



วารสารสมาคมครุภัชญาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชปัลມ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า 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 ๑๕๐ ปีที่ ๔๙ เล่มที่ ๒ (กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๖๘) / N°150 Année 48 (juillet-décembre 2025)

บทความวิจัย (Research Articles)



Étude comparative de la présentation des sujets grammaticaux et des exercices dans les manuels de français langue étrangère de niveau A1

*Kittipol TINOTHAI, Timon NEGRINI, Caroline POULAIN,
Nithi SILLAVATKUL et Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN*

Conscience morphologique et inférences lexicales en français chez un groupe d'étudiants thaïlandais

Romain BENASSAYA

Analyse des dimensions interculturelles dans Adosphère 2 et Adomania 2 : limites et perspectives pédagogiques pour les enseignants thaïlandais

*Montiya PHOUNGSUB, Sarochin ARDHARN, Jirawut CHAIPET,
Pacharee SUDASNA et Unsumarin TOMDUANGKAEW*

การศึกษาการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสโดยคนไทย ในหนังสือเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเอง

ป้อมเพชร ตามั่งกร และสัญชัย สลักษณานนท์

Les pratiques linguistiques en situation simultanée : un moyen de réduire l'insécurité linguistique chez les étudiants thaïlandais plurilingues ?

Niparat IMSIL

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

วารสารสมาคมครุภัณฑ์และประเทศไทยฯ

- | | |
|--|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร. ชนิชญา กองทิพย์ จาดุพินทุโสกาน | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร. มีรา ศุขสวัสดิ์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร. มีระ รุ่งมีระ | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหาสารคาม |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร. ปรีดี พิศภูมิวิถี | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร. ปารวีญ สุทัคัน ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร. ภาควุฒิ ใจมีอารี | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร. วรุณี อุดมศิลป | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริมา ปุรินทรากิบາล | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
วิทยาเขตปัตตานี |
| 9. รองศาสตราจารย์ ดร. สิรจิตต์ เดชอมรรชัย | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กิตติพล วีโนทัย | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ซอทอง บรรจงสวัสดิ์ | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเรศวร |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยจิต สงข์พาณิช | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยสุดา ม้าໄว | วิทยาลัยศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยรังสิต |

14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พรพิมล ศุขะวานี	คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพรรณ ทิพย์คง	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. มณฑิญา พ่วงทรัพย์	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันรัก ดาวสัน	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศศิ อินทรโภสุ�	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุกัญญา นันทศิลป์	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุทธิษา โรจนอนันต์	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุพรรณี จันทร์คราญ	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุรภี รุ่งใจปการ	คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อดิพร เสนียรสุต	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัจฉรา สังปัพันธ์	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี
25. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ธรณินทร์ มีเพียร	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
26. อาจารย์ ดร. กันตพงศ์ จิตต์กล้า	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
27. อาจารย์ ดร. นาริสา การีเวทย์	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
28. อาจารย์ ดร. ริปวัฒน์ จิราพงษ์	โรงเรียนจิตรลดา

- | | |
|---|--|
| 29. อาจารย์ ดร. วีโรจน์ โภศลุทิชัย | คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี |
| 30. อาจารย์ ดร. สิริวรรณ จุพากรณ์ | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 31. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Romain BENASSAYA | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ |
| 32. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Frédéric CARRAL | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 33. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Bruno MARCHAL | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 34. อาจารย์ ดร. Jean-Philippe BABU | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยนเรศวร |

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครุภำษ่าฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชปัลม์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ฉบับที่ 150 ปีที่ 48 เล่ม 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2568) ได้มุ่งเน้นคุณภาพของบทความที่หลากหลาย เพื่อเผยแพร่องค์ความรู้ด้านวิชาการและการวิจัยที่เกี่ยวข้องด้านภาษาศาสตร์ วรรณกรรม การแปล และการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส อย่างต่อเนื่อง กองบรรณาธิการได้คัดสรรบทความทุกบทความโดยผ่านกระบวนการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้บทความที่เผยแพร่เกิดคุณภาพและเป็นประโยชน์ต่อวงวิชาการอย่างแท้จริง

วารสารฉบับนี้มีจำนวน 5 บทความ ประกอบด้วยบทความวิจัยภาษาฝรั่งเศส 4 บทความ และบทความวิจัยภาษาไทย 1 บทความ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงผลลัพต์และมุ่งมองที่หลากหลายและแตกต่างทางวิชาการ ทั้งในมิติของการตั้งคำถามวิจัย ระเบียบวิธีวิเคราะห์ และกรอบแนวคิดทฤษฎี แต่ทุกบทความมีจุดร่วมสำคัญเดียวกัน คือ มุ่งมั่นในการยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้เหมาะสมกับผู้เรียนชาวไทยอย่างรอบด้าน โดยมี 2 บทความที่ศึกษาเกี่ยวกับการคัดเลือกแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศทั้งในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา ในบทความเรื่องแรก Étude comparative de la présentation des sujets grammaticaux et des exercices dans les manuels de français langue étrangère de niveau A1 ผู้นิพนธ์บทความ จำนวน 5 ท่าน กิตติพล รูโนหัย นิช ศิลวัตกุล Caroline POULAIN Timon NEGRINI และสรพร เอียมมงคลสกุล ซึ่งผู้จัดได้ศึกษาวิเคราะห์แบบเรียนจำนวน 8 เล่ม ซึ่งตีพิมพ์ระหว่าง พ.ศ. 2560 และ พ.ศ. 2566 ได้แก่ Mon Alter Ego 1, Cosmopolite 1, Défi 1, Inspire 1, Nouvelle Génération 1, Odyssée 1, Prêt-à-parler 1 และ Édito A1 ทั้งนี้เพื่อศึกษาเปรียบเทียบการนำเสนอรูปแบบไวยากรณ์และแบบฝึกหัดในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่คัดเลือกมาเป็นกลุ่มตัวอย่างดังกล่าว ผลการวิจัยสะท้อนให้เห็นประเด็นสำคัญของการสอนไวยากรณ์ที่มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาความรู้ความสามารถด้านภาษาของผู้เรียน การเลือกแบบเรียนจึงต้องสอดคล้องและเหมาะสมกับผู้เรียน เพื่อให้การจัดการเรียนการสอนไวยากรณ์เกิดประสิทธิภาพสูงสุดกับผู้เรียน

นอกจากนี้บทความวิจัย เรื่อง Analyse des dimensions interculturelles dans Adosphère 2 et Adomania 2 : limites et perspectives pédagogiques pour les enseignants thaïlandais จากการนำเสนอของ มนติญา พ่วงทรัพย์ ศรีชิน อาจหาญ จิราวดี ชัยเพ็ชร ปาริชร สุทัคโนณ อุยธยา และอังศุมาრินทร์ ต่อมดวงแก้ว ได้ศึกษา วิเคราะห์แบบเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาต่างประเทศที่ใช้ในโรงเรียนหลายแห่ง ในภาคเหนือของประเทศไทย จากกลุ่มตัวอย่าง 2 เล่ม ได้แก่ Adosphère 2 และ Adomania 2 โดยผู้วิจัยสนใจศึกษาถึงความรู้ ความเข้าใจระหว่างวัฒนธรรมที่นำเสนอในแบบเรียนตามที่กรอบมาตรฐานด้านภาษาของยุโรป (CECRL) ได้กำหนดไว้ อาทิ เปรียบเทียบหัวข้อเนื้อหาด้านวัฒนธรรม วิธีการนำเสนอ สื่อประกอบในบทเรียน กิจกรรมการเรียน และระดับขั้นการเรียนรู้

บทความวิจัย เรื่อง Conscience Morphologique et Inférences Lexicales en Français chez un Groupe d'Étudiants Thaïlandais ของ Romain Benassaya เป็นการศึกษาการอนุมานความหมายของคำศัพท์ของนักศึกษาไทย จำนวน 27 คน ผ่านการสัมภาษณ์ภาษาหลังการทดสอบ งานวิจัยนี้วิเคราะห์ถึงกลไก และตรรกะที่ผู้เรียนใช้ในการสรุปความหมายของคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคย โดยอาศัยความตระหนักรู้ทางวิจิการหรือการศึกษาหน่วยคำ ซึ่งมีความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการเขียนและการศึกษาความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลหรือการตีความความหมาย

สำหรับบทความวิจัยภาษาไทย 1 บทความ “ได้แก่” บทความของ ป้อมเพชร ตาณักร และสัญชัย สุลักษณานนท์ เรื่อง การศึกษาการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสโดยคนไทยในหนังสือเรียนภาษาฝรั่งเศส ด้วยตนเอง เพื่อศึกษาแนวโน้มการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะท้ายกับคำถัดมาที่ขึ้นต้นด้วยเสียงระ (enchaînement consonantique) ของภาษาฝรั่งเศสที่ปรากฏในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองซึ่งเขียนโดยชาวไทย โดยได้รวบรวมตัวอย่างการถอดเสียงของคู่คำซึ่งลงท้ายด้วยเสียงพยัญชนะในคำแรกและขึ้นต้นด้วยเสียงระในคำถัดมา และนำมาวิเคราะห์การเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องและการปรับเปลี่ยนโครงสร้างพยัญชนะ ข้อค้นพบประการหนึ่งของงานวิจัยนี้ได้สะท้อนถึงอิทธิพลของภาษาแม่ ผู้พูดชาวไทยมากเปลี่ยนเสียงภาษาฝรั่งเศสเป็นคำ ๆ มากกว่า การเปลี่ยนเสียงต่อเนื่อง ทั้งนี้อาจเป็นเพราะอิทธิพลของภาษาแม่ซึ่งออกเสียงคำแยกขาดจากกัน การเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องมักจะเกิดขึ้นในบางส่วนที่คุ้นเคยหรือใช้บ่อยซึ่งมีจำนวนค่อนข้างจำกัด และอาจกล่าวได้ว่าไม่ใช้การเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องอย่าง

แท้จริง แต่เป็นการเพิ่มเสียงพยัญชนะเข้าไปโดยไม่ได้ปรับเปลี่ยนโครงสร้างของ พยางค์ท้ายในคำแรกให้เป็นพยางค์เปิด

บทความวิจัยเรื่องสุดท้ายของ นิภารัตน์ อิ่มศิลป์ เรื่อง *Les pratiques linguistiques en situation simultanée, un moyen de réduire l'insécurité linguistique chez les étudiants thaïlandais plurilingues ?* ผู้อธิบายเน้นศึกษาแนว ทางการลดความวิตกภัยทางภาษา (Linguistic Insecurity) ของนักศึกษาในขณะ ปฏิบัติกรรมในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศสและการใช้ภาษาฝรั่งเศษระหว่างการ ฝึกงานในสถานประกอบการต่างๆ โดยผู้วิจัยใช้แบบสอบถามและการสัมภาษณ์ใน การเก็บรวบรวมข้อมูลความคิดเห็นและประสบการณ์ของนักศึกษา ผลการวิจัย สะท้อนให้เห็นว่า นักศึกษาจำนวนมากที่เริ่มต้นเรียนภาษาต่างประเทศประสบภาวะ ความเครียด กังวล และความกลัวในการใช้ภาษา ข้อเสนอแนะสำคัญคือความ จำเป็นในการฝึกปฏิบัติด้านภาษาอย่างสม่ำเสมอในสถานการณ์จำลอง ทั้งในและ นอกชั้นเรียนหรือสถานที่ฝึกงาน เพื่อเสริมสร้างความมั่นใจและพัฒนาทักษะทาง ภาษาให้เข้มแข็งยิ่งขึ้น

กองบรรณาธิการขอขอบคุณผู้นิพนธ์ทุกท่านที่มอบความไว้วางใจ ให้การสารสมาคมครุภัณฑ์ฯ ได้เผยแพร่ผลงานวิชาการสู่ สาธารณะ และขอขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ได้เสียสละเวลาในการพิจารณา กลั่นกรองบทความให้มีคุณภาพตามมาตรฐานสากล วารสารสมาคมครุภัณฑ์ฯ ฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะเป็นสื่อกลางในการเผยแพร่ พัฒนา และขับเคลื่อนองค์ความรู้ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศส ศึกษาให้ก้าวหน้าและเกิดประโยชน์ต่อสังคมในวงกว้างสืบไป

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพรรณ ทิพย์คง
บรรณาธิการ

สารบัญ

บทความวิจัย (Research Articles)

Étude comparative de la présentation des sujets grammaticaux et des exercices dans les manuels de français langue étrangère de niveau A1

Kittipol TINOTHAI, Timon NEGRINI, Caroline POULAIN,

Nithi SILLAVATKUL et

Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN.....1 - 30

Conscience morphologique et inférences lexicales en français chez un groupe d'étudiants thaïlandais

Romain BENASSAYA.....31 - 59

Analyse des dimensions interculturelles dans Adosphère 2 et Adomania 2 :

limites et perspectives pédagogiques pour les enseignants thaïlandais

Montiya PHOUNGSUB, Sarochin ARDHARN, Jirawut CHAIPET,

Pacharee SUDASNA et

Unsumarin TOMDUANGKAEW.....60 - 93

การศึกษาการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสโดยคนไทยในหนังสือเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเอง

ป้อมเพชร ตาณักร และสัญชัย สลักษณานนท์.....94 - 120

Les pratiques linguistiques en situation simultanée : un moyen de réduire l'insécurité linguistique chez les étudiants thaïlandais plurilingues ?

Niparat IMSIL.....121 - 135



Étude comparative de la présentation des sujets grammaticaux et des exercices dans les manuels de français langue étrangère de niveau A1¹

**Kittipol TINOTHAI², Timon NEGRINI³, Caroline POULAIN⁴, Nithi SILLAVATKUL⁵
et Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN⁶**

Faculté des Sciences Humaines, Université Srinakharinwirot, Thaïlande

Comparative study of the presentation of grammar topics and exercises in A1-level French as a foreign language textbooks¹

**Kittipol Tinothai², Timon Negrini³, Caroline Poulain⁴, Nithi Sillavatkul⁵
and Sunporn Eiammongkhonsakun⁶**

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 7 June 2025

Revised 2 October 2025

Accepted 23 October 2025

Mots clés :

Grammaire française,
Manuels de FLE, Exercices grammaticaux, Niveau A1 du CECRL, Progression des contenus grammaticaux

Keywords:

French grammar, FLE textbooks, Grammar exercises, CEFR A1 level, Progression of grammatical content

Résumé

L'enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère (FLE) de niveau A1 joue un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques des apprenants. Cependant, les choix éditoriaux concernant la progression des notions grammaticales et la typologie des exercices varient d'un manuel à l'autre, influençant ainsi l'efficacité de l'apprentissage. Cette étude a pour but de comparer la présentation des contenus grammaticaux et les types d'exercices dans huit manuels de FLE publiés entre 2020 et 2023, afin d'identifier les similitudes et les différences dans leur organisation et leur approche pédagogique. Les manuels étudiés incluent *Mon Alter Ego 1*, *Cosmopolite 1*, *Défi 1*, *Inspire 1*, *Nouvelle Génération 1*, *Odyssée 1*, *Prêt-à-parler 1* et *Édito A1*. Les contenus grammaticaux ont été classés en huit parties du discours, tandis que les exercices ont été regroupés en quatre types : identification, manipulation, entraînement et correction. Les résultats montrent que la progression des notions grammaticales suit une logique cohérente, mais les concepts complexes, comme les temps composés et les pronoms compléments, sont abordés à des

¹ This research was funded by the budget of the Faculty of Humanities, fiscal year 2024

* Corresponding author

E-mail address: ktinothai@gmail.com

moments variés selon les manuels. La majorité des manuels privilégient les exercices d'entraînement, tels que les exercices à trous et la construction de phrases, tandis que les exercices de correction et de réflexion grammaticale sont moins présents. Enfin, des différences notables ont été observées : *Cosmopolite* et *Odyssée* mettent l'accent sur la construction de phrases, tandis que *Défi* et *Édito* favorisent les questions à choix multiples et quiz. Cette diversité souligne l'importance pour les enseignants de choisir des méthodes adaptées aux besoins spécifiques des apprenants afin d'optimiser leur apprentissage de la grammaire.

Abstract

The teaching of grammar in A1-level French as a Foreign Language (FLE) textbooks plays a key role in the development of learners' language skills. However, editorial choices regarding the progression of grammatical content and the typology of exercises vary from one textbook to another, thus influencing the effectiveness of learning. This study aims to compare the presentation of grammatical content and the types of exercises in eight FLE textbooks published between 2020 and 2023, in order to identify similarities and differences in their organization and pedagogical approach. The textbooks analyzed include *Mon Alter Ego 1*, *Cosmopolite 1*, *Défi 1*, *Inspire 1*, *Nouvelle Génération 1*, *Odyssée 1*, *Prêt-à-parler 1*, and *Édito A1*. Grammatical content was categorized into eight parts of speech, while exercises were grouped into four types: identification, manipulation, practice, and correction. The results show that the progression of grammatical concepts follows a coherent logic, but complex notions—such as compound tenses and object pronouns—are introduced at varying stages depending on the textbook. Most of the textbooks favor practice-oriented exercises, such as fill-in-the-blank activities and sentence construction, while correction and grammar reflection exercises are less common. Finally, notable pedagogical differences were observed: *Cosmopolite* and *Odyssée* emphasize sentence construction, whereas *Défi* and *Édito* favor multiple-choice questions and quizzes. This diversity highlights the importance for teachers to choose methods that are tailored to the specific needs of learners in order to optimize grammar acquisition.

1. Introduction

L'enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère (FLE) joue un rôle central dans le processus d'apprentissage, particulièrement pour les apprenants de niveau A1. Comme l'indique Vigner (2004), « toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée sera ainsi capable de produire toutes sortes de phrases ». Cela montre l'importance de structurer des contenus grammaticaux clairs et progressifs pour soutenir l'acquisition linguistique des apprenants.

Chaque manuel inclut plusieurs dimensions, telles que les contenus relatifs au savoir-faire, au savoir-agir, au lexique, et aux sons spécifiques du français, pour répondre aux besoins variés des apprenants. Cependant, la grammaire se distingue comme l'un des éléments clés. Cela s'explique par le fait que la maîtrise des règles grammaticales est fondamentale pour structurer la langue, développer une communication précise et nuancée, et permettre aux apprenants d'interagir efficacement dans des contextes variés. La présentation des contenus grammaticaux, les choix éditoriaux relatifs à leur progression, ainsi que les types d'exercices qui y sont associés, influencent directement l'efficacité de ces outils pédagogiques. Une organisation claire et une catégorisation des contenus sont essentielles pour faciliter la compréhension et l'utilisation de ces ressources dans divers contextes éducatifs.

Dans le contexte de l'enseignement des langues aujourd'hui, où les approches communicative et actionnelle dominent, la grammaire doit être enseignée de manière à soutenir la communication réelle tout en consolidant la structure de la langue. Cela rend nécessaire une réflexion approfondie sur les outils pédagogiques disponibles, notamment les manuels, qui demeurent des supports centraux dans la majorité des classes de FLE. Les enseignants doivent souvent adapter ou compléter les séquences proposées, en fonction du niveau, du rythme et du profil des apprenants. Dans cette optique, il apparaît pertinent d'interroger les choix éditoriaux opérés par les concepteurs de manuels de FLE, en particulier en ce qui concerne la manière dont la grammaire est introduite, structurée et mise en pratique. Une analyse comparative permettrait ainsi de mieux comprendre les logiques pédagogiques sous-jacentes.

Il est essentiel d'examiner comment ces dimensions spécifiques — à savoir la présentation des contenus grammaticaux et la typologie des exercices — sont intégrées dans les manuels de FLE et de savoir dans quelle mesure l'organisation de ces contenus et le choix des activités grammaticales, dans les manuels A1 publiés entre 2020 et 2023, permettent une progression cohérente et transférable vers l'usage communicatif attendu au niveau A1 du CECRL, malgré la diversité des approches éditoriales. Cette étude se penche ainsi sur les objectifs de recherche suivants :

1. Comment les contenus grammaticaux sont-ils organisés dans les manuels de FLE de niveau A1 publiés entre 2020 et 2023 ?
2. Quels types d'exercices de grammaire sont proposés dans ces manuels pour développer les compétences linguistiques des apprenants ?
3. Quelles sont les similitudes et les différences dans la présentation des contenus grammaticaux et les exercices entre les différents éditeurs ?

2. Revue de la littérature

2.1 L'importance de la grammaire dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)

Dans le cadre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la grammaire joue un rôle crucial dans l'atteinte des objectifs communicatifs et des compétences pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2001). Elle permet non seulement d'apprendre à construire des phrases correctement, mais aussi d'améliorer la précision dans la transmission des idées, un élément essentiel pour les niveaux A1 à B2. Selon Bulea Bronckart (2016), l'enseignement de la grammaire agit comme un pivot qui structure la pensée et clarifie les différentes fonctions linguistiques. En conséquence, une compréhension approfondie des règles grammaticales permet aux apprenants d'établir une base solide pour l'expression écrite et orale. Les contenus grammaticaux occupent une place de plus en plus importante dans l'approche actionnelle et suscitent l'intérêt des didacticiens (Bento, 2023). Selon Bento (2019), la grammaire occupe une place importante dans les manuels. Les points grammaticaux présentés dans le manuel sont toujours servis comme un outil pour réaliser une tâche ou une micro-tâche ou

atteindre l'objectif visé de la leçon mais l'apprenant n'est pas obligé de les maîtriser comme une fin en soi.

Cette vision est également défendue par Vigner (2004) qui met en évidence la dimension cognitive de l'apprentissage grammatical. Selon ses travaux, la grammaire ne doit pas être perçue comme un simple ensemble de règles à mémoriser, mais bien comme un système de représentations mentales permettant à l'apprenant de conceptualiser la langue qu'il apprend. Cette approche réflexive de la grammaire, intégrée progressivement aux différents niveaux du CECRL, développe chez l'apprenant une conscience linguistique critique par laquelle il va observer, analyser et corriger ses propres productions. L'autonomie qu'il acquiert via ce processus constitue un facteur déterminant dans la progression de son apprentissage et dans sa capacité à s'adapter à des contextes communicatifs de plus en plus élaborés.

2.2 Les approches pédagogiques : approche communicative et approche actionnelle

Actuellement, l'enseignement du FLE repose principalement sur deux approches pédagogiques dominantes : l'approche communicative et l'approche actionnelle. Ces deux approches, bien que différentes dans leur mise en œuvre, placent la communication au cœur de l'apprentissage. L'approche communicative, développée dans les années 1970, met l'accent sur la compréhension et la production dans des contextes réalistes (Littlewood, 1981). En revanche, l'approche actionnelle, introduite dans le CECRL, conçoit l'apprenant comme un acteur social qui utilise la langue pour accomplir des tâches concrètes dans des situations réelles (Puren, 2004). Ces approches pédagogiques s'inscrivent dans une vision plus large de la contextualisation de l'apprentissage linguistique (Weber, 2018).

Indépendamment de l'approche adoptée, l'enseignement de la grammaire reste une priorité. Ainsi, les auteurs de manuels FLE combinent souvent des méthodes inductives et déductives dans la présentation des règles grammaticales. L'apprentissage déductif consiste à enseigner directement les règles grammaticales, tandis que l'approche inductive invite les apprenants à découvrir les règles à travers des exemples et des exercices (Ellis, 2006). Une méthode hybride, combinant ces deux approches,

s'avère souvent efficace, car elle permet à la fois l'assimilation des structures complexes et leur application contextuelle (Bento, 2020). D'après Bento (2023), la majorité des manuels utilise l'approche inductive pour aborder des contenus grammaticaux dans le manuel tandis que l'approche déductive ou implicite est appliquée dans les cahiers d'activités. Par ailleurs, Bento (2019) présente la logique de documentation dans l'enseignement de la grammaire dans l'approche actionnelle. Cette notion est composée de plusieurs activités telles qu'une activité de recherche, de sélection et d'exploitation d'un document afin de réaliser une action. En appliquant cette logique avec le contenu grammatical, l'apprenant peut collecter un ensemble de données pour trouver les règles grammaticales qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche. Grâce à cette activité de documentation, l'apprenant va chercher des informations, les recueillir, les classer, les analyser et les croiser afin de trouver l'utilisation d'une structure de langue ou les règles grammaticales, il agit donc comme un acteur social parce que cette pratique se fait dans la vie quotidienne.

2.3 Types d'exercices grammaticaux et leur impact sur l'apprentissage

Les exercices de grammaire jouent un rôle important dans une méthode de langue. Ils fournissent une base structurée pour l'acquisition des règles linguistiques, et en même temps, permettent aux apprenants de comprendre et de maîtriser les fondements de la langue ainsi que la précision dans la communication écrite et orale. En renforçant les structures grammaticales à travers des pratiques ciblées et répétitives, ces exercices aident à fixer les connaissances et à développer des automatismes. De plus, en identifiant et en corrigeant leurs erreurs, les apprenants gagnent en confiance et en autonomie (Vigner, 2004).

Nous pouvons regrouper, selon Badalamenti (2014) et Bulea Bronckart (2017), les exercices de grammaire en 4 grandes catégories suivantes :

1. Exercices d'identification et de classification. Ces exercices permettent aux apprenants de repérer et d'analyser des éléments grammaticaux dans un texte ou une phrase. On distingue :

- Exercices d'analyse grammaticale permettant d'identifier les parties du discours (sujet, verbe, complément...) et analyser la structure grammaticale des phrases.

- Exercices d'identification des erreurs pour repérer les fautes grammaticales et syntaxiques dans une phrase ou un texte.

- Exercice de correspondance permettant d'associer des éléments linguistiques corrects (ex. phrases et équivalents grammaticaux, parties de phrases compatibles).

2. Exercices de manipulation et de transformation. Ces exercices impliquent une action sur les structures grammaticales afin d'en comprendre le fonctionnement :

- Exercice de transformation de phrase permettant de modifier une phrase sans en altérer le sens (ex. passer de l'actif au passif, transformer une phrase affirmative en négative ou interrogative).

- Exercice de réorganisation de phrase permettant de remettre les mots d'une phrase dans le bon ordre ou de réorganiser un texte pour assurer sa cohérence.

3. Exercices d'entraînement et d'application. Ces exercices visent à renforcer la mémorisation et l'application des règles grammaticales :

- Exercices lacunaires permettant de compléter des phrases en insérant les mots ou les formes grammaticales adéquates (ex. insérer les bons articles ou accords).

- Exercice de construction de phrase permettant de produire des phrases en respectant des contraintes grammaticales, en fonction d'un mot donné ou d'une situation.

- Exercice de concordance permettant d'assurer l'accord en genre et en nombre dans une phrase (ex. accord sujet-verbe, accord des adjectifs avec les noms).

4. Exercices de correction et de restitution. Ces exercices permettent aux apprenants de vérifier et d'affiner leur maîtrise des règles grammaticales :

- Quiz et Questions à choix multiples permettent de tester la maîtrise des règles grammaticales en choisissant la bonne option parmi plusieurs réponses, permettant une auto-évaluation rapide et efficace.

L'ensemble de ces exercices permet aux apprenants de développer une approche progressive et interactive de la grammaire. L'identification, la transformation, la répétition et la correction sont autant de stratégies complémentaires pour favoriser une meilleure assimilation des structures linguistiques et une application efficace en contexte.

2.4 Effets de la structure des contenus et des exercices sur l'apprentissage

La façon dont les contenus grammaticaux et les exercices sont organisés dans les manuels influence directement le processus d'apprentissage. Une structure progressive, allant des notions simples aux concepts complexes, aide les apprenants à développer leurs compétences à un rythme adapté (Nation & Mcalister, 2010). Par exemple, une présentation claire des règles suivie d'exercices variés peut renforcer la rétention et encourager l'application pratique (Reuter et al., 2013). Par conséquent, il est essentiel que les auteurs de manuels prennent en compte les besoins des apprenants ainsi que les différences culturelles et linguistiques (Odlin, 1989). Une attention particulière à la typologie des exercices, notamment à leur pertinence et leur variété, est également cruciale pour maximiser l'efficacité pédagogique (Gettliffe, 2022).

2.5 Contenus grammaticaux essentiels pour le niveau A1

Pour les apprenants de niveau A1, les contenus grammaticaux essentiels incluent des notions de base qui leur permettent de construire des phrases simples et de communiquer dans des situations courantes. Dans l'inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL (2015), la référence identifie plusieurs éléments fondamentaux pour ce niveau :

- Les noms et articles : Apprendre à utiliser correctement les articles définis et indéfinis (le, la, un, une) ainsi que le genre et le nombre des noms.
- Les adjectifs : Comprendre l'accord des adjectifs en genre et en nombre.

- Les adverbes : Utiliser les adverbes de quantité, les adverbes d'intensité, les adverbes de temps et les adverbes de lieu.
- Les verbes au présent : Maîtriser les conjugaisons des verbes réguliers et des auxiliaires (être, avoir) au présent de l'indicatif.
- La négation : Utiliser la structure négative comme ne...pas / ne...jamais.
- Les pronoms personnels : Utiliser les pronoms sujets (je, tu, il/elle, etc.) et les pronoms toniques.
- La formation des questions : Maîtriser les structures interrogatives avec intonation, inversion ou est-ce que.
- Les prépositions : Utiliser les prépositions de lieu (dans, sur, sous) et de temps (à, en, depuis).
- Le mode : Utiliser le conditionnel pour la politesse comme je voudrais, on pourrait avoir.
- Les connecteurs logiques : Employer des connecteurs simples comme : « et », « mais », « parce que » pour relier des idées.

Ces notions grammaticales fournissent une base essentielle pour développer des compétences linguistiques plus avancées et facilitent la transition vers les niveaux supérieurs (Conseil de l'Europe, 2001 ; Weber, 2018). Les apprenants qui maîtrisent ces concepts fondamentaux sont mieux préparés à interagir dans des contextes variés et à répondre aux exigences des tâches communicatives et actionnelles proposées dans les manuels FLE.

3. Méthodologie

3.1 Recueil des données

Pour atteindre ces objectifs, huit séries de manuels de français de niveau A1 destinés aux jeunes adultes (âgés de 18 à 25 ans) et aux adultes ont été sélectionnées. Ces séries, toutes publiées entre 2020 et 2023 par des éditeurs français spécialisés dans la production de manuels pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux apprenants non natifs, comprennent deux ouvrages par série : le

manuel principal et le cahier d'activités. Toutefois, dans le cas de *Nouvelle Génération 1*, le manuel et le cahier d'activités sont intégrés dans un même volume. Les séries sélectionnées sont les suivantes : *Mon Alter Ego 1*, *Cosmopolite 1*, *Défi 1*, *Inspire 1*, *Nouvelle Génération 1*, *Odyssée 1*, *Prêt-à-parler 1* et *Édito A1*.

La période 2020-2023 a été choisie car elle correspond à la publication des éditions les plus récentes de ces manuels par leurs éditeurs respectifs. Ces dernières éditions, produites par des maisons d'édition françaises reconnues pour leur expertise dans le domaine du FLE, intègrent les méthodologies et les approches pédagogiques les plus actuelles. Elles reflètent les évolutions du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et les besoins spécifiques des apprenants internationaux.

Les contenus grammaticaux ont été extraits systématiquement à partir des leçons de grammaire présentées dans les tableaux des contenus de chaque manuel. Cette démarche a permis de mettre en évidence les thématiques prioritaires et les sujets grammaticalement valorisés par chaque éditeur. En analysant ces tableaux, il a été possible d'identifier non seulement les notions communes à tous les manuels, mais également les spécificités et les choix pédagogiques propres à chaque série. Cette analyse fournit ainsi un aperçu des orientations pédagogiques et des priorités éditoriales, reflétant l'importance accordée à certaines notions grammaticales dans l'apprentissage du français au niveau A1.

3.2 Analyse des données

La méthodologie adoptée pour cette étude repose sur une série d'étapes structurées et rigoureusement définies, permettant de mener une analyse comparative approfondie des manuels de français langue étrangère (FLE) de niveau A1. Dans un premier temps, chaque manuel a été divisé en quatre parties égales, représentant chacune 25 % du volume total des contenus grammaticaux.

Cette division proportionnelle, fondée sur les principes méthodologiques de structuration et de catégorisation des données proposés (Juangtrakoon & Wongsaprasit, 2019), vise à garantir une analyse équilibrée et standardisée. Ce processus permet de comparer efficacement des manuels présentant des densités de contenus variables et met en évidence les progressions grammaticales spécifiques à chaque manuel.

Tableau 1*Nombre de sujets grammaticaux de chaque partie*

Manuel	1^{ère} partie	2^e partie	3^e partie	4^e partie	Total
Cosmopolite	20	20	20	20	80
Défi	11	11	11	12	45
Édito	15	15	15	13	58
Inspire	24	24	24	21	93
Mon Alter Ego	23	23	23	22	92
Nouvelle Génération	10	10	10	11	41
Odyssée	10	10	10	11	41
Prêt-à-parler	14	14	14	16	58

Ensuite, les contenus grammaticaux des manuels ont été classifiés en huit grandes thématiques principales, couvrant les aspects fondamentaux de la grammaire. Ces catégories comprennent notamment les noms, les déterminants, les adjectifs, les pronoms, les verbes, les adverbes, les prépositions, et les conjonctions. Cette classification systématique a permis de structurer les données de manière claire et cohérente, facilitant ainsi leur analyse.

Parallèlement, une typologie détaillée a été élaborée pour catégoriser les différents types d'exercices présents dans les manuels et les cahiers d'activités. Cette typologie inclut, entre autres, les exercices à trous, les exercices de construction de phrases, les exercices de transformation de phrases, les questions à choix multiples, les exercices de correspondance et les exercices d'analyse grammaticale. Grâce à cette classification, il a été possible d'identifier les choix pédagogiques propres à chaque manuel, tout en quantifiant précisément la répartition et la fréquence de chaque type d'exercice. Cette double analyse permet non seulement d'obtenir une vision claire de la diversité des activités proposées, mais aussi de comprendre comment chaque manuel privilégie certains types d'exercices pour répondre à des objectifs pédagogiques spécifiques.

4. Résultat

Les résultats de cette étude sont organisés en deux volets complémentaires. Le premier porte sur la progression des contenus grammaticaux dans les manuels analysés, en examinant l'ordre d'introduction des notions. Le second s'intéresse aux types d'exercices proposés pour accompagner l'apprentissage de ces contenus, afin de comprendre les choix méthodologiques privilégiés par chaque méthode. Cette double analyse permet d'appréhender à la fois la structure des savoirs grammaticaux et les modalités de leur mise en pratique dans les manuels de FLE de niveau A1.

4.1 Progression des contenus grammaticaux

Cette analyse examine la répartition et la progression des contenus grammaticaux dans huit manuels de FLE de niveau A1 sélectionnés (*Cosmopolite, Défi, Édito, Inspire, Mon Alter Égo, Nouvelle Génération, Odyssée et Prêt-à-Parler*). Certaines catégories grammaticales (déterminants, pronoms, verbes) seront présentées sous forme d'un tableau récapitulatif indiquant les notions abordées et les parties (1 à 4) des manuels, afin de mieux rendre compte de leur complexité et des variations observées dans leur traitement. L'analyse qui suit mettra en lumière les tendances et différences entre les ouvrages.

4.1.1 Les noms

L'analyse thématique révèle des approches variées dans l'introduction et le développement des notions liées aux noms. Certaines distinctions, comme le genre des noms de pays, sont enseignées dans la première partie (*Cosmopolite, Défi, Inspire, Alter Égo*), tandis que d'autres, comme la formation du féminin et le féminin des nationalités, sont moins systématiquement abordées et apparaissent souvent plus tard (*Nouvelle Génération, Défi*). Le singulier et pluriel des noms n'est mentionné que dans quelques ouvrages (*Édito, Inspire, Nouvelle Génération, Odyssée*), ce qui suggère que certains manuels l'intègrent implicitement à d'autres chapitres. De même, l'opposition masculin/féminin pour les professions est introduite dans la première partie dans quelques manuels (*Défi, Édito, Prêt-à-Parler*) mais rarement approfondie par la suite. En effet, cette variabilité influence la manière dont les

apprenants assimilent les catégories nominales et leur évolution morphologique en français.

4.1.2 Les déterminants

Les articles définis et indéfinis sont introduits systématiquement en début de programme, soulignant leur rôle fondamental dans la structuration du français. Les adjectifs possessifs suivent une progression similaire, bien qu'ils soient approfondis plus tard dans certains ouvrages (*Défi*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*).

Tableau 2

Progression des déterminants dans les manuels

Déterminants	Cosmopolite	Défi	Édito	Inspire	Mon Alter Ego	Nouvelle Génération	Odyssée	Prêt-à-Parler
Les articles définis et indéfinis	1	1-2	1	1	1-2		1	1
Les adjectifs possessifs	1-2	2	1	1	1, 3	1	2	2
Les articles au, à la, à l', aux	2	3				2		4
Les adjectifs démonstratifs	2	4	3	3	2	2	4	4
Les articles partitifs	4	4	2	2	4	3	4	3
L'adjectif interrogatif	1		1	1	1	3	4	4
L'expression de la quantité	4		3		4		4	

Les articles définis et indéfinis sont introduits systématiquement en début de programme, soulignant leur rôle fondamental dans la structuration du français. Les adjectifs possessifs suivent une progression similaire, bien qu'ils soient approfondis plus tard dans certains ouvrages (*Défi*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*). À l'inverse, les articles contractés (au, à la, à l', aux) et les adjectifs démonstratifs varient dans leur introduction selon les manuels. Certains les abordent dès la Partie 2 (*Cosmopolite*, *Nouvelle Génération*), tandis que d'autres ne les traitent qu'en fin de programme (*Défi*, *Prêt-à-*

Parler), ce qui reflète des approches pédagogiques différentes. Les articles partitifs sont généralement enseignés en fin de programme, suggérant leur complexité relative par rapport aux autres déterminants. De même, l'expression des quantités, présente dans quatre ouvrages (*Cosmopolite*, *Édito*, *Alter Égo*, *Odyssée*), apparaît surtout en Partie 4, indiquant une notion plus avancée. Enfin, l'adjectif interrogatif est traité en Partie 1 dans plusieurs manuels (*Cosmopolite*, *Édito*, *Inspire*, *Alter Égo*), bien que son introduction soit plus tardive dans d'autres (*Nouvelle Génération*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*) et qu'il soit absent de *Défi*. Ces différences montrent que si certains déterminants sont enseignés de manière homogène, d'autres, en particulier les articles contractés, les adjectifs démonstratifs et les articles partitifs, connaissent des variations importantes selon les méthodes. Cette diversité dans la progression influence la manière dont les apprenants assimilent les structures grammaticales en français.

4.1.3 Les adjectifs

L'étude met en évidence plusieurs tendances dans la progression des adjectifs. L'accord de l'adjectif est la notion la plus systématiquement couverte, apparaissant dès la Partie 1 dans plusieurs manuels (*Inspire*, *Nouvelle Génération*) et étant approfondi dans certains ouvrages jusqu'en fin de programme (*Défi*, *Alter Égo*, *Prêt-à-Parler*). En revanche, la place des adjectifs qualificatifs ainsi que les adjectifs de nationalité connaissent une plus grande variabilité : certains manuels les intègrent dès les premières leçons (*Édito*, *Alter Égo*, *Odyssée*), tandis que d'autres les introduisent plus tard ou ne les mentionnent pas explicitement (*Défi*, *Nouvelle Génération*, *Prêt-à-Parler*). La comparaison est systématiquement enseignée en fin de programme, ce qui confirme son statut de notion avancée nécessitant une maîtrise préalable d'autres structures grammaticales. Enfin, les adjectifs ordinaux sont rarement abordés et n'apparaissent que dans un seul manuel (*Défi*), ce qui montre qu'ils ne sont pas considérés comme une priorité dans l'apprentissage de l'adjectif en français.

4.1.4 Les pronoms

L'analyse rend compte de plusieurs tendances dans la progression des pronoms. Les pronoms personnels sujets sont introduits dès le début dans plusieurs manuels (*Cosmopolite*, *Inspire*, *Alter Égo*, *Prêt-à-Parler*), confirmant leur rôle fondamental dans la construction des phrases. Le pronom « on » connaît une

progression plus hétérogène : enseigné tôt dans certains manuels (*Prêt-à-Parler*, *Alter Égo*), il est traité plus tard dans d'autres, voire absent (*Édito*, *Odyssée*). Les pronoms toniques suivent une progression variée, certains manuels les abordant dès la Partie 1 (*Inspire*, *Alter Égo*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*). Il faut ici souligner que trois manuels les divisent en plusieurs leçons (*Cosmopolite*, *Inspire*, *Égo*). Les pronoms COD sont traités en Partie 4 avec une première introduction en Partie 2 dans *Nouvelle Génération*, et en Partie 3 dans *Édito* tandis que trois manuels font le choix de ne pas proposer ce thème (*Inspire*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*).

Tableau 3*Progression des pronoms dans les manuels*

Pronom	Cosmopolite	Défi	Édito	Inspire	Mon Alter Ego	Nouvelle Génération	Odyssée	Prêt-à-Parler
Les pronoms personnels sujets	1			1	1			1
Le pronom on	3	3, 4		3	2, 4	3		1
Les pronoms toniques	2, 4	2		1-2	1, 3	2	1	1
Les pronoms personnels COD	4	4	3, 4		4	2, 4		
Les pronoms personnels COI	4				4	4		
Les pronoms relatifs qui et que	4		4					
Le pronom y	3	4	4			4		
Les pronoms interrogatifs			1			1	2	
Le pronom en		4				3		
Le pronom démonstratif : Ça					2			
Les pronoms ordinaux					4			

Les pronoms COI ne sont abordés que dans trois manuels (*Cosmopolite*, *Alter Égo*, *Nouvelle Génération*), systématiquement en Partie 4. Il en va de même pour les pronoms relatifs (qui, que) qui ne sont proposés que dans *Cosmopolite* et *Inspire*, là

encore en partie 4. Cela suggère que ces trois derniers thèmes sont perçus comme des notions plus avancées. Le pronom « *y* » est également introduit en partie 3 ou 4 lorsqu'il est traité (*Cosmopolite*, *Défi*, *Inspire*, *Nouvelle Génération*). Le pronom « *en* » n'est traité que dans deux manuels, en partie 3 ou 4 (*Cosmopolite*, *Nouvelle Génération*). Les pronoms interrogatifs ne sont présents que dans certains manuels (*Défi*, *Nouvelle Génération*, *Odyssée*), en partie 1 ou 2, ce qui indique une approche contrastée propre aux différents manuels. Enfin, le pronom démonstratif « *ça* » et les pronoms ordinaux, n'apparaissent que dans un nombre très limité de manuels (*Alter Ego*, *Nouvelle Génération*), ce qui reflète une intégration plus implicite dans l'apprentissage.

4.1.5 Les verbes

Tableau 4

Progression des verbes dans les manuels

Verbes et temps verbaux	Cosmopolite	Défi	Édito	Inspire	Mon Alter Ego	Nouvelle Génération	Odyssée	Prêt-à-Parler
Les verbes courants du 3 ^{er} groupe comme avoir, venir, aller, prendre et sortir au présent	1, 2	1, 3	2, “	2, 4	1, 4	1, 4	1, 2	2, 3
Les verbes sémi-auxiliaires : pouvoir, devoir, vouloir, devoir au présent	3	2, 3	3	2, 4	3	4	3	3
Les verbes pronominaux	2, 4	3	3	2	3	2	3	2
L'impératif présent	3	4	2	2, 4	4	3	2	
Le passé composé	3	4	3, 4	3, 4	4	3	4	4
Le passé récent	3		3		3	4	3	
Le futur proche	3	4	2	3	3	4	3	4
Le futur simple		3						
La négation ne ... pas					1, 3	3	2	2
Temps du récit : Présent, Passé composé, Imparfait		4						
L'impersonnel à l'imparfait				4				

L'enseignement des verbes suit une structure relativement homogène pour certaines notions grammaticales, tandis que d'autres varient en fonction des choix pédagogiques des manuels. Les verbes « être » et « avoir », ainsi que les verbes du 1^{er} et 3^e groupe au présent, sont systématiquement enseignés dès la Partie 1, soulignant leur importance fondamentale dans l'apprentissage du français. En revanche, les verbes du 2^e groupe apparaissent plus tard, souvent en Partie 2 ou 3, ce qui suggère qu'ils sont perçus comme une étape d'approfondissement plutôt qu'une priorité initiale. Les temps composés et le futur proche sont introduits progressivement, avec un enseignement généralisé du passé composé et du futur proche en partie 3 et 4. En revanche, le futur simple est rarement mentionné, n'apparaissant que dans *Cosmopolite*. Le passé récent, bien que présent dans plusieurs manuels, est absent de *Défi* et *Inspire*, ce qui reflète des choix méthodologiques différents. Certaines notions plus spécifiques, comme la négation « ne... pas », sont présentes dans quelques manuels mais absentes d'autres, ce qui peut suggérer une intégration implicite dans d'autres sections grammaticales. De même, les temps du récit et l'impersonnel à l'imparfait apparaissent uniquement dans *Cosmopolite* et *Défi*, ce qui en fait des spécificités de ces méthodes. L'étude met en évidence plusieurs tendances : les verbes « être » et « avoir », ainsi que les verbes du 1^{er} et 3^e groupe qui sont des notions systématiquement enseignées dès le début. Le passé composé, le futur proche et les verbes pronominaux sont largement couverts, tandis que le futur simple, les temps du récit et l'impersonnel à l'imparfait ne figurent que dans quelques manuels. Ces différences témoignent des choix pédagogiques variés qui influencent la progression des apprenants dans l'apprentissage des verbes en français.

4.1.6 Les adverbes

Les adverbes de fréquence sont largement couverts, apparaissant généralement en milieu de programme (Parties 2 et 3), ce qui témoigne de leur importance dans l'apprentissage des structures de base. En revanche, les marqueurs de temps sont moins présents et intégrés de manière plus tardive, souvent en fin de programme (Parties 3 et 4). Différents manuels choisissent d'aborder différentes notions telles que la notion d'intensité, les adverbes de lieu, les adverbes liés à la comparaison ou à la quantité ou les adverbes interrogatifs (« où », « quand »). Ils sont donc dans

l'ensemble rarement abordés et ne figurent que dans quelques manuels. Cela suggère que ces notions sont soit jugées secondaires à ce niveau, soit intégrées dans d'autres sections, ou encore qu'elles ne sont pas prioritaires pour les apprenants de niveau A1.

4.1.7 Les prépositions

Les prépositions pour les noms de pays et de villes et les prépositions de lieu sont les plus enseignées, figurant majoritairement en début de programme (Partie 1 et 2), ce qui reflète leur importance dans l'apprentissage initial. Leur approfondissement dans certains manuels (*Édito, Prêt-à-parler, Inspire, Nouvelle Génération*) en Parties 3 ou 4 témoigne d'un besoin de consolidation. En revanche, les prépositions liées au mode de déplacement (*Cosmopolite, Alter Égo*) et à l'expression du temps (*Alter Égo, Odyssée*) sont bien moins fréquentes, présentes uniquement dans quelques ouvrages, souvent en deuxième moitié de programme, elles seraient considérées comme secondaires à ce niveau d'apprentissage. Enfin, la distinction entre « à » et « de » pour nommer un plat est une spécificité d'*Édito*, absente des autres manuels, ce qui souligne son caractère très ciblé.

4.1.8 Les conjonctions

Les conjonctions « parce que » et « pour » sont les plus enseignées, apparaissant en Partie 1 ou 2 dans certains manuels (*Cosmopolite, Édito, Alter Égo*,) et en Partie 3 ou 4 dans d'autres (*Défi, Inspire*). Il faut relever que la conjonction « pour » n'est pas traitée dans quatre manuels (*Inspire, Nouvelle Génération, Odyssée, Prêt-à-Parler*). Cette variabilité reflète des différences dans l'introduction des structures logiques dès le niveau A1. En revanche, la conjonction « mais » est enseignée principalement en Partie 3 (*Cosmopolite, Odyssée, Prêt-à-Parler*), avec l'exception d'*Édito* qui l'introduit en Partie 2 et d'*Inspire* qui l'introduit en Partie 1. Trois manuels font le choix de ne pas inclure cette conjonction (*Défi, Alter Égo, Nouvelle Génération*). Certaines conjonctions, comme « avec » et « sans », sont spécifiques à *Édito*, tandis que les conjonctions de coordination, « et », « ou », « donc », « alors, » n'apparaissent que dans *Odyssée* et *Prêt-à-Parler* en fin de programme, suggérant une approche différenciée de l'enseignement des connecteurs logiques. Enfin, *Nouvelle Génération* ne traite aucune conjonction, ce qui témoigne d'une approche particulière dans la structuration des liens logiques.

En somme, l'analyse des contenus grammaticaux dans les huit manuels de FLE de niveau A1 met en lumière une grande diversité dans les approches pédagogiques adoptées par les éditeurs. Bien que les notions grammaticales de base soient en grande partie définies par le CECRL pour le niveau A1, leur organisation et leur ordre d'apparition varient d'un manuel à l'autre. Certains ouvrages suivent une progression claire et structurée, en introduisant les éléments fondamentaux dès les premières unités, comme les articles définis et indéfinis, les pronoms sujets ou les verbes fréquemment utilisés au présent. D'autres répartissent les notions grammaticales de façon très différentes, de sorte que certaines notions pourtant importantes, comme les pronoms compléments, les temps composés ou les conjonctions, n'apparaissent que dans les dernières unités.

Cette diversité se manifeste également dans la fréquence d'introduction et dans l'ampleur du traitement accordé aux différentes notions grammaticales. Certaines notions, comme l'accord des adjectifs ou les verbes du 1er groupe, sont introduites dès les premières unités et occupent une place stable dans l'ensemble des manuels analysés. D'autres, en revanche, comme les pronoms « *y* » et « *en* », les conjonctions logiques ou les temps du récit, sont traitées de manière plus limitée, tant en nombre de manuels qu'en volume de contenu. Les prépositions et les adverbes, bien qu'abordés dans l'ensemble des méthodes, varient selon les catégories grammaticales retenues (lieu, temps, manière, quantité) et selon le moment de leur apparition dans la progression. Cette variabilité reflète des choix pédagogiques différents quant à la hiérarchisation des contenus et à l'importance accordée à certaines structures. Elle influence directement l'exposition des apprenants aux formes grammaticales du français, et par conséquent, leur capacité à les assimiler et à les mobiliser dans des contextes variés.

Ainsi, cette analyse met en évidence l'importance de réfléchir non seulement aux contenus grammaticaux sélectionnés, mais aussi à leur séquençage et à leur mise en contexte. Elle montre que la progression grammaticale ne repose pas uniquement sur l'accumulation de notions, mais sur leur organisation cohérente, leur fréquence d'exposition, et leur articulation avec les objectifs de communication visés au niveau A1.

4.2 Types d'exercices

Les exercices proposés permettent aux apprenants non seulement de consolider leurs acquis, mais aussi de développer des automatismes, de s'entraîner à produire des énoncés corrects et à mobiliser les règles dans des situations variées. Afin de mieux comprendre les choix méthodologiques des éditeurs, il est essentiel d'étudier les différents types d'exercices présents dans chaque manuel. Cette analyse permet d'évaluer dans quelle mesure les activités proposées favorisent une appropriation efficace de la grammaire, et si elles répondent aux objectifs pédagogiques définis par les approches visées. Elle offre également un éclairage sur l'équilibre entre répétition, manipulation, réflexion et auto-évaluation.

Selon le tableau récapitulatif (tableau 4), nous avons pu dégager certaines observations sur l'ensemble des 4 grandes types d'exercices :

Tous les manuels accordent une grande importance aux exercices d'entraînement et de manipulation, notamment les exercices à trous. Seuls deux manuels, *Cosmopolite* et *Odyssée*, semblent privilégier les exercices de construction de phrases.

Plus de la moitié des manuels ont recours en deuxième position aux exercices d'identification et de classification, notamment les exercices de correspondance et les exercices d'analyse grammaticale. En revanche, *Défi* et *Édito* accordent plutôt une importance aux exercices de corrélation (questions à choix multiples) et *Alter Ego* aux exercices de manipulation et de transformation.

Tableau 5*Les types d'exercices et leurs nombres présents dans les manuels*

Types d'exercices	Cosmopolite	Défi	Édito	Inspire	Mon Alter Ego	Nouvelle Génération	Odyssée	Prêt-à-Parler
I. Identification & classification	122	6	16	21	9	9	18	34
Identification des erreurs	18	1	0	1	0	1	0	0
Analyse grammaticale	64	0	0	7	3	3	8	13
Exercice de Correspondance	40	5	16	13	6	5	10	21
II. Manipulation & transformation	39	10	53	14	25	8	13	9
Transformation de phrase	27	7	39	11	21	6	11	7
Réorganisation de la phrase	12	3	14	3	4	2	2	2
III. Entraînement & application	312	178	143	85	109	49	127	51
Exercice lacunaires	147	102	133	61	67	15	82	41
Construction de phrase	165	76	10	23	40	17	45	10
Concordance	0	0	0	1	2	17	0	0
IV. Correction & restitution	18	11	68	19	10	0	11	0
Quiz et Questions à choix multiples	18	11	68	19	10	0	11	0
V. Autres	0	1	0	0	0	0	0	0
Exercice de traduction	0	1	0	0	0	0	0	0
Somme totale	491	206	280	139	153	66	169	94

Plus de la moitié des manuels ont recours en deuxième position aux exercices d'identification et de classification, notamment les exercices de correspondance et les exercices d'analyse grammaticale. En revanche, *Défi* et *Édito* accordent plutôt une importance aux exercices de corrélation (questions à choix multiples) et *Alter Ego* aux exercices de manipulation et de transformation.

- La majorité des manuels privilégient en troisième position les exercices de manipulation et de transformation de phrase à l'exception d'*Inspire* et d'*Alter Ego* qui préfèrent des exercices de corrélation (questions à choix multiples).

Le résultat montre également une tendance générale de la répartition très inégale des types d'exercice dans les différents manuels. Deux grands types d'exercices sont privilégiés : manipulation et transformation et entraînement et application. En revanche, les exercices de correction et de restitution et les exercices de la catégorie Autres sont très peu représentés dans l'ensemble des méthodes analysées. On peut noter que :

- Les exercices d'identification et de classification jouent généralement un rôle secondaire. Ils représentent une part modérée des exercices (environ 10–20 % selon le manuel). Son nombre varie toutefois d'un minimum 2,91 % (*Défi*) jusqu'à un maximum de 36,17 % (*Prêt-à-Parler*). Ce type n'est dominant dans aucun des manuels étudiés, et reste toujours inférieur en nombre aux exercices de manipulation et d'entraînement.
- Les exercices de manipulation et de transformation constituent l'un des deux types dominants dans tous les manuels étudiés. Ils vont de 7,94 % des exercices dans *Cosmopolite*, à 18,93 % dans *Édito*. Toutefois, leur nombre décroît dans d'autres manuels plus axés sur l'application : leur proportion peut descendre entre 4 et 12 % seulement, notamment chez *Défi*, *Nouvelle Génération* ou *Inspire*. Ces manuels privilégiennent des exercices d'entraînement et d'application.
- Les exercices d'entraînement et d'application représentent le type dominant dans tous les manuels. Leur nombre dépasse la moitié des activités dans tous les cas. Par exemple, ils constituent entre 72 et 75 % des exercices dans *Alter Ego*, *Prêt-à-Parler* et *Odyssée* et atteignent 86,41% dans *Défi*.
- Les exercices de correction et de restitution, représentés par les questions à choix multiples, représentent une faible proportion des exercices dans l'ensemble des manuels. Ils dépassent rarement 10-15% des exercices et ne sont souvent représentés qu'en faible nombre. De plus, ce type d'exercices ne figure pas dans certains manuels, comme *Prêt-à-Parler* ou *Nouvelle Génération*. La proportion la plus élevée atteint près de 24% chez *Édito*, ce qui indique que même dans les cas les plus favorables, la correction/restitution demeure une composante mineure.

- Le type Autres qui inclut uniquement les exercices de traduction reste un type pratiquement inexistant dans tous les manuels. Ils ne figurent que dans un seul manuel, *Défi*, qui lui attribue un pourcentage marginal. Cet écart minime confirme que les activités classées Autres sont négligeables dans l'ensemble du corpus analysé.

De plus, le relevé et le classement des exercices dans le corpus montrent une répartition intéressante selon chaque manuel :

- Dans *Édito*, les trois types d'exercice dominants sont respectivement les exercices à trous, 133 sur 280 exercices (47,5%), les questions à choix multiples, 68 exercices (24,3%) et la transformation de phrase, 39 exercices (13,9%). La construction de phrase, la réorganisation de la phrase et l'exercice de correspondance sont plutôt limités, avec un nombre d'exercices entre 10 (3,6%) et 16 (5,7%).
- Dans *Défi*, les exercices à trou représentent près de la moitié des exercices, 102 sur 206 exercices (49,5%). La construction de phrase est le deuxième type d'exercice représenté, avec 76 exercices (36,9%). Les Autres, l'exercice de correspondance, la transformation de phrase et les questions à choix multiples restent assez limités, entre 2,4 et 5,3%. La réorganisation de la phrase et l'identification des erreurs sont très peu présentes (0,5-1,5%).
- Dans *Cosmopolite*, la construction de phrase, avec un nombre d'exercices total de 165 sur 491 (33,6%) domine les autres catégories. Ensuite, viennent en deuxième et troisième position, l'exercice à trou, 147 exercices (29,9%) et l'analyse grammaticale, 64 exercices (13%). La réorganisation de la phrase, les questions à choix multiples, l'identification des erreurs, la transformation de la phrase et l'exercice de correspondance sont présents mais restent limités, avec un pourcentage entre 2,5 et 8%. L'analyse grammaticale et les jeux de rôle sont très peu présents, avec un et deux exercices respectivement.
- Dans *Alter Ego*, quatre types d'exercices sont centraux: l'exercice lacunaire, 67 exercices sur 153 (43,8%), la construction de phrase, 40 exercices, soit 26,1% et la transformation de phrase, 21 exercices (13,7%) représentent les types les plus importants. La réorganisation de la phrase (2,6%), l'exercice de correspondances (3,9%), et les questions à choix multiples (6,5%), sont peu fréquents dans le manuel.

- Dans *Prêt-à-Parler*, l'exercice lacunaire, 41 exercices sur 94 (43,6%), l'exercice de correspondance, 21 exercices (22,3%), et l'analyse grammaticale, 13 exercices (13,8%) dominent les autres types dans le manuel. La transformation de phrases (7,4%) et la construction de phrases (10,5%) sont présentes mais restent limitées. Les jeux de rôle (1,1%) et la réorganisation de phrase (2,1%) sont en nombre très faibles.
- Dans *Odyssée*, l'exercice lacunaire, 82 exercices sur 169 (48,5%), et la construction de phrases, 45 exercices (26,6%), constituent les deux catégories dominantes et occupent trois quarts du nombre d'exercices. Présents en nombre limité, l'exercice de correspondance (5,9%), les questions à choix multiples et la transformation de phrase, 6,5% chacune, sont également répartis dans le manuel. La réorganisation de phrase et Autres types d'exercice sont très peu présents.
- Dans *Nouvelle Génération*, la construction de phrase et la concordance, avec chacune 17 exercices sur 66 (25,8%), dominent les autres types d'exercice. En troisième position, c'est l'exercice lacunaire, avec un nombre total de 15 (22,7%). L'exercice de correspondance (7,6%) et la transformation de phrase (9,1%) sont assez fréquents. L'identification des erreurs (1,5%), la réorganisation de la phrase (3%) et l'analyse grammaticale (4,5%), sont les trois types d'exercice les moins présents dans le manuel.
- Dans *Inspire*, l'exercice lacunaire, 61 exercices sur 143 (41,8%), domine largement les autres exercices. La construction de phrase, les questions à choix multiples et Autres sont assez nombreux avec un nombre de 23 exercices (16,5%), et 19 exercices (13%) respectivement. La transformation de phrase, 11 exercices (7,9%) et l'exercice de correspondance, 13 exercices (9,4%), l'analyse grammaticale, 7 exercices (5%), restent limités. La réorganisation de phrase et la concordance sont très peu présents, trois et un exercice respectivement.

Pour conclure, l'analyse des types d'exercices montre que la plupart des manuels adoptent une approche pédagogique centrée sur la pratique et l'application. Les exercices de manipulation et de transformation ainsi que ceux d'entraînement sont largement privilégiés et reflètent une méthodologie orientée vers l'action et l'expérimentation linguistique. En revanche, la correction et la restitution ainsi que les activités plus théoriques ou réflexives sont mises au second plan, voire absentes.

Chaque manuel présente cependant des spécificités : certains privilégient la construction de phrases (*Cosmopolite*, *Odyssée*), tandis que d'autres favorisent les questions à choix multiples et exercices à trous (*Défi*, *Édito*). Cette répartition inégale souligne la diversité des approches didactiques selon les méthodes, bien que l'axe global reste dominé par un apprentissage fondé sur la manipulation et l'entraînement linguistique intensif.

5. Discussion et conclusion

L'analyse comparative des huit manuels de FLE de niveau A1 publiés entre 2020 et 2023 révèle à la fois des convergences méthodologiques et des divergences notables dans le traitement de la grammaire, ce qui soulève plusieurs enjeux pédagogiques liés à la progression des contenus, à la typologie des exercices et à l'efficacité des supports pour l'apprentissage.

Les résultats montrent que certaines notions grammaticales fondamentales, comme l'utilisation des articles définis/indéfinis, les pronoms personnels sujets ou encore les verbes au présent, sont systématiquement abordées en début de parcours. Ce consensus souligne leur statut de prérequis essentiels à toute communication de base. Toutefois, d'autres notions pourtant importantes, comme les pronoms COD/COI, les temps composés ou certaines conjonctions, sont traitées de manière plus hétérogènes, voire absentes de certains manuels.

Cette variabilité reflète des choix éditoriaux distincts. Certains éditeurs privilégient une progression linéaire, allant du plus simple au plus complexe, tandis que d'autres optent pour une approche plus intégrée, où les notions grammaticales sont introduites en contexte, parfois sans être explicitement isolées. Cela peut favoriser une acquisition implicite, mais aussi risquer de créer des lacunes si l'apprenant n'est pas guidé dans l'identification et l'appropriation des structures.

Sur le plan des exercices, l'étude met en évidence une nette domination des activités d'entraînement et de manipulation (exercices à trous, transformations, constructions de phrases). Cette orientation témoigne d'une volonté d'ancre les apprentissages dans la pratique répétée, souvent liée à une approche actionnelle ou

communicative. Ces activités permettent de développer des automatismes linguistiques et soutiennent l'objectif de production langagière.

Cependant, les exercices d'identification, d'analyse grammaticale ou de correction, qui invitent les apprenants à réfléchir sur la langue, sont nettement moins représentés. Cela soulève la question de l'équilibre entre pratique intensive et réflexion métalinguistique. Une exposition insuffisante à ces derniers peut limiter la capacité des apprenants à comprendre les mécanismes grammaticaux sous-jacents, notamment dans une optique de transfert vers d'autres contextes linguistiques (Odin. 1989 ; Ellis. 2006). Un autre constat majeur concerne la faible présence des exercices de correction/restitution (type questions à choix multiples ou quiz). Or, ces activités sont précieuses pour permettre une auto-évaluation rapide et renforcer l'autonomie des apprenants. Leur sous-représentation pourrait refléter une confiance accordée à l'enseignant pour guider et corriger les erreurs, mais elle questionne aussi la capacité des manuels à soutenir l'apprentissage en auto-formation ou en contexte d'apprentissage hybride.

Aussi, les résultats suggèrent-ils qu'un rééquilibrage pourrait être bénéfique dans la conception des manuels de FLE A1. Cela passerait par :

- Une meilleure articulation entre la présentation des règles grammaticales et les activités d'apprentissage, en combinant approches inductives et déductives, permettrait de renforcer à la fois la compréhension implicite et la maîtrise explicite des mécanismes (Ellis, 2006 ; Bulea Bronckart, 2016).
- Une diversification des types d'activités, intégrant des exercices d'auto-correction, des tâches de restitution libre et des mises en situation contextualisées, permettrait de stimuler l'autonomie des apprenants et de favoriser le transfert des acquis vers l'usage communicatif (Vigner, 2004 ; Badalamenti, 2014).
- Une prise en compte plus explicite de la diversité des profils d'apprenants (visuels, auditifs, kinesthésiques, réflexifs, etc.) dans la conception et la structuration des exercices permettrait d'améliorer l'accessibilité et l'efficacité de l'apprentissage grammatical (Nation & Macalister, 2010 ; Littlewood, 1981).

Enfin, cette analyse met en lumière le besoin d'un accompagnement enseignant pour compenser les manques éventuels d'un manuel, en introduisant, par exemple, des

activités complémentaires de métalangage ou de comparaison interlinguistique. Compte tenu des résultats de cette analyse, il semble pertinent de préconiser une approche hybride combinant les forces des différentes méthodes. Une intégration plus équilibrée des exercices de manipulation, d'application et de correction permettrait de renforcer à la fois la pratique et la réflexion métalinguistique. De plus, l'utilisation d'activités interactives et de supports numériques pourrait enrichir l'apprentissage et mieux répondre aux besoins des apprenants d'aujourd'hui puisque l'utilisation d'activités interactives (quiz en ligne, jeux de rôle virtuels, exercices collaboratifs) et de supports numériques (applications, vidéos, plateformes pédagogiques) favorise l'engagement, l'autonomie et l'adaptation aux différents profils d'apprenants, tout en s'inscrivant dans l'approche actionnelle du CECRL. (Bento. 2019 ; Weber. 2018). L'adoption d'une démarche actionnelle, où la grammaire est enseignée à travers des tâches authentiques et collaboratives, favoriserait un ancrage plus naturel et fonctionnel des compétences grammaticales.

En conclusion, cette étude met en évidence l'importance de choisir un manuel adapté aux besoins des apprenants et aux objectifs de formation. Si certaines méthodes favorisent un apprentissage progressif et structurant, d'autres préfèrent une approche plus immersive et fonctionnelle. Il serait intéressant, dans de futures recherches, d'étudier l'impact de ces choix didactiques sur l'acquisition des compétences grammaticales à long terme et de considérer comment une combinaison optimale d'approches pourrait favoriser un apprentissage plus efficace et adapté aux profils des apprenants.

Pour aller plus loin, il serait intéressant d'explorer l'impact des outils numériques et des plateformes interactives sur l'acquisition des compétences grammaticales en FLE. Une étude comparative entre l'apprentissage traditionnel basé sur les manuels et les nouvelles technologies pourrait offrir des perspectives enrichissantes sur l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement. Enfin, une analyse longitudinale sur la rétention et la consolidation des connaissances grammaticales en fonction des types d'exercices proposés permettrait d'affiner les recommandations pédagogiques et d'optimiser les pratiques d'enseignement du FLE.

Références bibliographiques

- Abi Mansour, D., Anthony, S., Fenoglio, P., Papin, K., Soucé, A., & Vergues, M. (2021). *Odyssée A1 : Méthode de français*. Livre de l'élève. CLE International.
- Amoravain, R., Blasco, V., Fréquelin, M., Gouelleu, M., Maspali, H., Mensdorff-Pouilly, L., & Vedelman-Abry, J. (2022). *Édito A1 : Méthode de français*. Cahier d'activités. Didier Français Langue Étrangère.
- Badalamenti, R. L. (2014). Les exercices de grammaire de Grevisse : Analyse des exercices sur la grammaire française de M. Grevisse (1942). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 52, 165-180. <https://doi.org/10.4000/dhfles.3623>
- Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle. *Lidil*, 60. <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>
- Bento, M. (2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France . In *HAL open science*. <https://hal.science/hal-03168517v1>
- Bento, M. (2023). Évolution des regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 17(2), 23-34. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.11581>
- Biras, P., Tarari, A., Jade, C., & Rodriguez Tomp, A. (2023). *Prêt-à-parler : Méthode de français*. Cahier d'exercices. Éditions Maison des Langues.
- Bulea Bronckart, E. (2016). Théories du langage et didactique de la grammaire : Réflexions autour d'un dialogue suivi. *Éducation et didactique*, 10(3), 33-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2609>
- Bulea Bronckart, E (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, (56), 131-149. <https://doi.org/10.4000/reperes.1203>.
- Chahi, F., Denyer, M., Gloanec, A., Briet, G., Neuenschwander, V., & Fouillet, R. (2018). *Défi 1 : Méthode de français*. Ed. HybrideLivre de l'élève. Éditions Maison des Langues.
- Chahi, F., Denyer, M., & Gloanec, A. (2018). *Défi 1 : Méthode de français*. Cahier d'exercices. Éditions Maison des Langues.

- Chevrier, A., & Biras, P. (2023). *Prêt-à-parler : Édition hybride*. Livre de l'élève. Éditions Maison des Langues.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés aux niveaux du CECR*. CIEP/EAQUALS.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Gettliffe, N. (2022). Enseignement de la grammaire en français langue étrangère : Représentations et pratiques d'étudiants en Master FLE. *Revue TDFLE*, 81. <https://revue-tdfle.fr/articles/show/950>
- Giachino, L., Baracco, C., Chrétien, R., & Grindatto, S. (2022). *Nouvelle Génération A1 : Méthode de français*. Livre + cahier. Didier Français Langue Étrangère.
- Himber, C., Hugot, C., Waendendries, M., Mazarguil-Kizirian, V., Diogo, A.-M., & Maunier, J. (2023). *Mon alter ego 1 : Méthode de français*. Livre de l'élève. Hachette.
- Himber, C., Hugot, C., & Waendendries, M. (2023). *Mon alter ego 1 : Cahier d'activités*. Hachette.
- Hirschsprung, N., & Tricot, T. (2020). *Cosmopolite A1 : Méthode de français*. Livre de l'élève Version numérique. Hachette.
- Hirschsprung, N., Mater, A., Mathieu-Benoit, E., Mous, N., & Tricot, T. (2020). *Cosmopolite A1 : Méthode de français*. Cahier d'activités. Hachette.
- Juangtrakoon, S., & Wongsaprasit, S. (2019). Content analysis for data analysis in qualitative research. *PAAT Journal*, 1(2), 45-58. <https://so10.tci-thaijo.org/index.php/paatj/article/view/285/233>
- Le Bougnec, J.-T., & Lopes, M.-J. (2020). *Inspire 1 : Méthode de français*. Livre de l'élève. Hachette.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.
- Malcor, L., & Marchandeau, C. (2020). *Inspire 1 : Méthode de français*. Cahier d'activités. Hachette.
- Nation, I. S. P., & Mcalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.

- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Puren, C. (2004). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Métalangage – activité métalinguistique. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Rio, L. (2021). *Odyssée A1 : Méthode de français. Cahier d'activités*. CLE International.
- Spérandio, C., Pons, S., Djimli, H., Vedelman-Abry, J., Petitmengin, V., & Opatski, S. (2022). *Édito A1, 2^e édition : Méthode de français. Livre de l'élève*. Didier Français Langue Étrangère.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.
- Weber, C. (2018). Grammaire de l'écrit, grammaire de l'oral : Quelles contextualisations ?. In A. C. Santos & C. Weber (Éds.), *Enseigner la grammaire : Description, discours et pratiques* (pp. 125-142). Le Menuscrit.



Conscience morphologique et inférences lexicales en français chez un groupe d'étudiants thaïlandais

Romain BENASSAYA¹

¹Université de l'Assomption, Bangkok, Thaïlande

Morphological Awareness and Lexical Inferences in French among a Group of Thai Students

Romain Benassaya^{1*}

¹Assumption University, Bangkok, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 8 June 2025

Revised 13 October 2025

Accepted 21 October 2025

Mots clés :

Conscience morphologique,
inférence lexicale,
transfert interlinguistique

Keywords :

Morphological awareness,
lexical inferencing,
transfer

Résumé

Cette étude vise à examiner la conscience morphologique dérivationnelle d'un groupe de 27 étudiants thaïlandais apprenant le français, à évaluer leur capacité à inférer le sens de mots inconnus, et à explorer les stratégies et raisonnements mobilisés dans la formulation de ces inférences. Elle s'appuie sur un test de conscience morphologique et un test d'inférence lexicale. Les données recueillies ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives, complétées par une analyse qualitative des entretiens réalisés après la passation des tests. Les résultats révèlent chez les participants un niveau modéré de conscience morphologique et de capacité d'inférence lexicale. Ils montrent toutefois que les étudiants ayant obtenu les meilleurs scores au test d'inférence ont majoritairement mobilisé des raisonnements morphologiques, en s'appuyant sur l'identification de morphèmes connus et sur des comparaisons avec des processus d'affixation similaires en anglais. Ils suggèrent qu'un enseignement explicite de la morphologie, fondé sur le répertoire linguistique des apprenants, pourrait renforcer leur capacité à inférer le sens des mots inconnus et, plus largement, améliorer leur compréhension écrite dans des contextes d'apprentissage comparables.

* Corresponding author

E-mail address: rbenassaya@au.edu

Abstract

This study aims to examine the derivational morphological awareness of a group of 27 Thai students learning French, to assess their ability to infer the meaning of unfamiliar words, and to explore the strategies and reasoning processes involved in formulating lexical inferences. The research is based on a morphological awareness test and a lexical inference test. The data collected were analyzed by using descriptive statistics, complemented by a qualitative analysis of interviews conducted after the tests. The results reveal a moderate level of morphological awareness and lexical inference ability among the participants. However, they also show that students who achieved the highest scores on the inference test largely relied on morphological reasoning, relying on the identification of known morphemes and comparisons with similar affixation processes in English. These findings suggest that explicit instruction in morphology, based on students' linguistic repertoire, could help strengthen learners' lexical inference skills and, more broadly, improve their reading comprehension in comparable learning contexts.

1. Introduction

La conscience morphologique désigne la capacité à reconnaître et à manipuler la structure des mots, en identifiant leurs composants, les morphèmes, eux-mêmes définis comme les plus petites unités porteuses d'informations sémantiques et grammaticales (voir notamment Carlisle, 1995, p. 194 ; Kuo & Anderson, 2006, p. 161). Elle se manifeste par exemple dans la capacité à reconnaître que le mot réécrire est composé du préfixe *ré-*, qui indique une répétition, attaché au verbe *écrire*, et que ce préfixe peut être appliqué de manière productive à d'autres mots, par exemple réexpliquer, réexaminer ou réorganiser.

Cette capacité joue un rôle dans le développement des compétences en compréhension et en production écrites en langue maternelle, tant chez les enfants (Levesque, Kieffer, & Deacon, 2019) que chez les adultes (Kotzer et al., 2021). Elle a également été associée à l'acquisition des compétences écrites en langue étrangère

(Lam, Chen, & Deacon, 2019) et à plusieurs composantes essentielles à la compréhension écrite, dont l'inférence lexicale, c'est-à-dire le processus par lequel un lecteur déduit le sens d'un mot inconnu à partir d'indices comme les affixes, le contexte ou la structure du mot.

De multiples facteurs influencent la conscience morphologique en langue étrangère, parmi lesquels figurent le niveau de compétence dans la langue cible, la distance typologique entre cette langue et la langue maternelle des apprenants, la proximité ou la dissemblance orthographique, ainsi que les connaissances acquises dans d'autres langues préalablement apprises (Berthelé, Lenz & Peyer, 2022 ; Otwinowska, 2024).

La présente étude s'inscrit dans la continuité d'une recherche antérieure (Benassaya, 2025) visant à examiner l'effet des compétences en anglais d'apprenants thaïlandais sur leur conscience morphologique et leur compréhension écrite en français. Elle prend appui sur une observation du chercheur : certains étudiants thaïlandais rencontrent, lors d'activités de compréhension écrite, des difficultés à inférer le sens de mots nouveaux en français et à en identifier les morphèmes constitutifs. Ces difficultés suggèrent une conscience morphologique limitée dans cette langue.

De fait, la distance typologique entre le thaï et le français est particulièrement marquée, ce qui peut rendre plus difficile l'acquisition des mécanismes morphologiques du français et freiner le développement d'une conscience morphologique dans cette langue.

Si plusieurs études ont porté sur la conscience morphologique des apprenants thaïlandais en anglais (e.g. Moendee, Sukamolson, & Yordchim, 2024 ; Sumalee & Sukying, 2024), les recherches concernant leur conscience morphologique dans d'autres langues, et notamment le français, restent rares et présentent des résultats encore peu convergents. L'objectif de la présente étude est de contribuer à combler cette lacune dans les travaux existants.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche-action, dans la mesure où elle se focalise sur un contexte d'enseignement spécifique et vise avant tout à mieux comprendre une difficulté rencontrée par le chercheur dans sa propre pratique pédagogique, en vue de proposer d'éventuelles solutions. Les résultats obtenus sont

donc principalement valables pour ce contexte particulier. Toutefois, l'étude entend aussi contribuer à une compréhension approfondie des difficultés et des raisonnements propres aux apprenants thaïlandais de français de manière plus générale.

Il s'est agi dans un premier temps d'examiner la conscience morphologique d'un groupe d'apprenants de français (L3) de niveau pré-intermédiaire (équivalent à 120 heures d'enseignement en classe) ayant le thaï pour langue maternelle (L1), et l'anglais comme seconde langue (L2) (les termes L1, L2 et L3 sont définis ici par l'ordre chronologique dans lequel les langues ont été acquises). Il s'est agi dans un second temps d'explorer l'usage que les apprenants font de leur conscience morphologique pour inférer le sens de mots inconnus.

Les questionnements de recherche suivants ont été formulés :

1. Quels sont le niveau et les caractéristiques de la conscience morphologique en français du groupe d'étudiants participant à l'étude ?
2. Quel usage ces étudiants font-ils de leur conscience morphologique en situation de compréhension écrite, quand ils sont confrontés à des mots complexes (c'est-à-dire contenant plus d'un morphème) inconnus ?

Afin de répondre à ces questions, les objectifs de recherche suivants ont été formulés :

1. Établir un profil de la conscience morphologique dérivationnelle en français des participants à l'étude.
2. Évaluer leur capacité à inférer le sens de mots complexes inconnus en français.
3. Explorer les stratégies et raisonnements mis en œuvre par les participants pour inférer le sens de ces mots.

L'article présente d'abord les notions et instruments relatifs à la conscience morphologique, ainsi que ses liens avec l'inférence lexicale et les facteurs qui l'influencent en L2/L3, avant d'exposer la méthodologie, les résultats et leur discussion.

2. Revue de la Littérature

2.1 La conscience morphologique

Kuo et Anderson (2006, p. 161) ont défini la conscience morphologique comme « la capacité à réfléchir et à manipuler les morphèmes, ainsi qu'à appliquer les règles de formation des mots » [traduction de l'auteur]. Dans cette définition, les morphèmes désignent les unités (par exemple, les radicaux et les affixes) qui composent les mots et véhiculent des informations sémantiques et grammaticales.

La morphologie englobe deux dimensions : dérivationnelle et flexionnelle (Haspelmath, 2024). La dimension dérivationnelle concerne la formation de nouveaux mots par l'ajout d'affixes à un radical, ce qui entraîne un changement de sens ou de catégorie grammaticale. Par exemple, le substantif *inacceptable* dérive du radical *accept-* par l'ajout du préfixe *in-* et du suffixe *-able*. La dimension flexionnelle concerne la modification des mots pour marquer des caractéristiques grammaticales telles que le nombre, le temps, la personne, le mode et le genre, sans altérer leur sens fondamental ni leur catégorie grammaticale (Menut, Brysbaert & Casalis, 2023). Par exemple, l'adjectif *beau* devient *beaux* au pluriel.

La conscience morphologique, dans sa composante dérivationnelle, peut être définie comme la capacité à décomposer les mots dérivés en racines et affixes, et à dériver de nouveaux mots en modifiant leur sens et/ou leur catégorie grammaticale (Carlisle, 2000). Par exemple, le suffixe *-able*, qui indique la faisabilité d'une action, peut être utilisé pour dériver des adjectifs à partir de verbes (e.g., *portable*, *lavable*, *discutable*). La maîtrise de ce processus permet d'inférer le sens de mots inconnus plus facilement, et également de produire des mots nouveaux. Ainsi, le mot *Instagrammeur* pourra être immédiatement reconnu comme désignant un utilisateur du média social Instagram par un locuteur n'ayant jamais rencontré ce mot avant.

2.2 Comment mesurer la conscience morphologique dérivationnelle ?

De nombreux tests et instruments ont été élaborés pour évaluer la conscience morphologique, et particulièrement, sa composante dérivationnelle. La conscience morphologique dérivationnelle comprend elle-même plusieurs

dimensions, qui peuvent être mesurées par différents types de tâche (Chapleau et al., 2016 ; Menut, Brysbaert & Casalis, 2023). Les deux types de tâche généralement utilisés sont les tâches de décomposition et de dérivation. Les tâches de dérivation impliquent la reconnaissance de la structure morphologique interne des mots complexes et leur décomposition en leurs constituants (Lyster, Quiroga, & Ballinger, 2013). Elle évalue notamment la reconnaissance des informations sémantiques véhiculées par les affixes, et se manifeste par exemple dans la compréhension que le mot *nageur* est composé du radical *nag-* (du verbe *nager*) et du suffixe *-eur*, qui indique l'agent de l'action.

Les tâches de dérivation consistent en des tâches productives (Carlisle, 2000 ; Lam & Chen, 2018) dans lesquelles les participants doivent compléter une phrase avec un mot en se basant sur une racine (par exemple : dans la phrase « Il est très créatif, sa impressionne ses collègues », la dérivation attendue est *créativité*). Ce type de tâche permet notamment d'évaluer la capacité à identifier la catégorie grammaticale d'un mot complexe en fonction de son suffixe. Par exemple, un locuteur familier avec l'adjectif *rare* peut reconnaître *rarement* comme un adverbe, *rareté* et *raréfaction* comme des noms, et *raréfier* comme un verbe.

2.3 Relation entre conscience morphologique et inférence lexicale

La conscience morphologique contribue à la compréhension écrite en L1 comme en L2, ainsi qu'à des sous-compétences liées à la lecture comme l'inférence lexicale (Levesque, Kieffer, & Deacon, 2019 ; Lee, Wolters, & Kim, 2023 ; Liu, Groen, & Cain, 2024). Marcos Miguel (2020) a spécifiquement mis en évidence que la conscience morphologique dérivationnelle aide les apprenants de L2 à déduire le sens de mots inconnus. Yang, Fan et Yin (2023), dans une analyse bibliométrique, ont démontré que la conscience morphologique est décrite dans la littérature récente comme un facteur déterminant influençant l'efficacité des inférences lexicales en langue seconde.

L'inférence lexicale est généralement évaluée à l'aide de tests portant sur la compréhension écrite, le décodage ou la traduction de mots, présentés avec ou sans contexte. Ces tests utilisent des mots supposés inconnus des participants, mais

comportant des indices morphologiques reconnaissables ou transférables à partir d'autres langues maîtrisées par ces derniers (Ke, He, & Zhao, 2024).

2.4 Les facteurs qui influencent la conscience morphologique en L2/L3

Les transferts interlinguistiques ont été identifiés comme une stratégie clé dans les processus d'inférence lexicale en langue étrangère (Ke, He, & Zhao, 2024). Wu et Juffs (2022) ont montré que, chez les adultes, un transfert de la conscience morphologique de la L1 vers la L2 peut s'opérer, notamment lorsque les langues en contact présentent une certaine proximité typologique. Dans le même sens, Otwinowska (2024) ainsi que Berthelé, Lenz et Peyer (2022) ont souligné que la proximité typologique, la similarité orthographique et l'ordre d'apprentissage des langues constituent des facteurs facilitant le transfert morphologique et l'acquisition lexicale en langue étrangère.

La distance typologique entre deux langues dépend notamment du degré auquel chacune recourt à la morphologie pour exprimer des informations sémantiques et grammaticales (Hippisley & Stump, 2016). Dans le cadre de cette étude, la distance typologique entre la L1 des participants, le thaï, et leur langue cible, le français, est particulièrement marquée. Le thaï est en effet une langue analytique à structure isolante qui n'utilise pas de morphologie flexionnelle. Le français, en revanche, est une langue synthétique à structure fusionnelle qui recourt à une morphologie flexionnelle riche pour encoder un grand nombre d'informations grammaticales, de telle sorte qu'un seul affixe peut cumuler plusieurs fonctions (par exemple, le suffixe *-ait* dans *marchait* indique à la fois l'imparfait et la troisième personne du singulier). À ces différences s'ajoutent l'usage de deux systèmes d'écriture différents, l'alphasyllabaire thaï, et l'alphabet latin pour le français. Ces différences sont susceptibles de rendre l'apprentissage de la morphologie française (et de celle des langues romanes d'une manière générale) particulièrement exigeant pour des locuteurs natifs du thaï, et peuvent expliquer leurs difficultés, notamment en compréhension écrite.

2.5 L'anglais comme source de transferts morphologiques

Comme mentionné précédemment, l'anglais est la seconde langue des participants à l'étude, et donc, leur langue la plus récemment apprise, avant le français. Du point de vue typologique, l'anglais est classé comme une langue modérément analytique présentant un nombre limité de caractéristiques fusionnelles. Il s'appuie moins sur la morphologie flexionnelle que le français mais les deux langues partagent cependant une part significative de leur lexique et présentent des similitudes dans leurs processus d'affixation et leur morphologie dérivationnelle, en raison de racines latines et grecques communes et d'échanges continus au fil des siècles (Hejná & Walkden, 2022, pp. 205-206).

Les correspondances dans les processus d'affixation entre l'anglais et le français permettent différents types de transferts morphologiques. Un premier niveau implique l'identification de préfixes porteurs d'informations sémantiques (par exemple, *ex-*, *in*, *pre-/pré*, *super-*), souvent similaires dans les deux langues (Hejná & Walkden, 2022). Un autre niveau est morphosyntaxique et concerne les similitudes et les correspondances dans les processus d'affixation qui déterminent la catégorie grammaticale d'un mot (comme la nominalisation ou la conversion en adjectif ou en adverbe). Par exemple, lors de la nominalisation, les deux langues ont parfois recours aux suffixes *-tion* ou *-ation* pour former des noms à partir de verbes de base, comme on le voit dans le mot *organisation*, identique dans sa forme écrite en français et en anglais.

Lam, Chen et Deacon (2019) ont montré que les similitudes et les correspondances morphologiques entre l'anglais et le français peuvent faciliter l'apprentissage de l'une ou l'autre langue, et plus spécifiquement que la connaissance des correspondances interlinguistiques des suffixes entre l'anglais et le français contribue à la compréhension écrite en français.

En raison de sa plus grande proximité typologique avec le français, de l'usage commun de l'alphabet latin, ainsi que du fait qu'elle constitue une langue acquise plus récemment que le thaï par les participants, l'anglais apparaît comme une source de transfert vers le français plus probable que leur L1. On peut ainsi formuler l'hypothèse que, pour déchiffrer des mots inconnus en français, les participants mobilisent

prioritairement leur conscience morphologique en anglais. Cette hypothèse est étayée par Wu et Juffs (2022), qui ont montré que, chez les adultes, des transferts de conscience morphologique peuvent s'opérer de la L1 vers la L2, notamment lorsque les langues partagent une proximité typologique et des systèmes morphologiques comparables.

3. Méthodologie

3.1 Démarche

Cette étude s'inscrit dans une démarche d'action recherche, dans la mesure où elle explore une problématique ancrée dans un contexte d'enseignement spécifique et vise avant tout à produire des résultats directement pertinents pour ce contexte particulier. Elle évalue dans un premier temps la conscience morphologique dérivationnelle des participants, ainsi que leur capacité à inférer le sens de mots français complexes et inconnus. Elle explore ensuite les stratégies et raisonnements mobilisés par les participants lors du travail d'inférences lexicales, analysé au moyen d'un traitement qualitatif des données issues d'entretiens post-test.

3.2 Participants

Les données ont été recueillies au cours de l'année académique 2024, dans une université internationale située à Bangkok, en Thaïlande, où l'anglais est la langue d'enseignement. L'échantillon était composé de 27 étudiants thaïlandais en deuxième année, apprenant le français comme L3, l'anglais étant leur L2.

Au moment de l'étude, tous les participants avaient atteint un niveau estimé au moins équivalent à A1 en français. Ils avaient entamé leur apprentissage deux semestres auparavant, suivi environ 120 heures de cours, et réussi les examens correspondant au niveau A1. Tous appartenaient à différentes sections d'un cours de niveau A2.

En début d'étude, les participants ont fourni des informations sur leur profil linguistique. Ils ont indiqué avoir étudié l'anglais pendant une moyenne de 6,57 ans ($\text{écart-type} = 0,54$). Ils ont également auto-évalué leur niveau en anglais et en français

à l'aide d'une échelle de Likert à 5 points (1 = débutant ; 5 = avancé). Les auto-évaluations en anglais allaient de 3 à 5, avec une moyenne de 3,43 (écart-type = 0,54), tandis que celles en français variaient de 1 à 2 avec une moyenne de 1,18 (écart-type = 0,39). Les étudiants ayant un niveau plus avancé en français ou des connaissances avancées dans d'autres langues proches du français (par exemple, l'espagnol), ont été exclus de l'échantillon.

Avant leur participation, les étudiants ont été informés des objectifs de la recherche. Il leur a été garanti que leurs données resteraient anonymes, ne seraient utilisées que dans le cadre de la présente étude, et qu'ils pouvaient s'en retirer à tout moment. Les autorisations nécessaires ont été obtenues auprès du chef de département.

3.3 Instruments de recherche

Deux instruments de recueil de données ont été conçus pour cette étude : un test de conscience morphologique et un test d'inférence lexicale.

3.3.1 Test de conscience morphologique en français

Le premier test a été élaboré afin d'évaluer la conscience morphologique dérivationnelle en français des participants. Sa conception s'est basée sur plusieurs instruments validés dans des études antérieures (Lyster, Quiroga, & Ballinger, 2013 ; Chapleau et al., 2016 ; Menut, Brysbaert, & Casalis, 2023). Il comprend deux tâches distinctes : une tâche de décomposition et une tâche de dérivation (voir section 2 pour plus de détails sur chacune de ces tâches), chacune notée sur 32 points, pour un total de 64 points.

La première phase d'élaboration du test a consisté à sélectionner des mots adaptés au niveau des participants, à l'aide de la base de données FLELex (Pintard & François, 2020) pour garantir que la racine des mots choisis appartiennent soit au niveau A1, ou bien à un niveau supérieur, mais que dans ce dernier cas, elle possède une ressemblance avec un mot anglais de même sens, par exemple *organisation*, ou des affixes en communs avec l'anglais, comme *in-*, *pre/pré-*, ou *re/ré-*.

Trente-six mots complexes, chacun contenant au moins deux morphèmes dérivationnels ont ainsi été sélectionnés pour être intégrés dans les deux tâches du test.

La tâche de décomposition comprend une liste de 20 mots que les participants ont été invités à décomposer en leurs constituants (le mot principal ou la racine, et les affixes). L'exemple suivant leur a été proposé : le mot *incertain* se décompose en deux morphèmes : la racine *certain* et le préfixe *in-*.

Chaque item de la tâche a été noté selon un barème qui attribue un point lorsque deux morphèmes sont identifiés (huit des vingt items contiennent seulement deux morphèmes), deux points dans le cas où trois morphèmes sont identifiés (douze des vingt items contiennent trois morphèmes), pour un total de 32 points.

Dans la tâche de dérivation, les participants ont été invités à produire une forme dérivée à partir de sa base, dans le contexte d'une phrase. L'exemple suivant leur a été proposé : « Ce sport présente un danger, c'est un sport ». La dérivation attendue est *dangereux*.

Les seize items de cette tâche ont été notés selon le barème suivant : 0 point si le participant n'utilise aucun suffixe ou emploie un suffixe non existant en français ; 1 point si le mot produit appartient à la bonne catégorie grammaticale, mais contient un suffixe incorrect (par exemple : *réservement au lieu de réservation) ; 2 points pour la dérivation attendue. Les erreurs d'orthographe étaient tolérées, à condition qu'elles n'affectent ni la compréhension ni la prononciation (par exemple : *dévelopement au lieu de développement). Le score maximal pour chaque item dans cette section est de 2, pour un total de 32 points possibles.

3.3.2 Test d'inférence lexicale

Pour le test d'inférence lexicale, vingt mots français contenant au moins deux morphèmes dérivationnels ont été sélectionnés selon un processus en plusieurs étapes. Premièrement, les mots devaient appartenir au niveau A2 ou à un niveau supérieur afin d'augmenter les chances qu'ils soient inconnus des participants. À cette fin, la base de données FLELex (Pintard & François, 2020) a été utilisée pour vérifier la fréquence et le niveau d'acquisition des mots. Deuxièmement, les mots devaient contenir une racine reconnaissable, soit par similarité orthographique avec un

équivalent en anglais, soit parce qu'elle figurait déjà au niveau A1. Par exemple, bien que le mot *accidentel* soit classé au niveau B1, sa base *accident* apparaît dès le niveau A1. Troisièmement, la sélection a favorisé les mots formés à partir d'affixes dérivationnels productifs fréquemment utilisés en français, tels que *pré-*, *in-*, ou *-ment*, tout en excluant les affixes rares ou spécialisés. Enfin, la liste finale a été établie de manière à refléter une diversité d'affixes, incluant à la fois des préfixes porteurs d'informations sémantiques et des suffixes véhiculant des informations grammaticales.

Les vingt mots sélectionnés ont été intégrés dans des phrases et mis en gras, comme dans l'exemple suivant : « Il parle très vite, c'est incompréhensible. » Les vingt mots sont présentés dans la section suivante.

Les participants ont été invités à lire les phrases, observer la structure des mots et si nécessaire, mobiliser leurs connaissances linguistiques préalables en français ou en anglais, et proposer une traduction en anglais ou en thaï pour chacun des vingt mots, ou bien une définition témoignant d'un accès au sens (certains items, comme *entraide*, n'ayant pas de traduction directe en anglais).

Pour analyser les résultats, le barème suivant a été utilisé :

- Absence de réponse = 0 point
- Réponse incorrecte sans lien morphologique = 0 point
- Réponse incorrecte mais liée morphologiquement (e.g., mauvaise catégorie grammaticale ou sens inexact) = 1 point
- Réponse correcte = 2 points

La note maximale pour ce test est de 40 points.

Les deux instruments de recherche ont été soumis à deux enseignants de français du département où l'étude a été conduite, afin de les améliorer et d'en éliminer d'éventuelles erreurs. Leurs remarques et suggestions ont été prises en compte.

3.4 Procédure de recueil des données

Quatre sessions ont été organisées afin de permettre à tous les participants de compléter le questionnaire sur leur profil linguistique, le test de conscience morphologique et le test d'inférence lexicale. Lors de chaque session, les participants

ont été invités à compléter successivement le questionnaire et les deux tests. Les instruments de recherche étaient accessibles en ligne via une tablette ou un ordinateur, mais le chercheur était présent pour apporter une assistance si nécessaire.

Un total de trente minutes a été donné aux participants pour compléter le questionnaire et les deux tests. Deux minutes ont été allouées pour le questionnaire, seize minutes pour les deux tâches du test de conscience morphologique (ce qui correspond à trente secondes par item), et douze minutes pour le test d'inférence lexicale (ce qui correspond à un peu plus de trente secondes par mot).

Pour assurer une meilleure fiabilité des résultats, le chercheur a demandé à deux autres enseignants de français d'évaluer dix tests de conscience morphologique et dix tests d'inférence lexicale. Les notes obtenues par les deux évaluateurs et le chercheur ont été comparées et se sont révélées identiques.

3.5 Procédures d'analyse des données

3.5.1 Objectifs de recherche 1 et 2

Les résultats aux tests de conscience morphologique et d'inférence lexicale ont été analysés au moyen de statistiques descriptives.

Pour le test de conscience morphologique, les moyennes et les écarts-types ont été calculés à la fois pour les scores globaux et pour chacune des deux tâches proposées aux participants. Afin d'interpréter les résultats, les scores ont été classés en quatre niveaux de conscience : minimal (0-24%), faible (25-49%), modéré (50-74%) et élevé (75-100%). L'opérationnalisation de ces niveaux est présentée dans le Tableau 1.

Tableau 1

Classification des niveaux de conscience morphologique dérivationnelle

Niveau de conscience	Plage de scores	Description opérationnelle
Minimal	0-24%	Le participant manifeste une reconnaissance des structures morphologiques très faible, voire inexistante, et ne parvient généralement pas à identifier les morphèmes.

Tableau 1

Classification des niveaux de conscience morphologique dérivationnelle (Ext.)

Niveau de conscience	Plage de scores	Description opérationnelle
Faible	25-49%	Le participant reconnaît certains morphèmes ou formes dérivées simples, mais sa compréhension reste partielle et souvent inconstante.
Modéré	50-74%	Le participant est capable d'identifier un bon nombre de morphèmes et de comprendre leur fonction. Il applique des raisonnements morphologiques, bien que des erreurs persistent.
Élevé	75-100%	Le participant démontre une maîtrise solide de la morphologie dérivationnelle. Il identifie, décompose et manipule les morphèmes avec justesse et de manière constante.

Concernant le test d'inférence lexicale, les moyennes et les écarts-types ont été calculés. Afin d'interpréter les résultats, les scores ont également été classés en quatre niveaux de performance : minimal (0-24%), faible (25-49%), modéré (50-74%) et élevé (75-100%). L'opérationnalisation de ces niveaux est présentée dans le Tableau 2.

Tableau 2

Classification des niveaux de performance au test d'inférence lexicale

Niveau de performance	Plage de scores	Description opérationnelle
Minimal	0-24%	Le participant est généralement incapable d'inférer correctement le sens de mots inconnus, ce qui indique une absence de stratégie d'analyse morphologique, contextuelle ou interlinguistique.
Faible	25-49%	Le participant parvient parfois à formuler des hypothèses sur le sens de certains mots, mais ses inférences sont souvent inexactes, ce qui suggère un usage de stratégies encore sporadiques.

Tableau 2*Classification des niveaux de performance au test d'inférence lexicale (Ext.)*

Niveau de performance	Plage de scores	Description opérationnelle
Modéré	50-74%	Le participant est capable d'inférer le sens de nombreux mots inconnus, ce qui suggère des stratégies relativement efficaces mais non systématiques.
Élevé	75-100%	Le participant infère systématiquement le sens de mots nouveaux, ce qui suggère une autonomie et des stratégies efficaces dans le traitement du lexique inconnu.

Les 540 réponses (20x27) fournies par les participants ont ensuite fait l'objet d'une analyse visant à déterminer la proportion de catégories de réponses suivantes :

- Absence de réponse
- Réponse incorrecte sans lien morphologique
- Réponse incorrecte mais liée morphologiquement (mauvaise catégorie grammaticale ou sens inexact)
- Réponse correcte

La fréquence des réponses correctes pour chaque item du test a également été calculée, afin d'identifier ceux ayant posé le plus de difficultés. Cette analyse visait à mieux comprendre les facteurs susceptibles d'influencer la capacité des participants à inférer le sens des mots, comme les caractéristiques morphologiques ou interlinguistiques (par exemple : transparence des affixes, fréquence des morphèmes, etc.), et à éclairer les obstacles rencontrés.

3.5.2 Objectif de recherche 3

Les dix participants ayant obtenu les résultats les plus élevés au test d'inférence lexicale ont participé à un entretien individuel post-test, au cours duquel il leur a été demandé de verbaliser le cheminement de pensée les ayant conduits à une réponse correcte, selon une méthode proche de celle du protocole de pensée à voix haute (Jonasson, 2022).

Les verbalisations ont été transcrrites puis codées dans le but de faire émerger les différents types de raisonnements et stratégies mis en œuvre, et mieux comprendre les difficultés rencontrées par les participants.

Les verbalisations recueillies ont été transcrrites, puis codées dans le but de faire émerger les différents types de raisonnements et stratégies mis en œuvre lors de la formulation d'inférences lexicales. Le codage a été réalisé de manière inductive, à partir des données, puis affiné à l'aide de catégories établies dans des recherches antérieures sur la conscience morphologique et les stratégies de lecture. Cette étape a également visé à mieux cerner les obstacles rencontrés par les apprenants dans l'interprétation des mots complexes.

Les données ainsi codées ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives (moyennes, écarts-types), afin de calculer la proportion de réponses relevant de chaque catégorie sur un total de 200 réponses (20 items pour 10 participants).

4. Résultats

4.1 Objectif 1 : Portrait de la conscience morphologique dérivationnelle des étudiants

Les participants ont obtenu un score moyen de 61,73% au test de conscience morphologique en français, ce qui correspond à un niveau modéré. Les résultats présentent une dispersion notable, avec des scores individuels allant de 24 points (soit un score de 37,5%) à 49 points (soit un score de 76,56%) sur un total de 64. Au sein de l'échantillon, six participants (22,22%) ont été classés dans la catégorie de conscience morphologique faible, tandis que 19 participants (70,37%) ont atteint le niveau modéré, et deux participants (7,41%) ont atteint le niveau élevé. Ces résultats suggèrent que dans leur majorité, les participants sont capables d'identifier certains affixes et de comprendre leur fonction, et appliquent donc des raisonnements morphologiques, bien que des erreurs et d'importantes lacunes persistent. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 3.

Tableau 3*Résultats au test de conscience morphologique (N=27)*

	Moyenne (%)	Écart-type	Étendue	Nombre maximal de points possible
Décomposition	20,44 (63,88%)	4,41	10-28	32
Dérivation	19,07 (59,59%)	4,71	8-28	32
Total	39,52 (61,73%)	7,11	24-49	64

Le score moyen des participants à la tâche de décomposition est le plus élevé (20,44). L'écart de performance global entre les deux tâches est faible à 1,37 point, ce qui suggère une homogénéité relative des compétences morphologiques mobilisées.

L'analyse des réponses indique également que les participants ont manifesté un meilleur niveau de conscience morphologique lorsqu'ils devaient décomposer ou dériver des mots comprenant uniquement des préfixes à valeur sémantique. Par exemple, les mots *impossible*, *préhistoire* ou *recommencer* ont été relativement bien analysés, les participants identifiant correctement les préfixes *im-*, *pré-* ou *re-*. Ils ont en revanche eu tendance à les surutiliser, notamment dans les cas où les affixes usuels sont plus rares (par exemple, dans la tâche de dérivation : **c'est inormal* au lieu de *c'est anormal*). Ils ont de plus rencontré des difficultés avec les items contenant des suffixes véhiculant des informations grammaticales (par exemple, dans la tâche de dérivation : **c'est intéresser* au lieu de *c'est intéressant*). Dans plusieurs cas, les étudiants ont soit omis le suffixe lors de la décomposition, soit produit une forme incorrecte lors de la tâche de dérivation. Ces erreurs suggèrent une conscience plus limitée des règles de formation nominale, adjectivale et adverbiale en français.

Les résultats indiquent que la conscience morphologique des participants, bien que présente à un niveau modéré, demeure limitée, et suggèrent que, s'ils commencent à percevoir certaines régularités morphologiques en L3 français, ils ne sont pas encore capables de manipuler les morphèmes avec justesse de manière constante et systématique.

4.2 Objectif 2 : Résultats au test d'inférence lexicale

4.2.1 Performances des participants

Les participants ont obtenu un score moyen de 21,26 sur 40 (soit un score de 53,15%), ce qui correspond à un niveau modéré de performance. Les scores individuels vont de 10 points (soit 25%) à 33 points (soit 82,5%). Au sein de l'échantillon, huit participants (29,63% de l'échantillon) ont fait preuve d'un niveau de performance faible, tandis que 18 participants (66,67% de l'échantillon) ont atteint un niveau modéré. Seul un participant a atteint le niveau élevé. Ces résultats suggèrent que les participants sont dans leur majorité capable d'inférer le sens de mots inconnus et font preuve de stratégies parfois efficaces mais encore non systématiques.

4.2.2 Répartition de types de réponses

L'analyse des 540 réponses fournies par les participants révèle que les réponses correctes représentent 35,19% du total. Une proportion très légèrement supérieure (35,93%) correspond à des réponses morphologiquement liées mais incorrectes (des exemples sont proposés et analysés dans la sous-section suivante). Près d'un quart des réponses (24,07%) sont incorrectes sans lien morphologique apparent, et 4,81% des items n'ont pas reçu de réponse. Ces données sont cohérentes avec le niveau de conscience morphologique et de performance au test d'inférence lexicale des participants. Elles suggèrent un usage existant mais encore limité de la conscience morphologique dans le travail d'inférence lexicale. Le Tableau 4 présente la proportion de chaque type de réponse.

Tableau 4

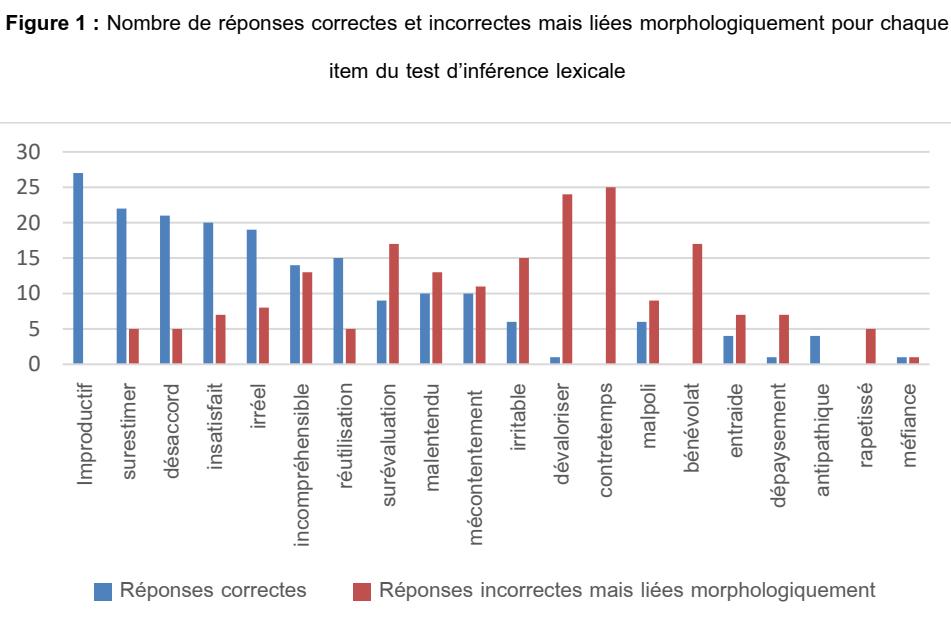
Proportion des différents types de réponses au test d'inférence lexicale (N=540)

	N	%
Absence de réponse	26	4,81
Traduction incorrecte	130	24,07
Traduction incorrecte mais liée morphologiquement	194	35,93
Traduction correcte	190	35,19
Total	540	100

4.2.3 Fréquence de réponses correctes pour chaque mot

Les données révèlent une grande variabilité dans la performance selon les items, tant en termes de réponses correctes que de réponses incorrectes mais morphologiquement liées. Certains mots sont largement reconnus et inférés, tandis que d'autres posent de nettes difficultés, même lorsque leur structure morphologique pourrait aider à l'inférence.

La Figure 1 représente le nombre de réponses correctes et de réponses incorrectes mais liées morphologiquement pour chaque item du test d'inférence lexique



Les items *improductif* (27/0), *surestimer* (22/5), *désaccord* (21/5), et *insatisfait* (20/7) montrent que les apprenants ont bien su identifier et interpréter les affixes et les racines de ces mots, ce qui suggère une bonne reconnaissance des affixes fréquents tels que *im-*, *re-*, *in-*, et *dé-*, qui sont similaires ou ressemblent en anglais, ainsi que des mots transparents en anglais et en français. Ces résultats sont en accord avec ceux obtenus au test de conscience morphologique.

Certains mots comme *incompréhensible* (14/13), *surévaluation* (9/17), *malentendu* (10/13) ou *mécontentement* (10/11) affichent un nombre élevé de réponses morphologiquement liées mais incorrectes. Des erreurs de catégorisation grammaticales

sont notamment fréquentes. Par exemple, *incompréhensible* a plusieurs fois été traduit par le mot anglais *incomprehension*.

Les mots comme *dévaloriser* (1/24), *contretemps* (0/25), *bénévolat* (0/17), *rapetissé* (0/5) ou encore *méfiance* (1/1) présentent très peu ou aucune réponse correcte. Ces difficultés peuvent s'expliquer par la présence d'affixes inexistantes en anglais (e.g., *contre-*) ou rares (e.g., *-at*). Le mot *bénévolat* a été confondu avec le mot anglais *benevolent*.

Certains mots comme *dépaysement* (1/7) et *entraide* (4/7) ont également pu poser des difficultés car ils n'ont pas d'équivalent lexical simple en anglais, ce qui est susceptible de freiner l'inférence et nécessite un raisonnement à un niveau qui n'est pas uniquement morphologique.

4.3 Objectif 3 : Stratégies et raisonnements mis en œuvre par les participants pour inférer le sens de mots inconnus

L'analyse et le codage des transcriptions des interviews post-tests conduites avec les dix participants ayant obtenu le score le plus élevé au test d'inférence lexicale a permis l'identification des catégories suivantes pour classer les raisonnements et stratégies conduisant à des inférences correctes :

1. Raisonnement morphologique
2. Transfert morphologique ayant l'anglais comme langue-source
3. Utilisation d'aides contextuelles
4. Intuition

Les interviews ont également fait apparaître dans cinq cas qu'un mot était déjà connu et donc non inféré. Ces cas ont été exclus de l'analyse. Les catégories ont été opérationnalisées de la manière suivante :

1. Dans le cas d'un raisonnement morphologique, l'inférence ayant conduit à une réponse correcte repose explicitement sur l'identification et l'interprétation de morphèmes constitutifs (préfixes, racines, suffixes) du mot-cible. Le participant mentionne par exemple la reconnaissance d'un affixe connu et des informations sémantiques ou grammaticales que ce dernier véhicule (e.g., *in-* = négation, *-able* = possibilité) ou d'un radical connu, et établit une relation entre ces éléments et le sens

global du mot. Les indicateurs typiques pour ce type de raisonnement sont les suivants : le participant segmente le mot en morphèmes, il commente la signification d'un ou plusieurs morphèmes, il déduit le sens du mot à partir de la composition morphologique.

2. Dans le cas du transfert morphologique depuis l'anglais, l'inférence est facilitée par la reconnaissance d'une similarité morphologique avec un mot anglais connu impliquant une correspondance interlinguistique (cognat ou affixe partagé). Les indicateurs typiques pour ce type de raisonnement sont les suivants : le participant cite un mot anglais similaire pour justifier son interprétation ou compare directement les structures morphologiques entre les deux langues (e.g., correspondance dans l'usage du préfixe *in-*, ou entre le préfixe français *dés-* et le préfixe anglais *dis-*).

3. Dans le cas de l'utilisation d'aide contextuelle, le participant s'appuie sur le contexte immédiat (syntaxe de la phrase, champ lexical environnant, situation décrite) pour inférer le sens du mot inconnu. Les indicateurs typiques pour ce type de raisonnement sont les suivants : le participant évoque la phrase ou des mots proches pour justifier son choix (e.g. la présence d'un article avant un substantif), ou bien déduit la signification probable du mot en fonction du sens global de l'énoncé.

4. Dans le cas des intuitions enfin, le participant indique ne pas savoir précisément pourquoi il comprend le mot, ou mentionne une « supposition », sans appui morphologique ni contextuel identifiable.

Le Tableau 5 présente le nombre d'occurrences pour chaque type de raisonnement. Il faut noter que les participants ont pu avoir recours à plusieurs types de raisonnement par item lors du travail d'inférence.

Tableau 5

Nombre d'occurrences de chaque type de raisonnement

	N	%
Raisonnement morphologique	85	89,47
Transfert morphologique	65	68,42
Utilisation d'aides contextuelles	11	11,58
Intuition	6	6,31
Nombre total d'inférences correctes	95	100

Les données révèlent que les participants ont majoritairement eu recours à des stratégies morphologiques pour inférer le sens de mots inconnus. Le raisonnement morphologique a en effet été le plus fréquent, mobilisé dans 89,47% des cas. Ce taux élevé suggère une tendance marquée à analyser la structure interne des mots, ainsi qu'un certain niveau de conscience morphologique.

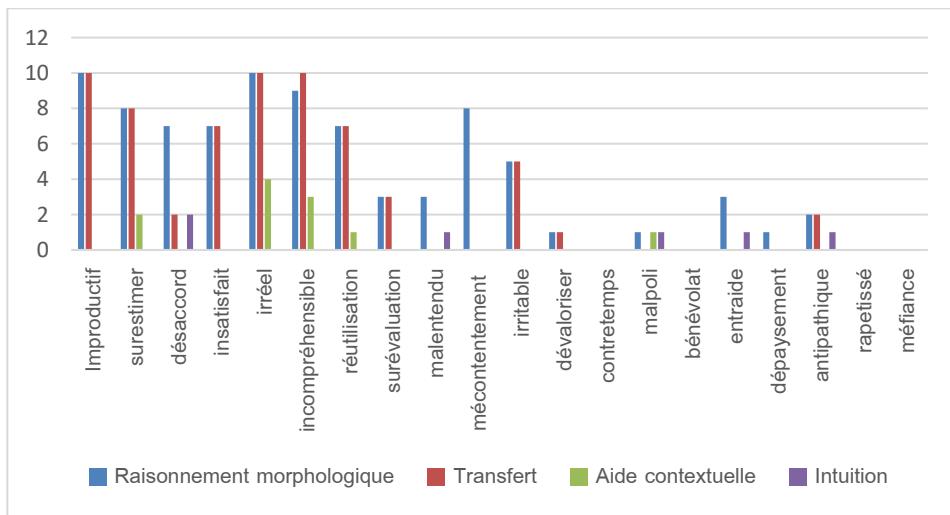
Le transfert morphologique à partir de l'anglais est également fréquent (68,42%), ce qui montre que les participants exploitent les similarités morphologiques entre l'anglais et le français pour comprendre des mots nouveaux et suggère un transfert de conscience morphologique.

En revanche, l'utilisation d'aides contextuelles (11,58%) et le recours à l'intuition (6,31%) sont relativement marginaux. Cela peut s'expliquer par le format du test (contexte limité à une phrase), ou par le fait que les participants, à ce niveau, s'appuient principalement sur des connaissances linguistiques explicites.

Ces résultats dans leur ensemble suggèrent que les apprenants les mieux capables d'inférer le sens des mots inconnus en français privilégient fortement les stratégies fondées sur l'analyse de la morphologie, en mobilisant à la fois leurs connaissances en L3 et en L2.

L'analyse du type de raisonnement utilisé pour chaque item confirme que les mots transparents ou ressemblant à leur équivalent en anglais (e.g., *improductifs*, *surestimer*), ou bien incluant des affixes fréquents (e.g., *insatisfait*), sont plus facilement traités, tandis que les mots plus idiosyncratiques et culturellement marqués (e.g., *contretemps*, *entraide*, *dépaysement*), ou bien incluant des affixes non partagés avec l'anglais (e.g., *malpoli*) posent davantage de difficultés.

La Figure 2 présente le type de raisonnements principalement utilisés pour chaque item.

Figure 2 : Raisonnements utilisés pour inférer le sens de chaque item

5. Discussion, limitations et recommandations

5.1 Discussion

La présente étude avait les objectifs suivants :

1. Établir un profil de la conscience morphologique dérivationnelle en français des participants à l'étude.
2. Examiner la capacité des participants à inférer le sens de mots inconnus en français.
3. Explorer les stratégies et raisonnements mis en œuvre par les participants pour inférer le sens de mots inconnus.

Les résultats ont indiqué que la conscience morphologique des participants, bien que présente à un niveau modéré, demeure limitée. Ils suggèrent que, si les apprenants commencent à percevoir certaines régularités morphologiques en français, leur capacité à mobiliser activement ces connaissances reste encore peu développée.

Ces résultats vont dans le sens de recherches antérieures indiquant que la conscience morphologique est un processus développemental influencé par le niveau de compétence linguistique général (Otwinowska, 2024). Les variations individuelles

observées dans les performances suggèrent cependant que le niveau en français et en anglais, relativement homogènes parmi les participants, n'est pas le seul facteur influençant la conscience morphologique. D'autres variables, non identifiées dans cette étude, semblent également intervenir.

Les résultats confirment l'hypothèse d'un lien entre les difficultés de compréhension écrite et une faible capacité d'analyse morphologique. Ce déficit limite l'usage de stratégies efficaces pour inférer le sens de mots inconnus. Les performances modérées au test d'inférence lexicale vont dans ce sens.

De plus, les données issues des entretiens post-test indiquent que les participants ayant obtenu les meilleurs scores au test d'inférence lexicale ont majoritairement mobilisé des raisonnements impliquant un usage de leurs connaissances morphologiques en français. Cette observation souligne la relation entre conscience morphologique et capacité à formuler des inférences lexicales. Elle est cohérente avec des travaux antérieurs ayant souligné ce lien, notamment ceux de Yang, Fan et Yin (2023) ainsi que de Ke, He et Zhao (2024).

Les résultats aux tests de conscience morphologique et d'inférence lexicale ont également mis en évidence une meilleure capacité des participants à traiter les mots comportant uniquement des affixes sémantiques fréquents, comparativement à ceux contenant des suffixes qui indiquent également la catégorie grammaticale du mot.

Ces résultats sont en accord avec le modèle développemental proposé par Tyler et Nagy (1989) selon lequel la conscience morphologique dérivationnelle se développe en plusieurs étapes, la première reposant sur une connaissance lexicale-sémantique et impliquant la capacité à reconnaître la structure morphologique des mots complexes. Dans ce modèle, la connaissance syntaxique, c'est-à-dire la capacité à identifier la catégorie grammaticale d'un mot complexe à partir de son suffixe dérivationnel, représente une étape plus avancée (voir aussi Menut, Brysbaert & Casalis, 2023).

Ces résultats viennent également appuyer les recherches antérieures (Lam & Chen, 2018 ; Wu & Juffs, 2022) qui montrent que, chez les apprenants débutants ou intermédiaires, la conscience morphologique se manifeste d'abord par la reconnaissance de morphèmes dont le sens est facilement identifiable, comme *ré-*, *in-* ou *dé-*. Cette

reconnaissance s'appuie souvent sur des connaissances issues de langues déjà maîtrisées. En revanche, les morphèmes liés à la catégorie grammaticale sont plus difficiles à traiter.

Une autre observation importante issue de cette étude concerne les transferts à partir de l'anglais dans le processus d'inférence lexicale. Les résultats révèlent d'abord que les mots comportant des affixes communs avec l'anglais sont ceux qui sont le plus souvent inférés correctement. Ces préfixes, transparents et souvent similaires à leurs équivalents en anglais, ont favorisé le recours à des stratégies de transfert linguistique et facilité l'inférence du sens global du mot. C'est notamment le cas pour les mots *improductif*, *désaccord*, *réutilisation*. Ce phénomène corrobore les travaux antérieurs (Wu & Juffs, 2022) qui ont mis en évidence l'établissement de transfert de conscience morphologique entre langues typologiquement proches.

Les données révèlent également que les participants ayant obtenu les meilleurs résultats au test d'inférence lexicale ont largement mobilisé des transferts interlinguistiques à partir de l'anglais. Ce constat renforce l'hypothèse selon laquelle la conscience morphologique peut être favorisée par des transferts positifs depuis une langue intermédiaire, notamment lorsque celle-ci est typologiquement plus proche de la L3 ou partage avec elle des similarités morphologiques.

5.2 Limitations

Certaines limites de cette étude doivent être prises en compte. Tout d'abord, le nombre restreint de participants constitue un facteur limitant en ce qui concerne la généralisation des résultats. Les conclusions présentées ici s'appliquent essentiellement au contexte spécifique dans lequel la recherche a été conduite. Des travaux futurs menés auprès d'échantillons plus larges pourraient permettre de consolider ces observations. Un échantillon plus nombreux et représentatif permettrait également de mieux évaluer la relation entre conscience morphologique et capacité à inférer le sens de mots inconnus au sein de la population ciblée.

L'analyse des performances au test d'inférence lexicale a mis en évidence certaines limites méthodologiques liées au choix des items. Certains mots soulèvent en effet non seulement des difficultés morphologiques, mais aussi des difficultés d'ordre

culturel ou conceptuel, ce qui peut biaiser l'interprétation des erreurs. Les mots *dépaysement* ou *entraide*, par exemple, n'ayant pas d'équivalent lexical simple en anglais, ont pu représenter un obstacle pour les participants, dans la mesure où leur compréhension requiert un raisonnement qui dépasse le seul niveau morphologique.

Ces différentes limites offrent de pistes d'amélioration pour les phases ultérieures de la recherche, notamment à travers la révision ou l'enrichissement des outils de mesure et l'élargissement de l'échantillon.

5.3 Recommandations pédagogiques

Les observations issues de cette étude, en dépit de leurs limitations, renforcent l'idée qu'un entraînement explicite à la reconnaissance et à l'analyse des structures morphologiques, en lien avec les compétences préexistantes dans d'autres langues, peut favoriser une compréhension plus autonome et efficace du lexique français. L'intégration d'activités ciblées sur la sensibilisation morphologique apparaît comme particulièrement pertinente dans les contextes multilingues, et comme un moyen de donner aux apprenants l'opportunité de mobiliser des compétences acquises dans d'autres langues (comme l'anglais dans le cas présent).

Des activités ciblées valorisant le répertoire linguistique des apprenants pourraient, par exemple, les encourager à établir des parallèles entre les affixes en anglais et en français. Une approche comparative explicite leur permettrait de renforcer leur conscience des régularités morphologiques interlinguistiques et de prendre conscience qu'ils possèdent déjà certaines connaissances sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour développer leur compétence en français.

Références bibliographiques

- Benassaya, R. (2025). Leveraging L2 English Proficiency to Enhance Morphological Awareness and Reading Comprehension in L3 French: An Action Research Study with Thai Learners. *NIDA Journal of Language and Communication*, 30(47), 108-131.
- Berthelé, R., Lenz, P., & Peyer, E. (2022). Predicting foreign language skills based on first languages: The role of lexical distance and relative morphological complexity. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 58(3), 419-448.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and writing*, 12, 169-190.
- Chapleau, N., Beaupré-Boivin, K., Saidane, R., & Fejzo, A. (2016). Portrait des connaissances et des capacités de conscience morphologique d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en orthographe lexicale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 85-99.
- Haspelmath, M. (2024). Inflection and derivation as traditional comparative concepts. *Linguistics*, 62(1), 43-77. <https://doi.org/10.1515/ling-2022-0086>
- Hejná, M., & Walkden, G. (2022). *A history of English*. Language Science Press.
- Hippisley, A. & Stump, G. (2016). *The Cambridge handbook of morphology*. Cambridge University Press.
- Jonasson, K. (2022). Think-aloud protocols. In F. Alves (Ed.). *Handbook of Pragmatics* (pp. 1775-1786). John Benjamins.
- Ke, S., He, X., & Zhao, G. (2024). The Crosslinguistic Influence of L1 Morphological Awareness on L3 Lexical Inferencing: An Exploratory Study of L1 Japanese-L2 English-L3 Chinese Learners. *SAGE open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241308329>
- Kotzer, M., Kirby, J. R., & Heggie, L. (2021). Morphological Awareness Predicts Reading Comprehension in Adults. *Reading Psychology*, 42(3), 302–322. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888362>

- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Lam, K., & Chen, X. (2018). The crossover effects of morphological awareness on vocabulary development among children in French immersion. *Reading and Writing*, 31, 1893-1921.
- Lam, K., Chen, X., & Deacon, S.H. (2019). The Role of Awareness of Cross-Language Suffix Correspondences in Second-Language Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 29-43.
<https://doi.org/10.1002/rrq.257>
- Lee, J., W., Wolters, A., & Kim, Y.-S. (2023). The Relations of Morphological Awareness with Language and Literacy Skills Vary Depending on Orthographic Depth and Nature of Morphological Awareness. *Review of Educational Research*, 93(4), 528-558.
<https://doi.org/10.3102/00346543221123816>
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J., & Deacon, S. H. (2019). Inferring Meaning from Meaningful Parts: The Contributions of Morphological Skills to the Development of Children's Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 63-80.
<https://doi.org/10.1002/rrq.219>
- Liu, Y., Groen, M. A., & Cain, K. (2024). The association between morphological awareness and reading comprehension in children: A systematic review and meta-analysis, *Educational Research Review* 42(2024) 100571, 1-17.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100571>
- Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197.
- Menut, A., Brysbaert, M., & Casalis, S. (2023). Derivational awareness in late bilinguals increases along with proficiency without a clear influence of the suffixes shared with L1. *Bilingualism: Language and cognition*, 26(1), 138-151.
<https://doi.org/10.1017/S1366728922000402>

- Marcos Miguel, N. (2020). Analyzing morphology-related strategies in Spanish L2 lexical inferencing: How do suffixes matter?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(3), 351-377.
<https://doi.org/10.1515/iral-2016-0091>
- Moendee, R., Sukamolson, S., & Yordchim, S. (2024). Using of morphological theory to improve English reading comprehension ability of EFL students. *Journal of English Language and Linguistics*, 5(1), 17-32.
- Otwinowska, A. (2024). Cross-linguistic influence and language co-activation in acquiring L3 words: What empirical evidence do we have so far?. *Second Language Research*, 40(3), 765-783.
- Pintard, A. & François, T. (2020, May). Combining expert knowledge with frequency information to infer CEFR levels for words. In N. Gala, R. Wilkens (Eds). *Proceedings of the 1st Workshop on Tools and Resources to Empower People with READING Difficulties (READI)* (pp. 85-92). European Language Resources Association. <https://aclanthology.org/2020.readi-1.13>
- Sumalee, P., & Sukying, A. (2024). The Effects of Derivational Suffix Instruction on English Vocabulary Knowledge in Thai High School Learners. *REFlections*, 31(2), 335-352.
- Tyler, W., & Nagy, A. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- Wu, Z., & Juffs, A. (2022). Effects of L1 morphological type on L2 morphological awareness. *Second Language Research*, 38(4) 787-812.
DOI:10.1177/0267658321996417
- Yang, H., Fan, L., & Yin, H. (2023). Knowledge mapping of the research on lexical inferencing: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13.
DOI.ORG/10.3389/FPSYG.2023.1101241



Analyse des dimensions interculturelles dans Adosphère 2 et Adomania 2 : limites et perspectives pédagogiques pour les enseignants thaïlandais

Montiya PHOUNGSUB¹, Sarochin ARDHARN², Jirawut CHAIPET³, Pacharee SUDASNA⁴ et Unsumarin TOMDUANGKAEW⁵

Faculté des Humanités, Université de Chiang Maï, Thaïlande

Analysis of Intercultural Dimensions in Adosphère 2 and Adomania 2: Limits and Pedagogical Perspectives for Thai Teachers

Montiya Phoungsub¹, Sarochin Ardharn^{2*}, Jirawut Chaipet³, Pacharee Sudasna⁴ and Unsumarin Tomduangkaew⁵

Faculty of Humanities, Chiang Mai University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 11 June 2025

Revised 2 October 2025

Accepted 21 October 2025

Mots clés :

Dimension interculturelle,
CECRL, Manuel du FLE

Keywords :

Intercultural dimension,
CEFR, FFL textbook

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques, mais implique aussi une immersion dans les cultures des locuteurs natifs. Dans l'enseignement du FLE, cette dimension culturelle joue un rôle essentiel en permettant aux apprenants de mieux comprendre la langue tout en explorant les valeurs et normes qui la sous-tendent. Cette étude analyse la place de la culture, et plus particulièrement de la dimension interculturelle telle que recommandée par le CECRL, dans *Adosphère 2* et *Adomania 2*, utilisés dans plusieurs écoles du nord de la Thaïlande. L'objectif est d'identifier les limites de ces manuels et de proposer des pistes pédagogiques adaptées au contexte thaïlandais. Les résultats révèlent des différences notables : *Adosphère 2* offre une diversité thématique plus large mais demeure centré sur la culture française et la dimension explicite, tandis qu'*Adomania 2* valorise davantage les contenus universels, les dimensions implicites et doubles. Nous observons également, dans *Adomania 2*, une place plus importante accordée à l'interaction orale et aux projets collaboratifs, sollicitant plus

* Corresponding author

E-mail address: sarochin.a@cmu.ac.th

fréquemment les niveaux cognitifs supérieurs de la taxonomie de Bloom. Toutefois, les deux manuels présentent un déséquilibre marqué en faveur des supports écrits et visuels, au détriment de l'oral et de l'audiovisuel. De plus, les tâches et projets restent confinés au cadre scolaire. Des recommandations sont proposées, telles que l'utilisation de vidéos en ligne adaptées au niveau A2 et la conception de projets créatifs ouverts à un véritable public extérieur, afin de répondre pleinement aux principes de l'approche actionnelle du CECRL.

Abstract

Learning a foreign language is not limited to the acquisition of linguistic skills but also involves immersion in the cultures of native speakers. In the teaching of French as a Foreign Language (FFL), this cultural dimension plays a crucial role in enabling learners to better understand the language while exploring the values and norms that underpin it. This study analyzes the role of culture, and more specifically the intercultural dimension as recommended by the CEFR, in *Adosphère 2* and *Adomania 2*, which are used in several schools in northern Thailand. The aim is to identify the limitations of these textbooks and to propose pedagogical approaches adapted to the Thai context. The results reveal notable differences: *Adosphère 2* offers a broader thematic diversity but remains centered on French culture and explicit cultural aspects, whereas *Adomania 2* places greater emphasis on universal content as well as implicit and dual cultural dimensions. We also observe in *Adomania 2* a stronger focus on oral interaction and collaborative projects, more frequently engaging higher cognitive levels in Bloom's taxonomy. However, both textbooks display a marked imbalance in favor of written and visual materials, to the detriment of oral and audiovisual resources. Furthermore, tasks and projects remain confined to the classroom context. Recommendations include the use of online videos adapted to A2 level and the design of creative projects open to an authentic external audience, in order to fully align with the principles of the action-oriented approach of the CEFR.

1. Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère va bien au-delà de la simple acquisition du vocabulaire et de la grammaire. Il implique également une immersion dans la culture de la langue cible, ces deux éléments étant intrinsèquement liés (Tschorner, 2001). Selon Byram (1997), la culture joue un rôle central en offrant un contexte pour l'utilisation de la langue. De plus, la compréhension culturelle aide à saisir les expressions idiomatiques et les nuances subtiles, qui sont souvent négligées dans l'enseignement des langues traditionnel (Han & Bae, 2005). Ainsi, l'enseignement de la culture est désormais reconnu comme un pilier fondamental de la pédagogie des langues.

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), cette dimension culturelle se manifeste notamment dans les manuels scolaires, qui jouent un rôle clé dans la préparation des apprenants à naviguer entre différentes références culturelles (Amerian & Tajabadi, 2020 ; Qiu, 2018). Cependant, ces manuels, souvent conçus par des auteurs n'appartenant pas aux pays des utilisateurs, peuvent poser des défis aux enseignants en raison de décalages culturels ou pédagogiques.

Face à ces enjeux, il est pertinent d'examiner comment les manuels de FLE intègrent la culture et contribuent au développement de la compétence interculturelle des apprenants. Ce travail s'inscrit dans cette perspective en explorant la place de la culture, et plus précisément celle de l'interculturel, recommandé par le Cadre européen commun de référence pour les langues ou le CECRL (Conseil de l'Europe, 2005), dans *Adosphère 2* et *Adomania 2*, supports pédagogiques utilisés principalement dans les écoles du Nord du pays, où se situe notre université. L'analyse portera sur les éléments interculturels véhiculés par ces manuels ainsi que sur les limites que ces deux manuels posent aux enseignants non natifs. L'objectif principal est de proposer des pistes pédagogiques pour pallier aux éventuelles limites des manuels en matière d'enseignement interculturel.

2. Revue de la littérature

2.1 La dimension culturelle dans les manuels de FLE : entre explicite et implicite

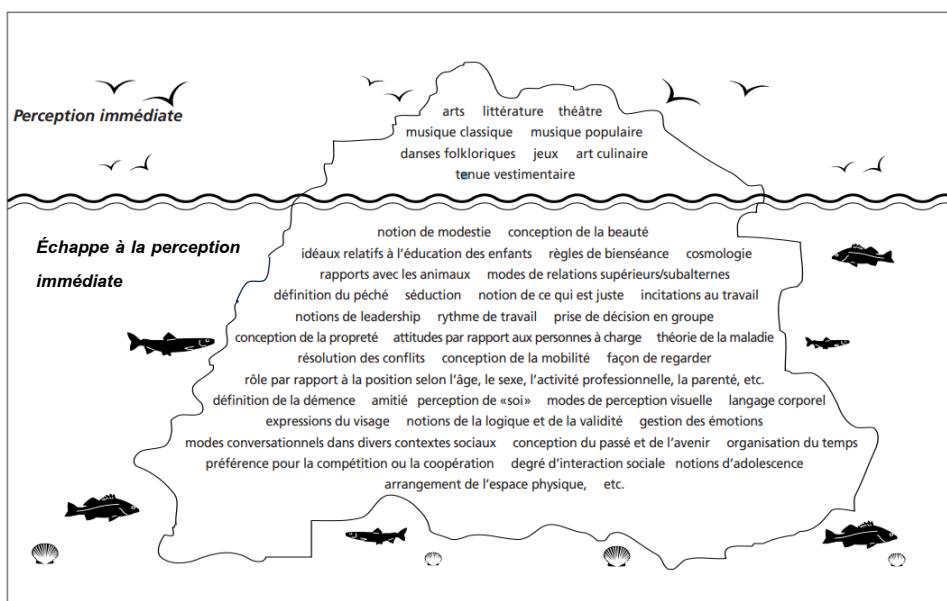
Initier les jeunes apprenants d'une culture à une autre est une tâche complexe, nécessitant une approche à la fois pédagogique et culturelle. En tant qu'intermédiaires, les manuels de langue étrangère sont des outils essentiels pour introduire la culture des locuteurs natifs car ils fournissent aux apprenants un aperçu de la culture cible sous forme de divers supports et activités (Cortazzi & Jin, 1999 ; Racmadhany, 2020). De plus, le contenu culturel des manuels de FLE contribue au développement des compétences en communication interculturelle et d'une conscience interculturelle. Ces deux éléments sont essentiels pour une communication efficace dans un monde globalisé (Qi, 2024 ; Racmadhany, 2020).

Cependant, certaines études montrent que les manuels mettent davantage l'accent sur la culture explicite, tout en négligeant les dimensions implicites, telles que les normes sociales, les comportements interactionnels et les conventions communicatives (Risager, 2006). Ces deux niveaux de culture correspondent au concept de l'iceberg culturel. Ce concept est généralement associé à l'anthropologue américain Edward T. Hall qui l'a largement diffusé dans ses travaux sur la communication interculturelle, notamment son ouvrage *Beyond Culture*, publié en 1976. Cette métaphore divise la culture en deux dimensions : la culture explicite et implicite. La culture explicite correspond à la partie émergée de l'iceberg, visible et facilement accessible à l'observation. Elle englobe des éléments tangibles comme la gastronomie, les vêtements, les monuments ou encore certaines traditions festives. À l'inverse, la culture implicite se situe dans la partie immergée de l'iceberg, moins visible et souvent inconsciente. Elle renvoie à des aspects profonds tels que les valeurs, les croyances, les attitudes, les représentations sociales ou les règles implicites de communication (Kramsch, 1993).

L'illustration du concept de l'iceberg culturel, proposée dans « *AFS Orientation Handbook* » (1984), met en évidence que seule une petite partie de la culture est explicite, tandis que la majeure partie reste implicite et requiert un apprentissage approfondi pour être comprise (voir Figure 1). Ces deux dimensions se complètent et

nécessitent une attention particulière dans les manuels afin d'offrir aux apprenants une vision globale de la culture cible. De ce fait, le dialogue interculturel représente toujours un défi pour des apprenants dont la culture d'origine diffère de celle de la langue cible. Pour mieux se comprendre, ils doivent explorer les causes sous-jacentes d'un comportement ou d'une coutume et dépasser les seuls aspects explicites de la culture.

Figure 1 : L'iceberg - un concept de culture (Zaremba, 1984, p.14)



2.2 Compétence interculturelle selon CECRL

La France, ainsi que les autres pays de l'Union européenne, encouragent l'interculturalité en tant que valeur fondamentale, favorisant la prise de conscience culturelle, le développement d'aptitudes relationnelles et comportementales, ainsi que la construction d'une identité interculturelle. Cette approche se reflète dans le CECRL qui place l'interculturalité au cœur de l'enseignement des langues.

Le CECRL, allant au-delà de la simple compétence culturelle, identifie plusieurs éléments constitutifs de la compétence interculturelle. Selon le CECRL (2025 : 83-85), les compétences interculturelles englobent une meilleure compréhension des similitudes et des différences entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la

communauté cible ». En plus de la prise de conscience interculturelle, les apprenants de langue devraient posséder les aptitudes et les savoir-faire interculturels. Ils doivent être capables d'établir une relation entre leur culture d'origine et la culture étrangère, ainsi que d'adopter diverses stratégies pour entrer en contact avec des personnes d'une culture différente. Ces compétences incluent également la capacité à gérer les malentendus culturels. Pour ce faire, les apprenants doivent jouer un rôle d'intermédiaire culturel, facilitant la communication et la compréhension interculturelles. Et enfin, ils doivent être en mesure de dépasser les stéréotypes et de respecter la diversité culturelle, en développant une posture ouverte et critique face aux différences.

La compréhension et l'appréciation des traditions, valeurs et croyances culturelles permettent aux apprenants d'interagir efficacement avec des personnes issues de contextes culturels variés (Minoia, 2019) et jouent un rôle clé dans la promotion du respect mutuel et de la tolérance au sein des interactions interculturelles (Natsiuk & Babii, 2019 ; Emecen & Sarıçoban, 2023).

2.3 L'interculturalité dans les manuels de FLE en Thaïlande : un champ d'étude encore peu exploré

Les manuels de langue étrangère sont considérés comme un espace de rencontre entre la culture cible et la culture d'origine des apprenants. À ce titre, ils jouent un rôle essentiel en tant que médiateurs interculturels dans l'apprentissage des locuteurs non-natifs (Amerian & Tajabadi, 2020 ; Qiu, 2018). Bien que les recherches sur les compétences interculturelles dans les manuels de FLE soient largement développées à l'échelle mondiale (Otroski & Abdoltajedini, 2020 ; Ouali, 2018 ; Qiu, 2018 ; Racmadhany, 2020 ; Zahra, 2023), elles restent limitées en Thaïlande.

Peu d'études se sont concentrées sur la manière dont les manuels utilisés dans les écoles thaïlandaises intègrent les dimensions culturelles ou interculturelles. Parmi les travaux pionniers figurent ceux de Jiewjiam (1995¹, cité dans Darnsawasdi, Dejamonchai & Pramoolmak, 2011, p.100),² qui a analysé la série de manuels *Méthode*

¹ รัศมี จิวเจียม. (2538). การวิเคราะห์แบบเรียนภาษาฝรั่งเศสชุด MÉTHODE ORANGE สำหรับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

² ชนยา ดำเนสวัสดิ์, สิริจิตต์ เดชอมรรษัย และ 茱atham ประภูลักษณ์ (2554). การเปลี่ยนแปลงเนื้อหาวัฒนธรรมในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสสำหรับชาวต่างชาติ. วารสารมนุษยศาสตร์, 18(1), 98-112.

Orange pour les lycéens, et ceux de Malikul (1992³, cité dans Darnsawasdi, Dejamonchai & Pramoolmak, 2011, p.100), qui a élaboré des documents complémentaires sur la culture française pour les enseignants de FLE.

Des travaux plus récents, comme ceux de Darnsawasdi, Dejamonchai & Pramoolmak (2011),⁴ mettent en évidence les évolutions des contenus culturels. Les résultats montrent une diminution des thèmes liés à l'histoire, aux figures historiques, à la géographie et aux lieux emblématiques de France. De même, les textes abordant la littérature, la musique, le cinéma et les arts français sont de moins en moins présents. En revanche, les manuels récents élargissent leur champ d'approche en incluant des informations sur d'autres pays européens et, surtout, sur les pays francophones. Cette diversification reflète une volonté de représenter la francophonie dans son ensemble, au-delà des frontières de la métropole. Par ailleurs, l'étude de Darnsawasdi (2012)⁵ révèle une intégration accrue des problématiques interculturelles, telles que les questions liées à l'immigration, à la ségrégation des droits humains et aux différences culturelles. Ces thématiques apparaissent sous forme de récits ou de dialogues, et les nouveaux manuels mettent davantage en scène des personnages issus de diverses origines culturelles, illustrant une société multiculturelle et globalisée.

Malgré ces initiatives, il existe un vide académique en Thaïlande concernant l'analyse des compétences interculturelles dans les manuels de FLE comme *Adosphère* ou *Adomania*, largement utilisés dans les écoles secondaires dans la région du Nord de la Thaïlande. Face à ce manque, deux questions se posent :

- Dans quelle mesure les manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2* reflètent-ils les contenus interculturels conformes aux attentes du CECRL ?

- Les activités proposées dans ces manuels encouragent-elles une interaction active des apprenants avec les contenus interculturels ?

³ สองรศ. มะลิกุล. (2535). รายงานการวิจัย การพัฒนาเอกสารเสริมความรู้ด้านธรรมาภิรัตน์ สำหรับครูสอนภาษาฝรั่งเศส. คณะศึกษาศาสตร์. มหาวิทยาลัยศิลปากร.

⁴ ชนยา ดำเนสวัสดิ์, สิริจิตต์ เดชอมรชัย และ จุฑามาศ ประมูลมาก (2554). การเปลี่ยนแปลงเนื้อหาด้านธรรมาภิรัตน์ในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสสำหรับชาวต่างชาติ. *วารสารมนุษยศาสตร์*, 18(1), 98-112.

⁵ ชนยา ดำเนสวัสดิ์ (2555). การสอนวัฒนธรรมในบริบทโลกปัจจุบัน. *วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย* ในพระราชบัลลังก์ฯ, 35(2), 70-83.

2. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à analyser la manière dont les dimensions interculturelles sont présentées dans les manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2*. À partir de cette analyse, l'étude met en évidence les limites des démarches adoptées dans ces manuels et propose des recommandations afin d'enrichir l'enseignement et l'apprentissage des compétences interculturelles, en particulier dans le contexte thaïlandais.

3. Méthodologie de recherche

3.1 Choix des manuels

Nous avons choisi comme corpus deux manuels de FLE : *Adosphère 2* (2011) et *Adomania 2* (2016), publiés par Hachette Français Langue Étrangère. Ces manuels ont été retenus en raison de leur large adoption dans les lycées de la région. En effet, 64,29% des lycées du Nord supérieure recourent aux manuels *Adosphère 1* et 2 dans le cadre de l'enseignement, dont plus de 43% l'utilisent depuis plus de cinq ans, et 35,71% utilisent la série *Adomania* depuis deux à quatre ans (Ardharn, 2024).⁶

Nous avons exclu *Adosphère 1* et *Adomania 1* de notre analyse, car les contenus interculturels y sont abordés de manière moins approfondie que dans *Adosphère 2* et *Adomania 2*. Ces derniers présentent une richesse interculturelle plus significative, rendant leur étude plus pertinente pour notre recherche sur l'interculturalité.

Adosphère 2 vise les niveaux A1 et A2 du CECRL et s'inscrit dans une logique didactique actionnelle. Il adopte une démarche thématique et ludique, centrée sur l'univers quotidien des adolescents. Le manuel se compose de huit modules (à travers huit personnages), chacun introduit par une page d'ouverture, suivi de trois leçons principales (« moi et les autres », « ma page perso » et « mes découvertes »), d'une leçon de prolongement et d'une double page de systématisation. Chaque module se conclut par une tâche finale et une évaluation des quatre compétences sur le modèle du DELF. Les leçons s'appuient sur une grande variété de documents authentiques

⁶ ศรีธิน อาจหาญ. (2567). การศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่พบจากการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน. มนตรีศาสตร์สาร มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 25(1), 48-80.

(courriels, SMS, conversations, invitations, etc.) et mènent à une activité en interaction. L'ouvrage est accompagné d'un « Cahier d'activités » qui propose des exercices de renforcement et d'auto-évaluation, ainsi que d'un DVD contenant 34 vidéos authentiques (reportages, clips, publicités, bandes-annonces, etc.), exploitées à l'aide de fiches pédagogiques.

Publié cinq ans plus tard, *Adomania 2*, vise, comme *Adosphère 2*, les niveaux A1 et A2 du CECRL et s'inscrit dans une logique didactique actionnelle mais *Adomania 2* met davantage l'accent sur l'apprentissage collectif et la réalisation de projets collaboratifs. Sa structure comprend un dossier de découverte et huit dossiers appelés « étapes », organisés chacun autour de trois leçons, d'une double page « Cultures / Projet », d'une double page d'entraînement et d'une évaluation. Chaque étape intègre une préparation au DELF et propose une progression claire sur la langue (lexique, grammaire, phonétique). Le manuel accorde une place importante à la comparaison interculturelle à travers la rubrique « Cultures », inspirée de la presse pour adolescents. Il est complété par un « Cahier d'activités » favorisant l'autonomie, des ressources numériques (manuel numérique élève et enseignant, Parcours digital® avec plus de 120 activités autocorrectives) ainsi que par des vidéos documentaires diffusées en partenariat avec TV5MONDE.

Pour cette étude, nous avons choisi de nous concentrer exclusivement sur le livre de l'élève d'*Adosphère 2* et d'*Adomania 2*. Ce choix s'appuie sur des données empiriques recueillies par Ardharn (2024, données non publiées)⁷ : lors d'entretiens avec des enseignants, ceux-ci ont indiqué utiliser principalement ce support dans leur pratique de classe.

3.2 Outil de recueil de donnée, données recueillies et types d'analyse

Notre équipe, composée de cinq enseignants (deux spécialistes en FLE, une en littérature et deux en linguistique) a élaboré une grille d'analyse pour examiner les manuels sélectionnés. Elle a ensuite été relue par deux enseignants natifs spécialisés dans l'enseignement du FLE. Cette grille repose sur six axes d'étude :

⁷ ศโรธิน อาจหาญ. (2567). การศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่พบจากการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน. มนตรีศาสตร์สาร มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 25(1), 48-80.

thèmes et sujets, dimension culturelle, types de contenus culturels, supports pédagogiques, compétences travaillées et objectifs d'apprentissage.

Pour l'analyse des thèmes et sujets, nous avons eu recours au codage thématique, une méthode consistant à identifier et classer les éléments interculturels présents dans les manuels selon les thèmes et les sujets émergents. Cette approche s'inspire de la méthode utilisée par Darnsawasdi, Dejamonchai & Pramoolmak (2011). Ces chercheurs ont centré leur analyse sur des manuels de FLE publiés en France entre 2005 et 2009. Les contenus culturels y ont été classés en six grandes rubriques : la découverte de la France, la culture traditionnelle, la culture vivante, la découverte de la vie française, la culture française dans le monde et la problématique interculturelle.

Concernant les dimensions culturelles, nous avons défini des catégories préétablies en nous basant sur le concept de l'iceberg (voir Figure 1) et sur l'étude de Risager (2006) qui distinguent deux niveaux culturels : explicite et implicite. Nous avons ajouté une troisième catégorie, nommée « double », pour tenir compte des éléments combinant ces deux dimensions.

Pour les types de contenus culturels, nous avons également défini trois catégories préétablies : français, francophone et universel. Ces catégories sont inspirées des concepts évoqués dans l'étude de Darnsawasdi, Dejamonchai et Pramoolmak (2011), où des mots-clés tels que « mode de vie des Français », « Francophonie », « différences culturelles » et « diversité » étaient présents.

Concernant les supports pédagogiques, ceux-ci ont été classés en quatre catégories préétablies : écrits, visuels, audios et audiovisuel. Cette classification s'inspire de l'étude de Sillavatkul (2022).

Quant aux compétences travaillées, elles ont été réparties, conformément au cadre des activités de communication défini par le CECRL (2005 : 48-72), selon les catégories suivantes :

- Activité de production⁸ : production orale, production écrite
- Activité de réception⁹ : compréhension orale, compréhension écrite, réception audiovisuelle

⁸ L'apprenant produit un message oral ou écrit destiné à un récepteur.

⁹ L'apprenant comprend un message oral, écrit ou audiovisuel produit par autrui.

- Activité d'interaction¹⁰ : interaction orale, interaction écrite

- Activité de médiation¹¹ : médiation orale, médiation écrite

Enfin, pour les objectifs d'apprentissage, nous avons mobilisé la taxonomie de Bloom révisée (Anderson et al., 2001) qui regroupe des objectifs d'apprentissage en six catégories : se souvenir, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.

Pour les cinq derniers axes (dimension culturelle, types de contenus culturels, supports pédagogiques, compétences travaillées et objectifs d'apprentissage), nous avons procédé à l'analyse de contenu combinant les approches qualitative et quantitative pour examiner la répartition et la représentation des différentes catégories. En croisant ces données, nous avons pu mieux comprendre la manière dont l'interculturalité est représentée dans les supports étudiés.

4. Résultats d'analyses

4.1 Thèmes et sujets abordés

Les deux manuels partagent un socle de thématiques communes. Toutefois, *Adosphère 2* propose un éventail plus large de thèmes, en intégrant notamment l'histoire ainsi que les lois et règlements, sujets absents dans *Adomania 2*. L'analyse de ce dernier met en effet en évidence 12 thèmes principaux et 50 sujets, tandis que celle d'*Adosphère 2* recense 14 thèmes et 53 sujets (voir Tableau 1).

¹⁰ L'apprenant échange des messages en alternant les rôles d'émetteur et de récepteur.

¹¹ L'apprenant sert d'intermédiaire pour faciliter la compréhension entre personnes.

Tableau 1

Thèmes et sujets abordés dans Adosphère 2 (Ados) et Adomania 2 (Adom)¹²

Thème	Sujet	Ados	Adom
Lieux	<ul style="list-style-type: none"> - Sites naturels - Pays, villes, régions, villages - Constructions et monuments 	✓	✓
Alimentation et objets du quotidien	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentation - Objets du quotidien 	✓	✓
Arts	<ul style="list-style-type: none"> - Littérature - Musique et chanson - Arts visuels - Arts du spectacle - Cinéma 	✓	✓
Médias	<ul style="list-style-type: none"> - Sites web - Télévision, radio - Presse écrite - Applications (par exemple, <i>Skype</i>) 	✓	✓
Personnalités	<ul style="list-style-type: none"> - Personnalités historiques - Personnalités contemporaines célèbres - Personnages fictifs 	✓	✓
Environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Écosystème - Énergie - Catastrophes naturelles 	✓	✓

¹² Lorsqu'un support aborde plusieurs thématiques, il peut être comptabilisé dans différentes catégories à la fois. Par exemple, l'illustration de la Figure 3 (Les ados préfèrent l'ordinateur, la télé...) est classée simultanément dans les rubriques « médias » et « mode de vie ».

Tableau 1

Thèmes et sujets abordés dans Adosphère 2 (Ados) et Adomania 2 (Adom) (Ext.)

Thème	Sujet	Ados	Adom
Traditions et fêtes	- Traditions - Fêtes et festivals - Jours fériés	✓	✓
Relations interpersonnelles	- Humanitarisme - Amitié - Solidarité - Amour	✓	✓
Langue et communication	- Langues ¹³ - Registres de langue - Symboles - Expressions et figures de style	✓	✓
Organisations et institutions	- Union européenne - Nations unies - Communauté francophone mondiale - Établissements scolaires	✓	✓
Technologie et sciences	- Astronomie - Innovations - Saisons ¹⁴	✓	✓

¹³ Le terme « langues » renvoie aux moyens de communication parlés et écrits dans le monde.

¹⁴ Ce contenu est classé dans le domaine Technologie et sciences, car les saisons s'expliquent par l'inclinaison de l'axe terrestre et par la révolution de la Terre autour du Soleil.

Tableau 1*Thèmes et sujets abordés dans Adosphère 2 (Ados) et Adomania 2 (Adom) (Ext.)*

Thème	Sujet	Ados	Adom
Histoire	- Évènements historiques	✓	✗
Lois et règlements	- Citoyenneté	✓	✗
	- Droits de l'homme		

Malgré cette plus grande diversité thématique, l'analyse de la fréquence des contenus révèle qu'*Adosphère 2* aborde certains thèmes de façon plus ponctuelle, tandis qu'*Adomania 2* les traite de manière plus récurrente et régulière, avec des occurrences plus nombreuses réparties dans l'ensemble des unités (voir Tableau 2).

4.2 Fréquence et répartition des contenus interculturels selon les dimensions explicite, implicite et double

Le Tableau 2 illustre la répartition des contenus interculturels selon trois dimensions : explicite, implicite et double dans *Adosphère 2* et *Adomania 2*.

Tableau 2*Dimensions explicite, implicite et double dans Adosphère 2 et Adomania 2¹⁵*

Thèmes	Dimension explicite		Dimension implicite		Dimension double		TOTAL	
	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom
Lieux	15	26	-	-	-	-	15	26
Alimentation et objets du quotidien	12	12	-	-	1	1	13	13

¹⁵ Chaque occurrence a été classée dans une seule catégorie en fonction de sa caractéristique dominante. Autrement dit, lorsqu'un contenu est identifié comme « implicite » ou « double », il n'est pas comptabilisé à nouveau dans la catégorie « explicite ».

Tableau 2

Dimensions explicite, implicite et double dans Adosphère 2 et Adomania 2 (Ext.)

Thèmes	Dimension explicite		Dimension implicite		Dimension double		TOTAL	
	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom
Arts	17	6	-	-	-	-	17	6
Médias	6	14	-	-	-	-	6	14
Personnalités	16	19	-	-	-	-	16	19
Environnement	2	-	-	-	-	15	2	15
Mode de vie	39	33	5	7	5	29	49	69
Traditions et fêtes	5	-	-	-	-	2	5	2
Relations interpersonnelles	-	1	-	10	7	2	7	13
Langue et communication	17	3	5	14	-	2	22	19
Organisations et institutions	2	1	-	-	3	1	5	2
Histoire	4	-	-	-	-	-	4	-
Technologie et sciences	9	2	-	-	-	1	9	3
Lois et règlements	-	-	1	-	1	-	2	-
Total	144	117	11	31	17	53	172	201

Les résultats montrent d'abord que les thématiques liées aux modes de vie, aux lieux, à la langue, à la communication ainsi qu'aux personnalités apparaissent très fréquemment dans les deux manuels. Cette forte présence peut s'expliquer par la volonté des auteurs de privilégier des thématiques proches de l'univers des adolescents et donc plus accessibles à un public débutant (A1–A2). Ces thèmes offrent en effet des situations de communication concrètes et familières, telles que pays, loisirs, transports, qui permettent de travailler la langue en contexte et d'introduire progressivement des éléments culturels. Cependant, même si *Adosphère 2* couvre un plus grand nombre de

sujets, ils sont plus récurrents dans *Adomania 2* (172 occurrences pour *Adosphère 2* contre 201 pour *Adomania 2*).

Par ailleurs, la répartition entre contenus explicites (voir Figure 2), implicites (voir Figure 3) et doubles (voir Figure 4) révèle qu'*Adomania 2* présente une proportion plus élevée de contenus implicites et doubles (31 et 53) qu'*Adosphère 2* (11 et 17). Cette orientation peut s'expliquer par la logique pédagogique d'*Adomania 2*, qui privilégie des tâches plus ouvertes et collaboratives, incitant les apprenants à interpréter, comparer et négocier du sens plutôt qu'à se contenter de restituer des savoirs, et répond ainsi aux recommandations du CECRL concernant le développement de la compétence interculturelle.

Il convient également de souligner la présence quasi-systématique des éléments implicites et doubles dans les deux manuels en ce qui concerne les thèmes des modes de vie. Cela confirme que cette catégorie constitue un vecteur privilégié pour travailler les représentations culturelles et les attitudes, au-delà des simples connaissances factuelles, et correspond à un objectif majeur du CECRL en matière de compétence interculturelle.

Figure 2 : Exemples de support visuel mettant en valeur un aspect culturel explicite



Valeur culturelle explicite (et francophone) : les œuvres littéraires emblématiques de la culture francophone
(*Adosphère 2*, p.10, collection *Adosphère*, Hachette FLE)

Exercice 3 pour s'entraîner à la partie 3 de l'épreuve orale : l'exercice en interaction /4

PAR DEUX. Tu es en vacances à Tours avec un(e) ami(e) français(e). Vous voulez visiter la ville. Vous vous mettez d'accord sur un programme de visite (lieux, moyens de transport, activités).



La cathédrale



Le Vieux-Tours



L'hôtel de ville



Le tramway



La Loire

Valeur culturelle explicite (et française) : le patrimoine architectural, historique et naturel de France
(*Adomania 2*, p. 36, collection *Adomania*, *Hachette FLE*)

Figure 3 : Exemples de supports visuels illustrant un aspect culturel implicite



Valeur culturelle implicite (et française) : le choc culturel et le cliché (*Adosphère 2*, p.22, collection *Adosphère*, *Hachette FLE*)

Les ados préfèrent l'ordinateur à la télé ? C'est vrai : chaque semaine, ils passent 13 h 30 sur le Web contre 11 h 15 devant la télé. Alors, quand ils sont devant leur poste, que regardent-ils ?

Valeur culturelle implicite (et universelle) : la transformation des pratiques culturelles et médiatiques
(*Adomania 2*, p.56, collection *Adomania*, *Hachette FLE*)



Valeur culturelle implicite (et universelle) : prise de conscience écologique (*Adomania 2*, p.76, collection *Adomania*, Hachette FLE)

Figure 4 : Exemple de supports visuels illustrant une dimension culturelle double



Valeur culturelle double (explicite : associations solidaires ; implicite : l'engagement citoyen) (et universelle) (*Adosphère 2*, p.73, collection *Adosphère*, Hachette FLE)

LEÇON 1

Parlons d'argent de poche

1) 75 % des ados français reçoivent de l'argent de poche.

Les 11-14 ans reçoivent en moyenne 16 € par mois.

53 % des ados sont économistes.

a b c banque

1, 2, 5 centimes : que fais-tu de tes petites pièces ?

Tous les ans, des milliers de milliers de pièces de 1, 2 et 5 centimes disparaissent. Pourquoi ? Quelle importance donner à cette petite monnaie ?

Des milliers de pièces « perdues »

Tous les ans, la France doit fabriquer de nouvelles pièces.

Trois bonnes raisons de garder tes petites pièces

C'est quoi, l'opération Pièces jaunes ?

Tu fabriques ta tirelire et tu mets le maximum de pièces de 1 centime à 2 euros. Bravo ! Tu aides des enfants et des adolescents à l'hôpital !

Valeur culturelle double (explicite : monnaie européenne ; implicite : la notion d'épargne, la responsabilité financière, la solidarité citoyenne) (et universelle) (Adomania 2, p.90, collection Adomania, Hachette FLE)



Valeur culturelle double (explicite : la place centrale du pain dans les repas quotidiens chez les Français ; implicite : la responsabilisation individuelle vis-à-vis de son régime alimentaire) (et universelle) (Adomania 2, p.28, collection Adomania, Hachette FLE)

4.3 Classification des contenus culturels : français, francophones et universels

Le Tableau 3, ci-dessous, présente la répartition des contenus culturels en trois catégories : français, francophones et universels (voir Figure 2, Figure 3 et Figure 4) pour les manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2*.

Tableau 3 :

Classification des contenus culturels : français, francophones et universels¹⁶

Thèmes	Français		Francophone		Universel		TOTAL	
	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom
Lieux	5	18	4	2	6	6	15	26
Alimentation et objets du quotidien	9	4	1	2	3	7	13	13
Arts	12	1	5	-	-	5	17	6
Médias	5	4	-	1	1	9	6	14
Personnalités	15	12	-	1	1	6	16	19
Environnement	-	-	-	-	2	15	2	15
Modes de vie	18	18	5	5	26	46	49	69
Traditions et fêtes	2	1	-	-	3	1	5	2
Relations interpersonnelles	5	2	-	-	2	11	7	13
Langue et communication	10	16	9	-	3	3	22	19
Organisations et institutions	4	-	-	-	1	2	5	2
Histoire	3	-	-	-	1	-	4	-
Technologies et sciences	2	-	-	1	7	2	9	3
Lois et règlements	-	-	-	-	2	-	2	-
TOTAL	90	76	24	12	58	113	172	201

La comparaison des deux manuels montre que la culture abordée s'ancre spécifiquement dans la réalité de la France, s'ouvre à l'ensemble de la Francophonie, et renvoie à des enjeux plus globaux et transculturels. Cependant à la différence

¹⁶ Chaque contenu est classé dans une seule catégorie (français, francophone ou universel), sans double comptage.

d'*Adosphère 2*, *Adomania 2* accorde une plus grande importance aux contenus d'envergure universelle, au détriment de la culture française et francophone.

Le nombre particulièrement élevé de contenus universels dans *Adomania 2* (113 occurrences) semble refléter une tendance éditoriale actuelle, en cohérence avec les orientations du CECRL, qui promeut une compétence interculturelle ouverte sur les enjeux globaux. Cette orientation correspond également aux valeurs éducatives européennes (respect, tolérance, citoyenneté mondiale) et permet aux apprenants, d'établir des ponts entre leur propre expérience et des problématiques universelles.

4.4 Répartition des supports pédagogiques

L'analyse des supports pédagogiques présents dans les deux manuels, en lien avec les contenus culturels proposés, met en évidence une forte prédominance des documents écrits (textes, dialogues, courts extraits) ainsi que des supports visuels (images, illustrations) (voir Tableau). En revanche, les supports audios (enregistrements sonores) et les supports audiovisuels (vidéos, clips) sont largement sous-représentés dans le livre de l'élève, ce qui limite l'exposition des apprenants à la diversité des modes de communication authentiques.

Tableau 4

Répartition des supports pédagogiques¹⁷

	Supports écrits	Supports visuels	Supports audios	Supports audiovisuels	TOTAL
Ados	153	131	61	15	360
Adom	164	138	36	4	342
TOTAL	317	269	97	19	702

Nous constatons également des différences significatives entre les deux manuels en ce qui concerne la nature des supports mobilisés. *Adosphère 2* utilise plus fréquemment des supports audios et audiovisuels (61 enregistrements sonores et 15 vidéos), contre seulement 36 audios et 4 vidéos dans *Adomania 2*. Cette différence peut

¹⁷ Chaque occurrence est classée dans une seule catégorie exclusive, sans double comptage.

s'expliquer par l'orientation méthodologique explicitée dans l'Avant-propos d'*Adosphère 2*, où l'accent est mis sur le développement de l'oral, de la mémorisation et de la systématisation à travers une grande variété de situations de communication. À l'inverse, *Adomania 2* privilégie davantage l'apprentissage collectif et les projets collaboratifs, ce qui réduit la place relative des supports audio et vidéo au profit d'activités interactives centrées sur les tâches et la coopération entre pairs.

4.5 Compétences travaillées

D'après le tableau 5, nous constatons qu'*Adosphère 2* consacre une place importante à la production orale (66 occurrences), soit trois fois plus qu'*Adomania 2* (22 occurrences). Les activités de compréhension orale sont également plus présentes dans *Adosphère 2* (68 contre 47), tout comme les activités de réception audiovisuelle (20 contre 12). Ces éléments témoignent d'un effort marqué pour développer la compétence orale dans sa globalité, en cohérence avec le nombre élevé de supports audios et audiovisuels mobilisés (voir Tableau).

Tableau 5

Répartition des activités langagières concernant des thèmes culturels¹⁸

Activité de communication langagière		Ados	Adom	TOTAL
Activité de production	Production orale	66	22	88
	Production écrite	20	13	33
Activité de réception	Compréhension orale	68	47	115
	Compréhension écrite	101	111	209
	Réception audiovisuelle	20	12	32

¹⁸ Chaque activité est comptabilisée une seule fois dans la catégorie de communication langagière correspondante (production, réception, interaction ou médiation), sans double comptage.

Tableau 5

Répartition des activités langagières concernant des thèmes culturels (Ext.)

Activité de communication langagière		Ados	Adom	TOTAL
Activité d'interaction	Interaction orale	42	99	139
	Interaction écrite	-	-	-
Activité de médiation	Médiation orale	-	-	-
	Médiation écrite	-	-	-
TOTAL		317	304	616

En revanche, *Adomania 2* se distingue par une présence beaucoup plus marquée des activités d'interaction orale (99 contre 42 dans *Adosphère 2*), ce qui reflète une approche plus axée sur la communication interactive et l'échange entre apprenants.

Concernant la compréhension écrite, les deux manuels présentent une répartition relativement équivalente (101 pour *Adosphère 2*, 111 pour *Adomania 2*), confirmant l'importance accordée à cette compétence dans l'enseignement du FLE.

En revanche, les activités d'interaction écrite ainsi que celles de médiation (orale ou écrite) sont totalement absentes dans les deux ouvrages. L'absence d'activités d'interaction écrite et de médiation (orale ou écrite) dans les deux manuels peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Ces compétences sont généralement introduites aux niveaux supérieurs (B1 et au-delà), ce qui correspond aux descripteurs du CECRL. De plus, le public visé (des adolescents débutants) conduit les auteurs à privilégier des activités plus concrètes et accessibles, centrées sur l'oral et sur des situations de communication immédiates. Cette absence constitue néanmoins une limite, car elle ne reflète pas certaines pratiques actuelles des adolescents (échanges écrits numériques, reformulation pour les pairs), et appelle donc à une complémentarité pédagogique de la part des enseignants.

4.6 Niveaux d'acquisition des compétences selon la taxonomie de Bloom

Le tableau 6 présente la répartition des activités pédagogiques dans les manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2* en fonction des six niveaux de taxonomie de Bloom : se souvenir, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.

Tableau 6

Répartition des activités pédagogiques selon la taxonomie de Bloom révisée¹⁹

	Se souvenir	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	TOTAL
<i>Adosphère 2</i>	107	24	23	3	5	10	172
<i>Adomania 2</i>	141	19	12	5	11	13	201
TOTAL	248	43	35	8	16	23	373

L'analyse des données met en évidence que les deux manuels privilient majoritairement des activités relevant des niveaux de base de la taxonomie, à savoir « se souvenir », « comprendre » et « appliquer ». En revanche, les activités mobilisant des compétences analytiques et évaluatives demeurent marginales. Enfin, les tâches de création, bien que présentes (10 occurrences dans *Adosphère 2* et 13 dans *Adomania 2*), représentent une proportion réduite de l'ensemble des activités.

Dans *Adosphère 2*, dont l'objectif final de l'apprentissage est l'accomplissement d'une tâche finale à réaliser en interaction, on trouve des exemples tels que :

- « *Avec la classe, rédigez les "règles à respecter en classe". Parlez ensemble et mettez-vous d'accord.* » (p.21)
- « *Choisissez un thème et écrivez un poème en forme de dessin. Rassemblez tous les poèmes de la classe et affichez-les dans la classe.* » (p.29)
- « *À vous, maintenant ! Préparez un dessin animé. Si vous n'avez pas d'ordinateur, vous pouvez faire des dessins ou mettre des photos et écrire les dialogues dans des bulles ou sous les images.* » (p.93).

Dans *Adomania 2*, les consignes de fin d'unité sollicitent explicitement la créativité des apprenants à travers des projets collectifs, par exemple :

¹⁹ Dans ce décompte, chaque activité pédagogique est classée uniquement selon le niveau le plus élevé de compétence cognitive mobilisé, conformément à la taxonomie révisée de Bloom.

- « *Créer des stands pour la semaine du "bien manger" au collège.* » (p.31)
- « *Créer la une du journal du collège pour la Semaine de la presse et des médias.* » (p.57)
- « *Imaginer un projet écologique à réaliser au collège.* » (p.83).

Le recours à des projets collectifs dans *Adomania 2* conduit naturellement à solliciter davantage les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom, en particulier « évaluer » et « créer », par rapport aux simples tâches proposées dans *Adosphère 2*. La conception d'un journal, d'un stand ou d'un projet écologique amène en effet les apprenants à produire de manière créative tout en portant un jugement critique sur la pertinence de leurs idées, ce qui favorise le développement d'une pensée critique et innovante, contrairement.

5. Discussion

5.1 *Adosphère 2 et Adomania 2 et au regard des exigences du CECRL : des approches contrastées de la compétence interculturelle*

L'analyse des manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2* a permis de mettre en évidence des différences dans leur manière d'intégrer les dimensions interculturelles au regard des exigences du CECRL. À cet égard, *Adomania 2* semble mieux répondre aux exigences du CECRL au sujet du développement des compétences interculturelles chez les apprenants. Cette conformité se manifeste principalement à travers deux aspects majeurs : une plus grande diversité des dimensions culturelles implicites et doubles (voir Tableau 2) et une orientation marquée vers des thématiques universelles (voir Tableau 3).

Tout d'abord, *Adomania 2* présente un nombre significativement plus élevé de contenus implicites (31 occurrences contre 11 dans *Adosphère 2*) et doubles (53 contre 17). Or, le CECRL insiste sur l'importance de sensibiliser les apprenants non seulement aux aspects explicites de la culture, tels que l'histoire, les activités de loisirs ou la gastronomie, mais aussi aux dimensions implicites, notamment les valeurs, les croyances, les comportements, les relations interpersonnelles et le savoir-vivre (CECRL, 2005 : 82-83). Ces éléments sont fondamentaux pour le développement d'une réelle compétence interculturelle. En effet, ils permettent aux apprenants non seulement

de saisir les comportements culturels dans toute leur complexité mais aussi de dépasser les stéréotypes et les préjugés qui existent entre différents groupes.

Ensuite, *Adomania 2* se distingue par une orientation plus marquée vers des thématiques universelles (113 occurrences contre 58 dans *Adosphère 2*), ce qui favorise une ouverture culturelle plus large. L’élargissement des horizons culturels des apprenants leur permettra de mieux comprendre les enjeux interculturels, de mieux interagir dans des contextes variés et de mieux se situer dans un monde globalisé. Cette approche universelle encourage également le développement d'une posture de tolérance et de respect envers la diversité culturelle, des objectifs fondamentaux du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe dont s'inspire le CECRL (2005 : 10) :

« [...] le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. [Et] c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. ».

En revanche, l'absence relative de ces thématiques dans *Adosphère 2* peut s'expliquer par son ancrage éditorial, centré sur l'univers concret et quotidien des adolescents, jugé plus accessible aux apprenants de niveau A1–A2. Toutefois, cette limitation réduit les occasions de sensibiliser les apprenants à des enjeux globaux dès les premiers niveaux d'apprentissage.

5.2 Un déséquilibre en faveur des supports écrits au détriment de l'oral présent dans les deux manuels

L'analyse des supports pédagogiques dans *Adomania 2* et *Adosphère 2* met en évidence une forte prédominance des supports écrits et visuels, reléguant les

supports audios et, en particulier, les supports audiovisuels à une place secondaire. À titre d'illustration, *Adomania* 2 compte 164 supports écrits et 138 visuels, mais seulement 36 audios et 4 audiovisuels. De même, *Adosphère* 2 propose 153 supports écrits et 131 visuels, contre 61 audios et 15 audiovisuels (voir Tableau 4).

Or, il a été démontré que les supports audios, et en particulier audiovisuels, sont des outils essentiels pour faciliter l'acquisition de la langue et soutenir la compréhension interculturelle, car ils rendent les concepts abstraits plus tangibles et favorisent une immersion linguistique et culturelle authentique (Gilmore, 2007 ; Herron et al., 2002 ; Noreillie, Grisez & Desmet, 2012).

Toutefois, la question ne se limite pas à la répartition quantitative des supports. Leur valeur éducative dépend largement de l'usage qui en est fait en classe. En effet, dans la pratique de classe, les supports écrits et visuels ne constituent pas une fin en soi, mais bien des supports pédagogiques servant de documents déclencheurs. Leur potentiel formatif dépend étroitement de la manière dont l'enseignant conçoit et met en œuvre les activités d'apprentissage. Ainsi, même un texte ou une image peut devenir le point de départ d'interactions orales et d'activités de prolongement (débats, prises de position, expressions de préférences et de justifications) qui développent à la fois les compétences linguistiques, cognitives et interculturelles des apprenants. L'enjeu n'est donc pas seulement la nature du support, mais aussi la créativité pédagogique déployée pour transformer ces documents en situations d'apprentissage actives et porteuses de sens.

5.3 Entre apprentissages reproductifs et projets collaboratifs : deux orientations différentes

La répartition des activités pédagogiques selon la taxonomie de Bloom dans *Adosphère* 2 (voir Tableau 6) met en lumière un déséquilibre net en faveur des apprentissages reproductifs, dominés par les niveaux « se souvenir », « comprendre » et « appliquer », au détriment des activités mobilisant la pensée critique, la créativité et les compétences de haut niveau. Cette tendance est corroborée par les données du Tableau , qui montrent que la majorité des activités langagières proposées, bien qu'en lien avec des thèmes culturels, relèvent principalement de la compréhension, notamment par le biais de la compréhension écrite (101 occurrences) et orale (68 occurrences). Les

activités de production, qu'elles soient orales (66 occurrences) ou écrites (20 occurrences), apparaissent en moindre proportion, tandis que les activités d'interaction orale (42 occurrences) sont limitées, et celles d'interaction écrite ou de médiation sont pratiquement absentes. Cette orientation pédagogique, centrée sur la restitution de connaissances plutôt que sur leur mobilisation dans des contextes complexes, limite les possibilités d'apprentissage exhaustif.

À l'inverse, *Adomania 2* met davantage l'accent sur la réalisation de projets collectifs, ce qui se traduit par la présence de compétences associées aux niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom, tels qu'« évaluer » et « créer » (voir Tableau 6). Cette dynamique est renforcée par une forte occurrence d'activités d'interaction orale (99 occurrences, contre seulement 22 pour la production orale). Les projets sont reconnus comme des leviers efficaces pour stimuler l'engagement, l'autonomie et la créativité des apprenants (Avsheniuk et al., 2023). Dans une approche actionnelle prônée par le CECRL, ils jouent un rôle central en plaçant l'apprenant dans des situations de communication authentiques, où il doit mobiliser différentes compétences linguistiques, culturelles et cognitives.

Toutefois, les projets dans *Adomania 2*, tout comme les activités proposées dans *Adosphère 2*, demeurent le plus souvent centrés sur la classe ou l'institution scolaire et offrent encore peu d'occasions de développer une véritable interaction interculturelle. Des pistes visant à pallier cette limite seront proposées dans la conclusion.

6. Conclusion

6.1 Recommandations pédagogiques pour renforcer l'enseignement interculturel en Thaïlande

L'enseignement de la compétence interculturelle en classe de FLE en Thaïlande se heurte à plusieurs défis spécifiques, notamment le manque d'exposition directe à la culture cible pour les enseignants et les apprenants. En effet, de nombreux enseignants thaïlandais n'ont pas eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone, ce qui peut limiter leur connaissance des dimensions culturelles, en particulier celles qui

sont implicites. Or, ces éléments sont essentiels à une compréhension fine des comportements et représentations socioculturelles.

Dans ce contexte, le contact direct avec des locuteurs natifs constitue une ressource précieuse pour enrichir les contenus interculturels. Cependant, lorsque cela est impossible, le recours à des supports vidéo devient un levier essentiel pour pallier ce manque. Les documents audiovisuels permettent une immersion partielle dans la culture cible. Comme le souligne Tscherner (2001), les vidéos favorisent l'accès aux éléments implicites de la communication interculturelle, en rendant explicites les dimensions verbales et non verbales dans des contextes authentiques. Or, les deux manuels proposent relativement peu de vidéos en comparaison avec d'autres supports. Certes *Adosphère 2* met à disposition un DVD contenant 34 vidéos authentiques et *Adomania 2* offre des vidéos documentaires diffusées en partenariat avec TV5MONDE. Toutefois, les enseignants interrogés lors d'entretiens (Ardharn, 2024, données non publiées)²⁰ ont déclaré utiliser principalement le livre de l'élève dans leur pratique de classe (voir 3.1). De plus, même si ces supports avaient été mobilisés, ils auraient rapidement posé le problème de leur obsolescence au fil du temps. Dès lors, l'exploitation de vidéos en ligne apparaît comme une solution plus flexible, permettant aux enseignants de renouveler et d'adapter continuellement les ressources aux besoins des apprenants. Un point de vigilance s'impose néanmoins : face à un public de niveau A2, dont les compétences en compréhension de l'oral restent limitées, le choix des supports audiovisuels est crucial. Des vidéos courtes, variées et adaptées au public adolescent de niveau A2, telles que des dessins animés, des scènes de vie quotidienne ou des mini-documentaires, avec un débit de parole modéré et accompagnées de transcriptions accessibles, peuvent constituer une solution pertinente. Les vidéos soutiennent non seulement la compréhension orale mais renforcent également la confiance des apprenants tout en facilitant l'appropriation progressive des compétences interculturelles.

Enfin, l'intégration de projets créatifs peut représenter un moyen efficace de donner du sens à l'apprentissage et de développer le rôle d'acteur social des

²⁰ ศิริชิน พาหะญ์. (2567). การศึกษาสภาพการณ์และนัยหาที่พบจากการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน. มนตรีศาสตร์สาร มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 25(1), 48-80.

apprenants, tel que promu par le CECRL. La production de courtes vidéos dans lesquelles les élèves présentent un aspect de leur culture, suivie d'une diffusion sur des plateformes en ligne (groupes francophones en Thaïlande, réseaux sociaux éducatifs), pourrait favoriser une véritable dynamique d'échange interculturel. Ce type de projet valorise la parole de l'élève, encourage l'expression personnelle et permet une mise en œuvre concrète des compétences langagières dans un cadre réel, actif et motivant. À titre d'exemple, l'activité proposée à la page 83 dans *Adomania 2* (« *Imaginer un projet écologique à réaliser au collège* ») pourrait également être ouverte à un public extérieur, afin de renforcer la portée sociale et interculturelle du projet. Au-delà des tâches de compréhension et de mémorisation, ces projets mobilisent des niveaux cognitifs plus complexes selon la taxonomie de Bloom, tels que l'analyse, la création et l'évaluation. En concevant, structurant et présentant leur contenu, les apprenants développent leur pensée critique, leur capacité à synthétiser des informations culturelles, ainsi que leur créativité linguistique. Par ailleurs, la diffusion de ces productions sur des plateformes en ligne offre aux élèves un véritable public, au-delà du cadre scolaire. Cette exposition crée des conditions favorables à l'interaction écrite : commentaires, réactions et échanges avec d'autres utilisateurs permettent aux apprenants de reformuler, d'argumenter et de clarifier leurs idées. Ce type de pratique contribue non seulement au développement de compétences rédactionnelles et réflexives, mais favorise aussi un échange interculturel authentique, en rapprochant les adolescents de pratiques numériques qui leur sont familières dans leur quotidien. Ainsi, l'apprentissage devient plus actif, plus engageant et mieux ancré dans des situations authentiques.

En définitive, le rôle de l'enseignant demeure central. En véritable guide, conseiller et facilitateur, il accompagne les apprenants dans l'interprétation et la contextualisation des éléments culturels, qu'ils soient explicites ou implicites. Son intervention est essentielle pour prévenir les risques de malentendus ou de généralisations stéréotypées et pour aider les élèves à construire une compréhension nuancée et respectueuse des cultures.

6.2 Limites et perspectives de recherche

Cette étude se fonde sur une analyse de contenu de deux manuels de FLE, sans prise en compte directe du vécu des enseignants et des apprenants. Pour mieux évaluer l'impact réel de ces supports sur le développement de la

compétence interculturelle, des enquêtes de terrain (questionnaires, entretiens, observations de classes) pourraient être envisagées. Cela permettrait de comprendre comment les activités sont perçues, interprétées et utilisées en contexte réel d'enseignement du FLE en Thaïlande.

Il serait également intéressant d'aborder plus systématiquement la typologie d'exercices. En effet, les activités interculturelles ne se limitent pas à la simple présentation de contenus culturels, mais peuvent prendre des formes variées : exercices de comparaison entre cultures, jeux de rôles favorisant la mise en situation, ou encore projets collaboratifs qui stimulent la réflexion critique et la créativité des apprenants. Intégrer une telle dimension permettrait non seulement de mieux cerner la valeur pédagogique des supports, mais aussi d'identifier les approches didactiques qui favorisent une véritable appropriation des savoirs et savoir-être interculturels.

Enfin, il serait pertinent d'élargir l'analyse à d'autres manuels utilisés en Thaïlande, afin de mieux cerner les stratégies éditoriales actuelles en matière d'interculturel. Une approche comparative, tenant compte de la diversité des contextes d'enseignement dans le pays, permettrait d'enrichir la réflexion et d'identifier des leviers concrets pour renforcer l'éducation interculturelle en classe de FLE dans le contexte thaïlandais.

Références bibliographiques

- Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*. 31(6), 623–644.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1747291>.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.
- Ardharn, S. (2024). Exploring issues and difficulties in French teaching and learning based on action-oriented approach in upper northern secondary schools. *Chiang Mai University Journal of Humanities*. 25(1), 48-80.

- Avsheniuk, N., Lutsenko, O., Seminikhyna, N. & Svyrydiuk, T. (2023). Fostering Intercultural Communicative Competence and Student Autonomy through Project-Based Learning. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces*. 130-143.
- DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/comm1.10>.
- Brillant, C. & Himber, C. (2016). *Adomania* 2. Collection Adomania, Hachette FLE.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters*.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cortazzi, M., & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (196-219). Cambridge University Press.
- Darnsawasdi, C. (2012). Enseignement de la culture dans le contexte mondial actuel. *Bulletin De L'Association Thaïlandaise Des Professeurs*. 35(2), 70-83.
- Darnsawasdi, C., Dejamonchai, S. & Pramoolmak, J. (2011). Change of cultural contents in French methods as a foreign language used for foreigner students. *Journal of Studies in the Field of Humanities*. 18(1), 98-112.
- Emecen, S. & Sarıçoban, G. (2023). An Analysis of Cultural Elements in Count Me In: A Sociocultural Knowledge Criteria of CEFR and Kachru's Three Circles Model. *Shanlax International Journal of Education*. 11(3), 57-72.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture (1st edition)*. Anchor.
- Han, Y.-J., & Bae, Y.-S. (2005). An analysis of the cultural content of high school and college English textbooks. *English Teaching*. 60(4), 47-70.
- Herron, C.A., Dubreil, S., Corrie, C., & Cole, S. P. (2002). A classroom investigation: Can video improve intermediate-level French language students' ability to learn about a foreign culture?. *Modern Language Journal*. 86(1), 36-53.
- Himber, C. & Poletti, M.L. (2011). *Adosphère* 2. Collection Adosphère. Hachette FLE.
- Kramsch, C.J. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

- Minoia, M. (2019). Intercultural competence in the language classroom. In C. Goria, L. Guetta, N. Hughes, S. Reisenleutner & O. Speicher (Eds), *Professional competencies in language learning and teaching* (89-98). Research-publishing.net.
- Natsiuk, M. & Babii, L. (2019). Intercultural competence in CEFR: implementation in practice. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University Series pedagogy*, 1, 75-81.
- Noreillie, A.-S., Grisez, V. & Desmet, P. (2012). (Semi)authentic audio-visual materials for the A2 level in the online language learning environment FRANEL: Pitfalls and challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 34, 164-168.
- Otroshi, M.-H. & Abdoltajedini, K. (2020). Analyse de la dimension interculturelle du manuel « Version Originale 1 ». *Les Cahiers de l'Acedle*. 17(3). 1-11.
- Ouali, K. (2018). Quelle place pour L'interculturalité dans le manuel scolaire de FLE de l'enseignement primaire ?, *Revue Algérienne des Sciences du Langage*. 3(2). 4-21.
- Qi, S. (2024). Study on the Importance of Promoting Intercultural Teaching of Foreign Languages through Textbook Development. *Journal of Education and Educational Research*, 7(1), 252-255.
<https://doi.org/10.54097/fxy35805>.
- Qiu, S. (2018). Les manuels de FLE comme médiation en contexte chinois. Une étude comparative dans une perspective interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*. 15(3). 1-16.
- Racmadhany, A. (2020). Aspects culturels dans le manuel du français langue étrangère : étude de cas. *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4(2), 45-55.
- Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity. Multilingual Matters*.
- Sillavatkul, N. (2022). L'étude des contenus culturels dans les méthodes de FLE, niveaux A1 et A2 et les propositions didactiques. *Bulletin De L'Association Thaïlandaise Des Professeurs*. 144(45). 22-41.
- Tschirner, E. (2001). Language acquisition in the classroom: The role of digital video. *Computer assisted language learning*, 14(3-4), 305-319.

- Zahra, F.A. (2023). Analyse du design et du développement de la méthode de FLE « De l'ouest à l'est ». *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*. 7(2), 100-106.
- Zaremba, M.A. et al. (1984). *AFS Orientation Handbook (Volume IV)*. AFS International/Intercultural Programs.



การศึกษาการเปลี่ยงต่อเนื่องของพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสโดยคนไทยในหนังสือเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเอง

ป้อมเพชร ตามังกร¹ และสัญชัย สูลักษณานนท์²

¹ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

² คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

Study of French Consonantal Enchaînement by Thai speakers in French Self-learning Handbooks

Pompet Thanangkorn^{1*}and Sanchai Sulukananon²

¹ Faculty of Liberal Arts Thammasat University Thailand

² Faculty of Liberal Arts Thammasat University Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 21 August 2025

Revised 13 October 2025

Accepted 21 October 2025

คำสำคัญ

ภาษาฝรั่งเศส,
การเปลี่ยงต่อเนื่อง,
การเปลี่ยงเชื่อม,
การปรับเปลี่ยนโครงสร้าง
พยางค์

Keywords:

French (Language)

Enchaînement

Liaison

Resyllabification

บทคัดย่อ

งานวิจัยชิ้นนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาแนวโน้มการเปลี่ยงเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะท้ายกับคำตัดมาที่ขึ้นต้นด้วยเสียงสรร (enchaînement consonantique) ของภาษาฝรั่งเศสที่ปรากฏในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองซึ่งเขียนโดยชาวไทย งานวิจัยชิ้นนี้รวมรวมตัวอย่างการถอดเสียงของคุณคำซึ่งลงท้ายด้วยเสียงพยัญชนะในคำแรกและขึ้นต้นด้วยเสียงสรรในคำตัดมา และนำมาวิเคราะห์การเปลี่ยงเสียงต่อเนื่องและการปรับเปลี่ยนโครงสร้างพยางค์โดยอาศัยทฤษฎีทางสัทศาสตร์และสัทวิทยาภาษาฝรั่งเศส ผลสรุปของงานวิจัยแสดงให้เห็นว่าผู้พูดชาวไทยมักเปลี่ยนเสียงภาษาฝรั่งเศสเป็นคำๆ มากกว่าการเปลี่ยงเสียงต่อเนื่อง ทั้งนี้อาจเป็น เพราะอิทธิพลของภาษาแม่ซึ่งออกเสียงคำแยกขาดจากกัน การเปลี่ยงต่อเนื่องมักจะกระทำในบางส่วนที่คุณเคยหรือใช้อยู่บ่อยซึ่งมีจำนวนค่อนข้างจำกัด และอาจเรียกไม่ได้ว่าเป็นการเปลี่ยงเสียงต่อเนื่องอย่างแท้จริง แต่เป็นการเพิ่มเสียงพยัญชนะเข้ามาโดยไม่ได้ปรับเปลี่ยนโครงสร้างของพยางค์ท้ายในคำแรกให้เป็นพยางค์เปิด

Abstract

The study examines consonantal enchaînement, affixing the final consonant to the vowel of the following word, as it appears in French self-learning handbooks written by Thai authors. A corpus of word pair transcriptions is compiled in which the first word ends with a

* Corresponding author

E-mail address: p.thanangkorn@gmail.com

consonant and the following one begins with a vowel. This corpus is analyzed from the perspective of French phonetics and phonology, particularly in relation to liaison and resyllabification. Results are that Thai speakers mostly pronounce words in isolation rather than linking them, echoing the patterns of their native language. Consonantal enchaînement only occurs in a few familiar, frequently used expressions. Additionally, an extra consonant is inserted without restructuring the syllabic pattern.

1. บทนำ

ในภาษาฝรั่งเศส การเปล่งเสียงเชื่อม (liaison) และการเปล่งเสียงต่อเนื่องของเสียงพยัญชนะ (enchaînement consonantique) เป็นการเปล่งเสียงในระดับหนึ่งอ่อนนุ่มเสียง (suprasegmental) ที่สร้างอุปสรรคต่อผู้เรียนชาวไทยอยู่ไม่น้อย เนื่องจากเป็นลักษณะเฉพาะทางสังคมวิทยาที่ไม่ปรากฏในภาษาไทย การเปล่งเสียงเชื่อมของภาษาฝรั่งเศสเป็นหัวข้อที่ได้รับการศึกษาอย่างมาก เพราะเป็นประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาที่ถูกต้อง (*le bon usage*) บ่งบอกระดับภาษาที่ใช้ (*les registres de langue*) และสถานภาพทางสังคมบางประการของผู้พูด ในทางตรงกันข้าม การเปล่งเสียงต่อเนื่องของเสียงพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสกลับเป็นหัวข้อที่ถูกละเลยในการศึกษา อาจเป็นเพราะการเปล่งเสียงต่อเนื่องไม่ได้แสดงถึงระดับภาษาของผู้พูดภาษาฝรั่งเศส ซึ่งส่วนใหญ่มักเห็นว่าเป็นสิ่งที่เป็นไปโดยธรรมชาติ จึงไม่ได้เป็นวัตถุประสงค์หลักอย่างชัดเจนของการศึกษาตามโรงเรียนของฝรั่งเศส (Encrevée, 1988 : 24-30) ในทำนองเดียวกัน การสำรวจของธีร์ รุ่งธีร์ (2565) แสดงให้เห็นว่างานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปล่งเสียงระดับหนึ่งอ่อนนุ่มเสียงภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มผู้เรียนชาวไทยมักเน้นไปที่การศึกษาข้อผิดพลาดในการเชื่อมเสียงพยัญชนะของผู้เรียนไทย (สุทธารสินี เกสร์ประทุม, 2549; กิตติพล ฐีโนทัย, 2551) แต่ไม่พบการศึกษาเกี่ยวกับการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย

ก้อนอื่นๆ ได้ จำเป็นต้องแยกแยะระหว่างความแตกต่างระหว่างการเปล่งเสียงเชื่อม และการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

การเปล่งเสียงเชื่อม คือการที่พยายามห้ำยของคำหน้าซึ่งเป็นโครงสร้างพยางค์เปิดหรือลงท้ายด้วยเสียงสระ แต่มีรูปเขียนที่สะกดลงท้ายด้วยอักษรพยัญชนะที่ไม่ออกเสียง เมื่อมีการเปล่งเสียงเชื่อมกับสะหน้าของคำที่ตามหลังมา จะมีการเติมเสียงพยัญชนะเพื่อไม่ให้เสียงสะหนัก (hiatus) ของภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ การเปล่งเสียงเชื่อมไม่ทำให้โครงสร้างพยางค์ของคำหน้าเปลี่ยนแปลง โดยยังคงเป็นพยางค์เปิดเช่นเดิม เมื่อเปล่งเสียงเชื่อม *petit [pti]* และ *ami [ami]* จะเป็น *[ptitami]* โดยมีเสียงพยัญชนะ *[t]* เพิ่มเข้ามา ดังนั้นโครงสร้าง

พยางค์ของคำหน้ายังคงเป็นพยางค์ปิดเช่นเดิม พยางค์จึงแบ่งได้เป็น [pti tam] ในบางกรณี เสียงสะท้อนอยู่หน้าเสียงพยัญชนะเชื่อมจากมีการเปลี่ยนแปลง เช่น สำนวนสิกที่นำหน้ามักกับเปลี่ยนเป็นสะท้อนอยู่รูด *certain* [sərtɛ̃] + *âge* [aʒ] ว่าเนื้อเมืองเป็น [sərteɪnəʒ] หรือเสียง [e] อาจเปลี่ยนเป็นเสียง [ɛ] ใน *dernier* [deʁnje] + *étage* [etaʒ] ซึ่งเป็นได้ทั้ง [deRNjɛREtaʒ] หรือ [deRNjɛRetaʒ] ท้ายสุด เสียงพยัญชนะที่เติมเข้ามาเพิ่มทำหน้าที่เป็นเสียงเชื่อมจะมีอยู่เพียงไม่กี่เสียงเท่านั้น ได้แก่ [t], [z], [n], [R], [p], [g] (หรือ [k]) และในการเปลี่ยนเสียงเชื่อมยังจำเป็นต้องคำนึงถึงรูปสะกดด้วย คำสะกดส่วนใหญ่มักลงท้ายด้วยอักษรพยัญชนะที่ไม่เปลี่ยนเสียง และจะไม่ลงท้ายด้วย E muet

การเปลี่ยนเสียงต่อเนื่อง หรือการคล้องเสียงพยัญชนะ (ธีระ รุ่งธีระ, 2565) ต่างจาก การเปลี่ยนเสียงเชื่อมตรงที่พยางค์ท้ายของคำหน้าต้องเป็นพยางค์ปิดหรือลงท้ายด้วยเสียงพยัญชนะ ตัวสะกดของคำหน้ามักลงท้ายด้วย E muet ซึ่งเป็นอักษรสัญญาณให้เปลี่ยนเสียงพยัญชนะข้างหน้า เมื่อเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องกับสะกดคำที่ตามหลัง พยัญชนะสะกดของคำหน้ากล้ายเป็นพยัญชนะต้นของคำหลัง จึงไม่ได้เติมเสียงพยัญชนะอีก โครงสร้างพยางค์ท้ายของคำข้างหน้าเกิดการเปลี่ยนแปลง (resyllabification) กล่าวคือ จากพยางค์ปิดกล้ายเป็นพยางค์ปิดแทน เช่น *dernière* [deRNjɛR] และ *étape* [etap] เมื่อเปลี่ยนเสียงต่อเนื่อง พยางค์ท้ายของคำหน้า [ŋjɛR] ซึ่งเป็นพยางค์ปิดเปลี่ยนเป็นพยางค์ปิด [ŋjɛ] โดยที่เสียงพยัญชนะ [R] จะกล้ายเป็นพยัญชนะต้นของคำหลัง [Retap] จึงแบ่งพยางค์ได้เป็น [deR nje RE tap] สะกดพยัญชนะที่เปลี่ยนเสียงต่อเนื่องยังคงเป็นเสียงเดิมในทุกกรณี ท้ายสุด พยัญชนะทุกเสียงสามารถเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องกับสะกดคำที่ตามหลังมา เนื่องจากพยัญชนะทุกเสียงในภาษาfrangue สามารถทำหน้าเป็นพยัญชนะต้น (attaque) และพยัญชนะท้าย (coda) ได้

ตารางที่ 1

สรุปความแตกต่างระหว่างการเปลี่ยนเสียงเชื่อมและการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่อง

	การเปลี่ยนเสียงเชื่อม	การเปลี่ยนเสียงต่อเนื่อง
กฎเกณฑ์	✓	✗
ความหมายทางไวยากรณ์	✓	✗
การจดจำรูปสะกด	✓	✗
การเติมเสียงพยัญชนะ	✓	✗
การเปลี่ยนธรรมชาติของเสียงพยัญชนะ	✓	✗
การเปลี่ยนธรรมชาติของเสียงสะกดคำหน้า	✓	✗
พยัญชนะทุกเสียง	✗	✓
การปรับเปลี่ยน พยางค์หลังของคำหน้า	✗	✓
โครงสร้างพยางค์ พยางค์หน้าของคำหลัง	✓	✓

2. สมมติฐาน

งานวิจัยชิ้นนี้ตั้งอยู่บนสมมติฐานที่ว่าอิทธิพลของภาษาไทยทำให้การเปล่งเสียงต่อเนื่องมักถูกละเลย เนื่องจากคำในภาษาไทยมักอ่านแยกกันอย่างอิสระหรือหน่วยคำไม่มีการเปลี่ยนรูปโดยเปลี่ยนจากพยางค์ปิดของคำแรกไปเป็นพยางค์ปิดและผลักเสียงพยัญชนะไปไว้หน้าของคำที่ตามหลังมาเหมือนในภาษาฝรั่งเศส หากมีความพยายามในการเปล่งเสียงต่อเนื่อง ก็จะเป็นไปในอีกรูปแบบหนึ่งซึ่งแตกต่างจากหลักการเปล่งเสียงของภาษาฝรั่งเศสซึ่งเกิดจากอิทธิพลของภาษาไทย

3. วิธีการเก็บข้อมูล

งานวิจัยชิ้นนี้เก็บรวบรวมตัวอย่างการถ่ายเสียงของคู่คำหั้งหมวดซึ่งลงท้ายด้วยเสียงพยัญชนะในคำแรกและขึ้นต้นด้วยเสียงสระในคำถัดมาหันสืบเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเอง ซึ่งอาศัยการถ่ายเสียงโดยใช้อักษรไทยจำนวนหั้งสิบ 7 เลvel ประกอบด้วย เรียนภาษาฝรั่งเศสง่ายจัง (กรชนก ชัยอนันต์, 2555), เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมูๆ (ศศินทร์ จีระวัฒนา, 2556), คู่มือสนทนาฉบับพกพา ภาษาฝรั่งเศส (2556), ฝรั่งเศสทันใจพุดได้ด้วยปลายนิ้ว (เทียร ธรรมดา, “ไม่ระบุปีพิมพ์”), หัดพูดฝรั่งเศส (ปราิชาติ ชุมสาย ณ อยุธยา, 2546), พูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ (ประภัสสร พานชาตรี, 2560), คู่มือสนทนาภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน (อัจฉราพรรณ นิวรัตน์, 2560) หลายตัวอย่างในหนังสือเหล่านี้มีข้อผิดพลาดอาจเป็นด้านไวยากรณ์ อักษรร่วม และการเปล่งเสียง ตัวอย่างเหล่านี้จะยึดตามต้นฉบับโดยไม่มีการแก้ไข

การเปล่งเสียงหรือไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะแต่ละเสียงนั้นจะนับเป็นกรณีไปไม่ใช่จำนวนตัวอย่างหั้งหมวด คู่คำเดียวกันจะนับเป็นหนึ่งตัวอย่างและหนึ่งกรณี ถึงแม้ว่าคู่คำนั้นจะมีจำนวนตัวอย่างเป็นจำนวนมากก็ตาม ในกรณีของสรรพนามประธาน II/Elle ตามด้วยคำถัดมาที่ขึ้นต้นด้วยเสียงสระ ก็จะนับเป็นเพียงกรณีเดียวเท่านั้น รวมถึงคำนำหน้านาม une ตามด้วยคำถัดมาที่ขึ้นต้นด้วยเสียงสระนั้นก็จะนับเป็นกรณีเดียวเช่นเดียวกัน เพราะมีการใช้ถี่กว่ากรณีอื่นอย่างมาก เช่น il est, il a, il habite หรือ une idée, une école, une amie การเปล่งเสียงต่อเนื่องของสรรพนามประธานมักเป็นไปอย่างสม่ำเสมอ ต่างจากการนี้ของ une ซึ่งอาจไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องบางในตัวอย่าง

4. การวิเคราะห์ข้อมูลและผลของการวิจัย

ในเบื้องต้น งานวิจัยชิ้นนี้ศึกษาว่าหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองที่นำมาใช้เป็นข้อมูลในการวิเคราะห์แต่ละเล่มให้คำอธิบายเกี่ยวกับการเปล่งเสียงเชื่อมและการเปล่งเสียงต่อเนื่องหรือไม่ เพราะการให้หรือไม่ให้คำอธิบายจะส่งผลต่อการเปล่งเสียงต่อเนื่องของตัวอักษรย่าง หลังจากนั้นจะเป็นการศึกษาการเปล่งเสียงหรือไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องของตัวอักษรย่างที่เก็บรวบรวมไว้ ขั้นตอนนี้จะแสดงให้เห็นว่าพยัญชนะแต่ละเสียงมีการเปล่งเสียงต่อเนื่องมากน้อยแตกต่างกันอย่างไร สุดท้ายจึงศึกษารูปแบบการปรับเปลี่ยนโครงสร้างพยางค์ที่เกิดจากการเปล่งเสียงต่อเนื่องของตัวอักษรย่างซึ่งรวมจากแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเอง โดยเปรียบเทียบตามหลักสัทศาสตร์และสาขาวิทยาภาษาฝรั่งเศส

4.1 การให้คำอธิบายการเปล่งเสียงเชื่อมและการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

การเปล่งเสียงเชื่อมเป็นปรากฏการณ์เฉพาะของภาษาฝรั่งเศส (Léon & Léon, 2009, p.72) ถึงแม้จะมีกระบวนการว่าการปรับเปลี่ยนโครงสร้างพยางค์ สำหรับคนฝรั่งเศส การเปล่งเสียงต่อเนื่องจัดเป็นเรื่องธรรมชาติอย่างมาก และความเป็นธรรมชาตินี้เองทำให้มีจำเป็นต้องกำหนดกฎเกณฑ์เฉพาะได้ฯ ขึ้นมา หนังสือสัทศาสตร์ของภาษาฝรั่งเศสที่สำคัญบางเล่มจึงไม่ได้ให้รายละเอียดในเรื่องนี้มากเท่าไนัก เช่น หนังสือ *Traité de prononciation française* (Fouché, 1959) และหนังสือ *Phonétique française* (Malmberg, 1972) ไม่ได้กล่าวถึงปรากฏการณ์นี้เลย หนังสือ *Introduction à la linguistique française* (Léon, 1961) ไม่ได้ให้คำอธิบายเกี่ยวกับการเปล่งเสียงต่อเนื่อง แต่มีการตัวอักษรบางกรณีในหัวข้อของการเปล่งเสียงเชื่อมเพื่อให้เห็นความแตกต่างของทั้งสองปรากฏการณ์ ส่วนหนังสือ *Traité de prononciation française* (Fouché, 1959) และ *Phonétique française* (Malmberg, 1972) ไม่ได้กล่าวถึงปรากฏการณ์นี้เลย

ส่วนหนังสือ สัทศาสตร์ฝรั่งเศส (แพรวโพยม บุญยะผลึก, 2530) นั้นอธิบายถึง “การเชื่อมพยัญชนะ” (enchaînement) เอาไว้ใน “การเชื่อมพยัญชนะเพิ่ม” (liaison) เพื่อชี้ให้เห็นถึงความแตกต่างของปรากฏการณ์ทางภาษาทั้งสองรูปแบบในภาษาฝรั่งเศสไว้ดังนี้

“การเชื่อมพยัญชนะหมายถึงการออกเสียงพยัญชนะที่เขียนอยู่ท้ายคำซึ่งต้องออกเสียงอยู่แล้วเมื่อคำนั้นอยู่ในสภาพโดยเดียวหรือเมื่อนำหน้าคำอื่นที่ขึ้นต้นด้วยพยัญชนะหรือเมื่อยู่ท้ายกลุ่มน้ำหนัก แต่แทนที่จะออกเสียงเป็นพยัญชนะท้ายตามที่ปรากฏในตัวเขียน กลับออกเป็นพยัญชนะต้นเมื่อปรากฏหน้าคำอื่นที่ขึ้นต้นด้วยสระหรือ h muet เพื่อให้การแบ่งพยางค์เป็นไปตามแนวนิยาม การออกเสียงภาษาฝรั่งเศส [...] การเชื่อมพยัญชนะเพิ่มและการเชื่อมพยัญชนะ

จะต้องกระทำภายในขอบเขตของกลุ่มน้ำหนักเหมือนกัน”¹ (แพรวาโพยม บุณยะผลึก, 2530 : 173)

ความจริงแล้ว การเปล่งเสียงเชื่อมจะไม่สามารถกระทำได้ระหว่างกลุ่มจังหวะ (groupe rythmique) ในขณะที่การเปล่งเสียงต่อเนื่องสามารถกระทำได้ทั้งภายในกลุ่มจังหวะ (groupe rythmique) และระหว่างกลุ่มจังหวะ (Charliac & Motron, 2018 : 22-24)

ในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองจำนวน 7 เล่มที่ใช้เป็นข้อมูลในงานวิจัย ครั้งนี้ พบเพียงเล่มเดียวที่กล่าวถึงการเปล่งเสียงต่อเนื่อง หนังสือส่วนใหญ่จะให้ความสำคัญกับ การเปล่งเสียงเชื่อม (ดูตารางที่ 2) บางเล่มไม่สามารถแยกแยะความแตกต่างของปรากฏการณ์ ทั้งสองแบบออกได้ ตัวอย่างของการเปล่งเสียงเชื่อมที่ปรากฏในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส ด้วยตนเองกลับเป็นการเปล่งเสียงต่อเนื่องอยู่บ่อยครั้ง และบางเล่มก็ไม่ได้ให้ความสำคัญกับ ปรากฏการณ์ทั้งสองนี้เลย ทั้งๆ ที่เป็นหนังสือซึ่งมีจุดมุ่งหมายเพื่อการ “สนทนฯ” หรือการ “พูด”

เรียนภาษาฝรั่งเศสง่ายจัง (กรชนก ชัยอนันต์, 2555 : 24-25) อธิบายการเปล่งเสียงเชื่อมโดยให้กับเกณฑ์ค่อนข้างละเอียด และยังกล่าวถึงการเปล่งเสียงต่อเนื่องโดยแบ่งออกเป็น 5 กรณี

1) ระหว่างบุรุษสรพนาประทานของประโยชน์ // Elle กับคำที่ตามมาที่ขึ้นต้นด้วยสระ หรือ h muet ตัวอย่าง // arrive. (อิล ลาครีฟเว่อ), Elle arrive. (แอล ลาครีฟเว่อ)

2) ระหว่าง I ท้ายคำกับคำที่ตามมาที่ขึ้นต้นด้วยสระ หรือ h muet เช่น quel (แกล), quelle (แกล), bel (แบล), belle (แบล) ตัวอย่าง Quelle horreur ! (แกล ลօเครอ เคร่อ), un bel enfant (อิง แบล ลօฟอง)

3) ตัว m ท้ายคำว่า même (แมםเม่อ) กับคำที่ตามมาที่ขึ้นต้นด้วยสระ หรือ h muet ตัวอย่าง le même âge (เลอ แมם มาชเช่อ)

4) คำที่ลงท้ายด้วย ble, tre, ตัว e ไม่ออกเสียง แต่จะใช้ bl, tr ออกเสียงเชื่อม กับสระหรือ h muet ของคำที่ตามมา - C'est une aimable invitation. (เช ตูน แอ้มมาบ แบบล วิตาซียง), Nous aimons notre enfant. (ນູ แซມມາง ໂນທ ທຮອງຟອງ)

5) ระหว่าง avec (อะแວค), toujours (ตື້ຈຸເຄຣວະ), par (ປາເຄຣວະ), pour (ປູເຄຣວະ) กับคำที่ตามมาที่ขึ้นต้นด้วยสระ หรือ h muet ตัวอย่าง avec eux (อะແວค เກອ), toujours ensemble (ຕື້ຈຸເຄຣວະ ຊອງຊອງເບລວະ), par amour (ປາ ດຽມມຸເຄຣວະ), pour elle (ປູແຄລເລ່ວະ)”

¹ กลุ่มน้ำหนักที่เกิดในประโยชน์จึงเรียกว่าเป็น กลุ่มจังหวะ (le groupe rythmique) ด้วย

อย่างไรก็ตาม พบว่าเป็นเพียงการเพิ่มพยัญชนะโดยการเติมอักษรเข้าไปที่หน้าคำตัดไปโดยไม่มีการปรับเปลี่ยนโครงสร้างพยางค์

เกงฟรังเศสเรื่องหมูๆ (ศศิเนตร จีระวัฒนา, 2556 : 21) อธิบายเรื่องการเปล่งเสียงเชื่อมอย่างคร่าวๆ และตัวอย่างแสดงให้เห็นถึงความสับสนกับการเปล่งเสียงต่อเนื่อง “*Il a sept ans.* อิล ลา แซต ต้อง (จาก แซต องง)” ความจริงแล้ว เสียง [t] ไม่ใช่เสียงเติมเข้ามาแต่เป็นเสียงสะกดของที่มีอยู่แต่เดิม จึงเป็นเพียงการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

คู่มือสนทนาฉบับพกพา ภาษาฝรั่งเศส (2556, น. 7) อธิบายเกี่ยวกับเรื่องการ “ออกเสียง” ไว้ว่า “เมื่อคำได้ลงท้ายด้วยพยัญชนะ และคำต่อมาขึ้นต้นด้วยสระ เสียงของพยัญชนะท้ายคำ (ซึ่งปกติจะละไว้) จะถูกเชื่อมกับสระหนึ่งเป็นเสียงตันของสระตัวนั้น [...] ตัวอย่าง Comment กอนม็อง / Comment allez-vous ? กอนม็อง ตาเล-วู” แต่ไม่ได้กล่าวถึงการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

พัดพูดฝรั่งเศส (ปาริชาติ ชุมสาย ณ อยุธยา, 2546, น. 18) อธิบายว่าการเปล่งเสียงเชื่อมทำให้ภาษาไฟเราขึ้น โดยไม่ได้พูดถึงเรื่องระดับภาษา (registres de langue) “การพูดแบบเชื่อมคำทำให้ (*la liaison – ลา ลีเยง*) ภาษาฝรั่งเศสดูนิ่มนวลขึ้นมาก เช่น *elle est une petite amie très intime* สำหรับไม่เชื่อมคำจะย่านแข็งๆ ว่า แอล แอล อูน เปอตี้ อา มี แทร แยงตีม แต่ถ้าเชื่อมคำแล้วจะพังเพราะขึ้นทันที แอล แอล อูน เปอตี้ ตามี แทร แซงตีม” จากตัวอย่างข้างต้น จะเห็นว่ามีทั้งการเปล่งเสียงเชื่อมสองแห่ง (*est une* และ *très intime*) และการเปล่งเสียงต่อเนื่องสองแห่ง (*elle est* และ *petite amie*) แสดงให้เห็นว่าไม่ได้แยกแยะระหว่างการเปล่งเสียงเชื่อมและการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

พุดฝรั่งเศสจากจินตภาพ (ประภัสสร พานชาติ, 2560, น. 90-100) สับสนระหว่างการเปล่งเสียงเชื่อมและการเปล่งเสียงต่อเนื่องเช่นเดียวกับแบบเรียนข้างต้น หนังสืออธิบายถึงการเปล่งเสียงเชื่อมพร้อมให้กฎเกณฑ์ต่างๆ ค่อนข้างละเอียด โดยแบ่งเป็นหัวข้อต่าง แต่ไม่ได้กล่าวถึงการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย ตัวอย่างของการเปล่งเสียงต่อเนื่องถูกนับรวมเป็นการเปล่งเสียงเชื่อม ดังจะเห็นได้ในหลายกรณีด้วยกัน กรณีของการประนานสรรพนามเอกพจน์ *Il/Elle* เช่น *Il habite* (อิล ลาบิต) ในกรณีของคำคุณศัพท์นำหน้าคำ เช่น *cet énorme livre* (เช เตโนม ลิฟเวอเคอ) หรือในกรณีของตัวเลข *neuf ans* (เนฟ วงศ์) เชื่อมเสียง *f* (ฟ) กับสระ *a* คำหน้าลงท้ายด้วย *f* แต่เวลาเชื่อมเสียงจะออกเสียงเป็น *v* (ว) ความเป็นจริงแล้วทั้งสามกรณีข้างต้นเป็นการเปล่งเสียงต่อเนื่อง ไม่ใช่การเปล่งเสียงเชื่อม เนื่องจากพยัญชนะที่ท้ายคำแรกเปล่งเสียงอยู่แล้ว ไม่ได้เติมเสียงเข้ามา

ส่วน ผู้รังสีแพทย์ที่พูดได้ด้วยภาษาไทย (เตียร ธรรมดา, ไม่ระบุปีพิมพ์) และคู่มือสนทนาภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน (อัจฉราพรรณ นิวรัตน์, 2560) ไม่ได้ให้ความสำคัญในการอธิบายเรื่องการเปล่งเสียงเชื่อมและการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย

ตารางที่ 2

ตารางสรุประการหนังสือที่อธิบายการเปล่งเสียงเชื่อมและการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

	การเปล่งเสียง เชื่อม (liaison)	การเปล่งเสียง ต่อเนื่อง (enchaînement)	สับสนระหว่าง สอง ปรากฏการณ์
เรียนภาษาฝรั่งเศสง่ายจัง	✓	✓	✗
เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมู	✓	✗	✓
หัดพูดฝรั่งเศส	✓	✗	✓
คุ้มกันสนทนากับพกพากาชาดฝรั่งเศส	✓	✗	✗
พูดฝรั่งเศสจากใจดี	✓	✗	✓
ฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วยปลายนิ้ว	✗	✗	✗
คุ้มกันสนทนากับฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน	✗	✗	✗

ท้ายสุด เรียนภาษาฝรั่งเศสง่ายจัง เป็นหนังสือเพียงเล่มเดียวที่ให้คำอธิบายเกี่ยวกับ การเปล่งเสียงต่อเนื่อง สะท้อนให้เห็นว่าผู้เขียนแบบเรียนเล่มนี้รหัสนักถึงการมีอยู่ของ ปรากฏการณ์ดังกล่าวและส่งผลให้การเปล่งเสียงต่อเนื่องมีอัตราส่วนที่สูงกว่าในหนังสือเล่มอื่น อย่างชัดเจน ทั้งจำนวนเสียงพยัญชนะและจำนวนกรณีของการเปล่งเสียงต่อเนื่องดังที่จะได้ ศึกษาในหัวข้อถัดไป

4.2 พยัญชนะที่เปล่งเสียงต่อเนื่อง

เสียงพยัญชนะของภาษาฝรั่งเศสทุกเสียงสามารถเป็นเสียงสะกดได้ทั้งหมด ดังนั้นจึงสามารถเชื่อมโยงกับเสียงตรงของคำที่ตามหลังมาได้ (Abry & Chalaron, 2011 : 99) สำหรับเสียงออรัลสระหรือเสียงกึ่งพยัญชนะ [j], [w] และ [ɥ] นั้นมีเพียงเสียงแรกระหว่างคำที่สามารถ ลงท้ายคำได้ ส่วนสองเสียงหลังจำเป็นต้องมีเสียงสระตามหลังมาเสมอ ดังนั้นจะไม่สามารถพบ ได้ในการเปล่งเสียงต่อเนื่องกับคำที่ตามหลังได้ จากข้อมูลที่รวบรวมได้สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูด ชาวไทยจะเปล่งเสียงต่อเนื่องกับเฉพาะบางเสียงอย่างสม่ำเสมอ บางเสียงเปล่งเสียงต่อเนื่องใน กรณีที่จำกัดและไม่เป็นระบบ และบางเสียงไม่พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย ทั้งนี้ จะขอแสดง รายละเอียดของการเปล่งเสียงต่อเนื่องของแต่ละพยัญชนะ และนำเสนอตารางสรุปอัตราส่วน ของการเปล่งเสียงต่อเนื่องไว้ข้างท้าย

4.2.1 เสียงพยัญชนะ [p]

พยัญชนะ [p] สามารถเปล่งเสียงต่อเนื่องได้มักพบในคำนาม普通 แต่ ปรากฏว่าแบบเรียนที่ศึกษาเกือบทุกเล่มจะเปล่งเสียงต่อเนื่องโดยยังคงเปล่งเสียงแยก

เป็นคำๆ การเปล่งเสียงต่อเนื่องพบเพียงในตัวอย่างเดียว ในคู่มือสอนภาษาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส pompe à air เปลงเสียงต่อเนื่องเป็น ปง ป่า แอร์ แต่อีกจำนวนหนึ่งกลับไม่เปล่งเสียง ต่อเนื่อง soupe à la bière อ่านแยกคำเป็น ชูป อา ลา บีเบียร์ ดังนั้นจะพบว่าการเปล่งเสียง ต่อเนื่องไม่มีความเสถียร

4.2.2 เสียงพยัญชนะ [t]

จากการศึกษาข้อมูล การเปล่งเสียงต่อเนื่องพยัญชนะ [t] ส่วนใหญ่พบ ระหว่างคำคุณศัพท์ เช่น พา cete และ cette กับคำนามที่ตามหลังมา นอกจากนั้นแล้วยังพบใน กรณีของตัวเลข sept และ huit

ใน เรียนฝรั่งเศสง่ายจัง พบรการเปล่งเสียงเชื่อมในเกือบทุกตัวอย่าง cet endroit-là แซต ตองด้าว ล่า, cette adresse แซต ตัดแดรสเซ่อ แม้แต่ระหว่างกับกริยาและ บุพบทที่ตามหลังมาในกริยา habiter เช่น Cette dame habite à Lyon. แซต ดาวน์ อาบิท ตะ ลิยง แต่ไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องกับกริยาอื่น J'achète un cadeau d'anniversaire ... ชาแซต เอิง ก้า โด ดันนิแวกแซเคร่อ ...

ใน เก่งฝรั่งเศสรึ่งหมู่ ปรากฏการเปล่งเสียงต่อเนื่องในหลายตัวอย่าง เช่น cet enfant แซต ต็อง พีอง, sept ans แซต ต็อง, serviette-éponge แซค วิແບຕ เต ปองฟ์, petite amie เปอติตต์ ตามี แต่ก็ไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องใน Le 8 avril เลอ วิท อาวิล, charlotte (aux poires) ชาค์ ล็อต (โอ บ้าค์)

ใน คู่มือสอนภาษาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส พบรการเปล่งเสียงต่อเนื่องใน หลายกรณี เช่น boîte aux lettres บ๊วต โต แลตเกรอ, cette excursion แซต เติกซูร์ซีย়ং, petite amie เปอติต-ตามี แต่ก็ไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องในหลายตัวอย่าง รวมถึง cette adresse แซต อาเดรส

ใน หัดพูดฝรั่งเศส ก็พบรการเปล่งเสียงต่อเนื่องในหลายกรณี เช่น sept heures แซต เตอร์, cet après-midi แซต ตັບພຣ-ມິດີ, petite amie เปอติต ตามี อย่างไรก็ได้ คำนามประสมส่วนใหญ่จะไม่เปล่งเสียงต่อเนื่อง เช่น baguette épi ባກເຕີຕໍ່ເອປີ, Tartelette à l'orange ຕັກເອງເຕີຕໍ່ອຳເລີຕ ອາ ລອຮອງຊ້ ດັນນັກการเปล่งเสียงต่อเนื่องยังคงจำกัดอยู่เฉพาะใน นามวานิช โดยเฉพาะตัวเลข

ใน ฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วยปลายนิ้ว ก็เปล่งเสียงต่อเนื่องจะพูดได้เฉพาะ ในกรณีตัวเลขตามหลังด้วยเวลา sept heures แซต เตอร์

ใน พูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ พบรการเปล่งเสียงต่อเนื่องเป็นจำนวนมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับนามวานิช ระหว่างคำคุณศัพท์ เช่น cet hôtel ເຊ ໂຕແຕລ, cette année แซต ดาวน์ເນ, huit élèves ວິຕເຕແລພ รวมถึงคำคุณศัพท์หน้า

คำนาม petite amie เปอตี-ตาเม แต่จะไม่พบการเปล่งเสียงเชื่อมระหว่างกริยาและคำที่ตามหลัง เช่น *Il habite à Paris.* อิล ลาบิต อ่า ปารี, *J'achète un nouveau cahier.* ชา เชต เอิง นูโว กาเย

ใน คู่มือสนทนาภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องในตัวเลขเป็นส่วนใหญ่ เช่น Cinquante et un แซง-กองต์-เต-เอิง, huit heures วิต-เตอค แต่ไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องใน Soixante et onze ซัว-ซองต์-อง-ซ์ (ตามต้นฉบับ) และบางครั้งเสียงพยัญชนะท้ายของคำแรกหายไป 70 euros ซัว-ซอง-ເອວ-ໂຄ ส่วนในกรณีอื่นๆ นั้นไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

4.2.3 เสียงพยัญชนะ [d]

พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องเสียงพยัญชนะ [d] แค่ในหนังสือแบบเรียนสองเล่มเท่านั้น ทั้งๆ ที่คำประสมหลายคำประกอบด้วยเสียงพยัญชนะนี้

ใน เรียนฝรั่งเศสว่ายัง ไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องเมื่อเป็นพยัญชนะเสียงนี้ในกรณีใดเลย แม้แต่ในคำนามประสมของทิศ ได้แก่ sud-est ซูด แอสเตอะ และ sud-ouest ซูด อุแอสเตอะ ซึ่งปกติแล้วควรต้องเปล่งเสียงต่อเนื่องโดยต้องไม่เว้นจังหวะหยุด

ใน เก่งฝรั่งเศสวีร์หูๆ ก็เป็นไปในทำนองเดียวกัน โดยอ่านเป็น Sud-Est ซูด-แอสต์ และ Sud-Ouest ซูด-อุวแอสต์

ใน คู่มือสนทนาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส พบที่นี้ตัวอย่างและมีการเปล่งเสียงต่อเนื่องระหว่างคำนามและคำบุพบทใน Y-a-t-il un guide/audio guide en anglais ? อี-ยะ-ติล เอิง กีด/ໂອดีໂອ กีด ด็อง น็องเกล

ใน หัดพูดฝรั่งเศส พบว่ามีการเปล่งเสียงต่อเนื่องเมื่อเป็นคำนามประสม แต่จะไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องระหว่างประธานกับกริยา ดังที่จะสังเกตได้จากประโยค La Thaïlande est dans l'Asie du sud-est. ลา ໄຕลีองต์ แอก ด็อง ลาซี ดู ซูด-แอสต์ นอกจากนั้นแล้ว การเปล่งเสียงต่อเนื่องยังสับสนกับการเปล่งเสียงเชื่อมในคำว่า Grande Arche กรีอง ตาร์ช กลับเปล่งเสียงพยัญชนะ [t] แทนที่จะเป็นเสียงพยัญชนะ [d] ซึ่งเป็นพยัญชนะท้ายดังเดิมของคำหน้า

ใน คู่มือสนทนาภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน ก็พบคำว่า La Grande Arche ลา-กรอง-อาร์ช โดยที่เสียงพยัญชนะเปล่งเสียงต่อเนื่องได้หายไป

ใน ฝรั่งเศสกันใจพูดได้ด้วยปลายนิ้ว และใน พูดฝรั่งเศสจากอินเดียไม่พบทัวอย่างของพยัญชนะเสียงนี้

4.2.4 เสียงพยัญชนะ [k]

การเปล่งเสียงเชื่อมพยัญชนะ [k] พบได้เฉพาะในกรณีการเปล่งเสียงต่อเนื่องระหว่างเลขห้า (cinq) กับคำนามที่ตามหลังมา และระหว่างคำบุพบท avec กับคำที่ตามหลังมา

ใน เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมู ๆ ก็จะไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องระหว่างบุพนท avec กับคำหลัง เช่น avec un grand lit อาเว็ค เอิง กร็อง ลี, avec une carte de credit อาเว็ค อุน การ์ด เดอ เครด ดิ รวมถึงในนามประสมบางคำ ได้แก่ coq au vin ก็อก โว แร์ว แต่เปล่งเสียง ต่อเนื่องในนามประสม sac à dos ซัก กะ โด, sac à main ซัก กะ แม็ง และในเลขยี่สิบห้า 25 ans. แร์ว แซ็ง ก็อง

ใน คู่มือสอนภาษาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส ก็เป็นไปในทำนองเดียวกับ หนังสือเล่มข้างต้น พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องกระทำเฉพาะเลขห้า และคำนามประสมแบบ เดียวกัน ได้แก่ cinq heures et demi แซ็ง เกอร์ อ เดอมี, sac à dos ซัก กะ โด, sac à main ซัก กะ แม็ง ส่วนกรณีอื่นๆ นั้นจะไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย

ใน หัดพูดฝรั่งเศส กลับเป็นไปทางตรงกันข้าม พบการเปล่งเสียงในบุพนท avec กับคำที่ตามหลังมา ได้แก่ avec un grand lit อาเว็ค กัง กร็อง ลี, avec une carte de crédit อาเว็ค อุน การ์ด เดอ เครด ดิ แต่ก็ไม่ได้เป็นเช่นนั้นเสมอไป เช่น avec une carte de crédit ? อาเว็ค อุน การ์ด เดอ เครด ดี, avec air conditionné อาเว็ค แอร์ กงดีชียอนเน่ อิกกรณีหนึ่งซึ่งพบการเปล่งเสียงต่อเนื่อง ได้แก่ คำนามประสม week-end วีค-เก็นด์ ในกรณี อื่นๆ ไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย เช่น allergique à certains antibiotiques อัลแลร์ซิก ก์ อา แซร์แต็ง ซึ่งติบิโอดิกก์, Bangkok est la capitale de la Thaïlande. บังกอก แอ ลา กິນ ปิตาล เด้อะ ลา ไถลิองด์

ใน พูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ ก็ไม่ได้แตกต่างจากหนังสือเล่มอื่นๆ จะเปล่งเสียงต่อเนื่องเฉพาะในเลขห้า เช่น cinq ans แซง กอง และคำนามประสมบางคำที่คุ้นเคย Bon week-end. บง วิก-เกน แต่ในกรณีอื่นๆ นั้นกลับไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย

ใน คู่มือสอนภาษาภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน พบการเปล่งเสียงต่อเนื่อง ในคำนามประสม sac à main ซัก-กะ-แม็ง, masque à oxygène มาสก์-กา-อีอก-ซี-แม่น แต่กลับเป็น coq à l'âne กอ-อา-แล่น หรือ allergique aux fruits de mer อัล-เลอ-ผีก-โว-ฟุย-เดอ-แมร์ สำหรับในตัวเลขห้า พบใน cinq heures แซ็ง-ເກວະ แต่กลับเป็น 25 Avril แร์ว-แซงก์-อาวิล

ใน เรียนฝรั่งเศสง่ายจัง และ ในฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วยปลายนิ้ว ไม่พบ การเปล่งเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะเสียงนี้

4.2.5 เสียงพยัญชนะ [m]

จากข้อมูลที่ศึกษา พบกรณีความเป็นไปได้ส่วนใหญ่ในการเปล่งเสียง ต่อเนื่องระหว่าง comme และคำที่ตามหลังมา การเปล่งเสียงต่อเนื่องพบที่พบเพียงในหนังสือเพียงเล่มเดียว

ใน คำอธิบายของเรียนฝรั่งเศสง่ายจัง (กรชนก ชัยอนันต์, 2555 : 35) ยกตัวอย่างการเปล่งเสียงต่อเนื่อง le même âge (เลอ แมม มาเชออะ) ดังนั้นจึงมีแนวโน้มที่จะ

เบล่งເສີຍຕ່ອນເນື່ອໃນເກົບຖຸກຕວອຍ່າງ ເຊັ່ນ une femme auteur ອູນ ພຳມໂມເຕອເຄຣະ, Comme il fait beau aujourd’hui! ກອມ ມີລ ເພ ໂບ ໂອຊູດ ດູຍ, Comme elle est gentille ! ກອມ ແມລ ເລ ຂອງທີເຍ່ອະ ອຍ່າງໄກຣິດີ ກາຮເປັນເສີຍຕ່ອນເນື່ອຈະໄໝກະທຳເມື່ອເປັນກຸມຈັງຫວະທີ ແຕກຕ່າງກັນ ເຊັ່ນ ນາມວັລີປະຮານແລກຮິຍາວລີດັ່ງທີ່ພົບໃນ Cette dame habite à Lyon. ແຜຕ ດາມ ອາບິກ ຕະ ລິຍງ

4.2.6 เสียงพยัญชนะ [n]

การเปล่งเสียงต่อเนื่องพยัญชนะ [n] มักพูดระหว่างคำนำหน้านาม une กับคำนามซึ่งมีอยู่เป็นจำนวนมาก ส่วนกรณีอื่นๆ พบเห็นน้อยมาก แม้แต่ในจำนวนที่ใช้กันเป็นประจำ

ใน เรียนฝรั่งเศสง่ายจัง การเปล่งเสียงต่อเนื่องระหว่าง une และคำนาม เป็นไปอย่างปกติ แต่เมื่อมีคำคุณศพท์เข้ามาแทรกก็อาจทำให้ความคุณชินหายไปและไม่เปล่งเสียงต่อเนื่อง เช่น une aimable invitation อูน แอ่มมาน แบลวิตาซียง ในกรณีอื่นๆ เช่น Anne et Thomas อาನ โตมา และ Je me promène après le dîner. เชอ เมอ โพรแมน นัปพร เลือ ดีเน

ใน เก่งฝรั่งเศสเรื่องหนูๆ พบเจพะในกรณีของ une และคำนาม แต่บางครั้งก็ไม่เปล่งเสียงต่อเนื่อง เช่น une alliance อูน อัลลิยองซ์, une année อูน อา เน่ ส่วนใน une huître อูน วิท(เทรอะ) นั้น พบการใช้อักษร “ว” แทนเสียงออร์ธสระซึ่งอาจเป็นอุปสรรคต่อการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

ใน คุณมีสันหนานฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส พบการไม่เปล่งเสียงต่อเนื่อง ด้วยเช่นกัน ได้แก่ une attaque อัน อัตตาก, une infirmière (ด') ดูน แอนฟรีมีเยร์

ใน หัดพูดฝรั่งเศส พบการไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องของ une เพียงใน une anesthésie oun อาเนสเตซี หากเป็นกรณีอื่น จะไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย

ใน ฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วยภาษาญี่ปุ่น การเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องใน une heure อีก เนอร์ และ une allergie อีก นั้นแล็คซ์ แต่กลับเปลี่ยนเสียงเป็น dans une année ดังนั้น คำนี้

ใน พูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ พบการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องเฉพาะระหว่าง une และคำนามในทุกด้วยกัน แต่จะไม่เปลี่ยนเสียงต่อเนื่องในกรณีอื่น แม้แต่ใน Bonne année บอนเนอ งานนี้ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะเติม “eo” เข้าไป เพื่อถ่ายเสียง E muet จึงทำให้ดูเหมือนว่าคำลงท้ายด้วยสะ

ใน คุณมีสุนทรียภาพรังสรรค์ในชีวิตประจำวัน เปล่งเสียงต่อเนื่องใน Une infirmière อุณ-แวง-พีค-มี-แดร์ แต่ Une aubergine อุณ- โอ-แบค-ซีน์ ความสับสนระหว่าง เพศชายและเพศหญิงก็ทำให้การเปล่งเสียงเชื่อมกล้ามมาเป็นการเปล่งเสียงต่อเนื่องดังจะเห็น

ได้ใน *Une œuf sur le plat* อูน-เนอฟ-ชู-เลอ-пла นอกจากนั้นยังพบตัวอย่างการเปลี่ยงเสียงต่อเนื่องในกรณีของคำนาม + คำคุณศัพท์ หรือคำคุณศัพท์ + คำนาม เช่น *cuisine occidentale* ลา-กุย-ชิน-น์-อَا-ช-ดอง-ตาล, *cuisine orientale* ลา-กุย-ชิน-โน-ม-ยง-ตาล และ *jeune homme* เจูน-โนม แต่กลับเป็น *bonne année* บอน-อัน-เน่ เช่นเดียวกับหนังสือเล่มก่อนหน้านี้

4.2.7 เสียงพยัญชนะ [v]

จากการศึกษาข้อมูล การเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะนี้มักพบได้ในกลุ่มคำ *neuf heures* ในภาษาฝรั่งเศส เสียงสะกดของ *neuf* [nøf] จะเปลี่ยนเป็นพยัญชนะเสียงโวเมช (voisement) [v] เมื่ออุ้หนา *ans, autres, heures, hommes* เช่น *neuf heures* [nøvəʁ], *neuf ans* [nøvã] โดยปกติพยัญชนะที่เปลี่ยนเสียงต่อเนื่องกับคำตัดไปจะไม่เปลี่ยนธรรมชาติของเสียงนั้น แต่ *neuf* ถือว่าเป็นเพียงกรณีเดียวที่พยัญชนะเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องเปลี่ยนคุณสมบัติของเสียง (Béchade, 1992 : 52 ; Léon, 2011 : 238 ; Moeschler & Auchlin, 2011 : 53)

ใน ผู้รังสีแพทย์ได้ด้วยปลายนิ้ว เปลงเสียงต่อเนื่องโดยใช้อักษร พโดยถอดเสียง *neuf heures* เป็น เนื้อเฟอร์ ออาจเป็นเพราะอิทธิพลของตัวอักษร

ใน พูดผังรังสีจากจินตภาพ ก็พบกรณีแบบเดียวกัน ได้แก่ *Ce garçon a neuf ans.* เช่น กากูง อา เนิฟ ฟอง แต่คำเดียวกันยังพบคุ้กชาร “ฟว” โดยถอดเสียงเป็น เนิฟ วอง ทั้งๆ ที่อธิบายเอาไว้ว่า “คำหน้าลงท้ายด้วย f แต่เวลาเชื่อมเสียงจะออกเสียงเป็น v (ว)” (ประวัติศาสตร์ พานชาตรี, 2560 : 95) การบอกเวลา ก็จะเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องโดยถ่ายเสียงในลักษณะเดียวกัน *Il est dix-neuf heures.* อิล เล ดิส-เนิฟ เวอคุ สำหรับคำอื่นๆ ที่ลงท้ายด้วยเสียง [v] จะไม่เปลี่ยนเสียงเชื่อมกับสระที่ตามหลังมา ได้แก่ *J'arrive à Paris en février.* ซอร์คิฟ อากี օອง เฟ-เวริเย

ใน คู่มือสอนภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน พบรการเปลี่ยนต่อเนื่องในการบอกเวลา เช่นเดียวกัน *Il est neuf heures.* อิล-เล-เนิฟ-เวอ-ค

ใน เรียนผังรังสีง่ายจัง พบรกรณีที่แตกต่างออกไปในสองประโยชน์ซึ่งเป็นการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องระหว่างกริยาและบุพบทที่ตามหลังมา *Je me lève à 6 heures du matin.* เชอ เมอ แลฟ วะ ชิ เชอเครื่อง ดู มาแตง, *Le soleil se lève à l'est.* เลอ โซแลบ เชอแลฟ วะ แลสเตอะ

ใน หัดพูดผังรังสี พบรการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องในตัวเลข 19 heures ดิส-เนิฟ เวอร์

ส่วนใน เก่งผังรังสีเรื่องหมูๆ และในคู่มือสอนภาษาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส “ไม่พบตัวอย่างของการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะเสียงนี้”

4.2.8 เสียงพยัญชนะ [s]

พยัญชนะเสียงนี้มักไม่ค่อยเปล่งเสียงต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เมื่อไม่เปล่งเสียงพยัญชนะของคำหน้าซึ่งสะกดด้วยักษร s เพียงตัวเดียว

ใน เรียนฝรั่งเศสง่ายจัง พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องในประโยค Je pense à ma mère. เช่น ปอง ชา แมมเครือะ แต่ในประโยค Votre fils est malade. เป็น โวทเทรอะ พีส เ� มาล่าดเดอะ

ใน คู่มือสอนภาษาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องใน classe affaire glasas ชัฟแฟร์, classe économique glasas เซโกโนมิก, sens unique ซึ่ง ชูนิก

ใน ฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วยปลายนิ้ว กับบกรณีแบบเดียวกันใน sens interdit ซึ่ง แองแต็คดี, sens unique ซึ่ง อึนึก ซึ่งไม่เปล่งเสียงต่อเนื่อง น่าจะเป็นเพราะไม่เปล่งเสียงพยัญชนะท้ายของคำที่นำหน้ามาโดยเข้าใจผิดว่าอักษรท้ายคำจะไม่เปล่งเสียง แต่เปล่งเสียงต่อเนื่องใน brosse à dents บross ชา ดึง

ใน คู่มือสอนภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน พบการเปล่งเสียงต่อเนื่อง เฉพาะใน En classe affaires อง-กลาส-ชาฟ-แฟร์ แต่กลับไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องใน En classe économique อง-กลาส-เอ-โก-โน-มิค รวมถึงในการนีอื่นๆ เช่น De la glace au chocolat เดอ-ลา-กลาส-โอ-ชอก-โก-ลา, Une brosse à dents อูน-บรอส-อา-ดอง

ใน เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมูๆ ในหัดพูดฝรั่งเศส และในพูดฝรั่งเศสจากจิตภาพ ไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องในการณ์ได้เลย

4.2.9 เสียงพยัญชนะ [z]

เสียงพยัญชนะนี้พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องในสำนวนบอกเวลาเป็นส่วนใหญ่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับตัวเลข six และ dix ซึ่งสามารถพิจารณาได้ว่าเป็นการเปล่งเสียงต่อเนื่องโดยการเปลี่ยนธรรมชาติของเสียงแล้วจากเสียงอโอมะ [s] เป็นโอมะ [z] ในภาษาฝรั่งเศสเก่า คำจำนวนมากลงท้ายคำได้สามรูปแบบ “ได้แก่ ”ไม่มีเสียงพยัญชนะสะกด (หน้าพยัญชนะ) พยัญชนะโอมะ (ออกเสียงเพียงลำพัง) พยัญชนะโอมะ (หน้าสระ) เลข six และ dix ยังคงเก็บรักษาทั้งสามรูปแบบเอาไว้ได้ครบถ้วน (Malmberg, 1972 : 140)

ใน เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมูๆ พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องในเลขสิบ dix ans ดี ซึ่ง และในประโยค Et ça se déguise en doux. เอ ชา เชอ เดกีส ซึ่ง ดู ที่นำมาจากบทเพลง (L'amour par Carla Burni)

ใน คู่มือสอนภาษาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องในเลขสิบ dix heures ดี เชอร์ และในอีกบางกรณี prise électrique พรีส เชเล็กทริก, mise en forme มิส ชอง ฟอร์เมอะ

ใน หัดพูดฝรั่งเศส พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องเฉพาะใน mise en pli มีช่อง ปลี และในเลขหกและสิบ 6 euros ซึส เชอโร, 10h 30 ดิส เชอร์ เดอมี

ใน พูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องเฉพาะในกรณีที่เป็นตัวเลขซึ่งลงท้ายด้วยเสียง [z] โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เมื่อตามหลังด้วยคำนามช้าๆ มอง (heures) เช่น onze heures อง เชอคุ, treize heures แทรส เชอค ถ้าหากเป็นคำอื่นแล้ว ก็จะไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

ใน คุ้มือสอนภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องของเสียงได้เฉพาะในสำนวนบอกเวลาเท่านั้น เช่น 6 heures ซึส-เชอ-ค, onze heures อง-เชอค, quinze heure quinze แก็ง-เชอค-แก็ง-ช หากเป็นคำนามอื่น ก็จะไม่การเปล่งเสียงต่อเนื่อง 15 euros แก็งค์-ເອ-ໂຄ, Le 15 Août เลอ-ແแก็งค์-อูต ซึ่งไม่น่าจะเกิดจากการเปล่งเสียงของหมายเลขผิดเพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่เป็นการเปล่งเสียงแยกคำ นอกจากนั้นแล้ว ก็ไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่อง เช่น Ma valise est en dommagée. มา-瓦-ลี-ສ-ເ-ອ-ອอง-ດوم-มา-ช-ເ

ใน เรียนฝรั่งเศสง่ายจัง และใน ฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วยปลายนิ้ว ไม่พบตัวอย่างการเปล่งเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะเสียงนี้

4.2.10 เสียงพยัญชนะ [r]

เสียงพยัญชนะนี้ไม่มีในภาษาไทย จึงน่าจะเป็นเหตุผลว่าไม่ค่อยมีการเปล่งเสียงต่อเนื่อง พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องของเสียงพยัญชนะนี้เพียงตัวอย่างเดียวเท่านั้นในหนังสือเรียนฝรั่งเศสง่ายจัง vous trouvez l'hôtel sur votre gauche au bout de la rue Guy Lussac. วู ทรูฟ-วะเคร โลแตล ชูเครอ- ໄວทเกรอ- โภช โซ บู เดอ ลา ครู เก ลูส ชัก ในหนังสือเล่มอื่นไม่พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องของเสียงพยัญชนะนี้เลย

4.2.11 เสียงพยัญชนะ [ʒ]

พยัญชนะเสียงนี้ไม่มีในภาษาไทยเช่นเดียวกัน แต่ก็ยังพอมีการเปล่งเสียงต่อเนื่องให้เห็นในบางสำนวน การเปล่งเสียงต่อเนื่องพบในหนังสือเพียงสองเล่มเท่านั้น

ใน เรียนฝรั่งเศสง่ายจัง พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องใน La neige est blanche. ลา แນช เช บลองเซอ- ในขณะที่ไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องในนามว่า un paysage extraordinaire เอิง เปอีชาชเซอ- เอ็กซ์ตราอคดิແแนเครอ- อาจเป็นพระการเติม “เซอ-” เข้าไปข้างท้ายของคำแรก ทำให้เสียงพยัญชนะท้ายต้องตัดแยกออกจากพยางค์ของคำที่ตามหลังมา เมื่อเบรี่บเทียบกับตัวอย่างแรกซึ่งไม่มีการเติม “เซอ-”

ใน คุ้มือสอนภาษาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส กลับพบการเปล่งเสียงต่อเนื่องในกรณีของ puis-je avoir ? เช่น Puis-je avoir les clés ? บุย-ณา沃ร์ เล เคล, Puis-je avoir les horaires ? บุย-ณา沃ร์ เล ซอแรร์ เมื่อตามหลังด้วยกริยาเติมตัวอื่น ก็จะไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่อง เช่น Où puis-je acheter un billet ? อู บุย-ເຜອ อาเชอเต เอิง บีເບ, Puis-je allaiter le

bébé ici ? บุย-ເຜົວ ອັດເລເຕ ເລອ ເບເບ ອື່ຈີ ຮາມຄົງກຣນີ້ອື່ນໆ ເຊັ່ນ Comment vais-je à ... ? ກອນນີ້ອງ ເວ-ເຜົວ ອາ..., bagage à main ບາກາຈ ອາ ແມັງ, siège enfant ຊື່ແຍ້ຂ ອອງຟືອງ

4.2.12 ເສີ່ງພິ່ງຫຼັງຈະ [I]

ພິ່ງຫຼັງຈະ [I] ເປັນເສີ່ງທີ່ມີການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອມາກທີ່ສຸດກວ່າໄດ້ ເພຣະ ເປັນເສີ່ງສະກຳດຂອງສຣພນາມປະຮານ || ແລະ Elle ຊື່ສາມາດຕາມທຳລັງດ້ວຍກຣີຢາທີ່ຫລາກຫລາຍ ທີ່ຮູ້ແມ້ແຕ່ສຣພນາມ en ແລະ y ການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອກເດີຂຶ້ນຍ່າງສໍາໝັກ ໃນຫັນສື່ອບາງ ເລີ່ມພບເຫັນກຣນີ້ນີ້ຍູ່ເປັນຈຳນານມາກ ເນື່ອຈາກມີເນື້ອຫາເກີວ່າຂ້ອງກັບກຣະຈາຍກຣີຢາ ໃນຂະນະ ທີ່ຫັນສື່ອບາງເລີ່ມນີ້ຍູ່ເພີ່ງໄນກີ່ປະໂຍດເທົ່ານັ້ນ ດັ່ງນັ້ນຈຶ່ງຂອນນັບຮົມເປັນເພີ່ງ 2 ກຣນີ້ (II/Elle + ສຣ)

ໃນ ເຮືນຜຣັງເສັງຍ່າງຈັ້ງ ອົບຍາຍວ່າການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອຂອງເສີ່ງນີ້ຈະ ເກີດຂຶ້ນຮ່ວ່າງຄໍາສຣພນາມ || ແລະ Elle ກັບຄໍາທີ່ຕາມທຳລັງມາ (ສຣພນາມ y, en ທີ່ຮູ້ກຣີຢາ) ຮະຫວ່າງຄໍາ ປຸຈຈາຄຸນສັບຖື quel, quelle ເຊັ່ນ Quelle heure est-il ? ແລະ ຮະຫວ່າງຄໍາຄຸນສັບຖື bel/belle ກັບຄໍານາມທີ່ຕາມທຳລັງມາ ເຊັ່ນ un bel enfant ເອິງ ບັບ ລອງຝອງ (ກຣະນກ, 2555 : 35) ແລະ ຍັງພບຕ້ວອຍ່າງຂອງການເປັ່ນເສີ່ງເຊື່ອມໃນ une drôle histoire ເອິລ ໂດຣລ ລີສຕ້ວເຄຣວະ ນອກເໜີອຈາກກຣນີ້ຂ້າງຕັນແລ້ວ ຈະໄໝມີການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອ ໃນ ເກັ່ງຜຣັງເສັສເວົ້ອງໜູ້ງ ກີ່ ເປັນໄປໃນທຳນອງເດີຍກັນ ນອກຈາກສຣພນາມປະຮານແລະ ປຸຈຈາຄຸນສັບຖື ຍັງພບການເປັ່ນເສີ່ງ ຕ່ອນເນື່ອໃນສໍານວນ Bon nouvel an ບັນ ນຸ້ວລ ລືອງ

ໃນ ຄູ່ມື້ອສນທනາຂັບພົກພາກາຈາຜຣັງເສັສ ກີ່ເປັນໄປໃນທຳນອງເດີຍກັນ ຄົງແມ້ວ່າຈະພບການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອໃນ Nouvel An ນຸ້ວລ ລືອງ ແລະ mal aux dents ມາລ ໂດ ດີ ອົງ ແຕ່ກີ່ໄມ່ເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອໃນ mal au ventre ມາລ ໂອ ວົງເທຣະ, mal aux oreilles ມາລ ໂອ ທອແຮຍ ຮົມຄົງກຣນີ້ອື່ນໆ

ໃນ ຫັດພຸດຜຣັງເສັສ ຈຳກັດການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອເນັພາະໃນກຣນີ້ຂອງ ||/Elle, Quel/Quelle ເທົ່ານັ້ນ ສ່ວນກຣນີ້ອື່ນກລັບໄມ່ພບການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອ ເຊັ່ນ mal à la tête ເຊ ມາລ ອາ ລາ ແຕ່ຕົກ໌, Bagel américain ບາແກລ ອາເມຣີແກັງ, Bretzel aux amandes ເບຣອແຕລ ໂອ ທາ ມອງດີ

ໃນ ຜຣັງເສັກທັນໃຈພຸດໄດ້ດ້ວຍປລາຍນີ້ ເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອເນັພາະໃນປະໂຍດ ສໍາເຮົງຈູປ ຆັດຫຼັງ Quelle heure est-il ? ແກ້ລ ເລອຮ ເຂະ ຕິລ

ໃນ ພຸດຜຣັງເສັສຈາກຈິນຕກພ ພບການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອໃນກຣນີ້ພື້ນຈູານທີ່ ໄດ້ກຳລ່າວມາແລ້ວ ກີ່ພບເພີ່ງໃນຄໍາປະສົມ ເຊັ່ນ salle à manger ທາລ ລາ ມອງເຊ ເທົ່ານັ້ນ

ໃນ ຄູ່ມື້ອສນທනາກາຈາຜຣັງເສັສໃນຫີວິຕປະຈຳວັນ ພບເນັພາະໃນກຣນີ້ພື້ນຈູານ ແລະ ໃນສໍານວນ Le Nouvel An ເລອ-ນຸ້ວລ-ລອງ ແຕ່ໄໝມີການເປັ່ນເສີ່ງຕ່ອນເນື່ອໃນຕ້ວອຍ່າງອື່ນ

4.2.13 เสียงพยัญชนะ [R]

เสียงพยัญชนะนี้มักสะกดด้วยอักษร R ที่ท้ายคำ แต่บ่อยครั้งที่สะกดด้วยคู่อักษร -RD, -RS, -RT ซึ่งต้องเปล่งเสียงต่อเนื่องเมื่อตามหลังด้วยเสียงสระในคำต่อไป เช่น nord-est [nɔʁɛst], Je dors encore [ʒdɔʁɑ̃k], Il part à pied. [ilparapje] ยกเว้นในกรณีของคำนามซึ่งมีการสลับประธานกับกริยา จะต้องเป็นการเปล่งเสียงเชื่อม เช่น dort-il [dɔʁtil], sort-elle [sɔʁtɛl] (Léon, 1961 : 122) ในหนังสือทุกเล่มมีตัวอย่างของความเป็นไปได้ใน การเปล่งเสียงต่อเนื่องจำนวนมาก แต่การเปล่งเสียงต่อเนื่องของเสียง [R] ก็ยังคงมีเพียงไม่นานนัก อาจเป็นเพราะยากของการเปล่งเสียงนี้ที่ไม่มีในภาษาไทย

ใน เรียนฝรั่งเศสง่ายจัง พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องของเสียงนี้ในหลาย กรณี เช่น par amour ป่า ครามูเครื่อง, pour elle ปู แคลล่าอะ แต่ก็ไม่ทำอย่างเป็นระบบซึ่ง ยากจะคาดเดาได้ เพราะกรณีแบบเดียวกันก็ไม่ทำในบางครั้ง เช่น Ta sœur est petite. ตา เชโซ เคร เบอติดเต่อะ แต่กลับเป็น Ma mère est professeur. มา แม เครรอะ เอ พรเฟส เชโซเครรอะ หรือเปล่งเสียงต่อเนื่องใน Il part à l'aube. อิล ป่า คระ โล้มเบรอะ แต่กลับเป็น nord-est โน แอสเตอะ, nord-ouest โน อูแอสเตอะ, vert olive แวนเครอะ โอลีฟเวอะ หนังสือ เล่มนี้ขอข้อความว่าจะไม่มีการเปล่งเสียงเชื่อม “ระหว่างคำที่มีตัว r นำหน้า พยัญชนะ t, d ที่ลงท้าย คำกับคำที่ตามมาขึ้นตันด้วยสระ หรือ h muet” เช่น un court // arrêt (เอิง กู อาเคร) และ ระหว่างคำว่า toujours กับคำที่ตามมาที่ขึ้นตันด้วยสระ หรือ h muet เช่น toujours ensemble ตูชูเครรอะ ซองซองเบลออะ, Je demeure toujours à cette adresse. เชโซ เดอเมอเครรอะ ตูชู อะ แซท ตัดแดรสเซอะ (กรชนก, 2555 : 32-36) ความจริงแล้ว ในกรณีของ un court arrêt ถึงแม้ จะไม่เปล่งเสียงเชื่อมได้ แต่ก็สามารถเปล่งเสียงต่อเนื่องเป็น [kurare] ส่วนในกรณีของ toujours (และ fort) ก็อเป็นคำยกเว้น เพาะสามารถเปล่งเสียงเชื่อมเสียงเป็น [tużurzásabl] หรือเปล่งเสียงต่อเนื่องเป็น [tużurRásabl] (Léon, 1961 : 122)

ใน เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมูๆ ไม่พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องใน Nord-Est นอร์- เอสต์ และ Nord-Ouest นอร์-อูแอสต์ ส่วน vert amande แวน์ ตามองด์ กลับเป็นการเปล่ง เสียงเชื่อมโดยเติมเสียง [t] เข้ามา ทั้งที่ต้องเปล่งเสียงต่อเนื่องเป็น [vəraməd]

ใน หัดพูดฝรั่งเศส พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องเฉพาะในกรณีของบุพบท pour และ par เท่านั้น เช่น pour aller à l'aéroport ปูร์ รัลเล อ่า ลา เอ่าโรปอร์, pour arriver ปูร์ ราเรวے, par hazard ปาร์ ราชาڑ ออย่างไรก็ตาม ก็ไม่ได้ทำอย่างเป็นระบบ เพราะ บ่อยครั้งก็ไม่ได้เปล่งเสียงต่อเนื่อง เช่น poussez pour ouvrir ปูเช่ ปูร์ อูฟรีร์, par EXPRES ปาร์ เอ็กแพรซ

ใน คู่มือสนทนาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส ใน ฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วย ปลายนิ้ว และในพูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ ไม่เปล่งเสียงเชื่อมในกรณีใดเลย

4.2.14 เสียงกึ่งพยัญชนะ [j]

เสียงนี้พบได้บ่อยในสำนวน *il y a* ในทางทฤษฎีนั้นการเปล่งเสียงต่อเนื่องจะเรียงลำดับจากพยัญชนะไปสู่สร음을สำนวน *il y a* สร [i] กลายเป็นเสียงกึ่งพยัญชนะหรือเสียงอรรถสร声 [j] เมื่อตามหลังด้วยเสียงสร음을มีคุณสมบัติของความเป็นพยัญชนะอยู่ด้วย ดังนั้นจึงอาจกล่าวได้ว่าในกรณีนี้เป็นการเปล่งเสียงต่อเนื่อง สำหรับกรณีอื่นๆ นั้น การเปล่งเสียงต่อเนื่องของอรรถสรเสียงนี้จะพบเห็นได้เฉพาะในหนังสือบางเล่มเท่านั้น

ใน ฝรั่งเศสภาษาจัง พบรการเปล่งเสียงต่อเนื่องของอรรถสรเสียงนี้ในเกือบทุกกรณี ทั้งๆ ที่คำอธิบายไม่ได้ล่าวถึงเสียงนี้เลย เช่น *Sa femme travaille à la banque.* ชา ฟาม ทราราย ยะ ลา บองเกอะ, *Leur fille est mignone.* เลอเคร์อะ ฟี เย มีนยอน เนอะ ยกเว้น ใน *M. et Mme. Bouteille ont un fils.* เมอชีเออ เอ มาدام บูเตียเบ่อ อง เอิง ฟิส อาจเป็นเพราะ “เยอะ” ที่เติมเข้ามา ทำให้เป็นอุปสรรคต่อการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

ใน เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมูๆ จะไม่เปล่งเสียงสรพนาม Y เป็นเสียงอรรถสรเมื่อตามหลังด้วยเสียงสรที่ตามหลังมา เมื่อไม่ใช่สำนวน *il y a* ดังจะเห็นได้จากตัวอย่าง *Est-ce qu'on peut y aller à pied ?* เอส คัง เปอ อี อแล อะ ปีเย

ใน ฝรั่งเศสทันใจพุดได้ด้วยปลายนิ้ว พบรสำนวน *demi-heure* เดอมิ เออรชีปักติแล้วควรเปล่งเสียงต่อเนื่องโดยที่เสียงสร [i] เปเลี่ยนเป็นเสียงอรรถสร [j]

ใน พูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ พบรตัวอย่าง *La fille a peur.* ลา ฟีเยอ ลา เปอคุ โดยเป็นการใช้พยัญชนะอื่นที่ไม่ใช่เสียงพยัญชนะของคำที่นำหน้ามา อาจเป็นเพราะอิทธิพลของรูปสระกดจึงทำให้เกิดข้อผิดพลาดเช่นนี้ได้

ใน หัดพูดฝรั่งเศส คู่มือสนทนาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส และ คู่มือสนทนาภาษาฝรั่งเศสในชีวิตประจำวัน ไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องของอรรถสรเสียงนี้ในกรณีอื่นนอกจาก *il y a*

นอกจากนั้นแล้ว คำในภาษาฝรั่งเศษยังสามารถถลงท้ายด้วยเสียงพยัญชนะมากกว่าหนึ่งเสียง ในขณะที่ภาษาไทยลงท้ายด้วยเสียงสะกดเพียงเสียงเดียวเท่านั้น ดังนั้นจึงน่าจะสังผลกระทบต่อการเปล่งเสียงต่อเนื่องอย่างมาก

4.2.15 เสียงพยัญชนะสองเสียง (CC)

พยางค์ภาษาฝรั่งเศสอาจมีเสียงสะกดเป็นกลุ่มพยัญชนะสองเสียง เสียงพยัญชนะควบสองเสียงสามารถแบ่งออกได้เป็นสองกรณีใหญ่ซึ่งมีการตัดแบ่งพยางค์ที่แตกต่างกัน กรณีแรกแบ่งออกเป็นพยัญชนะ + พยัญชนะ (C + C), พยัญชนะเหลว + พยัญชนะ (L + C), พยัญชนะเหลว + พยัญชนะเหลว (L + L) และพยัญชนะ + พยัญชนะเหลว (C + L) ในกรณีแรกนี้ตัดแบ่งพยางค์ใหม่องกัน พยัญชนะหรือพยัญชนะเหลวแรกเป็นเสียงสะกดของคำแรก

ส่วนพยัญชนะหรือพยัญชนะเหลวที่สองเป็นเสียงตันของคำหลัง เช่น concept archaïque [kɔ̃ se p̥ tar ka ik], parc à huîtres [par ka qit̪r], perle à repasser [p̥er la R̥epase] ดังนั้น พยางค์ท้ายของคำแรกยังคงเป็นพยางค์ปิด อย่างไรก็ตาม โครงสร้างของทั้งสองพยางค์เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม การแยกเสียงพยัญชนะสะกดออกจากกันจะช่วยให้การเปล่งเสียงง่ายขึ้นสำหรับคนไทย เพราะช่วยลดเสียงสะกดให้เหลือเพียงหนึ่งเสียงซึ่งสอดคล้องกับโครงสร้างพยางค์ของภาษาไทย และในกรณีที่สอง (C + L) ทั้งสองเสียงเปลี่ยนเป็นเสียงตันของคำหลัง เช่น table ouverte [ta blu v̥erti], lettre anonyme [l̥e tra n̥ow nim] ดังนั้นพยางค์ท้ายของคำแรกเปลี่ยนเป็นพยางค์เปิด จากข้อมูลที่รวบรวมได้นั้น การเปล่งเสียงต่อเนื่องจะพบเฉพาะในกรณีที่สองนี้เท่านั้น และจะเกิดขึ้นเฉพาะกับบางคำ

ใน เรียนผังเสียงภาษาจัง พบคำอธิบายเกี่ยวกับการเปล่งเสียงต่อเนื่องเมื่อคำแรกลงท้ายด้วยพยัญชนะสองเสียงว่า “คำที่ลงท้ายด้วย ble, tre, ตัว e ไม่ออกเสียง แต่จะใช้ bl, tr เปเปล่งเสียงเชื่อมกับสระหรือ h muet ของคำที่ตามมา C'est une aimable invitation. (เช ดูน แอมบาน แบลลวีตาซียง), notre enfant. (โนน ทรองฟอง)” (กรชนก ชัยอนันต์, 2555 : 35) นอกจากนั้นแล้ว ยังพบการเปล่งเสียงต่อเนื่องใน -vre ทั้ง ๆ ที่ไม่ได้กล่าวถึง เช่น pauvre enfant โปฟ วรองฟอง, pauvre homme โปฟ วرومเมื่อ อย่างไรก็ตาม กลับไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องกริยา être กับคำที่ตามหลังมา เช่น être amoureux แอฟเทร้อะ อามูเครอ, d'être en retard แดท เทร้อะ ออง เครอต้าเคร้อะ และจะไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องเมื่อเป็น -dre เช่น se joindre à เชอ ชวงเคร้อะ อะ ท้ายสุด การเปล่งเสียงต่อเนื่องจะเกิดขึ้นเมื่อเป็นคู่เสียง [rl] เช่น Je parle à mes parents. เชอ ปาร์ล อะ เม ปารอง

ใน เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมูๆ พบเฉพาะใน Je parle anglais. เมอ ปาร์ล ลอง เกล’ และ quatre heures กາທ เทรอ แต่ Le 4 avril เลອ กາ (เกรอະ) อาวิล นอกจากนั้นแล้วจะไม่มีการเปล่งเสียงต่อเนื่องเลย เช่น l'article indéfini ลาร์ติ (เกลอะ) แອ็ง เด ฟี นี, prendre un bain พรีอง (เดรอะ) เอิง แบ็ง, être à l'heure แอ (เกรอະ) อะ เลอร์ ส่วนหนึ่งน่าจะมาจากเดิม “เออะ” พร้อมทั้งยังใส่ไว้ในวงเล็บ แต่ la course à pied ลา กุ๊คส์ อะ ปิye ก็ไม่เปล่งเสียงต่อเนื่อง

ใน คู่มือสอนภาษาฉบับพกพาภาษาฝรั่งเศส พบเฉพาะใน juste en transit จุส ตอง ทร็องชิตและไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องในกรณีอื่นทั้งหมด เช่น tarte aux fruits ตาร์เตอะโอ ฟรุย, chambre au rez-de-chaussée ช่องเบรอะ โอ เร-เดอ-โซสเซ, Je parle un peu anglais. เมอ ปาร์ลเออ เอิง เปอ อ็องเกล แม้มแต่ votre hôtel โวเทรอะ โอดอล

ใน หัดพูดฝรั่งเศส พบทั้งการเปล่งเสียงต่อเนื่องและไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องแม้แต่ในคำเดียวกัน เช่น tarte aux pommes ถอดเสียงเป็น ตาร์ต็โต ป้อม์ และ ต้าร์กเตอ โว ป้อม์ อย่างไรก็ตาม การเปล่งเสียงต่อเนื่องมากจะเกิดขึ้นเมื่อเป็นคู่เสียง [tr] เช่น contre un

coup de froid เชโซ เวอ ชัง โพรดูย ก็งเทรอ ทรัง กู เดอ ฟรัว, Quatre heures ก้าด เทอร์ แต่ จะไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องเมื่อเป็นคู่เสียงอื่นๆ เช่น carte orange การ์ต ออร์องซ์, juste un peu ชูสต์ อัง เปอ

ใน พูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ พบเฉพาะในเลขสี่ quatre heures กัต เท รอคุ ในขณะที่ le 24 octobre อ่านเป็น เลอ แวน-กัตเทรอ ออกตอบเบรอ คำคุณศัพท์แสดง ความเป็นเจ้าของ votre ก็จะไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องกับคำนามที่ตามหลังมาเลย ได้แก่ votre accueil โวตเทรอ อักเกย, votre aide โวตเทรอ แออดเดอ

ใน ฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วยปลายหัว และในคู่มือสอนภาษาฝรั่งเศสใน ชีวิตประจำวัน ไม่พบการเปล่งเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะสองเสียง

นอกจากนั้นแล้ว พยางค์ท้ายของคำในภาษาฝรั่งเศสสามารถ ประกอบด้วยเสียงพยัญชนะถึงสามเสียง อย่างไรก็ตาม ในข้อมูลที่รวมไว้นั้น ไม่พบกรณีที่ พยางค์ท้ายของ คำแรกลงท้ายด้วยพยัญชนะสามเสียง จากการวิเคราะห์กรณีอื่นๆ ข้างต้น อาจสันนิษฐานได้ว่าการเปล่งเสียงต่อเนื่องคงเป็นไปได้น้อยอย่างมาก ความจริงแล้ว การเปล่งเสียงต่อเนื่องจะช่วยให้การเปล่งเสียงคำ่ายขึ้น เนื่องจากพยัญชนะสะกดจะเหลือเพียงเสียงเดียว ส่วนอีกสองเสียงที่เหลือจะกล่าวเป็นพยัญชนะต้นของสรระที่ตามหลังมา ดังนั้นจึงตรงกับ โครงสร้างที่มีในภาษาไทย เช่น monstre à la mer [mɔ̃stʁə la mɛʁ], arbre à couper [aʁ bʁe kupe]

ตารางที่ 3

สรุปจำนวนกรณีของการเปล่งเสียงต่อเนื่องในเสียงพยัญชนะและเสียงอรรถสระ

พยัญชนะ	เรียน เชื่อม	เก่ง ฝรั่งเศส	คู่มือ สนทนา	หัดพูด ฝรั่งเศส	ฝรั่งเศส ทันใจ	พูด ฝรั่งเศส	คู่มือ สนทนา	รวม
[p]	0/0	0/2	1/2	0/2	0/0	0/1	0/1	1/8
[b]	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/2
[t]	10/12	2/11	4/9	9/18	1/5	11/13	9/12	46/80
[d]	0/5	0/2	1/1	2/4	0/0	0/0	0/1	3/13
[k]	0/2	3/6	3/6	2/10	0/1	3/6	3/6	14/37
[g]	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/1

ตารางที่ 3

สรุปจำนวนกรณีของการเปลี่ยงเสียงต่อเนื่องในเสียงพยัญชนะและเสียงอวรรณศร (ต่อ)

พยัญชนะ เชื่อม	เรียนภาษา	เก่ง	คู่มือสนทนา	พัฒนา	ฝรั่งเศส	ทันใจ	พูด	คู่มือสนทนา	รวม
	ฝรั่งเศส	เรื่อง	ฉบับ			พูดได้	จาก	ภาษา	
	ส่ง่าย	หมู่ๆ	พกพา			ด้วย	จิต	ฝรั่งเศส	
	จัง		ภาษา			ปลาย	gap	ในชีวิต	
		ฝรั่งเศส			นี้	ที่		ประจำวัน	
[m]	6/7	0/5	0/6	0/4	0/0	0/5	0/5	0/4	6/31
[n]	3/6	1/2	1/2	1/6	1/2	1/6	4/8	12/32	
[ŋ]	0/1	0/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	0/3
[f]	0/0	0/0	0/0	0/1	0/2	0/0	0/0	0/0	0/3
[v]	2/2	0/0	0/0	1/2	0/0	2/3	1/1	6/8	
[s]	1/2	0/4	3/8	0/7	1/3	0/6	1/8	6/38	
[z]	0/0	2/4	3/6	4/6	0/0	7/8	4/7	20/31	
[ʃ]	1/1	0/1	0/1	0/3	0/0	0/2	0/2	1/10	
[ʒ]	1/2	0/3	1/13	0/4	0/0	0/2	0/2	2/26	
[l]	10/12	7/13	3/7	7/7	1/5	7/11	7/16	42/71	
[R]	11/28	0/24	0/24	9/32	0/6	0/8	5/18	25/140	
[j]	3/4	2/3	1/2	1/1	1/2	1/11	1/2	10/25	
[cc]	8/15	2/12	1/12	2/9	0/2	2/15	0/7	15/72	
รวม	56/100	19/93	22/99	38/116	5/28	34/98	35/97	209/63	
(ร้อยละ)	(56)	(20.43)	(22.22)	(32.76)	(17.86)	(34.69)	(36.08)	1	

ท้ายสุด ตารางข้างต้นแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่าการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่องมีอัตราส่วนค่อนข้างน้อย และจำกัดอยู่เฉพาะในบางเสียงเท่านั้น เสียงที่หนังสือทุกเล่มบ่งบอกเสียงต่อเนื่องเหมือนกันมีอยู่เพียง 3 เสียงเท่านั้น ได้แก่ เสียง [t], [l] และ [n] ซึ่งพบเห็นได้ในคำพูดที่ใช้บ่อยมาก บางเสียงเป็นเสียงท้ายเลขซึ่งจะบ่งบอกเสียงต่อเนื่อง เมื่อเป็นการบอกเวลา เช่น เสียง [z], [k] และ [t] การบ่งบอกเสียงต่อเนื่องจึงเป็นไปอย่างอัตโนมัติ ถึงแม้ว่าอาจมีความผิดพลาดหรือหลงลืมไปบ้าง แต่ก็เกิดขึ้นไม่บ่อยนัก บางเสียงกลับไม่พบในการบ่งบอกเสียงต่อเนื่องเลย อาจเป็นเพราะมีการใช้ห้องหรือยกต่อการบ่งบอกเสียงสำหรับคนไทย ได้แก่ เสียง [b], [g], [ŋ] และ [f] พยัญชนะหลายประการในการบ่งบอกเสียงต่อเนื่องเฉพาะในหนังสือบางเล่มเท่านั้น

ได้แก่ เสียง [p], [d], [m], [f], [j] ยิ่งกว่าหนังเสียงยังพินตัวอย่างเดียว ถึงแม้ว่าจะมีการเปล่งเสียงต่อเนื่อง แต่ก็ไม่มีการปรับเปลี่ยนโครงสร้างใหม่ดังที่จะได้ศึกษาในหัวข้อถัดไป

4.3 การปรับเปลี่ยนโครงสร้างพยางค์ในการเปล่งเสียงต่อเนื่อง

ถึงแม้ว่าหนังสือเรียนภาษาฝรั่งเศสฯลฯ จะกล่าวถึงการเปล่งเสียงต่อเนื่องดังที่ได้กล่าวมาแล้วเบื้องต้น แต่ก็ยังมีประเด็นสำคัญที่ไม่ได้กล่าวถึง นั่นก็คือการเปล่งเสียงต่อเนื่องทำให้โครงสร้างของพยางค์เปลี่ยนแปลง ในภาษาฝรั่งเศสพูดนั้น คำมักจะเปล่งเสียงเชื่อมโยงกันออกมาโดยไม่สามารถตัดแบ่งเป็นคำ ๆ ซึ่งมีขอบเขตชัดเจนเหมือนในภาษาอื่นได้ การเชื่อมโยงระหว่างคำอาจเป็นในรูปของการเปล่งเสียงเชื่อมหรือการเปล่งเสียงต่อเนื่องซึ่งทำให้เกิดโครงสร้างพยางค์เป็น CV CV หรือพยัญชนะสระ พยัญชนะสระ ต่อเนื่องกัน (Chariliac & Mottron, 1998, p. 14) การเปล่งเสียงต่อเนื่องจะทำให้ต้องตัดแบ่งพยางค์ใหม่ พยางค์ปิดของคำหน้ากากลายเป็นพยางค์เปิด เนื่องจากเสียงพยัญชนะจะถูกตัดขาดออกจากเสียงพยัญชนะต้นของเสียงสระในคำหลัง เช่น ใน avec (VCVC) eux (V) ซึ่งเปล่งเสียงต่อเนื่องเป็น [a ve kɔ] หรือ ตัดแบ่งพยางค์ใหม่เป็น V CV CV หรือ par amour [pa ra mür] ก็จะปรับโครงสร้างพยางค์ใหม่เป็น CV CV CVC

หนังสือ สัตตศัสดร์ฝรั่งเศส กล่าวว่าการเปล่งเสียงต่อเนื่องกระทำ

“เพื่อให้การแบ่งพยางค์เป็นไปตามแนว尼ยามการออกเสียงภาษาฝรั่งเศส คือเป็นรูปพยางค์เปิดในลักษณะ CV-CV- (หรือ CCV หรือ CCCV) ติดตอกันไป กล่าวได้อีกอย่างหนึ่งว่าพยัญชนะที่นำมาเชื่อมนั้นเปลี่ยนหน้าที่ไปเท่านั้น คือเปลี่ยนจากพยัญชนะท้ายของพยางค์หน้ามาเป็นพยัญชนะต้นของพยางค์หลัง เช่น une amie ออกเสียง [y na 'mi] VC - V - CV V - CV - CV...”
(แพร์โพยน บุณยะผลึก, 2530, น. 173)

ในตัวอย่างที่รวมรวมได้จากหนังสือสอนภาษาฝรั่งเศษของไทยนั้น มากไม่มีการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างพยางค์ของคำแรก แต่ทำเพียงเติมเสียงพยัญชนะเพิ่มเข้าไปที่หน้าคำที่ตามหลังมา สันนิษฐานได้ว่าอาจจะเป็นอิทธิพลของภาษาไทยซึ่งนำจะมีแนวโน้มเป็นพยางค์ปิดเสียส่วนใหญ่ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในตำแหน่งภาษาในคำหลังพยางค์ โครงสร้างพยางค์ CVC หรือพยางค์ปิดมีความถี่สูงที่สุด คิดเป็นอัตราส่วนถึง 60 ของพยางค์ทั้งหมดที่วิเคราะห์ได้ฐานข้อมูลที่ศึกษาของ Munthuli (2015) และคิดเป็นอัตราส่วน 64.41 ของพยางค์ทั้งหมดที่ศึกษาโดย Rousset (2004) อย่างไรก็ตาม บางกรณีอาจเติมได้ ในขณะที่บางกรณีอาจเติมไม่ได้ การเติมพยัญชนะจะมีเงื่อนไขตามหลักอักษรธิบายของภาษาไทย อักษรตัวที่สามารถเป็น

พยัญชนะสะกดได้ก็มักจะซ้ำอักษร ส่วนอักษรตัวที่ไม่สามารถเป็นพยัญชนะสะกดได้ ก็จะไม่ซ้ำอักษร ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับการถอดเสียงของภาษาfranglaisเป็นอักษรไทย

เสียง [p] ซึ่งเปลงเสียงต่อเนื่องในตัวอย่างเดียว (pompe à air ปง ป่า แอร์) และการที่ไม่ซ้ำพยางค์นั้นเกิดจากการถอดเสียงสระนาสิกที่นำหน้ามาเป็น “-อง” ซึ่ง “ง” เป็นพยัญชนะสะกดอยู่แล้ว จึงไม่อาจมีพยัญชนะสะกดได้อีก ทั้งนี้น่าจะเป็นเพราะอิทธิพลของภาษาไทย หากสระที่นำหน้ามาเป็นสระโอะหรือชังไม่ตัวสะกดเป็นรูปพยัญชนะ ก็เป็นไปได้ว่า จะมีการซ้ำพยัญชนะ “ป” เช่นเดียวกับพยัญชนะอื่นๆ ที่สามารถเขียนสะกดได้ในภาษาไทย ในทำนองเดียวกัน เสียง [b] ซึ่งไม่พบในตัวอย่างก็น่าจะมีการซ้ำอักษร ถ้าหากมีการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่อง

เสียง [t] อาจถอดเสียงโดยใช้คู่อักษร “ต-ต” (cet enfant แซต ต้อง พีอง) หรือ “ท-ท” (Cette dame habite à Lyon. แซต ดาวน์ อามิท ตะ ลิยง) และเสียง [k] คู่อักษร “ก-ก” (sac à dos ซัก กะ โด) หรือ “ค-ก” (avec un grand lit อาเว็ค กัง กร็อง ลี) ซึ่งอักษรแรกอาจเป็นอักษรแสดงเสียงณิต (aspiré – ท, ค) แต่เมื่อยื่นในตำแหน่งเสียงสะกด ก็จะเป็นเพียงเสียง อโณะ การใช้อักษรแตกต่างกันนี้น่าจะเป็นอิทธิพลของอักษร C และ T ซึ่งมักคุ้นเคยในการถอดเสียงเป็น “ค” และ “ท” ในคำภาษาอังกฤษ เช่น week-end วีค-เคนด์ การซ้ำอักษรอาจมีถึงสามอักษรในเสียง (petite amie เปอติตต์ ตามี) เมื่อคำหน้าลงท้ายด้วยอักษร E muet ตรงกันข้าม การซ้ำพยัญชนะจะไม่เกิดขึ้นเลย เมื่อสระที่นำหน้ามาเป็นสระนาสิกซึ่งถอดเสียงด้วยอักษร “ง” ข้างท้าย จึงไม่อาจเติมอักษรพยัญชนะเพิ่มเข้าไปได้อีก เช่น cinq ans – แซ็งก์อัน

เสียง [m] และเสียง [l] จะซ้ำอักษร “ม-ม” (même âge แมม มาชเชอ-อะ) และ “ล-ล” (bel enfant แบลล์ ลองฟอง) อย่างสม่ำเสมอ

เสียง [f] พบการซ้ำอักษรในคำที่เปล่งเสียงผิด ได้แก่ neuf heures เป็น เนิฟเฟอร์

เสียง [v] ถอดเสียงเป็นคู่อักษร “ฟว” เมื่อมีการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่อง จึงแยกอักษร “ฟ” ไปเป็นเสียงสะกดของคำหน้า และอักษร “ว” ไปเป็นอักษรต้นของคำหลัง (neuf ans เนิฟ วอง) พยางค์ท้ายของคำหน้าจึงยังคงเป็นพยางค์ปิด ในทำนองเดียวกัน เสียง [ŋ] ซึ่งมักแทนด้วย “นัย” ก็คงอาศัยแยกอักษรเท่านั้น ถ้าหากมีการเปลี่ยนเสียงต่อเนื่อง

เสียง [r] และ [z] ถอดเสียงโดยใช้คู่อักษร “ส-ช” เหมือนกันโดยที่ “ส” เป็นอักษรสะกดและ “ช” เป็นอักษรต้น (brosse à dents โบร์ส ชา ดีอง และ mise en forme มิส ชอง ฟอร์เมอะ) แต่การใช้ “ช-ช” ก็มีให้เห็นบ้างและใช้เฉพาะกับเสียง [z] (mise en pli มีซ ชอง ปลี)

เสียง [j] และ [ʒ] พบการถอดเสียงเป็นคู่อักษร “ช-ช” (sur votre gauche au bout de la rue ชูเครื่อ-ะ ivotเทรอ-ะ โกช โจ บู เดอ ลา คู) และ La neige est blanche. ลา แนช เช บลองเชอ-อะ) เหมือนกัน ไม่พบตัวอย่างของการใช้อักษรคู่ “ณ-ณ” แต่เป็น “ณ” เพียงตัว

เดียว แต่อาจเป็น เพราะข้างหน้ามีอักษรสะกด “ย” อยู่แล้ว ใน *puis-je avoir* ปุย ณา วัวร์ จึงทำให้มีการซ้ำ “ณ”

เสียง [R] จะซ้ำพยัญชนะหรือไม่นั้นขึ้นอยู่กับการเลือกใช้อักษรแทนเสียง หากเป็นอักษร “ร” มักซ้ำอักษร (*par hazard* ปาร์ ราชา) และอักษรวิธีของภาษาไทยบังคับให้เติมเครื่องหมายทัณฑ์เพิ่มเข้าไปอีกด้วย เนื่องจาก “ร” ไม่สามารถเป็นเสียงสะกดได้ในภาษาไทย หากเป็นอักษร “ค” (*Pour aller* ปูค-คา-เล) มักจะซ้ำอักษรเช่นเดียวกัน หากเป็นคูอักษร “คร” ก็จะไม่ซ้ำอักษรอีก (*Il part à l'aube.* อิล ป่า คระ โล้นเบร่อ) และอักษรทั้งสองตัวจะอยู่หน้าคำหลัง

เสียง [j] พบการซ้ำพยัญชนะและไม่ซ้ำพยัญชนะ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสรุที่นำหน้ามา เนื่องจากเสียง “ย” ของภาษาไทยไม่สามารถตามหลังเสียงสรุ “อี” ได้ จึงไม่เกิดการซ้ำพยัญชนะ เช่น *Cette fille est ...* แซต ฟี ... แต่กลับซ้ำอักษรใน *Ma sœur travaille en France.* มา เชอเครื่อง ตราวย ยอง ฟรองเช่อ เนื่องจากสรุเอื้อต่อการซ้ำพยัญชนะ

สำหรับกลุ่มพยัญชนะนั้น เมื่อเป็นพยัญชนะ + พยัญชนะ จะไม่ซ้ำอักษร เช่น *juste en transit* จูส ตอง ทร็องซิต การตัดแบ่งพยางค์จึงเป็นไปหลักเกณฑ์ เมื่อเป็นพยัญชนะ + เสียงเหลว จะซ้ำเพียงอักษรแรกซึ่งทำหน้าที่เป็นอักษรสะกดของคำหน้า และอักษรซ้ำจะอยู่กับพยัญชนะเหลาตันคำหลัง เช่น *quatre heures* กາທ เทรอ สำหรับคูเสียง [VR] ซึ่งเสียง [v] ถูกดเสียงเป็นคูอักษร “ฟว” ก็จะไม่มีการซ้ำอักษรอีก เช่น *pauvre homme* โปฟ วรอมเม่อ ล่าวนเสียงเหลว + เสียงเหลว มักไม่ซ้ำอักษร *Je parle à mes parents.* เชอ ปาก ละ เม ปاكอง แต่ถ้าซ้ำอักษร ก็จะเป็นการซ้ำอักษรท้ายแทนอักษรแรก เช่น *Je parle anglais.* เมอ ปากล ลง เกล

การซ้ำพยัญชนะจะหายไปในทุกรูปแบบ เมื่อสรุที่นำหน้ามาเป็นสรุนาสิกซึ่งต้องถูกดเสียงด้วย “ง” เช่น *25 ans.* แวัง แซ็ง กอง หรือนำหน้าด้วยคูเสียง [yu] “อุย” ซึ่งก็มีพยัญชนะสะกดอยู่แล้ว เช่นกัน *Puis-je avoir ...* ปุย-ณา-วัวร์ ...

ท้ายสุด ในการเปล่งต่อเนื่อง พยางค์ท้ายของคำหน้าจะต้องเป็นพยางค์เปิด ตรงกันข้าม ข้อมูลที่รวบรวมได้กลับแสดงให้เห็นว่าในการเปล่งเสียงต่อเนื่องของคนไทย พยางค์ท้ายของคำหน้ามักบังคับเป็นพยางค์ปิด เพราะมีการเติมเสียงพยัญชนะเพิ่มเข้ามาแทนที่จะผลักพยัญชนะสะกดของคำหน้าไปเป็นพยัญชนะตันของคำท้าย เช่น //a [i la] เป็น ยีล ลา หรือ *elle est* [ɛ lɛ] เป็น แอล เล อิทิพลงของภาษาไทยน่าจะเป็นสาเหตุสำคัญ เนื่องจากพยางค์ส่วนใหญ่ของภาษาไทยมักมีโครงสร้างเป็นพยางค์ปิด ซึ่งในขณะที่พยางค์ของภาษาฝรั่งเศสมักมีแนวโน้มเป็นพยางค์เปิด ความคุณเคยในการออกเสียงในภาษาแม่ที่แตกต่างกันจะส่งผลกระทบต่อการเปล่งเสียงที่ต่อน่องกันของภาษาฝรั่งเศส การเติมเสียงพยัญชนะสะกด เช่นนี้พบเห็นได้บ่อยมากในการถอดเสียงด้วยอักษรไทย ดังที่พบเห็นในคำทับศัพท์จำนวนมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เมื่อเป็นสรุเสียงสั้น เมื่อเปล่งเสียงเชื่อม คำแรกจะอยู่ในตำแหน่งที่ไม่แน่น

เสียง (position inaccentuée) “ในตำแหน่งนี้มักพูดการเติมเสียงพยัญชนะสะกดเพิ่มเข้าไปที่ท้ายพยางค์หน้าและส่งผลให้พยางค์เปิดที่นำหน้ามากลายเป็นพยางค์ปิด” (สัญชัย สุลักษณานนท์, 2568 : 23)

5. บทสรุป

จากการศึกษาข้อมูลที่รวบรวมได้นั้นแสดงให้เห็นว่าการไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะท้ายของภาษาฝรั่งเศสมีสาเหตุสำคัญหลายประการซึ่งพอจำแนกได้ดังนี้

1) การหยุดหายใจทำให้ไม่เกิดการเปล่งเสียงต่อเนื่อง ในฐานะชาวต่างชาติ การเปล่งเสียงต่อเนื่องระหว่างกับลุ้นจังหวะจะมักไม่เกิดขึ้น

2) การไม่เปล่งเสียงพยัญชนะท้ายที่จำเป็นต้องเปล่งเสียง เช่น *sens unique* ซึ่ง อีนิก โดยทั่วไป รูปเขียนพยัญชนะท้ายคำของภาษาฝรั่งเศsmักไม่เปล่งเสียง ดังนั้นความเข้าใจเช่นนี้อาจทำให้เกิดข้อผิดพลาดในการเปล่งเสียงของคำแรกซึ่งนำไปสู่การไม่เปล่งเสียงต่อเนื่องกับคำที่ตามหลังมา

3) การเปล่งเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะท้ายกับสระของคำตัดที่บังสัมพันธ์กับการเรียนรู้เรื่องการเปล่งหรือไม่เปล่งเสียง *E muet* ซึ่งในภาษาฝรั่งเศสคำที่ลงท้ายด้วยเสียงพยัญชนะส่วนใหญ่จะมีอักษร *E muet* ข้างท้ายซึ่งมักจะถูกถ่ายเสียงเป็นอักษรไทยด้วยรูปสระ “เออะ” หรือ “เออ” จึงทำให้ไม่เกิดการเปล่งเสียงต่อเนื่องกับคำหลัง

4) ภาษาไทยไม่มีคำขึ้นต้นด้วยเสียงสระ สาระของภาษาไทยมีธรรมชาติเป็นสระรวมไม่สามารถอยู่ลอยๆ หรือประกอบขึ้นเป็นพยางค์ได้โดยลำพัง จำเป็นต้องตามหลังเสียงพยัญชนะเสมอ ดังนั้นจึงไม่เกิดการเปล่งเสียงต่อเนื่องและการเปล่งเสียงเชื่อมของพยัญชนะอย่างในภาษาฝรั่งเศส และการเปล่งเสียงเป็นคำโดดๆ ต่อ กัน ออกมาก็ไม่ทำให้โครงสร้างพยางค์เปลี่ยนแปลง นอกจากนั้นแล้ว การถ่ายเสียงด้วยอักษรไทยมักถูกถอดเสียงแยกเป็นคำๆ โดยเว้นช่องว่างระหว่างคำเหมือนในภาษาฝรั่งเศส ดังนั้นปรากฏการณ์ทางภาษาบางอย่างจึงถูกมองข้ามไป

5) การเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสองคนไทยนั้นมักให้ความสำคัญกับรูปเขียนมากกว่ารูปเสียง ดังนั้นจึงอาจเป็นอุปสรรคต่อการเปล่งเสียงต่อเนื่องซึ่งต้องอาศัยการรับรู้ของเสียงอย่างมาก รูปสะกดอาจทำให้ไม่เปล่งเสียงต่อเนื่อง การใช้อักษรไทยถ่ายเสียงและแบ่งเป็นคำๆ ตามรูปสะกดของต้นฉบับของภาษาฝรั่งเศสจะไม่ทำให้เกิดการเปล่งเสียงต่อเนื่อง เพราะไม่ใช่การถ่ายเสียงโดยแท้จริง หากแต่เป็นการเขียนตามรูปสะกดซึ่งเป็นภาพลวงตา

6) การเปล่งเสียงต่อเนื่องของคนไทยมักเกิดขึ้นในกรณีที่ค่อนข้างจำกัด กล่าวคือ ส่วนใหญ่ มักเป็นการเปล่งเสียงต่อเนื่องระหว่างสறพนาประชาน II/Elle กับกริยาหรือ สறพนาที่ตามหลังมา หรือคำนำหน้านาม une กับคำนาม

ท้ายสุด การเปล่งเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะในกรณีอื่นพบเห็นได้ค่อนข้างน้อยและ เกิดขึ้นอย่างไม่เป็นระบบ แม้แต่ในคำนามประสมซึ่งควรที่จะเปล่งเสียงต่อเนื่อง เนื่องจากเป็น ความสัมพันธ์ภายในกลุ่มจังหวะ การเปล่งเสียงต่อเนื่องมักจำกัดอยู่ในกลุ่มจังหวะเท่านั้น และที่สำคัญ ก็คือ การเปล่งเสียงต่อเนื่องดังกล่าวบังคับโดยเพียงจากการเปล่งเสียงที่แท้จริง การปรับเปลี่ยนโครงสร้างพยางค์ใหม่ยังคงเป็นปัญหาสำคัญที่ต้องได้รับการฝึกฝนอย่างมาก งานวิจัยชี้นี้อาศัยข้อมูลที่รวบรวมได้จากการถ่ายเสียงภาษาฝรั่งเศสด้วยตัวอักษรไทยจาก แบบเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองเท่านั้น ดังนั้นจึงเป็นเรื่องที่น่าสนใจที่จะขยายกรอบ การศึกษาต่อไปในประเด็นการเปล่งเสียงต่อเนื่อง (production) และการรับรู้การเปล่งเสียง (perception) ของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับมัธยมศึกษาหรือระดับอุดมศึกษา เพื่อช่วยแก้ไข ข้อบกพร่องในการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส

เอกสารอ้างอิง

- กรชนก ชัยอนันต์. (2555). เรียนภาษาฝรั่งเศสง่ายๆ. ไฟลินบุ๊คเน็ต กิตติพล ฐีโนทัย. (2551). การออกเสียงเชื่อมพยางค์โดยการเพิ่มพยัญชนะ: การวิเคราะห์ ข้อผิดพลาดและพัฒนาการออกเสียงของนิสิตชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยครินครินทร วีโรจน์. สารานุชัยศาสตร์ปีที่ 30(2), 65-80.
- คุณีสอนนานบับพกพากภาษาฝรั่งเศส. (2556). Berlitz. (พิมพ์ครั้งที่ 3). หน้าต่างสู่โลกกว้าง.
- เทียร ธรรมดา. (ไม่ระบุปีพิมพ์). ฝรั่งเศสทันใจพูดได้ด้วยปลายนิ้ว. ลีลาภาษา.
- ธีระ รุ่งธีระ. (2565). การออกแบบภาษาฝรั่งเศสสำหรับผู้เรียนชาวไทย : จากทฤษฎีสู่ การปฏิบัติ. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
- ประชาติ ชุมสาย ณ อยุธยา. (2546). หัดพูดฝรั่งเศส. ร้านเนลมินิจ.
- ประภัสสร พนาชาตรี. (2560). พูดฝรั่งเศสจากจินตภาพ. (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์พรา.
- แพรวโพยม บุญยะผลีก. (2530). สักศาสตร์ฝรั่งเศส. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศศินทร์ จีระวัฒนา. (2556). เก่งฝรั่งเศสเรื่องหมู่ๆ. (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์ Double Days.
- สัญชัย สุลักษณานนท์. (2568). การศึกษาเบรี่ยนเทียบการเลือกใช้รูปประโยคเสียงสั้นและรูปประโยคเสียงยาวของคำทับศัพท์ภาษาฝรั่งเศสในนวนิยายแปลเป็นภาษาไทยกับหลักเกณฑ์ การทับศัพท์ภาษาฝรั่งเศส ฉบับราชบัณฑิตยสถาน ปี พ.ศ. 2554. วารสาร ศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 25(1), 1-25.

- สุทธาสินี เกสร์ประทุม. (2549). การวิเคราะห์ข้อพิດพลัดในการเชื่อมเสียง (*liaison*) ภาษาฝรั่งเศส ของนักศึกษาไทย [วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- อัจฉราพรรณ นิรัตน์. (2560). คู่มือสนทนาภาษาฝรั่งเศสให้ชีวิตประจำวัน. ยังค์ บีเยอนด์ บูด.
- Abry, D. & Chalaron, M.-R. (2011). *Les 500 exercices de phonétique : Niveau B1/B2*. Hachette Français langue étrangère.
- Béchade, H.-D. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. PUF fondamental.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (1998). *Phonétique progressive du français*. CLE international.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (2018). *Phonétique progressive du français : Avancé*. CLE international.
- Encrevéd, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Editions du Seuil.
- Fouché, P. (1959). *Traité de prononciation française*. Librairie C. Klincksieck.
- Leon, M. & Leon, P. (2009). *La prononciation du français* (2^e édition). Armand Colin.
- Leon, P.R. (1961). *Prononciation du français standard*. Didier.
- Leon, P.R. (2011). *Phonétisme et prononciation du français* (6^e édition). Armand Colin.
- Malmberg, B. (1972). *Phonétique française*. Hermods.
- Munthuli A., et al., (2015). Frequency of Occurrence of Phonemes and Syllables in Thai: Analysis of Spoken and Written Corpora. Conference: 18th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS), Glasgow, Scotland.
- Rousset, I. (2004). *Structures syllabiques et lexicales des langues du monde. Données, typologiques, tendances universelles et contraintes substantielles* (Thèse de Doctorat en Science du Langage). Université Stendhal, Grenoble 3.



Les pratiques linguistiques en situation simultanée : un moyen de réduire l'insécurité linguistique chez les étudiants thaïlandais plurilingues ?

Niparat IMSIL*

Faculté des Sciences humaines, Université Naresuan, Thaïlande

Simultaneous Language Practices: A Way to Reduce Linguistic Insecurity among Multilingual Thai Students?

Niparat Imsil*

Faculty of Humanities, Naresuan University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 16 July 2025

Revised 21 October 2025

Accepted 23 October 2025

Mots clés :

Insécurité linguistique,
Apprentissage des langues étrangères, Pratiques des langues en contexte,
Apprentissage en situation

Keywords :

Linguistic insecurity, Foreign language learning, Contextual language practices,
Situational learning

Résumé

Cet article s'inscrit dans ma recherche intitulée « *Insécurité linguistique et apprentissage des langues étrangères chez les étudiants de la faculté des sciences humaines de l'université Naresuan* ». Il a pour objectifs 1) d'identifier les moyens utilisés par les étudiants pour réduire ou faire disparaître le sentiment d'insécurité linguistique à l'égard de leurs pratiques langagières en classe, 2) d'observer leurs pratiques linguistiques en contexte professionnel, et 3) d'explorer les sentiments liés à l'utilisation des langues étrangères pendant le stage. Pour ce faire, des méthodes mixtes ont été privilégiées, combinant des questionnaires et des entretiens destinés à recueillir les perceptions et les expériences des étudiants de la faculté des sciences humaines de mon université. L'analyse des données révèle que de nombreux étudiants éprouvent de l'angoisse, du stress, voire de la peur au début de leurs études d'une langue étrangère. Elle met également en évidence leur souhait de bénéficier de pratiques linguistiques en situation — que ce soit en classe, à la maison ou en milieu professionnel — afin de s'habituer aux langues et de renforcer leurs compétences linguistiques. La pratique régulière des langues en situation simulée les aide à renforcer leur confiance en eux et à se sentir plus à l'aise lorsqu'ils doivent s'exprimer, car ils se sont familiarisés avec le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire. De plus, chaque situation simulée leur apprend à connaître des mœurs, des éléments culturels, et des façons d'agir dans la société ou dans le monde de travail. Ces pratiques

* Corresponding author

E-mail address: niparati@nu.ac.th

contribuent ainsi à atténuer le sentiment d'insécurité linguistique chez les étudiants thaïlandais.

Abstract

This article is part of a research entitled "Linguistic Insecurity and Foreign Language Learning among Students of the Faculty of Humanities at Naresuan University." Its objectives are: 1) to identify the strategies used by students to reduce or eliminate the feeling of linguistic insecurity regarding their language practices in class; 2) to observe their language practices in professional contexts; and 3) to explore the emotions associated with using foreign languages during their internship. To achieve this, mixed methods were adopted, combining questionnaires and interviews to gather the perceptions and experiences of students from the Faculty of Humanities.

Data analysis reveals that many students experience anxiety, stress, and even fear at the beginning of their foreign language studies. It also highlights their desire to engage in real-life language practices—whether in class, at home, or in professional settings—to become accustomed to the languages and strengthen their linguistic skills. Regular practice in simulated situations helps them build self-confidence and feel more comfortable when speaking, as they become familiar with vocabulary, syntax, and grammar. Moreover, each simulated situation teaches them about customs, cultural elements, and social or professional behaviors. These practices thus contribute to alleviating feelings of linguistic insecurity among Thai students.

1. Introduction

En Thaïlande, la politique éducative actuelle encourage activement l'apprentissage des langues étrangères, considéré comme un facteur de développement personnel, social et économique. Selon Vichanon (2024), cette politique vise à développer les compétences des citoyens à tous les âges à travers une éducation flexible, inclusive et soutenue par les technologies modernes, notamment l'intelligence artificielle. Deux orientations majeures en découlent : l'approche « *Happy Learning* », qui priviliege un apprentissage agréable et motivant, et le principe « *Learn to Earn* », qui

valorise l'acquisition de compétences directement transférables dans le monde du travail.

Le ministère de l'Éducation insiste également sur l'importance de créer un environnement propice à l'apprentissage des langues, de familiariser les élèves avec leur usage réel, et de favoriser une pratique régulière afin de réduire la timidité dans la communication. L'objectif est de permettre à chacun, à tout âge, d'acquérir une compétence plurilingue utile dans la vie quotidienne, les études, le monde professionnel et les échanges internationaux (Ministry of Education, 2024).

Dans ce contexte, les universités thaïlandaises adaptent librement leur offre linguistique selon leur environnement. Les étudiants en sciences humaines, notamment, sont souvent exposés à plusieurs langues dans leur quotidien : langues de scolarisation, langues familiales, ou langues dites de détente, rencontrées à travers les films, la musique ou les réseaux sociaux. Ces contacts réguliers les rendent généralement au moins bilingues et renforcent l'idée que les langues étrangères sont perçues comme utiles pour le tourisme, l'accès à la culture ou le monde du travail (Imsil, 2023, p. 109).

Cependant, malgré cet environnement linguistique favorable, de nombreux étudiants manifestent une forme persistante d'insécurité linguistique, en particulier lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral ou d'utiliser la grammaire. Une étude antérieure (Imsil, 2023, p. 111) a montré que, bien qu'ils attribuent une valeur positive aux langues étrangères, les étudiants éprouvent un malaise lorsqu'ils doivent les apprendre ou les utiliser. Ce sentiment d'insécurité apparaît surtout lors des pratiques orales et grammaticales.

Cette situation peut être éclairée par les travaux de Francard (1997), pour qui l'insécurité linguistique provient du décalage perçu entre la norme héritée et la norme dominante du marché linguistique, ainsi que par ceux de Roussi (2009), qui souligne que ce sentiment peut naître de la comparaison entre sa propre façon de parler et le « *parler légitime* ». Ce sentiment présente aussi un lien avec la dimension diatopique, le modèle normatif dominant pouvant en effet être à la fois social et géographique, de manière imbriquée (Remysen, 2018, p.30). C'est comme explique Paternostro, l'insécurité linguistique, connue également dans d'autres langues et sociétés, apparaît très saillantes en France et dans le monde francophone, au point qu'on pourrait penser qu'il s'agit d'un trait partagé de tous les francophones [...] (2025, p. 2).

Un entretien en langue thaïlandaise, mené auprès d'étudiants de quatrième année, juste avant leur départ en stage professionnel, est venu confirmer ces constats. Le thaïlandais est utilisé pendant l'entretien pour encourager les étudiants à pouvoir répondre aisément aux questions, et exprimer clairement leurs sentiments.

D'après la parole des étudiants, bien qu'ils aient terminé l'ensemble de leurs cours, plusieurs ont exprimé des craintes persistantes liées à l'usage des langues étrangères dans un contexte professionnel : peur de mal prononcer, de ne pas parler couramment, ou de ne pas réussir à se faire comprendre.

Les réponses recueillies à cette occasion mettent en lumière les manifestations concrètes de l'insécurité linguistique. Le tableau ci-dessous rend compte des formes d'insécurité linguistique relevées lors des entretiens avec les étudiants.

Tableau 1

Manifestations de l'insécurité linguistique exprimées par les étudiants

Sentiments ressentis par les étudiants interrogés	Fréquence de réponses
1. Anxiété linguistique	
1.1 Manque d'aissance/malaise	3 (15%)
1.2 Anxiété globale	2 (10%)
2. Confiance en soi	
2.1 Manque de confiance en sa capacité à communiquer avec les autres	7 (35%)
2.2 Manque de confiance en sa fluidité orale	5 (25%)
2.3 Manque de confiance dans sa production orale	3 (15%)
Total	20 (100%)

Ces données illustrent un paradoxe central : alors que les étudiants sont fréquemment exposés aux langues étrangères dans leur vie quotidienne, ils éprouvent des difficultés à les mobiliser avec assurance dans des situations authentiques, en particulier lorsque la communication devient une exigence sociale ou professionnelle.

Dès lors, une problématique centrale se pose : **comment concevoir des pratiques pédagogiques capables de transformer cette insécurité linguistique en confiance communicative ?** Le présent article explore cette question en s'intéressant au rôle des **pratiques linguistiques contextualisées**, et plus spécifiquement des **situations simulées**, dans le développement de la confiance et des compétences langagières chez les étudiants thaïlandais.

Pour ce faire, je présenterai d'abord la méthodologie adoptée pour recueillir les perceptions des étudiants face à l'usage des langues en situation. Ensuite, j'analyserai les résultats obtenus, en distinguant les pratiques en classe, personnelles et professionnelles. Enfin, je discuterai de la manière dont ces pratiques contribuent à atténuer l'insécurité linguistique et à renforcer la capacité d'action linguistique des apprenants.

2. Méthodologie de Recherche

Cette partie constitue la phase finale de ma recherche qualitative intitulée « *Insécurité linguistique et apprentissage des langues étrangères chez les étudiants de la faculté des sciences humaines de l'université Naresuan* », dont l'objectif principal est de mettre en lumière les situations d'insécurité linguistique ayant un impact sur l'apprentissage des langues étrangères par les étudiants thaïlandais. Je me concentrerai ici plus particulièrement sur l'étude :

- des entretiens oraux portant sur les moyens de réduire ou faire disparaître le sentiment d'insécurité linguistique des étudiants à l'égard de leurs pratiques langagières en classe. Ces entretiens ont été menés auprès de 15 étudiants issus de différentes sections de la faculté des sciences humaines, avant leur départ en stage professionnel. Les participants ont accepté volontairement de répondre aux questions lors d'un entretien oral, qui s'est fait dans un cadre informel pour que les étudiants soient à l'aise pour répondre aux questions ;

- des observations de pratiques linguistiques en contexte professionnel, réalisées lors de mes visites de stage auprès de 10 étudiants de français répartis dans 7 établissements professionnels. Ces observations ont également été prolongées lors

du séminaire de stage professionnel, au cours duquel 32 étudiants de quatrième année ont présenté leur travail en français.

- des questionnaires portant sur les sentiments liés à l'utilisation des langues étrangères pendant le stage, administrés après la fin du stage aux étudiants de français de quatrième année.

3. Résultats de recherche

Après avoir collecté les réponses des étudiants interrogés, j'y ai relevé plusieurs stratégies visant à réduire leur sentiment d'insécurité linguistique ou à renforcer leur confiance dans l'usage des langues étrangères. Le point commun émerge clairement de leurs réponses, que ce soit avant ou après leur stage professionnel : l'importance accordée à la pratique des langues en situation.

3.1 La pratique « officielle » et « personnelle » de la langue étrangère

Les réponses des étudiants révèlent que la pratique de la langue en situation, notamment en classe, est jugée essentielle pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle leur permet de se familiariser avec la langue dans des contextes proches de la vie quotidienne, ce qui les aide à se familiariser avec la langue étrangère.

3.1.1 Pratiquer la langue en classe permet de s'y habituer

La majorité des étudiants plurilingues estiment que la pratique régulière de la langue étrangère en classe, avec l'accompagnement de leurs enseignants, les aide à mieux maîtriser la langue. Pour eux, il est essentiel de pratiquer fréquemment afin de s'approprier le vocabulaire, les structures syntaxiques, ainsi que la prononciation. Ils considèrent que cette habituation permet de réduire les sentiments d'angoisse ou de malaise lors de l'usage de la langue.

Les témoignages suivants illustrent cette idée :

Etu. 1 « Pour réduire ces sentiments ? Pour moi, quand on apprend une langue étrangère, il faut pratiquer et pratiquer cette langue. Si l'enseignant nous demande de prononcer des mots, de lire à haute voix un texte ou de jouer un rôle dans certaines situations, il faut le faire. **Cela aide à s'habituer à cette langue. Si nous avons**

I'habitude d'utiliser cette langue, c'est plus facile de nous en servir. Nous n'avons pas peur de communiquer avec les autres. »

Etu. 7 « Je pense qu'il faut pratiquer toujours la langue étrangère. J'aime bien quand notre enseignant nous a demandé de jouer un rôle par exemple faire une réservation d'une chambre dans un hôtel, faire des achats, régler un problème de clients, etc. **Avec ces situations, nous connaissons la structure linguistique, nous savons comment parler quand nous allons les rencontrer dans la vie réelle. Nous avons utilisé ces phrases dans la classe.** Alors, ça serait utile et facile pour nous. »

Etu. 15 « Pour ne pas avoir des sentiments défavorables pendant l'apprentissage des langues étrangères ? Je pense que nous devons pratiquer toujours ces langues. **Je voudrais que les professeurs nous aient appris à savoir parler dans des situations différentes** qui auront lieu réellement dans la vie quotidienne car dans le futur, nous devons faire le stage professionnel, **si nous avons l'habitude d'utiliser ces langues, nous pouvons les utiliser avec confiance.»**

« Si nous avons l'habitude d'utiliser cette langue, c'est plus facile de nous en servir. Nous n'avons pas peur de communiquer avec les autres. » ou « Avec ces situations, nous connaissons la structure linguistique, nous savons comment parler quand nous allons les rencontrer dans la vie réelle car nous avons utilisé ces phrases » ou « si nous avons l'habitude d'utiliser ces langues, nous pouvons les utiliser facilement », sont des propos qui montrent que la pratique de la langue dans différentes situations en salle de classe peut aider les étudiants à développer une habitude linguistique, ce qui les rassure lorsqu'ils doivent utiliser une langue étrangère.

3.1.2 Pratiquer personnellement la langue peut augmenter les compétences linguistiques

Certains étudiants soulignent que l'apprentissage ne doit pas se limiter à la salle de classe. Ils évoquent l'importance de la pratique autonome, à travers des activités telles que regarder des films ou des journaux télévisés, écouter la musique, jouer aux jeux en ligne avec des amis étrangers, etc.

Etu. 2 « **Pour qu'on puisse utiliser avec confiance des langues étrangères, on peut la pratiquer nous-mêmes chez nous** par exemple, moi, je regarde le journal télévisé en français comme le journal de France 2 ou de TF1. En outre, je pratique la façon de parler en français devant le miroir. **Cela aide quand je dois parler**

en classe avec mon prof. Je comprends mieux la question de mon prof et peux la répondre. »

Etu. 9 « Je n'ai pas peur quand je dois utiliser des langues étrangères. Il faut changer le point de vue. Faire des erreurs grammaticales n'est pas une faute grave. Mais **il faut pratiquer régulièrement des langues.** Moi, j'ai lu à haute voix le texte d'un conte, d'un journal ou d'un article. Je le fais chez moi. Cela me permet d'abord de mémoriser par cœur le vocabulaire, ensuite, de pratiquer la façon de prononcer des phrases, et enfin de connaître la culture d'autre pays. **J'ai l'impression qu'après la pratique régulière de la lecture, je peux lire rapidement un texte, et je peux prononcer correctement des mots.** »

Etu. 17 « Avec Internet et les réseaux sociaux actuels, il y a beaucoup de moyens de pratiquer par nous-mêmes les langues étrangères n'importe où, n'importe quel jour et à n'importe quelle heure. C'est simple. **On peut regarder des films ou écouter de la musique. Cela aide la compétence de l'écoute.** De plus, **on peut remarquer l'emploi du vocabulaire dans le contexte. J'aime mémoriser l'emploi des mots. Quand je les ai trouvés dans les quiz ou les examens, je peux le faire.** »

Etu. 20 « Pour utiliser bien des langues et sans des sentiments défavorables, **je pense qu'on doit changer d'attitude, c'est-à-dire, il ne faut pas craindre de faire des erreurs.** Les langues étrangères ne sont pas notre langue maternelle. Si on fait des erreurs lexicales ou grammaticales, ce n'est pas grave. **Si on pratique souvent une langue étrangère, soit à la maison, soit à l'université, cela aide à améliorer nos compétences. On peut avoir de bonnes notes.** Moi, personnellement, j'aime bien quand les profs créent des situations que l'on peut rencontrer au travail ou dans la vie quotidienne, cela peut nous aider à savoir parler et agir dans une situation réelle. »

Il est remarquable que les répondants ci-dessus essaient d'apprendre ou de pratiquer des langues parlées ou écrites rencontrées dans des films, des chansons, des contes, des journaux ou des articles. Ils croient que la pratique régulière de la langue peut améliorer leurs compétences en lecture ou en expression orale. D'après leurs réponses, il me semble que les étudiants interrogés préfèrent un

apprentissage en contexte, dans lequel ils peuvent voir l'utilisation des langues et imiter les structures linguistiques des phrases ou le vocabulaire.

3.2 Pratiquer des langues étrangères dans une situation « simultanée » ou « professionnelle » peut aider les étudiants à réduire le sentiment d'insécurité linguistique

Après avoir observé le travail de 10 stagiaires dans un établissement professionnel et échangé avec leur superviseur, j'ai constaté que ces étudiants avaient pu s'exercer en situation professionnelle. Ils ont pu utiliser l'anglais et le français avec des clients. Au début de leur stage, des signes d'insécurité linguistique étaient encore visibles, comme la panique, le stress ou l'angoisse. Mais par la suite, ils ont su s'adapter à la vie professionnelle, et leur utilisation des langues étrangères est devenue plus assurée. De plus, pendant leur présentation de stage, j'ai constaté que de nombreux étudiants utilisaient le français avec plus d'aisance qu'auparavant. Ils comprenaient les questions des enseignants et y répondaient avec confiance. Même si certains d'entre eux prononçaient encore mal certains mots, leur manière de s'exprimer montrait qu'ils avaient gagné en confiance. Pour confirmer mes observations, j'ai distribué des questionnaires à ce groupe de 32 étudiants afin de recueillir leur avis sur les moyens de réduire ou de faire disparaître le sentiment d'insécurité linguistique. 21 personnes ont répondu volontairement à ces questionnaires (soit 65.63%). Voici leurs réponses :

Tableau 2

Moyens de réduire le sentiment d'insécurité linguistique

Moyens	Nombre de personne	%
1. réviser ce qu'on a appris	5	23.81
2. pratiquer toujours la langue (lecture à haute voix, regarder des films, écouter la musique, parler avec des amis étrangers, jouer des jeux en ligne avec des amis étranger, pratiquer la langue sur une application)	7	33.33
3. oser parler avec des clients (ne pas avoir peur de leur parler, ne pas avoir peur de faire des erreurs grammaticales, préparer des phrases ou le vocabulaire concernant le travail,)	9	42.86
Total	21	100

D'après les informations recueillies, pour réduire le sentiment d'insécurité linguistique, la plupart des étudiants pensent qu'il faut oser parler avec des clients, sans craindre de faire des erreurs lexicales ou grammaticales quand ils doivent utiliser des langues étrangères. La préparation des phrases ou le vocabulaire en lien avec leur travail peut les aider à pouvoir utiliser plus couramment les langues étrangères. Il est remarquable que dans les réponses des étudiants interrogés, les mots « pratiquer », « situation » reviennent fréquemment. Il semble qu'aujourd'hui, les étudiants souhaitent pratiquer la ou les langue(s) apprise(s) dans des contextes concrets, afin de pouvoir les réutiliser réellement dans le futur sans craindre de faire des erreurs.

3.2.1 Situations simulées, une stratégie pour l'apprentissage des langues chez les étudiants plurilingues

D'après les réponses des étudiants, il semble qu'ils privilégient un apprentissage des langues en contexte. Le contexte, selon Dicks, « fournit les circonstances fictives qui permettent d'explorer le thème ». De plus, il croit que « l'apprentissage est plus efficace quand il est contextualisé. » (2005, p.4). Mettre l'apprentissage en contexte revient à offrir aux étudiants des expériences quasi réelles car ils peuvent imaginer et utiliser des objets, des gestes, et la langue, dans une situation donnée. Dans chaque classe de langues, le contexte ou la situation peut être créé(e) par l'enseignant. Cela permet, d'une part, à l'enseignant d'évaluer les compétences d'interaction de ses étudiants, et d'autre part, aux étudiants de s'habituer aux structures grammaticales et lexicales. La compétence d'interaction, d'après Ravazzolo, Etienne et Ursi, « est abordée dans une perspective interactionniste qui met en avant la mobilisation de ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles. Cette compétence se caractérise par son caractère collaboratif et contextuel, dans la mesure où elle désigne un ensemble de ressources mobilisées en fonction de la situation [...]» (2021, p.1). Étant donné l'éloignement géographique entre la Thaïlande et la France, les étudiants disposent de peu d'occasions de pratiquer ou utiliser le français en situation. Cela peut expliquer leur souhait de pratiquer ou d'utiliser le français en situation. Sachant qu'ils devront effectuer un stage dans un établissement professionnel, ils souhaitent disposer de maquettes de situations proches de celles qu'ils rencontreront dans leur futur environnement de travail.

Etu. 3 « Je pense que c'est bien pour nous de savoir comment parler dans certaines situations car quand nous ferons notre stage, si nous avons déjà appris et pratiqué en classe, cela aide. Nous pouvons parler et agir correctement quand nous confronterons à une situation réelle. Comme vous le savez, c'est l'établissement professionnel qui va nous évaluer. Si nous parlons incorrectement et ne travaillons pas bien, notre évaluation ne sera pas bonne. »

Etu. 7 « Je pense que pratiquer les langues dans différentes situations peut nous rassurer quand nous devons parler une langue étrangère. Nous apprendrons des mots et des phrases. De plus, nous avons des moyens d'agir, de travailler et de résoudre des problèmes selon les situations rencontrées. Cela nous aidera dans le futur.

Voici les réponses des étudiants après le stage :

Etu. 6 « Je pense que pour bien parler une langue étrangère, nous devons la pratiquer régulièrement, que ce soit en classe ou en dehors de la classe. De plus, il ne faut pas craindre de parler une langue étrangère. Ce n'est pas notre langue maternelle. Même si nous faisons des erreurs grammaticales, l'essentiel est que la conversation reste compréhensible. L'important, c'est de pouvoir communiquer. »

Etu. 13 « Avant de faire le stage, dans certains cours, nos professeurs nous ont demandé de jouer des rôles dans les différentes situations. C'était très bien car nous avons imaginé des situations ou des problèmes que nous pouvions rencontrer, ainsi que les phrases à dire. C'était bien. Quand nous avons rencontrés réellement ces situations ou ces problèmes pendant notre stage, nous avons pu réutiliser les mots ou les phrases et les techniques pour résoudre un problème. C'était comme une préparation avant le stage. »

Etu. 18 « Quand j'étais en première année, j'avais peur de parler français avec les professeurs. Je n'aimais pas les jeux de rôle. Je craignais de mal prononcer les mots, de parler avec un accent anglais. Mais comme nous devions faire le stage en quatrième année, j'ai pensé qu'il faillait, pour nous, de pratiquer le français dans des situations que nous pourrions rencontrer dans notre futur travail. Il faillait que nous ayons des outils linguistiques et que nous sachions comment parler avec les clients. C'était important. »

À la lumière de ces réponses, les étudiants thaïlandais souhaitent pratiquer la langue étrangère dans des situations concrètes pour lesquelles ils disposent déjà de modèles linguistiques réutilisables dans un contexte professionnel. Ils veulent également apprendre la manière appropriée de s'adresser aux clients. Autrement dit, ces étudiants privilégiennent la pratique de la langue étrangère à travers des simulations.

Selon Debysier, la simulation « est une reconstitution aussi fidèle que possible du réel, ou tout au moins des éléments du réel pertinents pour l'étudiant » (Debysier, 1996, cité par Fontaine, 1981, p. 67). Le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie explique aussi ce terme comme suit :

« Les simulations fournissent un moyen de créer un environnement de communication riche (une représentation de la réalité) dans lequel les élèves assument des rôles fonctionnels (différentes fonctions et responsabilités) et travaillent ensemble en tant que membres d'un groupe qui prend des décisions et trouve des solutions étroites liées à la vraie vie. Pour atteindre cet objectif, ils doivent communiquer dans la langue cible, en l'adaptant au comportement (professionnel) adéquat dans le monde réel et dans le respect de l'éthique du milieu dans lequel ils évoluent ». (2013, pp.4-5)

D'après cette explication, les simulations en classe de langue reproduisent des situations de vie réelle. Les apprenants doivent travailler ensemble en assumant un rôle et des fonctions précises. Pour ce faire, les apprenants doivent utiliser la langue cible en jouant leur rôle et en l'adaptant à la situation dans le monde réel. Cela correspond au besoin exprimé par mes étudiants qui souhaitent connaître et utiliser la langue française tout en étant capables de l'adapter dans leur vie professionnelle.

Le programme d'éducation et de formations tout au long de la vie confirme les avantages de la simulation : augmenter l'autonomie et la motivation des élèves, faire baisser le niveau d'anxiété, développer des compétences relationnelles avec l'esprit d'équipe, et renforcer les compétences en matière de coopération et de collaboration [...] aider les élèves à se confronter et s'identifier à la culture cible [...]. (Ibid., p. 6) D'après les réponses des étudiants interrogés, pratiquer la langue dans le cadre de simulations peut les aider à se sentir rassurés à s'exprimer en langue étrangère, et à connaître la manière de « jouer un rôle » dans le monde réel, notamment lors de leur stage professionnel.

3.2.2 Norme linguistique, sentiments d'insécurité linguistique, et pratique linguistique en contexte

Les étudiants de français en quatrième année présentent clairement leurs points de vue sur la norme linguistique et témoignent d'un sentiment de plus grande sécurité qu'au début de leur apprentissage. Plusieurs pensent que faire des erreurs grammaticales n'est pas une faute grave. Le but important est de pouvoir communiquer avec les autres. Il est remarquable que cette fois-ci, ces étudiants ne mettent pas l'accent sur la norme linguistique, mais s'appuient avant tout sur la communication. La pratique régulière de la langue en contexte ou en situation peut les aider à réduire le sentiment d'insécurité linguistique. Cela peut s'expliquer d'abord par l'habitude acquise dans l'usage de la langue étrangère, ensuite par les connaissances linguistiques et culturelles développées à travers les simulations en classe, et enfin par une attitude plus mature. Ces étudiants, ayant effectué leur stage dans un hôtel, une entreprise aérienne, un aéroport, une entreprise de traduction, une école, etc., savent bien que, dans un contexte professionnel, la norme linguistique ou le sentiment d'insécurité passent au second plan : ce qui compte avant tout, c'est de réussir à communiquer. Ils ont dû communiquer efficacement avec les clients pour atteindre les objectifs de communication. Voici quelques témoignages :

Etu 1 : [...] Pendant mon stage, j'ai dû communiquer avec les clients de l'hôtel. J'ai dû parler plus fort et avec confiance en donnant les informations de l'hôtel aux clients. Même si je faisais des erreurs, les clients comprenaient ce que je voulais dire. Parfois, ils m'ont appris des mots ou des phrases correctes. C'est utile pour moi.

Etu 7 : Dans le cours « Français pour l'hôtellerie, mon professeur nous a appris à jouer des scènes ou imaginer des dialogues sur différentes situations qui pourraient se produire dans un hôtel. Ou bien dans d'autres cours de français, nous avons écrit des lettres commerciales avec des contextes variés. Je pense que c'était très utile ! Quand nous avons confronté à des situations réelles, nous pouvons nous débrouiller même si avec quelques erreurs lexicales ou grammaticales au début de notre stage. Mais ce n'est pas grave.

D'après mes expériences et les réponses recueillies, les points de vue des étudiants apparaissent comme bien développés. Dans le passé, les étudiants accordaient beaucoup d'importance à la grammaire et au vocabulaire. Ils avaient peur

de parler, de lire ou d'écrire spontanément et ils mettaient beaucoup de temps avant d'oser s'exprimer. Mais pendant leur stage, confrontés à des situations imposées - soit par les clients, soit par leurs superviseurs -, ces étudiants ont dû surmonter leurs sentiments d'insécurité linguistique pour pouvoir communiquer. Les quatre mois de travail en milieu professionnel les ont progressivement aidés à s'habituer à l'usage des langues étrangères et à les utiliser avec plus de confiance en eux.

4. Conclusion

Les étudiants thaïlandais sont plurilingues : ils connaissent ou apprennent plusieurs langues. Au début de leur apprentissage, ils ont tendance à éprouver un sentiment d'insécurité linguistique et peinent à s'y adapter. Or la durée de quatre ans d'apprentissage de langue(s) étrangère(s) au cours desquels ils sont encouragé(e)s à s'habituer progressivement à la langue apprise peut les aider à réduire, voire à faire disparaître, ce sentiment d'insécurité.

La pratique régulière des langues en contexte, notamment à travers des simulations, constitue un moyen pour rassurer les étudiants dans leur usage linguistique. En effet, ils ne se contentent pas de connaître le vocabulaire ou les structures syntaxiques et grammaticales : ils apprennent aussi à communiquer avec les autres, à réagir face à des situations problématiques et à comprendre les mœurs ainsi que la culture de la société ou du monde du travail.

Références bibliographiques

- Debyser, F. (1996). « Simulation globale ». in *L'immeuble*. Hachette.
- Dicks, J. et Le Blane, B. (2005). *La simulation globale en classe de français langue seconde : Fondements pédagogiques*. Université New Brunswick.
- Fontaine, J.-C. (1981). « Le jeu de rôle et la simulation dans l'enseignement des langues étrangères », in *LFDM* . No. 106. pp 45-81.
- Francard, M. (1997). « Insécurité linguistique ». in Moreau, M.-L. (ed.). *Norme. In : Sociolinguistique : concepts de base*. Mardaga. pp. 170-179.

- Imsil, N. (2023). « Le plurilinguisme et l'insécurité linguistique chez les étudiants en langues : Quels impacts sur leur apprentissage ? ». in *Actes du quatrième colloque international de l'ATPF : les multiples facettes du français et son enseignement du 21^e siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme, et innovation* ». Du 8 au 9 juin 2023. Bangkok, Thaïlande. pp. 98-119.
- Ministry of Education. (2024). The meeting of the Committee for the Promotion of Foreign Language for Communication for People of All Ages. *The government's policy regarding to education*. Ministry of Education meeting room. <https://moe360.blog/2023/09/14/minister-ed-statement-ed-policy/>
- Paternostro, R. (2025), « L'insécurité linguistique, une caractéristique (socio)professionnelle de l'enseignant de FLE/S ? Regards francophones ». in *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 23-1. pp 1-21. <https://doi.org/10.4000/13xlc>
- Programme d'éducation et de formations tout au long de la vie. (2013). *La simulation : une stratégie pour l'apprentissage des langues. Methods*. <https://languages.dk/archive/Methods/manuals/Simulation/simultation%20FR>
- Ravazzolo, E., Etienne, C. et Ursi, B. (2021). « Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratique ». in *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers d'Acedle*. 18-3 , pp.1-16.
- Remysen, W. (2018). « L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes ». in *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec*. Note Bene, pp. 25-59
- Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009.
- Vichanon, A. (2024). *Ministry of Education Notification on Education Policy of the fiscal year B.E. 2568-2569*. <https://moe360.blog/2024/12/12/moe-policy-2025-2026/>