



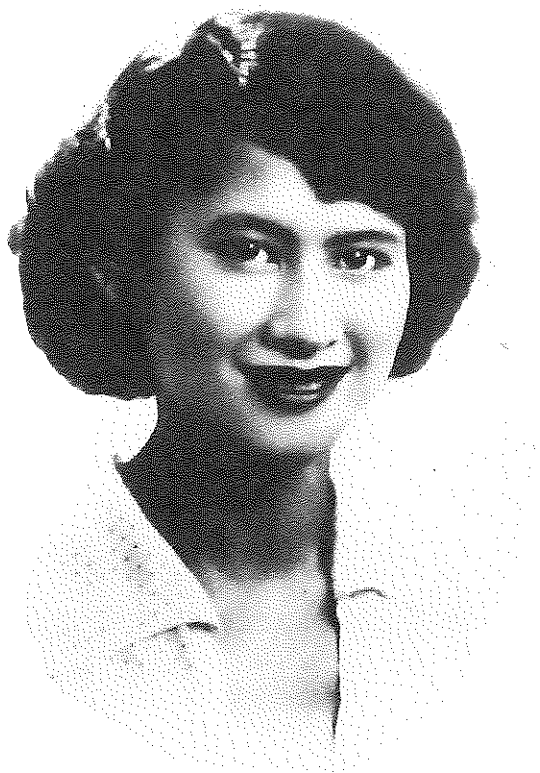
วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย  
Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français  
ฉบับที่ 114 ปีที่ 30 เล่ม 2 (กรกฎาคม - ธันวาคม ๒๕๕๐) ISSN 0857 - 0604

## สารบัญ

Avec le tout anglais et la montée en puissance du chinois, le français a-t-il encore une place en Thaïlande ?	Sumitra BAFFIE
Analyse de la structure des interactions en classe de langue	Parkpoom JAIMEE-AREE
การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาล	ธีระ รุ่งธีระ
Guide du visiteur de Lopburi	Predee PHISPHUMVIDHI
จากงานสอนสู่งานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ	วสันต์ ทองไทย
Lettres thaïlandaises	Ubonwan CHOTWISIT
Le français du tourisme du cours optionnel au diplôme de Master professionnel	Sodchuen CHAIPRASATHNA
Deuxième Colloque International de Bangkok	Sirajit DEJ-AMONCHAI
Bilan du 2 <sup>e</sup> Colloque International de Bangkok	Isabelle GRUCA
การประชุมใหญ่สามัญประจำปี ๒๕๔๙	ณัฐสรณ์ ลีศิริเสริญ
Fête annuelle 2007: année des célébrations	Marisa GARIVAÏT
บรรณานุกรมผลงานวิชาการ ศาสตราจารย์ ดร.สิทธา พินิจภูวดล	



สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย  
ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS  
๓๐/๙ พหลโยธิน ซอย ๒ ถนนพหลโยธิน เขตพญาไท กรุงเทพฯ ๑๐๔๐๐ โทรฯ ๐๒ ๒๗๙๙ ๐๗๓๓  
30/9 Phaholyothin 2, Phaholyothin Road, Phayathai, Bangkok 10400, THAILAND. Tel. (66 2) 279 0733  
http://www.atpf-th.org e-mail: admin@atpf-th.org



*Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana  
Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra*

*Fondatrice de l'Association Thaïlandaise  
des Professeurs de Français*



## สารบัญ

Avec le tout anglais et la montée en puissance du chinois, le français a-t-il encore une place en Thaïlande ?	2
Sumitra BAFFIE	
Analyse de la structure des interactions en classe de langue	12
Parkpoom JAIMEE-AREE	
การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาล	28
ธีระ รุ่งธีระ	
Guide du visiteur de Lopburi	52
Predee PHISPHUMVIDHI	
จากงานสอนสู่งานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ	69
วสันต์ ทองไทย	
Lettres thaïlandaises	77
Ubonwan CHOTWISIT	
Le français du tourisme du cours optionnel au diplôme de Master professionnel	88
Sodchuen CHAIPRASATHNA	
Deuxième Colloque International de Bangkok	91
Sirajit DEJ-AMONCHAI	
Bilan du 2 <sup>e</sup> Colloque International de Bangkok	97
Isabelle GRUCA	
การประชุมใหญ่สามัญประจำปี ๒๕๔๙	104
ณัฐสรณ์ ลีศิริเจริญ	
Fête annuelle 2007: année des célébrations	115
Marisa GARIVAIT	
บรรณานุกรมผลงานวิชาการ ศาสตราจารย์ ดร.สิทธา พิณีจกวดล	124

**บรรณาธิการที่ปรึกษา :** คุณหญิงวงจันทร์ พิณนิมิตรศาสตร์ **บรรณาธิการ :** นายปรีดี พิศณุมิวดี **ผู้ช่วยบรรณาธิการ :** นางสาวสุราสินี ผลวัฒน์นะ นางสาวสิริจิตต์ เดชอมรรัช **กองบรรณาธิการ :** นางสาวมาวิสา การิเวทย์ นางสาวอารีรัตน์ ปิ่นทอง นางสุรภี รุจิपाल นางสาวบุปผา อยู่ทรัพย์ นายอาทิตย์ วงษ์สง่า **ฝ่ายศิลป์ และรูปเล่ม :** นางสาววารี จุลโพธิ์ **ฝ่ายการเงิน :** นางสาวสุธาสินี ผลวัฒน์นะ **ฝ่ายทะเบียนสมาชิกและจัดส่ง :** นางสาวมาวิสา การิเวทย์

**เจ้าของ :** สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย สำนักงานวารสาร 30/9 พหลโยธิน 2 เขตพญาไท กรุงเทพฯ 10400 โทรฯ 02 279 - 0733

กำหนดการออกวารสาร ปีละ 2 ฉบับ บอกรับวารสารที่ นางสาวมาวิสา การิเวทย์ ณ สำนักงานวารสาร **วัตถุประสงค์** 1. เพื่อเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา 2. เพื่อส่งเสริมการศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับวิชาภาษาฝรั่งเศส วิชาภาษาฝรั่งเศสศึกษา และระเบียบวิธีการสอน 3. เพื่อสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างสมาชิกและสถาบันวิชาการอื่นๆ

ทัศนะใดที่ปรากฏในข้อเขียนในวารสาร สคฟท. นี้เป็นของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นพ้องด้วยแต่อย่างใด

พิมพ์ที่ หจก.แสงเทียนการพิมพ์ 298/127-128 ถ.พิษณุโลก แขวงสีแยกมหาราช เขตดุสิต กรุงเทพฯ 10300 โทร. 0-2281-9087, 0-2628-3677 โทรสาร 0-2281-9916

## บรรณาธิการแถลง

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฉบับนี้เป็นฉบับที่ ๑๑๔ ปีที่ ๓๐ เล่ม ๒ (กรกฎาคม - ธันวาคม ๒๕๕๐) นับได้ว่าวารสารผ่านอายุครบ ๓ ทศวรรษมาได้อย่างภาคภูมิใจแล้ว แต่การผ่านวันเวลามาใช้ว่าจะนำมาซึ่งความสุขสมหวังเสมอไป เพราะวันเวลาที่ผ่านพ้นก็ย่อมหมายความว่าสิ่งที่รักก็มักจะผ่านไปง่ายๆ ด้วย และความผิดหวัง ความทุกข์ก็จะเข้ามาแทนที่

อย่างไรก็ตามในวารสารฉบับนี้ก็ยังคงประจักษ์ชัดด้วยเนื้อหาสาระของบทความที่น่าสนใจหลายเรื่อง รศ. สุมิตรา ปัพพี ได้ชักชวนตั้งคำถามเกี่ยวกับสถานะของภาษาฝรั่งเศสท่ามกลางกระแสความตื่นตัวของภาษาจีนและอังกฤษ เราจะดำรงอยู่ได้อย่างไร ขณะเดียวกันที่ อ. ธีระ รุ่งธีระ จากมหาวิทยาลัยมหาสารคามกรุณาส่งบทความเรื่องการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดของนักเรียนในเรื่องการใช้อดีตกาลภาษาฝรั่งเศสมาร่วมด้วย อ. วสันต์ ทองไทย จากมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ร่วมนำเสนอเรื่องการศึกษาวิจัยในชั้นเรียนที่น่าสนใจมาก จากนั้นเป็นบทความสำหรับครูอาจารย์ นักเรียนและผู้สนใจการท่องเที่ยวเรื่องเมืองลพบุรี

ปกิณกะคดีเป็นจดหมายสนุกๆ ของ ผศ. ดร. อุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์ จากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี และการแนะนำหลักสูตรปริญญาโทของคณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร จาก ศ.ดร. สดชื่น ชัยประสาธน์

ในส่วนของข้อมูลจากสมาคม มีทั้งสรุปการประชุมใหญ่สามัญประจำปี พ.ศ. ๒๕๕๐ และการสรุป Deuxième Colloque International de Bangkok ที่จบลงอย่างงดงาม และปิดท้ายด้วยสรุปผลการแข่งขันกิจกรรมประจำปีของสมาคมฯ ที่มหาวิทยาลัยเซนต์จอห์น

สมาคมฯ สูญเสียปูชนียบุคคลที่เป็นที่รักของเราและได้ร่วมงานกับสมาคมอย่างใกล้ชิดอย่างไม่รู้เหน็ดเหนื่อย ทั้งมอบความรู้สติปัญญาและแนะแนวทางต่างๆ อย่างต่อเนื่อง เราจึงขอไว้กำลังใจต่อการจากไปของ ศาสตราจารย์ ดร. สิทธา พินิจภูวดล ในวารสารฉบับนี้ ด้วยการรวบรวมผลงานของอาจารย์ในด้านต่างๆ ไว้เพื่อความสะดวกและเป็นประโยชน์ต่อการค้นคว้า ซึ่งเราเชื่อแน่ว่าอาจารย์คงจะพอใจมากหากความรู้ที่อาจารย์สั่งสมและทิ้งให้เป็นเกียรติประวัตินี้จะมีผู้สนใจสานต่อในอนาคต

กองบรรณาธิการยังคงยินดีรับเรื่องราว บทความ งานวิจัย หรือข้อเสนอแนะต่างๆ รวมทั้งกิจกรรมต่างๆ ที่สมาชิกทุกท่านต้องการร่วมแบ่งปันองค์ความรู้และประสบการณ์ โดยสามารถส่งข้อเขียนโดยตรงได้ที่บรรณาธิการ : pdphis@yahoo.com

พบกันใหม่ฉบับหน้าครับ

ปรีดี พิศภูมิวิถิ

# Avec le tout anglais et la montée en puissance du chinois, le français a-t-il encore une place en Thaïlande ?

Sumitra BAFFIE<sup>1</sup>

Cet article comprend trois parties. Il traite en premier lieu de la langue française en Thaïlande. Il passera ensuite un peu plus rapidement sur la place de l'anglais dans ce pays. Il montrera enfin l'essor impressionnant de la langue chinoise depuis quelques années.

## La place du français en Thaïlande

Les Thaïlandais qui apprenaient la langue française étaient autrefois surtout les catholiques et des membres de l'élite et même de l'aristocratie. Alors que les missionnaires protestants anglais et surtout américains investissaient divers secteurs comme la médecine ou l'édition, les catholiques se spécialisaient nettement dans l'éducation.

Dans un deuxième temps, l'apprentissage de la langue française s'est démocratisé en s'étendant aux membres des « classes moyennes », soit généralement

les enfants de commerçants, de membres des professions libérales et des cadres moyens et supérieurs de l'administration.

Dans l'histoire, depuis la décennie 1920, le français est considéré comme la langue du droit en Thaïlande. Cela est largement dû à l'œuvre de juristes français et belges qui furent employés par le gouvernement siamois pour moderniser le droit du pays et publier les premiers codes. Notons tout particulièrement le rôle éminent de Robert Lingat qui enseigna l'histoire du droit siamois à l'université des Sciences Politiques et Morales, l'actuelle université Thammasat. Depuis il est devenu naturel pour plusieurs générations de jeunes Thaïlandais de se former en droit à Paris, à Caen ou à Montpellier.

Pour évoquer un domaine très différent, celui de l'art, il faut reconnaître qu'actuellement retrouver du prestige,

---

<sup>1</sup> Enseignante au Département des Langues Occidentales, Faculté de l'Humanité, Université Ramkhamhaeng.



une aura, cela coûte beaucoup d'argent. On a pu critiquer et comparer François Mitterrand au roi soleil – Louis XIV – lorsqu'il s'est lancé dans de grands travaux architecturaux, mais cela a suffi, par exemple, pour donner envie à une génération (au moins) de jeunes architectes thaïlandais d'aller continuer leur formation en France. Ils sont devenus francophones et francophiles. Ils participent à des projets de coopération avec des enseignants et chercheurs français.

En mode, le chic français est une question de mesure, le contraire de l'extravagance, un goût dans la discrétion. L'élégance française c'est le contraire du sapin de Noël. Or, d'une certaine manière, le français est la langue de la qualité. Comme Paris demeure la capitale mondiale de la mode, même si les grands couturiers sont parfois italiens ou allemands, c'est en français que l'on parle le mieux de la mode, de la haute-couture comme du prêt-à-porter.

Le français est donc une langue belle, et surtout féminine. D'autant que dans les écoles secondaires de Thaïlande, le français n'est enseigné que dans les sections littéraires où la majorité des élèves sont des filles. Dans les sections scientifiques, où les garçons sont

majoritaires, c'est la langue allemande qui est enseignée à côté de l'anglais. Il existe aujourd'hui des éditions en langue thaïe des magazines Elle, Elle Décoration, Marie-Claire, Madame Figaro, mais la quinzaine d'autres magazines féminins (même ceux qui sont des éditions thaïes de revues anglo-saxonnes comme Cosmopolitan, Seventeen, Hair ou Cleo) donnent des nouvelles de la France et exposent abondamment les lectrices à la langue française.

De véritables revues universitaires de langue française ont été lancées en Thaïlande : Inter-Mondes par l'université Ramkhamhaeng dans les années 1980, Aséanie dans la décennie 1990. La chaîne de télévision TV5-Monde joue un rôle essentiel pour permettre aux francophones d'entendre la langue de Molière. Sans regagner la popularité que le cinéma français eut brièvement à la fin des années 1970 (Hollywood avait décidé de boycotter la Thaïlande qui imposait des taxes excessives à ses films) les films français sous-titrés en thaï de TV5-Monde semblent de plus en plus regardés.

Big C, le groupe Casino, s'est installé en Thaïlande en 1993 avec un premier supermarché au nord de Bangkok. Douze ans plus tard, en 2005,

la société avait 45 branches dans le pays (Nivatpumin, 2006 : 57) et instituait une « Fondation Big C ». Les hypermarchés Carrefour sont aussi très présents dans de nombreux quartiers de la capitale. Certains Carrefour, tel celui de la rue Rama IV, proposent toute une gamme de produits français comme des yaourts, des fromages et des biscuits.

Des mots et expressions françaises sont passés en anglais et parfois repris en thaï : c'est le cas des mots salon, château, menu, café, buffet, ballet, banquet, boutique, gâteau. Des mots continuent d'être récupérés par la langue thaïe et l'anglais de Thaïlande.

Le snobisme de l'accent (aigu, grave ou circonflexe) symbolise la langue française sans que cela soit toujours bien conscient. C'est l'équivalent linguistique de la Tour Eiffel pour l'iconographie. On les trouve dans les noms (français) des magasins, des établissements à la mode, mais aussi dans des mots thaïs dans lesquels le ton mai ek est penché (vers la droite ou la gauche) pour faire figure d'accent.


Malgré le Concorde, les missile exocet, le TGV, la découverte du virus HIV par le professeur Montagnier, les victoires de 1998 et 2000 de l'équipe nationale de football, la France reste aux

yeux de nombreux Thaïs le pays des parfums, de la Haute couture, des bons vins et des cognacs. En 2003 la société Louis Vuitton a ouvert à Bangkok son second plus grand magasin après celui de Tokyo. Par ailleurs, la France reste représentée par quelques icônes incontournables comme la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe et le Palais de Versailles, mais qui finissent par représenter l'Europe et même tout l'occident plutôt que la seule France.

Mais avec 400% de taxes sur une bouteille de Beaujolais Nouveau, peu de Thaïlandais ont les revenus suffisants pour goûter à ce vin. Carrefour et Big C s'adressent bien au plus large public, mais le premier a surtout de français son nom (et dans la plupart des magasins un bien petit rayon de produits importés) tandis que le second n'ose même pas dire son nom et laisse entendre que le C est pour client – ou customer en anglais – ou pour Central – le partenaire local – plutôt que Casino, qui représente en Thaïlande un établissement de jeu illégal.

### L'incontournable anglo-américain en Thaïlande

Dans un ouvrage de 1941 présentant la Thaïlande dans tous ses aspects, on pouvait lire:



Pour des raisons pratiques le français et l'allemand sont en train d'être abandonnés dans les programmes des écoles secondaires, pour être seulement enseignés à l'université et dans des écoles spéciales. A Bangkok, même les compagnies françaises et allemandes traitent leurs affaires en anglais.

Cela faisait déjà bien longtemps que l'anglais avait supplanté le portugais comme langue de communication entre les Siamois et les Européens, et entre les Européens eux-mêmes. L'anglais s'est imposé dès le deuxième tiers du 19<sup>e</sup> siècle grâce aux efforts des Anglais dans les domaines de la diplomatie et de l'économie et des Américains dans ceux de la religion, de la médecine, et surtout de l'édition et de l'imprimerie puisque les premiers périodiques imprimés le furent par les soins de missionnaires américains, dont le célèbre docteur Bradley<sup>2</sup>, également médecin personnel du roi Mongkut (1851-1868). Depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, Bangkok a des quotidiens de langue anglaise (deux actuellement) qui sont très appréciés.

Si l'anglais a été enseigné dans le palais royal, c'est en particulier que les épouses de missionnaires protestants américains y étaient admises plus aisément que les missionnaires catholiques, qui étaient tous des hommes, puisque les appartements intérieurs étaient un lieu essentiellement féminin à l'exception du souverain. L'histoire de « Anna et le roi de Siam » est à cet égard bien significative, même si elle était la veuve d'un officier plutôt que femme de missionnaire : elle fut recrutée pour enseigner l'anglais et les bonnes manières aux enfants du roi Mongkut parmi lesquels figurait le futur roi Chulalongkorn (1868-1910), le grand modernisateur du Siam.

L'hégémonie de l'anglais en Thaïlande ne peut être contestée ; il est la seconde langue, celle que l'on suppose comprise et parlée par tous les visiteurs ne lisant ni ne comprenant le thaï, réputé très difficile. Les panneaux, les notices, les publications officielles, etc. sont souvent bilingues thaï/anglais, parfois trilingue si on ajoute le chinois.

---

<sup>2</sup> « Bradley introduisit au Siam la première presse en 1844 et commença la publication du Bangkok Calendar considéré comme le premier journal du pays », Frank C. Darling, Thailand and the United States, Washington, Public Affairs Press, 1965, p. 13.

Autrefois, c'était en Angleterre que la majorité des membres de l'élite – surtout des princes et des fils de nobles – allaient poursuivre leurs études. Après la seconde guerre mondiale, les Etats-Unis ont largement pris le relais (Indorf, 1982 : 92). C'est surtout avec l'engagement américain au Viêt-nam que les liens culturels se sont tissés. Les anciens étudiants de pays anglophones parlent entre eux un nouveau sabir anglo-thaï dans lequel tous les mots quelque peu savants sont anglais tandis que la syntaxe et le vocabulaire de base reste thaï. Cela atteint des sommets chez les médecins qui ont commencé leurs études en Thaïlande en utilisant des manuels de langue anglaise et qui rédigent presque tous leurs articles en anglais.


Malgré l'implantation de Carrefour, Big C, Michelin, Bouygues, Axa, etc. l'anglais est la langue des affaires. Chacun est bien persuadé que l'enfant qui parle un bon anglais aura un brillant avenir. Le succès de l'université de l'Assomption (encore connu sous son nom ancien de ABAC ou Assumption Business Administration College) est significatif. Créé en 1971 comme une annexe de l'Assumption Commercial College, il connut un formidable essor à

partir de 1978 quand l'enseignement s'y fit exclusivement en anglais. L'université comptait 18.358 étudiants en 2002 dont près de 2.000 originaires de 56 pays étrangers en Thaïlande (anonyme, 2006 : 58).

### Le retour du chinois.

La langue chinoise est la langue des ancêtres – souvent des pères et mères – de la majorité des membres de l'élite thaïlandaise d'aujourd'hui : surtout des familles des affaires, mais aussi de la politique, puisque le passage d'un monde à l'autre est aujourd'hui considéré comme naturel, de l'intelligentsia, de la haute administration, etc. Mais il y a quelques décennies presque aucun Chinois de Thaïlande ne connaissait le mandarin ; ils parlaient une variété régionale du chinois ; le teochiu, le hakka, le cantonais, le hainanais ou le hokkien.

La première école chinoise aurait été fondée dès la fin du 18e siècle. Ensuite, à la fin du 19e siècle, des missionnaires américains ont créé des écoles chinoises qui enseignaient à la fois la langue chinoise et le christianisme. En 1938, on comptait 242 écoles chinoises en Thaïlande. Deux ans plus tard, toutes avaient été fermées à la suite de la politique ultranationaliste du maréchal Phibul Songkhram.



Au milieu des années 1950, elles étaient redevenues nombreuses. En 1956, le nombre des écoles chinoises n'était plus que de 195 contre plus de 430 en 1948 (Skinner, 1957 : 370) et celles qui demeuraient étaient très surveillées pour des raisons politiques. Le nombre d'heures d'enseignement du chinois devint même trop réduit pour un sérieux apprentissage. Les parents chinois décidèrent alors d'envoyer leurs enfants apprendre l'anglais (et le français) dans les écoles missionnaires, où ils se perfectionnaient aussi en langue thaïe.

En 1992, le gouvernement avait autorisé les écoles secondaires à enseigner le chinois (et d'autres langues étrangères que l'anglais et le français), mais 3 ans plus tard il n'y avait encore que 3 écoles secondaires qui enseignaient le chinois, faute surtout d'enseignants qualifiés (Parivudhiphongs, 1995 : 28). Dans un article du Bangkok Post du 12 avril 1995, ce même journaliste terminait en espérant pourtant que le chinois devienne la 3e langue de la Thaïlande.

Pour une part, le besoin de Thaïlandais capables de communiquer en chinois semble réel puisque certaines sociétés de Thaïlande sont obligées de recruter des Chinois de Taiwan, de Singapour ou de Malaisie pour leurs

entreprises installées en Chine populaire. Et, en 1995, un des groupes les plus puissants de Thaïlande augmentait de 10 à 40 euros par mois le salaire des employés qui pouvaient communiquer en chinois. Ce fut d'ailleurs l'époque où ce conglomérat et d'autres sociétés et banques commencèrent à former à la langue chinoise leurs propres cadres. Après l'anglais, le chinois est perçu comme la langue à connaître pour réussir dans les affaires, qu'il s'agisse de commerce, d'industrie ou de finance.

La Oriental Culture Academy, institut issu d'une école chinoise traditionnelle aujourd'hui dirigé par un ancien recteur d'une des universités les plus renommées du pays, s'est donné pour objectif, dès 1993, de répandre l'enseignement du chinois en Thaïlande. Pendant quelque temps, l'institut a pris l'initiative d'enseigner un caractère chinois par jour en passant une publicité quotidienne différente dans la presse de langue thaïe. En trois ans, elle est passée de 200 à 1300 étudiants.

En 1996, le responsable du département de chinois d'une université de Bangkok estimait que chaque année le nombre d'étudiants thaïlandais allant étudier le chinois en Chine populaire

augmentait de 200% (anonyme, 2539 : 38). Les étudiants thaïlandais avaient cependant la réputation d'hésiter à aller étudier en Chine par crainte des difficultés, redoutant une vie plus contraignante qu'en Thaïlande. Cela est moins vrai dix ans après, surtout dans des grandes villes cosmopolites comme Shanghai. Mais, les écoles privées de langue chinoise sont nombreuses à prospérer en Thaïlande, et même dans les écoles publiques, ces dernières d'années, les cours de chinois se sont généralisés.

Les problèmes du SRAS et de la grippe aviaire qui ont touché gravement – le SRAS surtout – la Chine populaire en 2003 et 2004, interrompant un temps totalement les déplacements touristiques entre Chine et Thaïlande, semblent avoir mis un léger frein à l'engouement pour la langue chinoise. Mais il est probable qu'il ne s'agisse là que d'une péripétie tant le mouvement semblait puissant.

La presse chinoise de Thaïlande se porte également beaucoup mieux qu'il y a une ou deux décennies. Un sixième quotidien de langue chinoise, Asia News Times de son nom anglais, fut lancé en août 1993. Les bouquets de chaînes par câble ou satellite comportent au moins une chaîne en chinois. Ainsi, les chaînes 11 et 47 de UBC donnent

des films ou des informations et des reportages en langue chinoise.

En conclusion, il faut rappeler que le discours des promoteurs de la langue chinoise insistent d'abord sur l'importance économique qu'est en train de prendre la Chine, sur la demande des entreprises thaïlandaises pour des cadres capables de communiquer en mandarin, et sur le caractère international de la langue chinoise. « C'est la langue la plus parlée au monde » répète la presse. Pourtant, le chinois ne peut, pour l'instant du moins, que rester une langue de communication locale ou régionale, intra asiatique et le français doit pouvoir préserver son statut de véritable langue internationale parlée sur les cinq continents. L'Organisation internationale de la Francophonie rassemble 51 Etats membres et compte cinq pays observateurs (Barraquand, 2004 : 19). On parle et on lit certes chinois – mandarin ou cantonais – dans les toujours plus nombreuses Chinatowns d'Amérique, d'Europe, d'Asie et d'Australie, mais le chinois n'est langue officielle qu'en Chine (Hong Kong, Macao compris) et à Taiwan. Bien entendu, dans un pays comme la Thaïlande – compte tenu de son histoire, de sa position géographique, de son paysage



ethnique, de ses priorités économiques – il est plus qu'envisageable que le chinois détrône le français, mais cela pourrait se révéler de courte durée.

Suggestions : Dans ces conditions, il peut sembler difficile que la langue française puisse se développer en Thaïlande.

Cela va d'abord largement dépendre de la visibilité et de l'importance des pays francophones sur la scène internationale, et de l'éventuel déclin des pays anglophones. Par exemple, si les Etats-Unis multiplient les guerres risquées qu'ils perdent et si la France montre l'exemple de la sagesse, de plus en plus de juristes et de politologues auront envie et besoin d'apprendre le français.

Par ailleurs, les domaines de la connaissance et de la vie des hommes dans lequel la langue française est utile, voire indispensable et permet de faire la différence, sont toujours aussi nombreux : l'œnologie, la gastronomie, l'hôtellerie, les arts décoratifs, les cosmétiques, la couture, la coiffure... On pourrait proposer des séries d'émissions de télévision qui s'adresseraient à tous les Thaïlandais souhaitant acquérir quelques connaissances dans la langue française de ces domaines spécialisés.

Pour commencer, chercheurs, universitaires, diplomates thaïlandais et français pourraient se réunir dans une conférence autour du thème « le passé, le présent et l'avenir de la langue française en Thaïlande ». Si cela est fait sérieusement, les idées nouvelles et les propositions pour assurer l'avenir de la langue française en Thaïlande ne devraient pas manquer.

Il est d'ors et déjà un domaine dans lequel les services de coopération culturelle français pourraient encourager des recherches en proposant des bourses de master et de doctorat, c'est celui de l'exploitation des archives sur les relations franco-thaïlandaises. Il y a quelques exceptions remarquables, mais il reste que la plupart des travaux sur les Français à Ayutthaya au XVII<sup>e</sup> siècle, par exemple, reste l'œuvre de Français, de Belges,.. et de Thaïlandais anglophones.

## Bibliographie

- Anonyme 1988 « Chinese in Bangkok : Living a double life » Bangkok Post "Outlook" 8 octobre, p. 21
- Anonyme 1989a « Approval sought for Chinese language varsity » Bangkok Post 30 août, p. 6.
- Anonyme 1989b « Move to ease curbs on Chinese teaching » Bangkok Post 5 septembre, p. 1.
- Anonyme 1989c « Thorough study needed on proposal to relax teaching of Chinese » The Nation 6 septembre, p. 2.
- Anonyme 2539 [1996] « Maendarin fuang » (le Mandarin progresse) Phutchatkan 11, 516 (21-27 octobre) pp. 37-40. Dossier.
- Anonyme 2000 « Chinese Test » The Bangkok Post « Outlook » 24 juillet, p. 2.
- Anonyme 2006 Pocket Thailand in Figures Bangkok. Alpha Research Co. Ltd., 420 p.
- Barraquand, Hervé 2004 « Présentation de l'organisation internationale de la Francophonie » Hermès. Cognition. Communication. Politique N° 40.
- Chaiyariti, Anupong 1995 « Mandarin language increasingly important for Thais » Bangkok Post "The Business Post" 30 janvier, p. 15.
- Chokkajitsumpun, Pranee 2544 [2001] « What do the terms "Chinese" and "Phasa Chin" really mean? » Warasan Sinlapasat 1, 1 (janvier-juin) pp. 143-160.
- Darling, Frank C. 1965 Thailand and the United States Washington. Public Affairs Press. 240 p.
- Indorf, Hans H. (éd.) 1982 Thai-American relations in contemporary affairs Bangkok. Executive Publications Pte ltd 234 p.
- Jumsai, Manich M.L. 1970 History of the Anglo-Thai Relations Bangkok. Chalermnit. 299. p
- Lookpetch, Vayupuksa 1970 « The Chinese language newspapers » Standard Bangkok Magazine (15 mars) pp. 11-13. Première édition thaïe dans Witthayasan Parithat du 5 février 1970.
- Mungkandi, Wiwat et William Warren 1982 A Century and a half of Thai-American relations Bangkok. Chulalongkorn University Press. 205 p.
- Nivatpumin, Chiratas (éd.) 2006 Bangkok Post Economic Review Mid-Year 2006 Bangkok. The Bangkok Post, 60 p.
- Owathaphesat, Monsikun 2546 [2003] « Rian phasa chin pai thammai. Thammai tong rian phasa chin? » (Pourquoi étudier le chinois) Nechan sutsapda 11, 568 (21 avril) pp. 70-72.
- Parivudhipongs, Alongkorn 1995 « Chinese revival » Bangkok Post « Outlook » 12 avril, pp. 23-30.
- Rithdee, Rachada et Anusorn Sakseree 2002 « Making his mark » Bangkok Post "Real Time" 23 août, p. 1,5.



Skinner, G. William 1957 Chinese Society in Thailand. An Analytical History Ithaca. Cornell University Press, 459 p.

Siangruangsaeng, Somsinchai 2543 [2000] « Son phasa chin nai rong rian thetsaban » (enseigner le chinois dans les écoles municipales) Matichon raiwan 25 mai, p. 11.

Sriangura, Vanniya 2004 « Between the covers : can Thai magazines survive the international influx ? » Bangkok Post « Real Time » 2 juillet pp. 1, 3.

Tangcharoen, Wirun 2546 [2003] « Rao tong khit kan lae phaitana ruang phasa » (il faut d'intéresser aux problèmes linguistiques) Matichon raiwan (6 novembre) p. 7.

Wattanavitukul, Piset 2000 « Don't repeat error of Chinese schools » lettre au Bangkok Post 12 septembre, p. 13.

# Analyse de la structure des interactions en classe de langue

Parkpoom JAIMEE-AREE<sup>1</sup>

## Introduction

« Ces vingt dernières années ont vu paraître un grand nombre de livres et d'articles qui tentaient d'analyser, avec des objectifs divers, les interactions maître-élèves dans la classe ». (M.H. Morsel 1985)

Beaucoup de pédagogues et de didacticiens accordent en effet de l'importance à l'analyse des interactions dans la classe de langue en considérant que cette analyse permet de constater plus nettement le déroulement de classe dit « pédagogique » entre enseignant et apprenant dans le milieu institutionnel. Cette analyse permet également d'étudier les échanges langagiers qui peuvent favoriser ou empêcher l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Avant d'aller plus loin, nous voulons tout d'abord parler de la genèse de notre travail. Lorsqu'on assiste à un cours de langue, on remarque que les

interactions entre maître et élèves se déroulent d'une manière particulière. C'est-à-dire que le maître démarre presque toujours la classe en posant des questions aux élèves. Quant aux élèves, ils doivent répondre à ces questions. Didactiquement, la classe commence par une directive professorale souvent produite sous la forme d'annonce des tâches à accomplir ou de rappel de ce qu'ont exécuté les participants lors de la rencontre précédente. Cette remarque nous a donc incité à centrer notre travail sur cette question : comment les interactions entre enseignant et apprenant se construisent-elles en classe de langue ?

Notre travail vise plus particulièrement à décrire la structure des interactions en classe de langue à travers une transcription enregistrée et transcrite par l'équipe de chercheurs de CEDISCOR<sup>2</sup> de l'Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III. Nous

<sup>1</sup> Enseignant de français à l'Université Burapha. Doctorat de la Didactologie des Langues et des Cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III sous la direction de Madame le professeur Francine CIGUREL

<sup>2</sup> Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés, dirigé par F. Mourihon-Dallies et S. Reboul-Touré. Fait partie de l'équipe : S. Moirand.



allons présenter dans la partie qui suit la constitution du corpus, la situation d'enseignement ainsi que la convention de transcription. L'étude de la structure des interactions entre enseignant et apprenant nous permet de constater que les échanges verbaux et les rôles des interlocuteurs peuvent s'inverser et changer selon les contextes langagiers dans lesquels ils se trouvent. Cette étude nous permet également d'explicitier les règles interactionnelles en classe de langue, qui peuvent favoriser ou engendrer l'apprentissage d'une langue étrangère chez l'apprenant.

La constitution du corpus est basée sur la transcription d'échanges verbaux recueillis dans un cours de français du tourisme. Cette transcription a été effectuée à partir d'un enregistrement et d'un filmage. Plus précisément, elle est constituée par trois séquences dont la durée et le support méthodologique sont quasiment identiques : divers documents issus du livre *Le tourisme en France*. Nous avons choisi la transcription de la séquence A, qui est le début de la leçon. La séquence A a pour mission de faire connaître les principales villes touristiques en France.

Le cours a eu lieu le 26 avril 1996 à l'école officielle de Tourisme à Madrid,

ce qui nous confirme que les informations recueillies sont évidemment dans un contexte institutionnel.

Les interactants sont d'une part une enseignante franco-espagnole de français qui a terminé un doctorat en histoire et géographie et d'autre part une quinzaine d'apprenants. À noter que ce sont de jeunes adultes espagnols, âgés de 20 à 22 ans qui sont de niveau plutôt avancé.

Pour ce qui est de la transcription, nous avons emprunté le modèle de transcription proposé par R. Vion. (R. Vion 1992, p. 265) et le système adopté par le SYLED-DELCA (Discours d'enseignement, Langues et Contacts et Appropriation linguistique) de l'Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III. Voici les conventions de transcription :

**	langue autre que langue cible
XXX	inaudible
(rire)	commentaire sur le non-verbal et caractères en italique
:	allongement de la syllabe
	allongement plus long de la syllabe
+	pause (compter un espace avant et un après)
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de 5 secondes
?	intonation montante



MAJOR	accentuation, emphase
Ma-jor-doscanion	
Jordome	chevauchement
major...	demande d'achèvement (pointillés en gras)
/ /	transcription incertaine
P	enseignant
Jean	nom de l'apprenant quand identifié
Af	non identifié (femme)
Am	non identifié (homme)
As	plusieurs apprenants

Noms d'étudiants identifiés :  
Noémie, Cristina, Maria, Ana, Maria et  
Jerez.

Dans ce travail, l'accent sera  
principalement mis sur l'analyse de la  
structure des interactions en classe de  
langue en trois points : en premier lieu,  
la structure de l'ouverture de l'interaction  
; en second lieu la clôture de l'interaction,  
et enfin le corps de l'interaction. Avant  
de les analyser, il est indispensable de  
présenter quelques notions de  
l'interaction.

Pour E. Goffman, l'interaction est  
définie comme « l'influence réciproque  
que les partenaires exercent sur leurs  
actions respectives lorsqu'ils sont en  
présence physique immédiate les uns  
des autres ». (E. Goffman 1973, p.23).

Cet auteur nous indique également dans  
le livre intitulé *The Presentation of self in  
Everyday Life* que « par interaction  
(c'est-à-dire l'interaction face à face), on  
entend l'ensemble de l'interaction qui se  
produit en une occasion quelconque  
quand les membres d'un ensemble  
donné se trouvent en présence continue  
les uns des autres ; le terme « une  
rencontre » pouvant aussi convenir ».  
(E. Goffman Ibid).

Dans le dictionnaire le petit  
Robert, les auteurs définissent tout  
simplement que l'interaction est une «  
action réciproque ». (Dictionnaire le  
petit Robert 2000).

L'école de Palo Alto considère  
l'interaction verbale en face à face  
comme « une série de messages  
échangés entre des individus ». (P.  
Watzlawick, J. Helmick-Beavin et D.  
Jackson 1972, p. 47, souligné par  
nous).

C. Kerbrat-Orecchioni souligne,  
quant à elle, que « tout au long du  
déroulement d'un échange communicatif  
quelconque, les différents participants  
exercent les uns des autres un réseau  
d'influence mutuelle – parler, c'est  
échanger, et c'est changer en échangeant  
». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, souligné  
par nous).



Elle précise également dans le livre intitulé *La Conversation* que la notion d'interaction oblige les deux locuteurs à se parler et en particulier, à s'engager dans l'échange communicatif. À vrai dire, « pour qu'il y ait un échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux « engagés » dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de validation interlocutoire ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1996).

Comme le soulignent les citations précédentes, l'échange verbal n'est pas une simple transmission d'un message de la part de l'émetteur vers le récepteur. En revanche, cet échange consiste, d'après F. Ishikawa, « en une accumulation des actes de transmission verbale de l'autre et successivement. Autrement dit, les participants s'influencent l'un et l'autre à travers cette accumulation ». (F. Ishikawa 2002).

La présentation de la notion de l'interaction permet de constater l'influence qu'exerce un interactant sur l'autre et réciproquement, par l'intermédiaire de la parole qu'ils utilisent pour mener une telle interaction verbale

en face à face en classe de langue française observée. Après cette présentation, nous commencerons tout de suite par la structure de l'ouverture de l'interaction.

### *Structure des interactions en classe de français du tourisme*

#### Structure de l'ouverture

Il y a une certaine convergence sur l'étude de l'interaction. En effet, les analyses de conversation nord américaine ou française ainsi que les approches pragmatiques interactionnelles de l'école de Genève sont toutes d'accord pour confirmer que l'interaction se compose d'une manière générale de trois unités fondamentales : l'ouverture, le corps de l'interaction et la clôture. Pour confirmer ce point, nous empruntons la description d'une structure de l'interaction proposée par E. Roulet :

« toute incursion peut s'analyser à un premier niveau en trois constituants : un échange subordonné à fonction d'ouverture de l'incursion, un échange principal à fonction de transaction qui correspond au corps de l'interaction, et un échange subordonné à fonction de clôture ». (E. Roulet et al. 1985).

Il convient, au-delà de cette citation de faire comprendre l'ouverture de

l'interaction et son rôle dans l'échange interactionnel. Selon R. Vion (1992), l'ouverture est constituée par des échanges verbaux qui ont pour but de permettre la mise en place de l'interaction. Dans la classe de français observée, une directive de l'enseignant ne permet pas seulement une installation d'une première rencontre ou un premier contact entre son apprenant, mais aussi une annonce du début du cours et des tâches à réaliser.

Si nous sommes d'accord avec les auteurs déjà mentionnés pour dire que l'analyse structurelle de l'interaction est principalement constituée par trois séquences telles que l'ouverture, la clôture et le corps de l'interaction, nous devons les appliquer à l'analyse structurelle de l'interaction en classe de langue. Toutefois, la réalisation de ces trois séquences peut être différente selon la nature de l'interaction.

En effet, la structure de l'ouverture de l'interaction en classe de langue n'est pas un échange confirmatif comme bonjour - bonjour. Sur ce point, F. Ishikawa explique que « la séquence d'ouverture n'étant pas indispensable pour commencer une interaction dans la classe, le déclenchement de la négociation des « faces » entre

enseignant et apprenants est assuré par l'entente entre les interactants qui est conditionnée, d'une façon non négligeable, par la contrainte temporelle ». (F. Ishikawa 2001, pp. 105-106). C'est ainsi que l'interaction en classe de langue commence très souvent par une directive de l'enseignant. Cette directive a pour mission d'annoncer le début du cours et notamment, de préciser l'activité pédagogique proposée par l'enseignant. L'exemple qui suit montrera le début du cours de français du tourisme :

#### Exemple

001 P : On y va ? oui ? bien + alors + je vous avais distribué l'autre jour ++ euh: ++ quelques photocopies + oui ? pour essayer de travailler aujourd'hui un sujet que vous m'aviez proposé + c'était le sujet de: + des principales zones touristiques françaises + oui ? bien + alors + la première question qui me vient à la tête c'est de vous demander + vous avez regardé la carte hein c'était le premier document que je vous ai donné + une carte + oui ? bien + alors ++ sur cette carte + quelles sont les villes françaises que vous connaissez ? comme ça rapidement + des noms de villes françaises

002 Af : Montpellier

Il faut remarquer que la directive




de l'enseignant peut être annoncée sous plusieurs formes comme une salutation, une sollicitation ou un rappel des activités déjà effectuées. Nous trouvons d'après l'exemple précédent que l'enseignante espagnole de français ne commence pas le cours par des salutations, ni par une sollicitation, mais par sa directive professorale « On y va ? » en 001 P. Cette directive nous permet de constater que c'est l'enseignante qui joue un rôle dominant dans la situation de l'enseignement/apprentissage en ce sens qu'elle annonce le cours en disant aux apprenants sa directive « On y va ? » sans demander un accord de ses apprenants, ni leur réponse. À vrai dire, c'est l'enseignante qui dirige le déroulement de la classe. « On y va ? » n'est pas ici une question, ni une demande. A contrario, cela a plutôt pour fonction de démarrer le cours. Donc, « On y va ? » est dans ce contexte considéré comme le commencement des interactions didactiques entre les participants.

En observant l'ouverture de l'interaction en classe de langue, nous voyons que la directive de l'enseignante espagnole de français est constituée par une trace pédagogique signalant le début de l'interaction (je vous avais

distribué l'autre jour ++ euh: ++ quelques photocopies en 001 P). Et cette trace est signalée sous la forme de rappel de ce qui s'est passé lors de la dernière rencontre. En outre, en accompagnant cette trace, nous trouvons l'activité pédagogique que l'enseignante va enseigner aux apprenants : elle va faire travailler sur les principales villes touristiques françaises à travers les photocopies distribuées.

Dans l'ouverture de l'interaction en classe de langue, la directive de l'enseignante est souvent suivie d'une sollicitation souvent produite sous la forme de question. C'est-à-dire qu'après avoir annoncé le début du cours et précisé l'activité pédagogique à faire, l'enseignante se met à poser une question aux apprenants (quelles sont les villes françaises que vous connaissez ? comme ça rapidement + des noms de villes françaises 001 P). Sous la forme de question, cette sollicitation cherche à faire faire quelque chose aux apprenants. Ici, le « feed-back » des élèves est, d'après M.H. Morsel (1985), un élément non négligeable dans l'interaction didactique en classe de langue dans la mesure où il permet à l'enseignant d'évaluer la compétence langagière de ces élèves. Il est à noter que dans



l'exemple cité plus haut l'enseignante ne s'adresse pas uniquement à une personne en posant une question. Elle s'adresse à tous les apprenants présents, en effet l'enseignante veut faire travailler en groupe pour créer une ambiance pédagogique plus attirante et motivante.

Bref, la structure de l'ouverture de l'interaction en classe de langue s'établit principalement par la directive professorale ayant pour objectif de diriger et de contrôler le déroulement de la classe pour aboutir à l'objectif visé d'apprentissage.

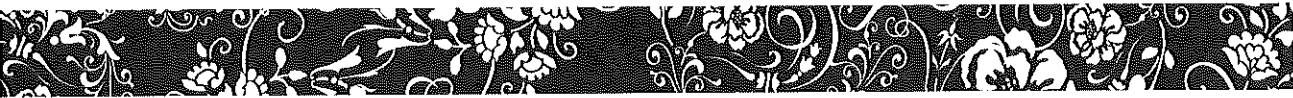
#### Structure de la clôture

Nous ne pouvons pas montrer des exemples de la clôture pour analyser sa structure car le corpus que nous possédons n'est constitué que de trois séquences sans clôture d'interaction. Nous pouvons cependant l'aborder par le fait que la clôture de l'interaction en classe de langue possède une structure stable. C'est ainsi que dans cette partie, nous aborderons la structure de la clôture de l'interaction en classe de langue sans montrer d'exemples.

En classe de langue, la clôture de l'interaction ne se termine pas par les « pre-closings » qui sont souvent remplacés par une annonce de la

clôture et/ou par une directive de l'enseignant. Cette directive a pour but d'assurer une succession entre la séquence en cours et la séquence suivante. En outre, cette directive peut être annoncée sous plusieurs formes. Par exemple, l'enseignant donne aux étudiants des devoirs à domicile. Il est intéressant de remarquer que les devoirs assignés aux étudiants correspondent aux contenus qu'ils ont déjà appris dans la classe. Du point de vue pédagogique, le devoir s'avère indispensable dans la mesure où il permet aux élèves de faire travailler une connaissance acquise et notamment, d'évaluer leur compréhension et leur compétence langagière de la langue cible. La directive de l'enseignant peut se produire également sous la forme de lecture à domicile. Celle-ci ne permet pas seulement aux élèves de relire les leçons acquises qu'ils ne comprennent pas, mais aussi de lire et surtout de préparer les leçons futures.

Dans la structure de la clôture de l'interaction en classe de langue, les annonces de la clôture sont les suivantes : Je m'arrête là, Je vais finir, C'est tout pour aujourd'hui, C'est presque l'heure de finir ou C'est l'heure. Concernant une directive de



l'enseignant, le professeur achève l'interaction en classe de langue en disant à ses apprenants : Devoir, vous devez faire..., Alors la prochaine fois, on va travailler sur..., Je vous invite à ..., Je vais vous faire travailler sur..., etc.

Dans la classe de langue, il y a une contrainte temporelle qui conditionne l'interaction entre enseignant et apprenant. Normalement, un cours de langue ne dure qu'une heure et lorsque l'enseignant finit la classe par tels ou tels moyens, soit par une annonce, soit par une directive, cela signifie que l'interaction entre eux s'achève institutionnellement. Donc, l'horaire préfixé ne leur permet pas de prolonger l'interaction. Néanmoins, il arrive quelque fois que le cours se prolonge à condition que l'enseignant ne finisse pas de parler. Ceci pose sur le plan didactique un problème : le fait de ne pas pouvoir clore l'interaction en classe de langue en une heure incite inévitablement le professeur d'autre cours à accélérer le rythme d'enseignement pour finir sa classe. Plus le cours est accéléré, moins l'interaction en classe de langue entre enseignant et étudiant se produit. En outre, l'interaction didactique peut se prolonger si l'apprenant n'arrive pas à produire des formes grammaticalement

exigées. Dans ce cas, l'enseignant a tendance à lui expliquer les règles grammaticales de la langue apprise jusqu'à ce qu'il les comprenne bien, ce qui implique que l'interaction en milieu institutionnel insiste prioritairement sur le bon usage de la langue cible.

#### Structure du corps de l'interaction

Après avoir étudié le corpus, nous trouvons que la structure du corps de l'interaction en classe de langue est bien complexe. En effet, l'objectif d'enseignement n'est pas annoncé par un simple énoncé comme « Je vais vous enseigner... », mais par divers ordres d'énoncé liés aux « rôles » de l'enseignant. Cela rend différent le corps de l'interaction en classe de langue.

Afin de décrire le corps de cette interaction, il nous faut présenter les rôles de l'enseignant. F. Cicurel (1985) indique que les partenaires de la situation de classe se caractérisent par la rigidité du rôle qu'ils ont à jouer et qui va considérablement influencer sur leurs productions verbales. Pour l'expliquer, cet auteur emprunte la triple fonction professorale de L. Dabène :

« Considérons d'abord l'enseignant à qui L. Dabène attribue une triple fonction :

- celle d'informateur : l'enseignant

est celui qui connaît la langue cible ; il transmet donc un savoir sur l'objet à enseigner ;

- celle d'animateur : il est responsable de la gestion des séances – exposer les consignes, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres du groupe ;

- celle d'évaluateur : il juge l'acceptabilité des productions langagières de ses élèves ». (F. Cicurel 1985).

L'intérêt de ces trois rôles nous permet de constater comment la structure du corps de l'interaction en classe de langue se construit. Dans le corpus recueilli à l'école officielle de tourisme à Madrid, nous trouvons des énoncés produits par l'enseignant et correspondant à de tels « rôles ».

Exemple :

P 038 : Vous connaissez tout ça + c'est bien ! Avignon (elle écrit au tableau) +++ et maintenant le POUR-QUOI +++ pourquoi + qui avait entendu parler de Montpellier ? ++ C'est Noémi ? non ? c'était toi qui as parlé de Montpellier ? pourquoi tu connais Montpellier ?

Af 039 : hum: + parqué ++ parce qu'il y a beaucoup de gens + qui: ++ qui va là + eh pour: + pour + apprendre le français.

P 040 : uhum + d'accord + donc comme centre universitaire ou centre d'enseignement (elle écrit au tableau) + d'accord + comme centre d'enseignement + oui ? ++ tu as des amis + tu connais des: + des gens qui y sont allés ?

Af 041 : oui

En P 038, l'enseignante espagnole de français anime la classe en posant à Noémi une question sur la ville de Montpellier. On peut dire ici que c'est l'enseignante qui donne la parole à cette étudiante. Sous la forme de question dite pilote, la sollicitation professorale a une fonction illocutoire initiative qui incite Noémi à réagir, voire à répondre à la question posée par le locuteur, ici l'enseignante. On voit bien qu'en P 038, le fait de poser la question et d'attribuer la parole à l'étudiante a pour mission d'animer le cours. En P 040, après avoir reçu la réponse de Noémi, l'enseignante lui donne une évaluation positive comme « uhum + d'accord », ce qui transcrit le rôle d'évaluateur de l'enseignante. Puis, sous la forme d'explication supplémentaire, cette enseignante jouant le rôle d'informateur transmet un savoir à son étudiante. Il faut noter que la réponse que donne cette étudiante n'est pas fausse, mais insuffisante « hum : + parqué ++ parce

qu' il y a beaucoup de gens + qui : + + qui va là eh : + pour + apprendre le français en Af 039). C'est pour cela que l'enseignante doit lui transmettre une explication complémentaire : « la ville de Montpellier a beaucoup d'étudiants puisqu'elle est considérée comme centre universitaire ou centre d'enseignement en P 040». Cette séquence montre donc la triple fonction de l'enseignant qui peut se produire en classe de langue.

En outre, F. Cicurel (1983) ajoute que dans le corps de l'interaction en classe de langue, les trois fonctions d'enseignement subissent une « mobilité ». C'est-à-dire que la fonction d'animateur peut intervenir dans les autres fonctions, l'enseignant incarne un « rôle » d'informateur ou d'évaluateur, en animant le cours. Par ailleurs, les fonctions d'informateur et d'évaluateur peuvent se superposer : il arrive qu'en tant qu'informateur et qu'évaluateur l'enseignant évalue la production de l'apprenant en lui montrant la forme grammaticalement correcte à produire. L'exemple qui suit montrera comment les trois rôles du professeur peuvent se construire quasi-simultanément dans la classe de langue :

Exemple :

P 052 : personne + bien + allez

Toulouse + pourquoi connaissez-vous Toulouse ? qui a dit + qui a parlé de Toulouse ? toi + alors voyons

Af 053 : parce que + eh: + j'ai un cousine qui habite là

P 054 : tu as une cousine qui habite à Toulouse ? uhum + et tu es allée la voir ?

Dans cet exemple, la directive de l'enseignante espagnole de français (bien + allez Toulouse) a pour but d'attirer l'attention des apprenants. Cette directive ne cherche pas seulement à attirer l'attention des apprenants, mais aussi à leur annoncer la tâche à accomplir ; c'est-à-dire faire travailler sur la ville de Toulouse. En P 052, l'enseignante anime la classe en posant à ses étudiants une question sur Toulouse « personne + bien + allez Toulouse + pourquoi connaissez-vous Toulouse ? qui a dit + qui a parlé de Toulouse ? ». En Af 053, une de ces étudiants y répond en commettant une erreur grammaticale : j'ai un cousine qui habite là. Cela incite l'enseignante à corriger implicitement cette erreur en accentuant sur un article indéfini « une » : « tu as une cousine qui habite à Toulouse ? en P 054». C'est là que l'on trouve les rôles superposés d'évaluateur et d'informateur du professeur.



L'analyse que nous venons d'effectuer permet de dégager la structure du corps de l'interaction en classe de langue. Pour l'illustrer, nous empruntons à F. Ishikawa le schéma du corps de l'interaction en classe de langue. Il est à noter que cet auteur a fait ce schéma en recourant à l'échange ternaire de Sinclair et Coulford (1975) ainsi qu'aux trois rôles principaux de l'enseignant proposés par L. Dabène :

Structure de base du corps de l'interaction en classe de langue

- directive de l'enseignant (animer)
- transmission du savoir (informer, animer)
- échange
  - sollicitation de l'enseignant (animer)
  - réponse de l'apprenant
  - évaluation de l'enseignant (évaluer, informer, animer)

(F. Ishikawa 2001, p. 119)

Avant de terminer ce travail, il est intéressant de remarquer que la transcription de la séquence A que nous avons analysée amène à trouver que l'activité pédagogique assignée aux apprenants espagnols vise à faire découvrir les principales villes touristiques françaises. Bien évidemment, enseignée

à l'école officielle de tourisme à Madrid, cette activité semble répondre au besoin langagier, voire spécifique des apprenants voulant une spécialisation professionnelle dans le domaine du tourisme. Mais il ne faut pas oublier que cette activité demande un enseignant dit « qualifié ». C'est-à-dire que l'enseignant doit posséder une très bonne connaissance encyclopédique dans des domaines variés : soit touristique, soit géographique, soit socioculturelle de la langue cible. En recourant aux rôles de l'enseignant proposés par L. Dabène, le rôle d'informateur semble occuper une place très importante dans ce cas. Selon L. Dabène (1984), « informer » consiste à transmettre un savoir que les apprenants ne possèdent pas. C'est ainsi qu'en jouant le rôle d'informateur, l'enseignant doit transmettre aux apprenants un savoir correct et pertinent. Pour illustrer ce point, nous montrons quelques exemples :

Exemples :

1). P 064 : non + personne ne s'est promené à Toulouse ? ++ parce que c'est une ville très caractéristique + parce que c'est une région où il n'y a pas de pierre + alors toute la ville est construite en brique ++ oui ? + même la cathédral + de Toulouse + une grande cathédral romane elle est construite en

brique + alors c'est une ville qui est ROUGE + la couleur de Toulouse c'est le rouge + parce que tout est fait en brique + et c'est très particulier + bien alors il faut que tu ailles voir ta cousine à Toulouse + hein + passer au moins: deux ou trois mois avec + chez ta cousine oui ?

2). Af 071 : non + j'ai passé pour + pour la: le Futuroscope mais je ne: + je ne visité pas

P 072 : tu ne l'as pas visité + tu es passée devant + par l'autoroute + uhum + d'accord + voilà une ville qui se trouve sur la route de passage entre Madrid et Paris + hein pour aller de Madrid à Paris c'est sûr qu'il faut passer par Poitiers + oui ? bien + Paris

3). Af 177 : c'est plus cher Paris que le reste de la France + oui + le niveau de vie en France c'est + plus élevé qu'ici + n'est-ce pas ?++

P 178: uhum ++ on a une monnaie + qui::: vaut très peu + la monnaie espagnole + le change est TRES mauvais en ce moment ++ hein ? c'est vrai que maintenant Paris est très très cher ++ il y a:::quelques années non + mais maintenant Paris est très cher parce que la France est très chère parce que la peseta: ++ a: dévalué ++ et avant on changeait: 19 pesetas 1 franc maintenant

il faut changer 25 ++ donc c'est pas mal la différence + donc la vie devient très chère + Paris est très cher + oui ? + après + c'est vrai + une autre idée et on termine sur Paris

D'après les trois exemples précédents, on remarque que pour atteindre le but visé l'enseignant doit posséder une très bonne connaissance encyclopédique sur la France. En outre, ces exemples nous permettent de constater une relation asymétrique entre enseignant et apprenants du point de vue d'un savoir discursif. Dans ce contexte, ces participants n'ont pas le même savoir touristique et socioculturel. En transmettant aux étudiants espagnols le savoir sur les villes touristiques françaises, l'enseignante, en tant qu'expert, possède une position plus supérieure que celle des apprenants. Ceci rejoint l'idée de P. Watzlawick qui indique qu'«un enseignant occupant la position haute car c'est lui qui possède le savoir à transmettre et il en dispose à son gré. Il interroge, sanctionne, félicite, lance une activité ou y met fin ». (P. Watzlawick 1972). La quantité des paroles de l'enseignante par rapport à celle des paroles des étudiants indique aussi que c'est l'enseignante qui prend la parole beaucoup plus que ses



apprenants, ceci souligne son rôle dominant dans l'interaction institutionnelle.

Nous trouvons que la fréquence d'un schéma d'alternance régulière de type Enseignant / Apprenants / Enseignant / Apprenants tend à montrer que l'enseignant s'interpose presque systématiquement entre les paroles des apprenants. Il s'agit en fait de l'échange ternaire de l'interaction didactique. Voici un exemple :

P 119 : mais tu: tu es allée à Paris en tant que + que touriste ?

Af 120 : oui

P 121 : tu n'as pas vécu à Paris ?  
+ + + tu n'as pas VECU + trois mois + quatre mois + cinq mois à Paris ?

Af 122 : non nonnon

P 123 : tu y es allée comme touriste ?

Af 124 comme touriste + oui

P 125 : et tu as déjà senti + que Paris est une ville triste ?

Af 126 : oui

(...)

### Conclusion

Ce travail était entièrement consacré à l'analyse de la structure des interactions en classe de français du tourisme organisé à l'école officielle de tourisme à Madrid. Nous avons trouvé que la structure de l'interaction didactique

en classe de langue se compose principalement de trois étapes fondamentales telles que l'ouverture, la clôture et le corps de l'interaction. Dans le contexte didactique, la séquence d'ouverture se construit par une directive de l'enseignant qui ne vise pas seulement à annoncer le début de la classe et les activités à exécuter, mais aussi à entrer en premier contact avec les étudiants.

« Entrer en contact » implique en outre la rencontre de l'autre que M.-T. Vasseur résume ainsi : « la rencontre de l'autre, c'est-à-dire une rencontre située, concrète entre deux personnes déterminées accomplissant ensemble des actions orientées et significatives pour leurs vies respectives » (M.-T. Vasseur 2005, p. 21). Dans cette perspective, pour que l'interaction didactique s'établisse et aboutisse à un but prévu d'apprentissage, les participants doivent se soumettre à ce que l'on appelle le contrat de collaboration.

Dans la classe de langue, la clôture s'achève par l'horaire institutionnellement préfixé. Ici, la contrainte temporelle joue un rôle considérable dans la mesure où elle ne permet pas une prolongation de l'interaction didactique : l'heure c'est l'heure et donc l'interaction se termine institutionnellement. Dans certaines



circonstances pédagogiques, il arrive toutefois que cette interaction peut se prolonger si l'apprenant n'arrive pas à comprendre ce qu'a expliqué le professeur. On a montré comment la clôture de l'interaction didactique en classe de langue se produit. Souvent, elle est produite sous la forme d'une directive professorale marquant la fin de la rencontre, c'est-à-dire la fin du cours et parfois une succession entre la séquence en cours et la séquence prochaine. Il est intéressant de remarquer qu'en milieu institutionnel jamais la fin du cours n'est prononcée par une directive de l'apprenant, ce qui confirme que l'enseignant occupent une position supérieure par rapport à celle des étudiants.

Le corps de l'interaction didactique en classe de langue se produit sous la forme dite ternaire, c'est-à-dire enseignant (sollicitation) /apprenant (réponse) /enseignant (évaluation). En outre, les exemples que nous avons cités dans ce travail ont permis de constater les trois fonctions principales de l'enseignant qui peuvent dans certains cas se superposer simultanément. Du point de vue pédagogique, les trois fonctions qui fonctionnent en synergie sont toutes d'égale importance. On voit

donc que l'interaction didactique se construit par la co-action et le principe de coopération entre au moins deux personnes engagées en face à face. C'est à travers l'interaction verbale, non-verbale et paraverbale des participants que l'on a trouvé la relation dissymétrique, la position et le rôle qu'occupent les interactants, l'influence qu'exerce l'un sur l'autre et surtout la structure de l'interaction en classe de langue. C'est une action dite conjointe dont les effets directs, indirects et/ou complémentaires déterminent le choix des thèmes admis et partagés et l'élaboration structurelle de l'interaction.

## Bibliographie

Ouvrages cités et recommandés à consulter

- Bachmann, C., Lindenfeld, J. et Simonin, J. (1991): Langage et communications sociales, Paris, Didier.
- Boyer, H., Butzbach, M., et M. Pendants (1990) : Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, Clé International.
- Brown, P., et Levinson, S.C., (1987) : Poliness some universals in Language Usage, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cicurel, F. (1983): Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de Langue, thèse de doctorat, Université Paris III – Sorbonne nouvelle.
- Cicurel, F. (1985) : Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue, Paris Clé International.
- Dabène, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère » in Etudes de linguistique appliquée n°55, Paris, Didier.
- Dictionnaire Le Petit Robert (2000)
- Goffman, E. (1973) : La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 et 2, Paris, Minuit.
- Ishikawa, F. (2001) : L'interaction exolingue : Analyse de phénomènes métalinguistiques, Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et Situation « naturelle », Thèse de doctorat, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) : Les interactions verbales, Tome I, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioin, C. (1996) : La conversation, Paris, Editions Seuil.
- Morsel, M.H. (1985) : « Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation Didactique » in Interaction : les échanges langagiers en classe de langue, Centre de didactique du français, Université de Grenoble III.
- Porquier, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues » in Encrage, Acte du Colloque « Acquisition d'une langue étrangère III, organisé à l'Université d Neuchâtel, les 16-18 septembre 1982, Paris, Presse de l'Université Paris VIII – Vincennes.
- Roulet, E et al. (1985) : L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Editions Peter Lang S.A.
- Roulet, E. (1986) : « Complétude interaction et mouvements discursifs » in CLF Cahier de Linguistiques françaises 7, Genève, Université de Genève.



- Russier, C., Stoffel, H, et Véronique, D. (1991) : Interactions en langue étrangère, Université de Provence.
- Schegloff, E.A, et Sacks, H. (1973) : « Opening up closing » in *Semiotica* VIII 4, The Hague, Mouton & Co, N.V. publishers.
- Vasseur, M.-T. (2005) : *Rencontre de langues : Question(s) d'interaction*, Paris, Crédiff/Didier.
- Watzlawick, P. et al. (1972 trad. français) : *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil, Coll. Points.

# การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศส ของนักศึกษาไทย : กรณีการเลือกใช้กาล passé composé และกาล imparfait สลับที่กัน

ธีระ รุ่งธีระ<sup>1</sup>

## บทคัดย่อ

บทความนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทย โดยเน้นเฉพาะข้อผิดพลาดที่นักศึกษาเลือกใช้กาล passé composé (PC) และกาล imparfait (IMP) สลับที่กัน ซึ่งทั้งสองกาลนี้เป็นกาลคู่ที่นักศึกษามักประสบปัญหาในการเลือกใช้ ทั้งนี้จะศึกษาข้อผิดพลาดที่พบในความเรียงของนักศึกษาระดับปริญญาโทภาษาฝรั่งเศสชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 จาก 8 คณะวิชาใน 7 มหาวิทยาลัย จากการศึกษาพบว่า ข้อผิดพลาดที่นักศึกษาใช้กาล PC แทนที่กาล IMP มีสาเหตุสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ การใช้กาลเดียวกันโดยไม่มีการเปลี่ยนแปลง การเลือกใช้กาลแบบอัตโนมัติโดยไม่ถูกต้อง การใช้กาล PC แทนกาล IMP ที่แสดงการกระทำซ้ำหรือทำบ่อยเป็นนิสัย และปัญหาที่เกี่ยวกับประเภทของคำกริยา ส่วนข้อผิดพลาดที่นักศึกษาใช้กาล IMP แทนที่กาล PC มีสาเหตุสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ เลือกใช้กาลแบบอัตโนมัติโดยไม่

ถูกต้อง การใช้กาลเดียวกันโดยไม่มีการเปลี่ยนแปลง ปัญหาที่เกี่ยวกับลักษณะของเหตุการณ์ และการเลือกใช้กาลผิดเนื่องจากคำบางเวลาบางคำ

## Résumé

L'objectif de cet article est d'étudier les erreurs dans l'utilisation des temps du passé en français chez les étudiants thaïs. L'accent est mis sur les emplois du passé composé (PC) et de l'imparfait (IMP) de l'indicatif, qui sont l'une des principales sources de confusion. Notre analyse est fondée sur un corpus obtenu à partir d'une rédaction écrite par des étudiants thaïs qui ont choisi le français comme matière majeure ou mineure au niveau universitaire en 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> années dans huit facultés de sept universités.

Les résultats de cette recherche montrent que l'utilisation incorrecte du PC à la place de l'IMP provient de quatre

<sup>1</sup> อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ภาควิชาภาษาตะวันตกและภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. บทความนี้เรียบเรียงจากส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาฝรั่งเศสศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร เรื่อง การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2548.

sources principales : utilisation répétée ou maintien du temps précédent, emploi automatique abusif, emploi du PC au lieu de l'IMP pour exprimer la répétition et selon le type de verbe. Quant aux erreurs dans l'utilisation de l'IMP à la place du PC, elles trouvent leur explication dans une utilisation automatique abusive, le maintien du temps précédent, une mauvaise perception de l'aspect du procès et l'emploi abusif du PC avec certains déclencheurs.

### 1. บทนำ

จากประสบการณ์ของผู้เขียนทั้งในฐานะผู้เรียนและผู้สอนวิชาภาษาฝรั่งเศส

การใช้อดีตกาลเป็นหัวข้อหนึ่งที่เป็นปัญหาในการเรียนการสอนมากที่สุด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะระบบกาลในภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาต้นฉบับ (langue source) มีความแตกต่างกับของภาษาฝรั่งเศสซึ่งเป็นภาษาเป้าหมาย (langue cible) นักศึกษาจึงไม่อาจสามารถเข้าใจและ “เข้าถึง” ระบบความคิดในเรื่องการใช้คำกริยาในภาษาฝรั่งเศส ทั้งเรื่องกาล (temps) และการณ์ลักษณะ<sup>2</sup>(aspect) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศสเป็นเรื่องของการเลือกใช้ให้เข้ากับเรื่องราวหรือเข้ากับบริบทที่ต้องการสื่อ บางครั้งในประโยคเดียวกันการเลือกใช้กาลแตกต่างกันอาจทำให้เหตุการณ์มีลักษณะแตกต่างกันได้ เช่น

Quand je me suis levé,	ma mère avait préparé le petit déjeuner. (1)
	ma mère préparait le petit déjeuner. (2)
	ma mère a préparé le petit déjeuner. (3)

- (1) เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นและเสร็จสิ้นไปก่อน
- (2) เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นและกำลังดำเนินอยู่
- (3) เป็นเหตุการณ์ที่เป็นผลมาจากเหตุการณ์ก่อนหรือเกิดขึ้นต่อเนื่องกัน

จะเห็นได้ว่าการเลือกใช้อดีตกาลมีความสำคัญมาก หากเลือกใช้ผิดก็ไม่สามารถสื่อความได้ตามที่ต้องการหรืออาจไม่สอดคล้องกับบริบทแวดล้อม แม้ประโยคจะถูกต้องตามกฎไวยากรณ์ก็ตาม

บทความนี้ผู้เขียนจะศึกษาข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาเอก-วิชาโทในระดับปริญญาตรี เรียนภาษาฝรั่งเศสมาไม่น้อยกว่า 5 ปี โดยศึกษา

<sup>2</sup> นิตยา กาญจนวรรณ (2522) และอิงอร สุพันธุ์วนิช (2516) ใช้คำว่า “กาลลักษณะ” แต่ในที่นี้ผู้เขียนใช้คำว่า “การณ์ลักษณะ” ตามราชบัณฑิตยสถาน (2546).

จากงานเขียนความเรียงแบบอิสระ เพื่อแสดงให้เห็นถึงการเกิดข้อผิดพลาดในการใช้อิติตกาลของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาฝรั่งเศสขั้นสูง ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาได้มาจากงานเขียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 จากสถาบันต่างๆ ต่อไปนี้<sup>3</sup>

1. คณะโบราณคดีและคณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
2. คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
3. คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
4. คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
5. คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
6. คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
7. คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รวมความเรียงทั้งสิ้น 173 ชิ้น โดยเลือกศึกษาเฉพาะงานเขียนที่มีการเลือกใช้กาลต่างๆ สลับกัน ซึ่งผู้เขียนถือว่านักศึกษามีความรู้ความเข้าใจในเรื่องการเลือกใช้กาลได้ในระดับหนึ่ง ส่วนกรณีที่มีการใช้เพียงกาลเดียวหรืองานที่เรียบเรียงไว้อย่างไม่เป็นระบบจนไม่สามารถวิเคราะห์ผิดพลาดได้จะไม่นำมาวิเคราะห์ ดังนั้นจึง

เหลือความเรียงที่สามารถนำมาวิเคราะห์ได้ทั้งสิ้น 136 ชิ้นและพบข้อผิดพลาดในการใช้อิติตกาลทั้งสิ้นจำนวน 1,296 แห่ง โดยในจำนวนนี้มีข้อผิดพลาดที่เป็นการเลือกใช้กาล imparfait (IMP) และกาล passé composé (PC) สลับที่กันถึง 651 แห่ง หรือคิดเป็น 47.45% ของข้อผิดพลาดทั้งหมด จะเห็นได้ว่าการเลือกใช้กาล IMP และกาล PC สลับที่กันเป็นปัญหาหลักในการเลือกใช้อิติตกาลในภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทย ดังนั้นผู้เขียนจึงเลือกศึกษาเฉพาะข้อผิดพลาดที่เป็นการเลือกใช้กาล IMP และกาล PC สลับที่กัน

ในเบื้องต้นจะขอเสนอเนื้อหาเกี่ยวกับแนวคิดเบื้องต้นเกี่ยวกับกาลในภาษาฝรั่งเศสและเกณฑ์ในการวิเคราะห์การใช้อิติตกาลในภาษาฝรั่งเศสเพื่อเป็นพื้นฐานก่อนที่จะกล่าวถึงข้อผิดพลาดที่มีการใช้กาล IMP และกาล PC สลับที่กันต่อไป

## 2. แนวคิดเบื้องต้นเกี่ยวกับกาลในภาษาฝรั่งเศส

### 2.1 ตัวบ่งบอกเวลาในภาษาฝรั่งเศส (déictiques temporels)

ตัวบ่งบอก (déictique) หมายถึงหน่วยทางภาษาซึ่งอาจจะเป็นคำหรือวลีที่สามารถอ้างถึงเวลา สถานที่หรือบุคคลในถ้อยคำ<sup>4</sup> ในภาษาฝรั่งเศสกริยาวิเศษณ์บางตัว เช่น « aujourd'hui » (วันนี้), « ici » (ที่

<sup>3</sup> ผู้เขียนขอขอบพระคุณ ผศ. ดร. สุธาสินี ผลวัฒน์ อ. Laurent MATHELIN อ. ดร. Laurent HENNEQUIN อ. ดร. Bernard WIRTH มหาวิทยาลัยศิลปากร ผศ. ดร. สุพรรณิ จันทน์คราญ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ อ. ดร. เพ็ญพรรณ ทิพย์คง มหาวิทยาลัยนเรศวร ผศ. ดร. นันทา ไกรวิทย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ผศ. ประทุมรัตน์ คุณเงิน มหาวิทยาลัยขอนแก่น อ. ปิยะมาภรณ์ สุดสงวน มหาวิทยาลัยบูรพา และ รศ. รัตนาภรณ์ ธรรมาภักษ์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่อนุเคราะห์ข้อมูลในการทำวิจัย

<sup>4</sup> J. DUBOIS et al., Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse, 2002, p. 132-133.

นี้) และบุรุษสรรพนามบางตัว เช่น « je » (ฉัน), « tu » (เธอ) ถือเป็นตัวบ่งบอกเวลา สถานที่ และบุคคลตามลำดับ ตัวบ่งบอกเวลาในภาษาฝรั่งเศสมีวิธีการบ่งบอกได้ 2 วิธี ได้แก่

1. การใช้คำกริยาวิเศษณ์ เช่น « hier » (เมื่อวาน), « aujourd'hui » (วันนี้) หรือบุพบทวลี เช่น « depuis un mois » (ตั้งแต่นี่หนึ่งเดือนมาแล้ว), « dans six mois » (ในอีกหกเดือน) เป็นต้น

2. การใช้ส่วนลงท้ายกริยา (désinence) เช่น -erai ในการบ่งอนาคตกาล futur simple, -ais ในการบ่งอดีตกาล imparfait หรือ -ai ในการบ่งอดีตกาล passé simple เป็นต้น

## 2.2 ระบบอดีตกาลในภาษาฝรั่งเศส (système verbal en français)

ในภาษาฝรั่งเศสคำว่ากาล (temps) มีความหมายทั้งที่เป็นกาลหรือเวลาจริงทางกายภาพ (เท่ากับคำว่า time ในภาษา

อังกฤษ) และกาลทางภาษาหรือทางไวยากรณ์ (หรือคำว่า tense ในภาษาอังกฤษ) ในที่นี้จะกล่าวถึงเฉพาะกาลทางไวยากรณ์เท่านั้น กาลทางไวยากรณ์ในภาษาฝรั่งเศสนี้สามารถแสดงออกมาในรูปของการลงปัจจัยที่กริยา แบ่งออกได้เป็น 3 กาล คือ ปัจจุบันกาล (présent) อนาคตกาล (futur) และอดีตกาล (passé)

สำหรับระบบอดีตกาลในภาษาฝรั่งเศสนั้นมีนักภาษาศาสตร์หลายคนได้วิเคราะห์และให้ข้อเสนอแนะไว้มากมาย เช่น อิมบส์<sup>5</sup> (Imbs) ได้แบ่งอดีตกาลออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กาลก่อนอดีต (antérieur du passé), กาลที่แสดงอดีตโดยเฉพาะ (passé proprement dit) และกาลหลังอดีต (postérieur du passé) สามารถแสดงเป็นตาราง ได้ดังนี้

ANTERIORITE	PASSE	ULTERIORITE
passé antérieur : j'eus parlé	passé simple : je parlai	conditionnel présent : je parlerais
plus-que-parfait : j'avais parlé	imparfait : je parlais	
passé surcomposé : j'ai eu parlé	passé composé : j'ai parlé	

ตารางที่ 1 แสดงอดีตกาลตามการแบ่งของอิมบส์

↑
ANTERIORITE
conditionnel passé : j'aurais parlé

<sup>5</sup> P. IMBS, L'emploi des temps verbaux en français moderne, Paris : Klincksieck, 1960, p. 186.

จะเห็นได้ว่าอดีตกาลในทัศนะของ อิมบ์ส์นั้นมี 3 กลุ่ม รวมทั้งสิ้น 8 กาล ได้แก่ กลุ่มกาลก่อนอดีตได้แก่ กาล passé antérieur, plus-que-parfait และ passé surcomposé กลุ่มกาลแสดงอดีตโดยเฉพาะ ได้แก่ กาล passé simple, imparfait และ passé composé และกลุ่มกาลหลังอดีต คือ กาล conditionnel présent โดยมีกาล conditionnel passé เป็นกาลแสดงอดีต ก่อนกาล conditionnel présent

ส่วนเตนิแยร์ (Tesnière)<sup>6</sup> แบ่งระบบ กาลในภาษาฝรั่งเศสออกเป็น 2 กลุ่ม คือ ระบบปัจจุบันกาล (système du présent) และระบบอดีตกาล (système du passé) โดยระบบอดีตกาลประกอบไปด้วย 7 กาล ได้แก่ กาล conditionnel passé, conditionnel présent, imparfait, passé antérieur, passé composé (ในฐานะที่เป็น อดีตกาลที่ใช้ในภาษาพูด), passé simple และ plus-que-parfait

ในที่นี้ผู้เขียนจะศึกษาอดีตกาล เฉพาะ 2 กาลคือ กาล imparfait และ passé composé เนื่องจากเป็นกาลที่นักศึกษาใช้ เล่าเรื่องประสบการณ์ในอดีตมากที่สุดและเป็นกาลที่สอดคล้องกับความต้องการของ นักศึกษา

## 2.3 การณ์ลักษณะในภาษา ฝรั่งเศส (aspect en français)

การณ์ลักษณะ (aspect) เป็น ประเภทไวยากรณ์หนึ่งซึ่งแสดงถึงลักษณะ ของเหตุการณ์ กล่าวคือ ผู้พูดมองเหตุการณ์ หรือการกระทำนั้นว่าเกิดขึ้นอย่างไร เช่น บอกเหตุการณ์ที่กำลังดำเนินอยู่ (duratif), บอกเหตุการณ์ต่อเนื่อง (continuatif), บอก เหตุการณ์เริ่มต้น (inchoatif) เป็นต้น สำหรับ ในภาษาฝรั่งเศสแมงเกอโน<sup>7</sup> (Mainqueneau) แบ่งประเภทการณ์ลักษณะออกเป็น 2 คู่ 4 ประเภท ได้แก่

1. การณ์ลักษณะสมบูรณ์ (perfectif) การณ์ลักษณะที่บ่งว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ทั้งหมดรวมเป็นเหตุการณ์เดียว ไม่สามารถ แบ่งเป็นส่วนๆได้ รวากับว่าเหตุการณ์มี ลักษณะเป็นเพียงจุดหนึ่งในช่วงเวลานั้น เป็นการมองเหตุการณ์จาก "ด้านนอก"

2. การณ์ลักษณะไม่สมบูรณ์ (imperfectif) เป็นการมองเหตุการณ์จาก "ด้านใน" มองว่าเหตุการณ์กำลังดำเนินอยู่ โดยไม่คำนึงถึงจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดของ เหตุการณ์

3. การณ์ลักษณะบรรลุผล (accompli) การณ์ลักษณะที่บ่งว่าเหตุการณ์ได้เกิดขึ้นไป แล้วและผลที่ตามมากำลังดำเนินอยู่ ใน

<sup>6</sup> L. TESNIERE, "L'emploi des temps en français," BULAG N° 7 (1980) : 25-47. cité dans V. ALLOUCHE, "Proposition pour une syntaxe des temps du discours et du récit," Travaux de didactique du français langue étrangère N° 10 (1983), p. 47.

<sup>7</sup> D. MAINQUENEAU, L'énonciation en linguistique française : Embrayeurs, « temps » et discours rapporté, Paris : Hachette, 1991, p. 52-53.

ภาษาฝรั่งเศสการณ์ลักษณะบรรลุผลจะแสดงออกมาในรูปของกาลผสม (temps composé) เช่น กาล passé composé หรือ กาล plus-que-parfait เป็นต้น

4. การณ์ลักษณะไม่บรรลุผล (inaccompli) การณ์ลักษณะที่บ่งว่าเหตุการณ์เริ่มต้นขึ้นแล้ว ยังไม่เสร็จสิ้นสามารถสังเกตการณ์ลักษณะไม่บรรลุผลได้จากการใช้กาลเดี่ยว (temps simple) เช่น กาล présent de l'indicatif, กาล imparfait หรือกาล futur เป็นต้น

### 3. เกณฑ์ในการวิเคราะห์การใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศส

เนื่องจากในภาษาฝรั่งเศสมีอดีตกาลใช้อยู่หลายกาล ดังนั้นผู้พูดจะต้องเลือกใช้อดีตกาลให้เหมาะสมกับเหตุการณ์และสอดคล้องกับบริบท โดยปกติแล้วตำราไวยากรณ์จะบอกวิธีใช้อย่างคร่าวๆเอาไว้ แต่ในที่นี้ผู้เขียนจะเสนอปัจจัยอื่นๆ ที่สามารถนำมาเป็นเกณฑ์ในการเลือกใช้กาลได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมมากยิ่งขึ้น

#### 3.1 บริบท (contexte)

บริบท (contexte) หมายถึง เนื้อหาของตัวบทหรือข้อความที่แวดล้อมประโยค

นั้นๆ ทุบัวและคณะ<sup>8</sup> (Dubois et son équipe) แบ่งบริบทออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่บริบททางภาษา (contexte verbal) และบริบททางสถานการณ์ (contexte situationnel)<sup>9</sup>

3.1.1 บริบททางภาษา (contexte verbal) หมายถึง ตัวบททั้งหมดของข้อความที่แวดล้อมประโยคทั้งด้านหน้าและด้านหลัง

3.1.2 บริบททางสถานการณ์ (contexte situationnel) หมายถึง สิ่งแวดล้อมอื่นๆ นอกจากตัวภาษา เช่น สิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติ สังคม วัฒนธรรม หรือประวัติความเป็นมา ซึ่งเป็นสถานการณ์หรือเป็นจุดร่วมทางวัฒนธรรมหรือทางจิตวิทยาระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง

#### 3.2 การจำกัดช่วงเวลาเหตุการณ์ (bornage)

แซงตาสและเดเคเลสส์ (Cintas et Desclès)<sup>10</sup> กล่าวว่า การจำกัดช่วงเวลา เหตุการณ์จะสามารถช่วยอธิบายความหมายทางอรรถศาสตร์ของกาลต่างๆได้ โดยใช้ความรู้ทางด้านทอพอโลยี (topologie)<sup>11</sup> เช่น การใช้แนวคิดเรื่องช่วงหรืออัตรภาค (intervalle) ช่วงเปิด (borne ouverte)/ช่วงปิด (borne fermée) ช่วงการวางทิศทาง (borne d'orientation) และโดยเฉพาะการ

<sup>8</sup> J. DUBOIS et al., *op. cit.*, p. 116. และดูเพิ่มเติมใน อัญชลี สิงห์น้อย, "วัจนปฏิบัติศาสตร์และคำประสมไทย," ใน พลวัตของภาษาไทยปัจจุบัน, กุญชรารัตน หงส์ดารมภ์และจันทิมา เอี่ยมานนท์ (บรรณาธิการ), กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2549, หน้า 5-9.

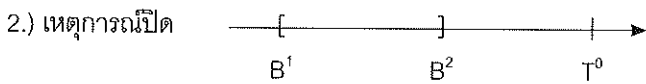
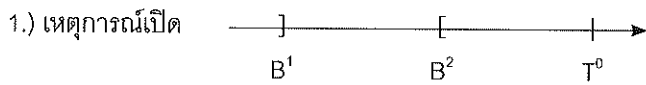
<sup>9</sup> J. BRES (2003) เรียกบริบททางภาษาว่า co-texte และเรียกบริบททางสถานการณ์ว่า contexte.

<sup>10</sup> P. F. CINTAS et J.-P. DESCLES, "Signification des temps grammaticaux," Français dans le monde, n° 214 janvier 1988, p. 54-59.

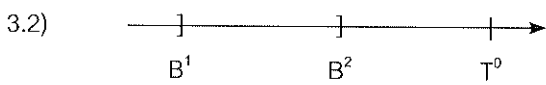
<sup>11</sup> Topologie เป็นเรขาคณิตแขนงหนึ่งที่ศึกษาเกี่ยวกับสมบัติทางคณิตศาสตร์ของรูปร่างชนิดที่คงไว้ได้ แม้ว่าขนาดและรูปร่างของรูปร่างชนิดจะเปลี่ยนไปก็ตาม (พงษ์เทพ บุญศรีโรจน์, แอมโมเบียส : สายพานหน้าเดียว [online], accessed 1 September 2006. Available from <http://www.ipst.ac.th/article/science-m/sci-m19.html>)

นำเครื่องหมายวงเล็บเหลี่ยม [-] มาประยุกต์ใช้ในการจำกัดช่วงเวลาของเหตุการณ์ โดยวงเล็บเหลี่ยมตัวแรกจะเป็นตัวกำหนดจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ ส่วนตัวหลังจะเป็นตัวกำหนดจุดสิ้นสุดของเหตุการณ์ วงเล็บเหลี่ยมทั้งสองตัวนี้จะเป็นตัวบ่งลักษณะของเหตุการณ์ว่าเป็นเหตุการณ์เปิดหรือเหตุการณ์ปิด เหตุการณ์เปิด (procès ouvert) หมายถึงเหตุการณ์ที่ไม่ทราบว่าจะเกิดขึ้นและสิ้นสุดเมื่อใดหรือเป็นเหตุการณ์ที่กำลังดำเนินอยู่

ส่วนเหตุการณ์ปิด (procès fermé) หมายถึงเหตุการณ์ที่มีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดของเหตุการณ์ชัดเจน ซึ่งอาจจะระบุด้วยคำบอกเวลา (circonstancier de temp) หรือบริบทอย่างไรก็ตามบางเหตุการณ์อาจจะระบุเฉพาะจุดเริ่มต้นหรือจุดสิ้นสุดเพียงอย่างเดียวหนึ่งเท่านั้น ลักษณะเหตุการณ์ต่างๆที่กล่าวมานั้นสามารถแสดงเป็นแผนภูมิได้ดังนี้



3.) เหตุการณ์ที่ทราบเพียงจุดเริ่มต้นหรือจุดสิ้นสุดเพียงอย่างเดียว



T<sup>0</sup>: เวลาที่พูด

B<sup>1</sup>: วงเล็บเหลี่ยมด้านซ้ายระบุจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์

B<sup>2</sup>: วงเล็บเหลี่ยมด้านขวาระบุจุดสิ้นสุดของเหตุการณ์

แผนภูมิที่แสดงถึงลักษณะเหตุการณ์ต่างๆ จะสัมพันธ์กับความหมายของกาลต่างๆ ในภาษาฝรั่งเศส ดังนี้

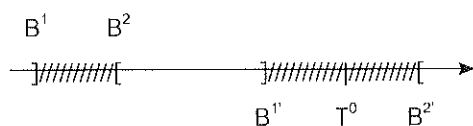
### 3.2.1 กาล imparfait

กาล IMP เป็นกาลที่สามารถอธิบายเหตุการณ์ได้หลายรูปแบบ แต่ความหมายหลักของกาลนี้คือการอธิบายเหตุการณ์ใน

อดีตที่กำลังดำเนินอยู่ โดยที่มีได้พิจารณาจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดของเหตุการณ์ ซึ่งจะตรงกับแผนภูมิที่ 1 เช่น

Il habite dans une maison qui était autrefois un moulin.

« être un moulin »

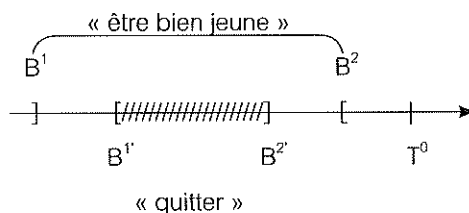


« habiter »

หากกาล IMP ใช้คู่กับกาล PC หรือ passé simple (PS) กาล IMP จะอธิบายเหตุการณ์ที่ไม่สมบูรณ์และกำลังดำเนินอยู่ในขณะที่กาล PC และกาล PS จะอธิบาย

เหตุการณ์สมบูรณ์ที่เกิดขึ้นและสิ้นสุดไปแล้วในระหว่างที่เหตุการณ์ของกาล IMP กำลังดำเนินอยู่ เช่น

C'est vrai ; j'étais bien jeune quand je l'ai quitté.



ส่วนความหมายอื่นของกาล IMP เช่น อธิบายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นซ้ำกันหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาหนึ่งก็จะต้องอยู่บนพื้นฐานของการเป็นเหตุการณ์เปิด กล่าวคือ เป็นเหตุการณ์ที่กำลังดำเนินอยู่โดยมิได้พิจารณาจุดเริ่มต้นและจนสิ้นสุดของเหตุการณ์

กาล PC เป็นกาลที่มีความหมายหลัก 2 ด้าน กล่าวคือ ความหมายทางกาล (valeur temporelle) และความหมายทางการณ์ลักษณะ (valeur aspectuelle)

1.) ความหมายทางกาล (valeur temporelle)

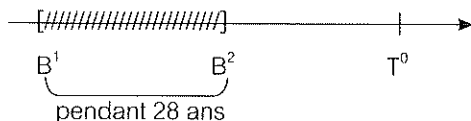
กาล PC ใช้บรรยายเหตุการณ์ในอดีตที่มีลักษณะเป็นเหตุการณ์ปิด (procès fermé) เป็นจุด (ponctuel) บนเส้นเวลา กล่าวคือ มีการกำหนดจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดของเหตุการณ์ที่ชัดเจน ซึ่งอาจจะบอกด้วยคำบอกเวลาหรือด้วยบริบทก็ได้ลักษณะเหตุการณ์เช่นนี้จะตรงกับแผนภูมิที่ 2 เช่น

### 3.2.2 กาล passé composé

กาล PC เป็นกาลหนึ่งที่มีการใช้มากที่สุดรองจากกาล présent (PRES) อีกทั้งยังเป็นกาลที่นักศึกษาใช้การบรรยายเหตุการณ์ในอดีตมากที่สุด ทั้งนี้เป็นเพราะ

Pendant vingt-huit ans, Bernard Pivot a été le porte-parole de la littérature sur France 2 [...].

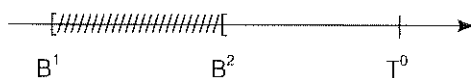
« être le porte-parole »



บางครั้งช่วงเวลาอาจจำกัดเฉพาะจุดเริ่มต้นหรือจุดสิ้นสุดของเหตุการณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง ก็ใช้กาล PC เช่นกัน (ตรงกับแผนภูมิที่ 3.1 และ 3.2) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

Le Premier ministre a parlé à la radio à 8 heures ce matin.

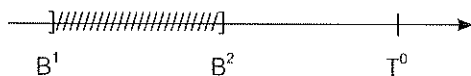
« parler »



8 heures

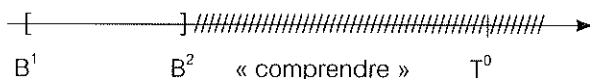
Le Premier ministre a bien parlé à la radio ce matin.

« parler »



- |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2.) ความหมายทางการณ์ลักษณะ (valeur aspectuelle)</p> <p>กาล PC มีความหมายทางการณ์ลักษณะ 2 นัย</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- การณ์ลักษณะบรรลุผลของปัจจุบัน (accompli du présent)</li> </ul> <p>เหตุการณ์บรรลุผล คือ เหตุการณ์ผลที่เกิดขึ้นมาจากกระทำที่ผ่านมา และยังคง</p> | <p>ดำเนินอยู่ (procès résultant) ซึ่งการณ์ลักษณะนี้เป็นความหมายหลักของกาลผสม</p> <p>ในที่นี้กาล PC จะใช้อธิบายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นไปแล้วและยังมีผลที่ตามมาจนถึงปัจจุบัน (PRES résultatif) เหตุการณ์เช่นนี้จะถือว่าเป็นเหตุการณ์ในปัจจุบัน ไม่ได้เป็นเหตุการณ์ในอดีต เช่น</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ah ! petit prince, j'ai compris, peu à peu, ainsi, ta petite vie mélancolique.



ความหมายทางการณ์ลักษณะของกาล PC นี้จะมีจำนวนคู่ขนานที่สามารถใช้คำกริยาอื่นด้วยกาล PRES ได้<sup>12</sup> เช่น

<sup>12</sup> G.-D. DE SALINS, Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE, Paris : Didier/Hatier, 1996, p. 175.

J'ai pris le déjeuner. = Je n'ai plus faim.

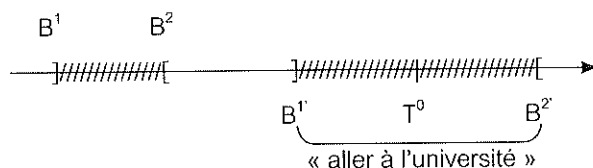
Il est parti. = Il est absent.

Marie est arrivée. = Elle est là.

- การณ์ลักษณะเกิดขึ้นก่อนกาล และเสร็จสิ้นก่อนเหตุการณ์ที่ใช้กาลเดี่ยว  
présent (anteriorité du présent) ดังนั้นกาล PC จึงใช้อธิบายเหตุการณ์ที่เกิด  
ขึ้นก่อนเหตุการณ์ในปัจจุบัน ส่วนใหญ่จะ  
นอกจากกาลผสมจะสามารถบ่งชี้ก่อนเหตุการณ์ในปัจจุบัน ส่วนใหญ่จะ  
การณ์ลักษณะบรรลุผลได้แล้ว ยังสามารถพบในประโยคที่มีคำสันธานบอกเวลาเชื่อม  
ระบุลำดับการเกิดเหตุการณ์ได้ กล่าวคือ เช่น « quand » (เมื่อ), « après que »  
กาลผสมจะใช้อธิบายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น (หลังจากที่) เป็นต้น เช่น

Quand mon amie a emmené sa sœur à l'école, elle va à l'université.

« emmener à l'école »



นอกจากนี้กาล PC ยังสามารถอธิบายเหตุการณ์อื่นๆได้อีกโดยอาศัยความหมาย  
ทางการณ์ลักษณะเป็นพื้นฐาน เช่น การใช้ในความหมายแทนกาล futur antérieur หรือใช้  
ในประโยคเงื่อนไขแทนกาล PRES เป็นต้น

#### 4. ข้อผิดพลาดที่มีการใช้กาล passé composé และกาล imparfait สลับที่กัน

จากข้อผิดพลาดที่พบจำนวน 1,296 แห่งในงานเขียนความเรียงจำนวน 136 ชิ้น พบว่ามีข้อผิดพลาดที่มีการเลือกใช้กาล PC และกาล IMP สลับที่กันจำนวนทั้งสิ้น 615 แห่ง คิดเป็น 47.45 % ของข้อผิดพลาดทั้งหมด แบ่งเป็นข้อผิดพลาดในการเลือกใช้กาล PC แทนกาล IMP จำนวน 387 แห่ง

หรือคิดเป็น 62.86 % และข้อผิดพลาดในการเลือกใช้กาล IMP แทนกาล PC จำนวน 228 แห่ง หรือ 37.07 %

4.1 ข้อผิดพลาดที่มีการเลือกใช้กาล passé composé แทนกาล imparfait จากข้อผิดพลาดทั้งหมดที่พบ การใช้กาล IMP เป็นข้อผิดพลาดที่มีจำนวนมากที่สุด คือมีจำนวน 748 แห่ง นักศึกษาใช้กาลอื่นๆ เช่น กาล PC, กาล plus-que-parfait (PQP), กาล PRES หรือกาล conditionnel

(COND) เป็นต้น แทนที่กาล IMP โดยกาล PC เป็นกาลที่นักศึกษาเลือกใช้แทนที่กาล IMP มากที่สุด คือมีจำนวนทั้งสิ้น 387 แห่ง คิดเป็น 51.74 % ของข้อผิดพลาดเกี่ยวกับ

การใช้กาล IMP ซึ่งข้อผิดพลาดเหล่านี้เกิดจากสาเหตุสำคัญ 4 ประการดังนี้ (เฉพาะสาเหตุที่พบมากกว่า 10% ของข้อผิดพลาดทั้งหมดหรือมากกว่า 38 แห่ง)

ประเภทสาเหตุ	จำนวนครั้งที่พบ <sup>13</sup>
1. การใช้กาลเดียวกันโดยไม่มีการเปลี่ยนแปลง (maintien du temps précédent)	149
2. การเลือกใช้กาลแบบอัตโนมัติอย่างไม่ถูกต้อง (emploi mécanique abusif)	117
3. การใช้กาล PC แทนกาล IMP ที่แสดงการทำกริยาซ้ำกัน (emploi du PC au lieu de l'IMP exprimant la répétition)	47
4. ปัญหาที่เกี่ยวกับประเภทของคำกริยา (type de verbe)	44
5. อื่นๆ	176
รวม	533

ตารางที่ 2 แสดงสาเหตุสำคัญของข้อผิดพลาดที่มีการเลือกใช้กาล PC แทนที่กาล IMP

#### 4.1.1 การใช้กาลเดียวกันโดยไม่มี การเปลี่ยนแปลง (maintien du temps précédent)

จากข้อมูลที่ได้วิเคราะห์พบว่า มี นักศึกษาจำนวนหนึ่งที่ใช้กาล PC เป็นส่วนใหญ่ ในการเล่าเหตุการณ์ในอดีต และเมื่อใช้แล้ว มักจะไม่เปลี่ยนกาลจนจบประโยค จบความ หรือจบย่อหน้า ใช้อธิบายทั้งที่เป็นกริยากระทำ และเป็นกริยาบรรยายสภาพแวดล้อม เช่น

Je me suis réveillée vers 6 heures du soir. J'ai eu très faim alors j'ai demandé

à la mère si elle a eu quelque chose pour moi à manger<sup>14</sup>. (avais, avait)

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่ากริยา « avoir faim » ต้องใช้กาล IMP เพราะเป็นการบอกสภาพที่กำลังดำเนินอยู่ในขณะที่กริยา « demander » เกิดขึ้นแทรกขึ้นมา ส่วนกริยา « avoir » ตัวที่สองก็ต้องใช้กาล IMP เช่นกันเพราะเป็นสิ่งที่กำลังดำเนินอยู่ ก่อนแล้วก่อนที่กริยา « demander » จะเกิดขึ้น อีกทั้งอยู่ในรูปของ discours rapporté ซึ่งตามกฎไวยากรณ์แล้วจะต้องมีการเปลี่ยนกาล

<sup>13</sup> ข้อผิดพลาดหนึ่งอาจมีสาเหตุได้หลายประการ

<sup>14</sup> ตัวอย่างทั้งหมดที่ผู้วิจัยยกมานั้นเป็นประโยคที่นักศึกษาเขียนจริงโดยไม่มีการดัดแปลงและแก้ไข

L'après midi, j'ai visité beaucoup de sites touristiques à Paris comme l'Arc de Triomphe, les Champs-Élysées, la Trocadéro etc. J'y suis allée tout seul parce que je n'en ai eu aucun ami mais 3 semaines après Santi est arrivé, on a voyagé beaucoup. (avais)

สำหรับตัวอย่างที่สองนี้ จะเห็นได้ว่า นักศึกษาเลือกใช้กาล PC ต่อเนื่องกัน ทั้งหมด ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้จะหมายถึง การกระทำที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกัน แต่กริยา « avoir » ไม่ได้เกิดขึ้นต่อเนื่องกับกริยา « aller » แต่เป็นการบอกสภาพที่กำลังดำเนินอยู่ก่อนแล้วในระหว่างที่เกิดเหตุการณ์กริยา « visiter » และ « aller » จึงต้องใช้กาล IMP

#### 4.1.2 การเลือกใช้กาลแบบ อัตโนมัตินิยมอย่างไม่ถูกต้อง (emploi mécanique abusif)

การเลือกใช้กาลแบบอัตโนมัตินิยมอย่างไม่ถูกต้อง หมายถึง การที่นักศึกษาสรุปกฎเกณฑ์ในการใช้กาลเองโดยอาศัยประสบการณ์ที่มีอยู่อย่างจำกัด กล่าวคือ สรุปจากการสังเกตโครงสร้างที่พบบ่อยๆ ในหนังสือ ตำรา หรือหนังสืออ่านประกอบต่างๆ โดยมีได้พิจารณาบริบทหรือลักษณะของเหตุการณ์ การเลือกใช้กาลแบบอัตโนมัตินิยมอย่างไม่ถูกต้องในหัวข้อนี้มี 2 กรณี ได้แก่

4.1.2.1 การใช้กาล passé composé กับกริยาแสดงการกระทำ<sup>15</sup> (verbe actif au passé composé)

ในหนังสือไวยากรณ์ฝรั่งเศสทั่วไป มักจะกล่าวว่า กาล IMP ใช้บรรยายสภาพในอดีต ในช่วงเวลาหนึ่ง ในขณะที่กาล PC ใช้บรรยายเหตุการณ์หรือการกระทำในอดีต ดังนั้นจึงเป็นไปได้ที่นักศึกษาจะสรุปกฎเกณฑ์ว่า กริยาแสดงการกระทำต้องใช้กาล PC และกริยาแสดงสภาพต้องใช้กาล IMP เสมอ ซึ่งแท้จริงแล้วการเลือกใช้กาลมีขึ้นอยู่กับความหมายของคำกริยาว่าเป็นการกระทำหรือ สภาพ แต่ขึ้นอยู่กับบริบท (ทั้งที่เป็นบริบททางภาษาและบริบททางสถานการณ์) และลักษณะของเหตุการณ์ เช่น เป็นเหตุการณ์ที่กำลังดำเนินอยู่หรือเหตุการณ์ที่เสร็จสิ้นไปแล้ว เช่น

Le deuxième jour, je me suis relevée très tôt pour voir le soleil se lever. Au bord de la mer, il y avait beaucoup de bateaux qui ont retourné de la mer après la pêche. (retournaient)

จะเห็นได้ว่า แม้กริยา « retourner » (กลับมา) จะมีความหมายแสดงการกระทำ แต่ในบริบทซึ่งเป็นบริบททางสถานการณ์นี้ “การกลับมา” เป็นการอธิบายภาพของเรือที่กำลังกลับมาจากการหาปลาที่ผู้เขียนพบเห็นในขณะที่กำลังดูพระอาทิตย์ขึ้น ไม่ได้

<sup>15</sup> กริยาแสดงการกระทำ (verbe actif) หมายถึง กริยาที่แสดงการกระทำที่ประธานกระทำขึ้นเองหรือถูกกระทำ เช่น Le vent souffle. Le chêne est déraciné par le vent. ส่วนกริยาแสดงสภาพ (verbe statif) หมายถึง กริยาที่บอกสภาพของประธาน เช่น Le vent est évident. Les marins deviennent inquiets. (A. HAMON, cours pour tous : grammaire, Paris : Hachette, 1995, p. 73.)

หมายถึงเรือที่จอดอยู่ ซึ่งถือว่าเป็นเหตุการณ์  
ที่กำลังดำเนินอยู่และต้องใช้กาล IMP

Notre voiture dérapait et faillait  
renverser. Pendant que tout le monde a  
crié avec la peur, je suis en train de  
tomber dehors de la voiture sans saisir  
quelque chose. (a dérapé, a failli se  
renverser, criait, étais)

ในประโยคนี้เราสามารถตีความได้  
ว่า หลังจากที่เกิดเสียหลัก กริยา « crier »  
และ « être en train de tomber » ก็เกิดขึ้น  
พร้อมกัน แม้ว่ากริยา « crier » จะมี  
ลักษณะเป็นการกระทำ แต่หากเกิดขึ้น  
พร้อมกับอีกเหตุการณ์หนึ่งต้องใช้กาล IMP  
กับทั้งสองเหตุการณ์

4.1.2.2 การใช้โครงสร้าง « quand »  
หรือคำที่ความหมายคล้ายคลึงกัน + กาล  
imparfait + กาล passé composé

บางครั้งการพบเจอโครงสร้างเดิมๆ  
ในหนังสือไวยากรณ์หรือในหนังสือแบบ  
ฝึกหัดอาจทำให้เกิดความเข้าใจผิดได้ว่าเป็น  
โครงสร้างที่ถูกต้องเสมอ เช่น โครงสร้างที่มี  
การใช้คำสันธาน « quand » หรือคำที่ความ  
หมายคล้ายคลึงกัน เช่น « lorsque »,  
« dès que » หรือ « aussitôt que »  
เป็นต้น บ่อยครั้งมักจะพบตัวอย่างประโยค  
หรือแบบฝึกหัดที่มีการใช้กาล IMP ใน  
ประโยคย่อย (proposition subordonnée)  
และใช้กาล PC ในประโยคหลัก (proposition  
principale) โครงสร้างนี้อาจจะทำให้  
นักศึกษาคุ่นเคยกับการใช้กาล IMP หลัง  
คำสันธาน « quand » ในประโยคย่อยและ

ใช้กาล PC ในประโยคหลักและมาใช้ในการ  
เล่าประสบการณ์ เช่น

Quand j'étais petite, j'ai eu un  
petit chien. (avais)

Quand je rencontrais aux  
Parisiens, je n'ai pas eu peur de parler  
au français. (avais)

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่า กริยาตัว  
แรกหรือกริยาหลัง « quand » และกริยาตัว  
ที่สองเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นพร้อมกัน ต้อง  
ใช้กาล IMP กับกริยาทั้งสองตัวเพราะหาก  
ใช้กาล PC กับกริยาตัวที่สองจะหมายถึง  
เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นแทรกเหตุการณ์แรก

4.1.3 การใช้กาล passé composé  
แทนกาล imparfait ที่แสดงการทำกริยา  
ซ้ำกัน (emploi du passé composé au  
lieu de l'imparfait exprimant la répétition)

โดยปกติแล้ว กาล IMP ใช้บรรยาย  
เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นซ้ำกัน แต่มีนักศึกษายู่  
จำนวนหนึ่งที่ละเลยและเลือกใช้กาล PC  
เช่น

A nuit, il [le chien Pook Pik] dormait  
sur le lit avec moi. Et j'ai embrassé 'Pook  
Pik' avant de dormir tous les nuits.  
(embrassais)

Tous les jours, nous avons visité  
les sites touristiques avec notre guide.  
(visitions)

ผู้เขียนคาดว่าข้อผิดพลาดประเภทนี้  
น่าจะมีสาเหตุ 2 ประการ ประการแรก เกิด  
จากการแทรกแซงจากภาษาแม่ กล่าวคือใน  
ภาษาไทยการณั้ลักษณะการทำกริยาซ้ำกัน

(aspect répétitif) จะแสดงออกที่ตัวบ่งเวลา (déictique temporel) ที่เป็นคำกริยาวิเศษณ์ เพียงอย่างเดียว เช่น “ทุกวัน”, “ทุกคืน”, “สม่ำเสมอ”, “เป็นประจำ” โดยไม่มีการแสดงส่วนลงท้ายกริยาอย่าง (désinence) ในภาษาฝรั่งเศส ดังนั้นนักศึกษาอาจจะใช้เพียงคำกริยาวิเศษณ์ เช่น « tous les jours » (ทุกวัน), « toutes les nuits » (ทุกคืน), « toujours » (สม่ำเสมอ) เพื่อป้องกันการลักณะการทำกริยาซ้ำกันเพราะคิดว่าคำกริยาวิเศษณ์เหล่านี้สามารถป้องกันการลักณะได้อย่างเพียงพอแล้วและไม่จำเป็นต้องกาล IMP เพื่อระบุการลักณะอีกประการที่สอง อาจเกิดจากความหมายของคำกริยา กล่าวคือ นักศึกษาเลือกใช้กาล PC เพราะเป็นกริยาแสดงการกระทำ

#### 4.2 ปัญหาที่เกี่ยวกับประเภทของคำกริยา (type de verbe)

บางครั้งข้อผิดพลาดในการเลือกใช้กาลอาจเกิดขึ้นจากประเภทของคำกริยา คำกริยาแต่ละประเภทจะมีโครงสร้างทางไวยากรณ์และความหมายที่แตกต่างกัน เช่น กริยาอิงช่วย (verbe semi-auxiliaire), กริยาสมบูรณ์ (verbe perfectif) และกริยาบอกการรับรู้ประสาทสัมผัส (verbe de perception) กริยาเหล่านี้ทำให้นักศึกษาหลายคนสับสนในการเลือกใช้กาล บ้างก็เลือกใช้ตามความหมาย บ้างก็เลือกใช้ตามโครงสร้างไวยากรณ์ที่พบบ่อยๆ ประเภทของกริยาที่พบว่าเป็นปัญหาได้แก่

#### 4.2.1 กริยาอิงช่วย (verbe semi-auxiliaire)

ในภาษาฝรั่งเศสมีกริยาช่วย (verbe auxiliaire) จำนวน 2 ตัว คือกริยา « être » และกริยา « avoir » ซึ่งกริยาทั้งสองตัวนี้ใช้ในการสร้างกาลผสม ส่วนกริยาช่วยอื่นๆที่มีการใช้ร่วมกับกริยารูปกลาง (verbe infinitif) เรียกว่า กริยาอิงช่วย (verbe semi-auxiliaire) ทั้งหมด<sup>16</sup> เช่น « aller », « devoir », « venir de » เป็นต้น ในที่นี้กริยาอิงช่วยที่เป็นอุปสรรคหลักในการเลือกใช้กาลได้แก่กริยา « aller » และ « devoir »

##### 1.) กริยา « aller »

โดยปกติแล้วกริยา « aller » จะมีความหมายว่า “ไป” แต่หากตามด้วยกริยารูปกลางจะทำหน้าที่เป็นกริยาอิงช่วยและมีความหมายว่า “จะ” เพื่อบอกอนาคตอันใกล้ « futur proche » และหากกริยาอิงช่วยนี้เป็นอดีตกาลก็จะต้องใช้กาล IMP เสมอ อย่างไรก็ตามผู้เขียนพบว่ามึนักศึกษาบางส่วนที่ใช้กาล PC กับกริยาอิงช่วยนี้ เช่น

J'ai pensé qu'il est allé me punir et je pleurais. (allait)

Et puis nous prenions le dîner. Après nous nous promenions près de l'école. Nous sommes rentrés à l'école. Nous sommes souvent allés rester à les chambres des copains pour parler jusqu'à minuit. (allions)

<sup>16</sup> A. HAMON, op. cit., p. 78-79.

การที่นักศึกษาเลือกใช้กาล PC เป็น เพราะสาเหตุ 2 ประการ ประการแรก นักศึกษาอาจมองข้ามการเป็นกริยาที่ช่วยของ « aller » และมองว่าเป็นเพียงกริยาแสดงการกระทำตัวหนึ่งเท่านั้น ประการที่สองอาจเป็นเพราะนักศึกษาเลือกใช้กาล PC โดยไม่มีการเปลี่ยนแปลง เพราะกาล PC เป็นกาลเดียวกันกับคำกริยาก่อนหน้า

## 2.) กริยา « devoir »

กริยา « devoir » แปลว่า “ต้อง” ถือเป็นปัญหาหนึ่งสำหรับนักศึกษาเพราะไม่สามารถพิจารณาได้ว่าควรจะกระจายด้วยกาลใด อาจจะใช้กาล IMP เพราะถือว่กริยา « devoir » เป็นกริยาแสดงสภาพหรือใช้กาลตามความหมายของกริยารูปกลาง เช่น

J'avais beaucoup de peur parce que j'ai dû retourner en Thaïlande seul. (devais)

Un an avant de passer ce concours, je me rappelle bien que j'ai dû étudier et travailler énormément. Pour mieux réviser les leçons, je me suis inscrite à plusieurs cours supplémentaires. (devais)

แท้จริงแล้วการเลือกใช้กาลของกริยา « devoir » ขึ้นอยู่กับลักษณะเหตุการณ์ กล่าวคือ หากเป็นเหตุการณ์เปิดหรือเป็นที่กำลังดำเนินอยู่ แม้ว่ากริยารูปกลางจะเป็นกริยาแสดงการกระทำ เช่น กริยา « retourner » เหมือนตัวอย่างข้างบนนี้ก็ต้องใช้กาล IMP แต่หากเป็นเหตุการณ์ปิดต้องเลือกใช้กาล PC

## 4.2.2 กริยาสมบุรณ์ (verbe perfectif)

กริยาสมบุรณ์ หมายถึง กริยาที่แสดงการกระทำเป็นเหตุการณ์เดียวและไม่สามารถแบ่งเป็นส่วนๆได้ ดังนั้นการใช้อดีตกาลที่แตกต่างกันก็จะสื่อความหมายออกมาแตกต่างกัน กล่าวคือหากใช้กาล PC จะหมายความว่ากริยากระทำนั้นเสร็จสิ้นสมบุรณ์ไปแล้ว แต่ถ้าใช้กาล IMP จะหมายความว่ากริยากระทำนั้นไม่เสร็จสมบุรณ์ เช่น

Je me suis pensé gratter dans l'eau ensuite je me suis noyée. (me noyais)

สำหรับตัวอย่างนี้จะเห็นว่ากริยา « se noyer » “จมน้ำ” ซึ่งถือว่เป็นกริยาสมบุรณ์หนึ่ง การใช้กาล PC จะหมายความว่า “จมน้ำตายไปแล้ว” แต่ถ้าใช้กาล IMP จะหมายความว่า “เกือบจมน้ำตาย”

## 4.2.3 กริยาบอกการรับรู้ประสาทสัมผัส (verbe de perception)

กริยาบอกการรับรู้ประสาทสัมผัส (verbe de perception) เช่น « entendre » (ได้ยิน), « écouter » (ฟัง), « voir » (เห็น), « regarder » (ดู), « sentir » (รู้สึก) เป็นปัญหาในการเลือกใช้กาลมาก เพราะนักศึกษาไม่สามารถแยกแยะได้ว่ากริยาบอกการรับรู้ประสาทสัมผัสในบริบทนั้นๆ เป็นกริยาบอกการกระทำหรือกริยาบอกสภาพ เช่น

Puis qu'il y avait une petite lumière qui éclairait dans ma chambre. J'ai pu

voir un homme qui s'est débuté devant l'armoire et m'a regardé avec méchanceté. (était debout, me regardait)

Pourtant, dizaine mètres plus tard, je me suis aperçue que quelques uns l'a suivi. J'ai entendu des pas et le chuchotement des hommes. (entendais)

หากกริยาบอกการรับรู้ประสาทสัมผัสเป็นการกระทำที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกับกริยาข้างหน้าจะต้องใช้กาล PC แต่ถ้าเป็นการกระทำที่ดำเนินอยู่แล้วหรือเป็นการบอกสภาพให้ใช้กาล IMP

จากสาเหตุต่างๆที่กล่าวมานี้ อาจสรุปคร่าวๆได้ว่านักศึกษาไทยส่วนใหญ่เลือกใช้อดีตกาลตามความเคยชิน ตามโครงสร้างที่พบเห็นบ่อยๆ หรือตามความหมายของคำกริยา โดยมิได้พิจารณา ลักษณะของเหตุการณ์และบริบทที่แวดล้อม ทั้งบริบททางภาษาและบริบททางสถานการณ์ อนึ่ง นอกจากสาเหตุหลัก 4 ประการที่กล่าว

มานั้น ยังมีสาเหตุอื่นๆ อีกเช่น การเลือกใช้ กาลผิดเนื่องจากคำบอกเวลาบางคำ ความสับสนในเรื่องการเลือกใช้ศัพท์ การแทรกแซงจากภาษาอังกฤษและภาษาไทย เป็นต้น แต่ผู้เขียนมิได้กล่าวถึงเพราะมีจำนวนครั้งที่พบไม่ถึง 10% ของข้อผิดพลาดทั้งหมด

#### 4.3 ข้อผิดพลาดที่มีการใช้กาล imparfait แทนกาล passé composé

กาล PC เป็นกาลที่นักศึกษาเลือกใช้ ในการเล่าประสบการณ์ในอดีตมากที่สุด กาลหนึ่งและในขณะเดียวกันก็เป็นกาลที่นักศึกษาใช้ผิดมากที่สุดเช่นกัน คือมีข้อผิดพลาดจำนวน 359 แห่ง คิดเป็น 30.48 % ของข้อผิดพลาดทั้งหมด ส่วนใหญ่นักศึกษามักใช้กาล IMP, กาล PRES, กาล PQP แทนที่กาล PC ตามลำดับ ข้อผิดพลาดที่เลือกใช้ กาล IMP แทนที่มีจำนวนมากที่สุด คือ 228 แห่ง หรือคิดเป็น 63.51% มีสาเหตุสำคัญ 4 ประการ ดังนี้ (เฉพาะสาเหตุที่พบมากกว่า 10% ของข้อผิดพลาดทั้งหมดหรือมากกว่า 23 แห่ง)

ประเภทสาเหตุ	จำนวนครั้งที่พบ
1. การเลือกใช้กาลแบบอัตโนมัติอย่างไม่ถูกต้อง (emploi mécanique abusif)	68
2. การใช้กาลเดียวกันโดยไม่มี การเปลี่ยนแปลง (maintien du temps précédent)	60
3. ลักษณะของเหตุการณ์ (aspect de procès)	51
4. การเลือกใช้กาลผิดเนื่องจากคำบอกเวลาบางคำ (emploi abusif avec certains déclencheurs)	33

ประเภทสาเหตุ	จำนวน ครั้งที่พบ
5. อื่นๆ	78
	290

ตารางที่ 3 แสดงสาเหตุสำคัญของข้อผิดพลาดที่มีการเลือกใช้กาล IMP แทนที่กาล PC

#### 4.3.1 การเลือกใช้กาลแบบอัตโนมัติ อย่างไม่ถูกต้อง (emploi mécanique abusif)

เช่นเดียวกับการเลือกใช้กาลแบบอัตโนมัติอย่างไม่ถูกต้องในข้อผิดพลาดเกี่ยวกับการใช้กาล IMP นักศึกษาสรุปกฎเกณฑ์การใช้กาล PC ตามประสบการณ์ที่มีอย่างจำกัด กฎเกณฑ์ที่ใช้เป็นเกณฑ์ในการเลือกใช้กาล PC มี 2 ข้อ คือ

##### 4.3.1.1 การใช้กาล imparfait กับ กริยาแสดงสภาพ (verbe statif à l'imparfait)

นักศึกษาส่วนใหญ่มักใช้กาล IMP คู่กับกริยาแสดงสภาพ โดยเฉพาะกริยา « être » และกริยา « avoir » รวมถึงจำนวนที่กริยาทั้งสองตัวนี้ประกอบด้วย เช่น « c'est », « il y a » เป็นต้น ทั้งที่จริงแล้วกริยาบอกสภาพสามารถใช้กับกาล PC ได้หากเป็นเหตุการณ์ปิด หรือเป็นเหตุการณ์ที่มีการระบุเวลาที่เกิดขึ้นชัดเจน เช่น

D'après 8 mois, il y avait un accident que tout le monde dans ma famille était le meilleur triste. (il y a eu)

Et quand j'étais en première année, j'avais l'occasion d'aller à Taiwan pour 49 jours. (j'ai eu)

อนึ่ง ผู้เขียนตั้งข้อสังเกตว่านักศึกษาไทยไม่คุ้นเคยกับการใช้จำนวน « c'est » กับกาล PC ⇨ « ç'a été » ซึ่งอาจเป็นเพราะเอกสารหรือตำราที่นักศึกษาใช้มักไม่ค่อยพบโครงสร้างนี้

Nous avons fait du camping au champ 'Nong Phaya', il y a eu une nuit. C'était une nuit inoubliable. (ç'a été)

นอกจากนี้ยังพบข้อผิดพลาดนี้กับกริยาแสดงสภาพอื่นๆอีก เช่น « vouloir » (ต้องการ), « aimer » (รัก ชอบ), « se sentir » (รู้สึก) เช่น

Mais quand ma tante m'a dit que nous sommes allés par le train, je me sentais très excitée. (me suis sentie)

Je m'est réjoui de rencontre mon frère que j'ai attendu longtemps. J'aimais mon frère à première vue. (ai aimé)

จากตัวอย่างทั้งสองนี้ กริยา « se sentir » และ « aimer » เกิดขึ้นในเวลาที่เกิดขึ้นชัดเจน กล่าวคือกริยา « se sentir » เกิดขึ้นหลังจากที่เกิดกริยา « dire » ขึ้น ส่วนกริยา « aimer » เกิดขึ้นในครั้งแรกที่เห็น ดังนั้นทั้งสองเหตุการณ์จึงถือเป็นเหตุการณ์ปิดและต้องใช้กาล PC

4.3.1.2 การใช้โครงสร้าง « quand »  
หรือคำที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน + กาล  
imparfait

เป็นที่น่าสังเกตว่านักศึกษหลายคน  
เลือกใช้กาล IMP หลังการใช้สันธาน  
« quand » หรือคำที่มีความหมายใกล้เคียง  
กันโดยเฉพาะในบทนำและบทสรุปของ  
ความเรียง เช่น

Mon expérience a commencé  
quand j'étais une fille de huit ans.

Quand j'avais cinq ans, je rêvais  
d'être le héros de la bande dessinée  
japonaise nommée « Bio Man ».

ด้วยความคุ้นเคยนี้อาจทำให้เกิด  
ข้อผิดพลาดในการใช้กาล IMP กับเหตุการณ์เปิด  
หรือเหตุการณ์ที่มีการณ์ลักษณะสมบูรณ์  
เช่น

Quand je rentrais chez moi, j'ai dit  
toute la vérité. (suis rentrée)

Quand j'arrivais dans son bureau,  
il m'a demandé que pourquoi je voulais  
faire le travail à cet hôtel. (suis arrivée)

ในที่นี้ต้องใช้กาล PC กับทั้งสอง  
เหตุการณ์เพราะเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นต่อ  
เนื่องกันเป็นชุด « série d'événement » กล่าว  
คือ เหตุการณ์แรก (หลัง « quand ») จะเกิด  
ขึ้นก่อน อีกเหตุการณ์หนึ่งเกิดขึ้นตามมา  
การใช้กาล IMP จะหมายถึงเหตุการณ์ที่  
กำลังดำเนินอยู่ แล้วอีกเหตุการณ์หนึ่งก็เกิด  
แทรกขึ้นมา

4.3.2 การใช้กาลเดียวกันโดยไม่มี  
การเปลี่ยนแปลง (maintien du temps  
précédent)

เนื่องจากกาล IMP มีวิธีการใช้หลาย  
ประการ จึงเป็นไปได้ที่นักศึกษาเลือกใช้บ่อย  
จนบางครั้งมิได้มีการพิจารณาลักษณะของ  
เหตุการณ์หรือบริบทที่แวดล้อม กล่าวคือ ใช้  
กาล IMP กับกริยาต่างๆเป็นชุดโดยไม่ได้  
เปลี่ยนกาลจนจบข้อความที่ต้องการ เช่น

Le premier jour de mon  
enseignement était la veille. J'étais très  
excité. J'avais trois élèves. L'une de mes  
élèves avait trente ans ! Je ne me sentais  
pas bien. Je commençais par la  
conversation avec elles. Tout allait bien.  
Ma classe du japonais était très amusante.  
(ai commencé, s'est bien passé, a été)

กาล IMP ในช่วงเริ่มต้นเป็นการ  
บรรยายบรรยายภาคทั่วไป เหตุการณ์ต่อมา  
ตั้งแต่ « Je commençais... » ต้องเปลี่ยน  
เป็นกาล PC เพื่อบรรยายเหตุการณ์ต่างๆ  
ซึ่งเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องกัน

Après la fin de travail, j'apprenais  
parfois le thaï aux enfants à la fois il  
m'apprenait la langue Karen. Le dernier  
jour, les villageois montraient la danse locale  
et les enfants chantaient la chanson de  
Karen. Quant à nous, avons la performance.  
(ont montré, ont chanté, avons eu)

จากตัวอย่างด้านบนนี้ เหตุการณ์ใน  
ประโยคแรกเป็นการบรรยายเหตุการณ์ที่เกิด  
ขึ้นเป็นประจำในอดีตหลังเลิกงาน ในขณะที่

สามเหตุการณ์หลังนั้นเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเพียงครั้งเดียวและจบสิ้นในเวลาที่สุดเจน คือ « le dernier jour » (วันสุดท้าย)

#### 4.3.3 ลักษณะของเหตุการณ์ (aspect de procès)

เมื่อพูดถึงการใช้กาล IMP นักศึกษามักนึกถึงเหตุการณ์ที่มีคุณลักษณะกำลังดำเนินอยู่ (aspect duratif) และการณ์ลักษณะซ้ำๆหรือทำเป็นกิจวัตร (aspect itératif ou habituel) เสมอ แต่อย่างไรก็ตามทั้งสองคุณลักษณะนี้สามารถใช้กับกาล PC ได้เช่นกัน หากมีขอบเขตของเหตุการณ์ที่ชัดเจน

##### 4.3.3.1 การณ์ลักษณะกำลังดำเนินอยู่ (aspect duratif)

จากการสำรวจคู่มือแบบเรียนวิชาภาษาฝรั่งเศสหลายเล่มพบว่า หนังสือส่วนใหญ่อธิบายว่า กาล IMP ใช้บรรยายเหตุการณ์ในอดีตที่เกิดขึ้นอย่างถาวรหรือเป็นเวลานานในระยะหนึ่ง ดังนั้นจึงเป็นไปได้ว่าเมื่อใดที่นักศึกษาต้องการอธิบายเหตุการณ์ที่ดำเนินอยู่ช่วงเวลาหนึ่งในอดีต

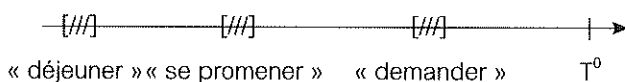
จึงเลือกใช้กาล IMP โดยมีได้พิจารณาขอบเขตของช่วงเวลา ส่วนมากจะใช้กาล IMP กับกริยาที่น่าจะใช้เวลาในการกระทำ เช่น « se promener » (เดินเล่น) « dormir » (นอน) « lire » (อ่าน) เป็นต้น เช่น

Après le déjeuner, nous nous promenions autour et aussi j'ai demandé à ma tante que je voulais nager à la mer. (nous sommes promenés)

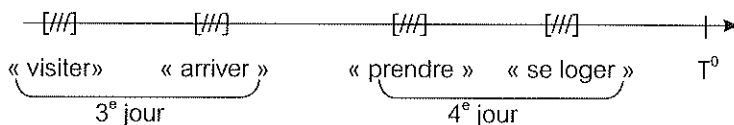
Un troisième jour, nous avons visité au temple 'Pra That Lampang Luang'. [...] Ensuite, nous sommes arrivés à Chiang Mai, c'était dernière province, dans ce nuit là nous prenions le repas. [...] Un quatrième jour, nous nous habitons à l'hôtel [...] (avons pris, avons logé)

จากตัวอย่างจะเห็นว่าแม้ว่าเหตุการณ์อาจจะดำเนินอยู่ช่วงเวลาหนึ่งจริง แต่เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นติดต่อกันเป็นชุด จึงถือเป็นเหตุการณ์ปิด สามารถแสดงเป็นแผนภูมิได้ดังนี้

#### ตัวอย่างที่ 1



#### ตัวอย่างที่ 2



4.3.3.2 การณ์ลักษณะซ้ำๆหรือทำ เป็นกิจวัตร (aspect itératif ou habituel)

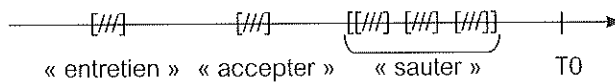
อีกการณ์ลักษณะหนึ่งที่นักศึกษา มัก เข้าใจผิดคือ การณ์ลักษณะซ้ำๆหรือทำ เป็น กิจวัตร (aspect itératif ou habituel) กล่าวคือ เมื่อใดที่เหตุการณ์กระทำหลายครั้งหรือ กระทำจนเป็นกิจวัตร นักศึกษามักนึกถึงกาล IMP เช่น

Après l'entretien, l'assistant du chef a accepté de me faire un stage. Je sautais de joie ! (ai sauté)

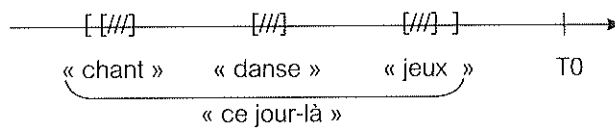
Ce jour-là, on faisait plusieurs activités. Par exemple, le chant, la danse et des jeux divertissants. (a fait)

แม้ว่าการกระทำนั้นๆจะเกิดขึ้นซ้ำ กันหลายครั้งหรือเป็นนิสัย หากรู้ขอบเขต หรือจุดเริ่มต้นและสิ้นสุดของเหตุการณ์ (อาจจะทราบจากบริบทหรือจากคำบอก เวลา) ก็ต้องใช้กาล PC จากตัวอย่าง สามารถแสดงเป็นแผนภูมิได้ดังนี้

ตัวอย่างที่ 1



ตัวอย่างที่ 2



4.3.4 การเลือกใช้กาลผิดเนื่องจาก คำบอกเวลาบางคำ (emploi abusif avec certains déclencheurs)

คำบอกเวลาที่เป็นตัวชักนำให้นัก ศึกษาเลือกใช้กาล IMP ได้แก่ คำที่บอก การณ์ลักษณะกำลังดำเนินอยู่และคำบอก การณ์ลักษณะซ้ำๆหรือทำเป็นกิจวัตร

4.3.4.1 คำบอกการณ์ลักษณะกำลัง ดำเนินอยู่ (déclencheurs indiquant le duratif)

แม้ว่าคำบอกการณ์ลักษณะกำลัง ดำเนินอยู่จะทำให้ทราบว่าเป็นเหตุการณ์ที่ ดำเนินอยู่ช่วงขณะหนึ่ง แต่ในขณะที่เดียวกัน

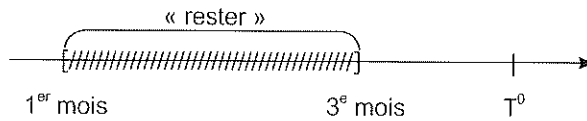
คำบอกการณ์ลักษณะนั้นก็สามารถเป็นตัว ระบุจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดของเหตุการณ์ได้ เช่น « pendant » (ในระหว่าง), « jusqu'à » (จนกระทั่ง) เป็นต้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

Quand j'étais enfant, je restais avec mes grands-parents à Chonburi pendant 3 mois. (suis resté)

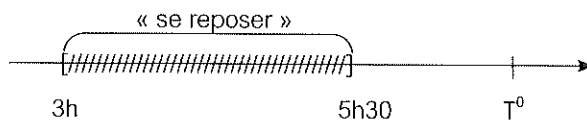
Nous nous reposons des trois heures de l'après-midi jusqu'à cinq heures et demie. (nous sommes reposés)

สามารถแสดงเป็นแผนภูมิได้ดังนี้

ตัวอย่างที่ 1



ตัวอย่างที่ 2



นอกจากนี้คำกริยาวิเศษณ์บางคำ เช่น « encore » (อีก/ยังคง) « longtemps » (นาน) แม้ว่าจะระบุว่าเป็นเหตุการณ์ที่ดำเนินเป็นเวลานาน แต่ถ้าบริบทในประโยค บ่งว่าเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกันหรือ เป็นเหตุการณ์แบบการณลักษณะสมบูรณ์ก็ ต้องใช้กาล PC เช่น

Quand on est allé à la pleine, on marchait encore trois kilomètres à la résidence. (a marché)

Le voyage ne durait pas longtemps parce que cet hôtel n'est pas loin de Khon Kaen environ une heure et demie. (a duré)

จากตัวอย่างข้างบนนี้ จะเห็นได้ว่า แม้จะมีคำบอกเวลา encore หรือ longtemps แต่ต้องใช้กาล PC เพราะกริยา « marcher » เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกับกริยา « aller » ส่วนกริยา « durer » นั้นเป็น เหตุการณ์แบบการณลักษณะสมบูรณ์ เป็น การพิจารณาจากทั้งเหตุการณ์ (sa totalité) ว่าการเดินทางทั้งหมดนั้นยาวนาน

4.3.4.2 คำบอกเวลาแสดงการณ ลักษณะซ้ำๆหรือเป็นกิจวัตร (déclencheurs indiquant l'itératif ou l'habituel)

คำบอกเวลาบางคำแม้ว่าจะบ่งว่า เป็นการกระทำที่เกิดมากกว่าหนึ่งครั้ง เช่น « comme d'habitude » (ตามปกติวิสัย) ซึ่งคำประเภทนี้อาจชักนำให้นักศึกษาเลือก ใช้กาล IMP ได้ ที่จริงแล้วจะต้องพิจารณา การกระทำนั้นว่าเกิดขึ้นหลายครั้งหรือเป็น เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพียงครั้งเดียว เช่น

En ce temps-là, je lui ai dit que je n'ai pas osé de le jouer. Comme d'habitude, ils me disaient "C'est toujours la fille qui est battue." (n'osait pas, m'ont dit)

จากตัวอย่างนี้คำพูดที่ว่า "C'est toujours la fille qui est battue." เป็นสิ่งที่ เคยพูดเป็นปกติวิสัยเมื่อเกิดเหตุการณ์ใน ลักษณะเดียวกัน แต่ในบริบทนี้กล่าวถึง เฉพาะที่พูดต่อเนื่องจากกริยา « dire » เท่านั้น ซึ่งถือว่าเกิดขึ้นเพียงครั้งเดียว จึง

ต้องใช้กาล · PC ไม่ได้เชื่อมโยงว่าเป็นเหตุการณ์ที่จำเป็นประจำตั้งแต่ครั้งก่อนแต่อย่างใด

ในที่นี้ผู้เขียนเสนอสาเหตุของข้อผิดพลาดเพียง 4 ข้อเพราะเป็นสาเหตุสำคัญที่พบมากที่สุด กล่าวคือ มีจำนวนครั้งที่พบบมากกว่า 10 % ของที่ข้อผิดพลาดทั้งหมดมีการใช้กาล IMP และกาล PC สลับที่กัน ส่วนสาเหตุอื่นๆ เช่น ความสับสนในเรื่องการเลือกใช้ศัพท์ หรือสาเหตุอื่นเนื่องมาจากประเภทของคำกริยา (กริยาที่ช่วยกริยาบอกการรับรู้ประสาทสัมผัส เป็นต้น) พบในปริมาณน้อยกว่า 10 % จึงไม่นำมากล่าวในที่นี้

ข้อผิดพลาดที่พบทั้ง 2 ประเภทนี้มีลักษณะคล้ายคลึงกัน คือ เกิดจากการใช้กาลใดกาลหนึ่งโดยไม่เปลี่ยนแปลง ใช้ตามความเคยชิน (ตามความหมายของกริยาและโครงสร้างที่คุ้นเคย) ใช้ตามคำบอกเวลาที่มีอยู่ในประโยค จากข้อผิดพลาดทั้งหมดอาจสรุปได้ว่าการเรียนการสอนการใช้กาลในภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทยยังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร กล่าวคือ นักศึกษายังใช้กาลตามความคุ้นเคยมากกว่าการพิจารณาลักษณะของเหตุการณ์ (เหตุการณ์เปิดหรือเหตุการณ์ปิด) หรือบริบทที่แวดล้อม (มีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดของเหตุการณ์ที่ชัดเจน) นักศึกษายังไม่สามารถ “เข้าถึง” ระบบอดีตกาลในภาษาฝรั่งเศสได้ ด้วยเหตุนี้ผู้เขียนจึงขอเสนอข้อเสนอแนะบางประการเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยได้ดังนี้

1. ควรมีการเรียนการสอนทฤษฎีการใช้กาลต่างๆในภาษาฝรั่งเศสควบคู่ไปกับการนำไปประยุกต์ใช้กับบริบทต่างๆ กล่าวคือ หลังจากเรียนทฤษฎีแล้วควรมีการเรียนการใช้กาลในตัวอย่างประเภทต่างๆ เช่น บทความจากหนังสือพิมพ์ เรื่องเล่า หรือวรรณคดี โดยให้มีการสังเกตลักษณะของเหตุการณ์ คำบอกเวลา หรือการเป็นเหตุการณ์หลักหรือเหตุการณ์รอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งคำอธิบายของครูอาจารย์จะช่วยให้ นักศึกษาสามารถสังเกตวิธีการใช้กาลอย่างถูกต้องยิ่งขึ้น

2. จะเห็นได้ว่านักศึกษาส่วนใหญ่เลือกใช้กาล IMP กับกริยาบอกสภาพและเลือกใช้กาล PC กับกริยาแสดงการกระทำ ดังนั้นนักศึกษาควรได้ศึกษาตัวอย่างและฝึกทำแบบฝึกหัดที่มีการใช้กาล IMP กับกริยาแสดงการกระทำและกาล PC กับกริยาแสดงสภาพให้มากขึ้น

3. บางครั้งข้อผิดพลาดอาจเกิดจากการแทรกแซงจากภาษาอื่นทั้งภาษาไทยที่เป็นภาษาแม่และภาษาอังกฤษที่เป็นภาษาต่างประเทศที่หนึ่ง แม้ว่าจะมีจำนวนครั้งที่พบไม่มากนัก แต่ก็ควรให้มีการเปรียบเทียบระบบกาลในภาษาฝรั่งเศสกับภาษาไทยและ/หรือ ภาษาอังกฤษเพื่อให้นักศึกษาตระหนักได้ว่าการแปลประโยคมาจากภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษไม่สามารถนำมาใช้กับการเลือกใช้กาลในภาษาฝรั่งเศสได้

4. จากตัวอย่างข้อผิดพลาดที่ได้กล่าวมาแล้วอาจนำมาประยุกต์ในการสร้างแบบเรียนหรือแบบฝึกหัดเรื่องการใช้กาลใน

ภาษาฝรั่งเศสที่เหมาะสมกับนักศึกษาไทย ได้ โดยเน้นในส่วนที่นักศึกษา "เข้าไม่ถึง" และสร้างแบบฝึกหัดเน้นที่ย้ำข้อบกพร่องของนักศึกษา

## 5. บทสรุป

การใช้อดีตกาลเป็นหนึ่งในปัญหาสำคัญในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส จากข้อมูลเท่าที่รวบรวมได้ทำให้ทราบว่านักศึกษาเลือกใช้กาลผิดพลาดเพราะนักศึกษามักเลือกใช้กาลเดียวกันโดยไม่มี การเปลี่ยนแปลง ใช้กาลแบบอัตโนมัติอย่างไม่

ถูกต้อง และใช้กาลผิดเนื่องจากคำบอกเวลา บางคำ รวมถึงประเภทของกริยาและลักษณะของเหตุการณ์ การวิเคราะห์สาเหตุและข้อเสนอแนะนี้เป็นเพียงข้อสังเกตของผู้เขียนเท่านั้น การวิเคราะห์นี้อาจเป็นตัวอย่างในการวิเคราะห์การเลือกใช้กาลอื่นๆในภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทยได้ ซึ่งผู้เรียนและผู้สอนวิชาภาษาฝรั่งเศสสามารถนำไปประยุกต์ใช้ต่อไป ส่วนข้อผิดพลาดในการใช้ปัจจุบันกาลที่ไม่ได้นำมาศึกษาในบทความนี้ เป็นปัญหาสำคัญอีกประการหนึ่งที่น่าจะนำมาวิเคราะห์ต่อไป

## บรรณานุกรม

นิตยา กาญจนวรรณ. "ภาษาไทยแสดงกาลอย่างไร." วารสารอักษรศาสตร์ 11,2 (กรกฎาคม 2522), 5-19. พงษ์เทพ บุญศรีโรจน์. แถบโมเบียส : สายพานหน้าเดียว [Online] Accessed 1 September 2006.

Available from <http://www.ipst.ac.th/article/science-m/sci-m19.html>

ราชบัณฑิตยสถาน. ศัพท์ภาษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน. กรุงเทพฯ : ราชบัณฑิตยสถาน, 2546

อัญชลี สิงห์น้อย. "วัจนปฏิบัติศาสตร์และคำประสมไทย." ใน พลวัตของภาษาไทยปัจจุบัน. กฤษดาวรรณ หงส์คารมภ์และจันทิมา เขียวมานนท์ (บรรณาธิการ). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2549, หน้า 3-21.

อิงอร สุพันธ์ุณี. "กาลในภาษาไทย." วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาภาษาไทย บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2516.


BAYLON, C. et FABRE, P. Grammaire systématique de la langue française. Paris : Nathan, 1978.

BRES, J. "Présentation". Langue française, n°138 mai 2003, p.3-5.

BUSSMANN, H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. Translated and edited by Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi. London and New York : Routledge, 1996.

CINTAS, P. F. et DESCLES, J.-P. "Signification des temps grammaticaux." Français dans le monde. n° 214, (janvier 1988) : 54-59.

DE SALINS, G.-D. Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Paris : Didier/Hatier, 1996.

- 
- DUBOIS, J. et al. Dictionnaire de linguistique. Paris : Larousse, 2002.
- GALISSON, R. et COSTE, D. Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette, 1976.
- HAMON, A. Cours pour tous : grammaire. Paris : Hachette Livre, 1995.
- IMBS, P. L'emploi des temps verbaux en français moderne. Paris : Klincksieck, 1960.
- MAINGUENEAU, D. L'énonciation en linguistique française : Embrayeurs, « temps » et discours rapporté. Paris : Hachette, 1991.
- MONNERIE-GOARIN, A. Les temps du passé et l'aspect du verbe : Théorie et pratique. Paris : Didier/Hatier, 1996.
- TESNIERE, L. "L'emploi des temps en français." BULAG. N° 7 (1980) : 25-47. cité in ALLOUCHE, V. "Proposition pour une syntaxe des temps du discours et du récit." Travaux de didactique du français langue étrangère. N° 10 (1983) : 43-60.
- TOURATIER, C. Le système verbal français, Description morphologique et morphématique. Paris : Armand Colin, 1996.

# Guide du visiteur de Lopburi

Predee PHISPHUMVIDHI<sup>1</sup>

Destiné à ceux qui désirent se perfectionner dans la connaissance de l'histoire de la Thaïlande, notamment à l'époque où l'épanouissement des relations franco-siamoises étendues sur plusieurs domaines, cet article se propose de donner des informations sur les sites touristiques dans la province de Lopburi, une des provinces bien connues autant comme site naturel que site culturel.

Nous en proposons d'abord l'histoire et insisterons sur l'importance de cette province dont les étapes de la fondations de la ville affirment la continuité de l'établissement humain. Vient ensuite la brève histoire de la ville, à partir de la construction de la résidence secondaire du Roi Phra Naraï, alors que Lopburi devint un bel endroit de vivre, jusqu'à l'époque du Roi Mongkut de la dynastie Chakri alors que la transformation des bâtiments a été réalisée en divisions administratives.

Nous donnons également l'histoire de certains sites touristiques notamment en ville et aux alentours, auxquels les étrangers ne manquent pas de se rendre. Certains temples bouddhiques et chrétiens sont remarquables autant pour leur beauté que pour leur importance historique. Les traces qui nous restent à présent nous permettent d'imaginer et de remonter à l'époque du grand croisement culturel. À la fin de notre article, un glossaire des termes spécifiques sélectionnés est présenté afin que ces termes soient utiles aux guides.

## Introduction

La province de Lopburi est une des provinces bien connues qui se trouve dans la région centrale de la Thaïlande. On a trouvé des traces archéologiques et historiques indiquant que cet endroit avait été développé à partir de la période préhistorique comme le montrent les sites archéologiques de

<sup>1</sup> Enseignant de français, Département des Langues Occidentales, Faculté des Sciences humaines et sociales, Université Burapha