



วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS
SOUS LE HAUT PATRONAGE ROYAL DE SON ALTESSE ROYALE LA PRINCESSE MAHA CHAKRI SIRINDHORN
ฉบับที่ ๑๔๓ ปีที่ ๔๕ เล่มที่ ๑ (มกราคม-มิถุนายน ๒๕๖๕/ N°143 Année 45 (Janvier-Juin 2022))

บทความวิจัย (RESEARCH ARTICLES)

USAGES ET CRÉDIBILITÉ DE RESSOURCES PLURILINGUES : UNE EXPÉRIMENTATION EN APPRENTISSAGE HYBRIDE

BRUNO MARCHAL

การศึกษาการแปลพิเศษตามนโยบายแบบโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศสด้วยเครื่องมือ
แปลภาษา Google Translate

ป้อมเพชร ดาฉกร

สัญญา สุลักษณ์านนท์

UTILISATION DES MÉTHODES ET TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE ACTIF DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES DU SUD DE LA THAÏLANDE

SIRIMA PURINTHRAPIBAL

KESINEE CHAISRI

บทความวิชาการ (ACADEMIC ARTICLES)

การแปลบริบททางวัฒนธรรม กรณีศึกษาการแปลนวนิยายเรื่อง ไต้พัสตราภรณ์
ของมาร์ค ลีออนบร่ง (หน้า 7-98)

ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ

สรพรเพชญ์ เกตตะพันธ์

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ

- | | |
|--|--|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.มรุส จงชัยกิจ | คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร.สิริจิตต์ เดชอมรชัย | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศณุมิวดี | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.ปาจารย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.ภาณุภูมิ ใจมีอารี | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริมา ปุรินทรภิบาล | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.พิริยะดิศ มานิตย์ | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 9. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรเกียรติ์ รุโจปการ | คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรพิมล สุขะวาทิ | คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรุณี อุดมศิลป์ | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อดิพร เสถียรสุด | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Bruno Marchal | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Frédéric Carral | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Nicolas Revire | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญพรรณ ทิพย์คง | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชอทอง บรรจงสวัสดิ์ | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพรรณิ จันทรคราม | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล จูโนทัย | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศศิ อินทรโกสม | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิรมล ตัญญาแสนสุข | คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา นันทศิลป์ | คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา สัปพันธ์ | คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
วิทยาเขตปัตตานี |
| 24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยสุตา ม้าไ | วิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต |
| 25. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกษา ไรจนอนันต์ | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 26. อาจารย์ ดร. สิริวรรณ จุฬารณ | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 27. อาจารย์ ดร.มาริส การ์เวิท | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 28. อาจารย์ ดร.วันรัก สุวรรณวัฒนา | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 29. อาจารย์ ดร.Jean-Philippe Babu | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 30. อาจารย์ ดร.วรรณฤดี คุระวรรณ | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น |
| 31. อาจารย์ ดร.วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย | คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี |

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ฉบับนี้เป็นฉบับที่ 143 ปีที่ 45 เล่ม 1 เป็นฉบับแรกที่ได้เพิ่มคณะผู้ทรงคุณวุฒิคัดกรองบทความเป็นบทละ 3 ท่าน เพื่อให้เป็นไปตามประกาศ ก.พ.อ. เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการพิจารณาแต่งตั้งบุคคลให้ดำรงตำแหน่ง ผู้ช่วยศาสตราจารย์ รองศาสตราจารย์ และศาสตราจารย์ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2564 (ประกาศในราชกิจจานุเบกษา เมื่อวันที่ 5 กรกฎาคม พ.ศ. 2564)

วารสารของเราเติบโต พัฒนามาตลอด 45 ปี ผ่านวิกฤติของชาติ ของโลก ทั้งวิกฤติเศรษฐกิจ วิกฤติสาธารณสุขได้ด้วยพลังประชาคม ชุมชนวิชาการภาษาฝรั่งเศสแม้จะเป็นชุมชนที่มีรากหยั่งลึกในประวัติศาสตร์สังคมไทย แต่ก็ไม่ได้แผ่ขยายใหญ่โตเมื่อเทียบกับภาษาอังกฤษ ในความเป็นชุมชนวิชาการที่ไม่ใหญ่โตนี้มีข้อดีคือภาษาฝรั่งเศสมีพลังประชาคมวิชาการที่แน่นแฟ้น พร้อมทั้งจะก้าวไปข้างหน้าด้วยกันอย่างมั่นคง ไม่หยุดยั้ง

ความหลากหลายของบทความวิจัยในวารสารฉบับนี้คือเครื่องยืนยันอย่างชัดเจน

ขอให้ทุกท่านมีความสุขกับบทความที่เราคัดสรรมา

รักษาสุขภาพ อย่าประมาท ไวรัสยังคงอยู่รอบตัวเรา

แล้วพบกันใหม่ฉบับหน้าค่ะ

บรรณาธิการ

สารบัญ

บทความวิจัย (Research Articles)

Usages et crédibilité de ressources plurilingues :

une expérimentation en apprentissage hybride

Bruno Marchal.....1

การศึกษาการแปลพิเศษเฉพาะประโยชน์แบบโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศส

ด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate

ป้อมเพชร ตาฉกร

สัณชัย สุลักษณ์นันท์.....27

Utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif

dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires du

Sud de la Thaïlande

Sirima PURINTHRAPIBAL

Kesinee CHAISRI.....50

บทความวิชาการ (Academic Articles)

การแปลบริบททางวัฒนธรรม กรณีศึกษาการแปลนวนิยาย

เรื่อง ได้พัสดราภรณ์ ของมาร์ค ลีองบร่ง (หน้า 7-98)

ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ

สรพรเพชญ์ เกตตะพันธ์.....73



Usages et crédibilité de ressources plurilingues :

une expérimentation en apprentissage hybride

Bruno Marchal*

Université Thammasat, Bangkok, Thaïlande

Uses and credibility of multilingual resources:

an experiment in blended learning

Bruno Marchal

Thammasat University, Bangkok, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 12 March 2022

Revised 6 May 2022

Accepted 13 May 2022

Mots clés :

Apprentissage hybride

crédibilité

plurilinguisme

médiations

Keywords:

Blended learning;

credibility;

multilingualism;

mediations

Résumé

Le contexte récent de la pandémie a mis en évidence l'importance cruciale des plateformes numériques ainsi que la nécessité d'adapter le modèle transmissif de l'université en Asie du Sud-Est encore centré sur l'enseignant. Les relations entre distances et présences s'estompent dans des environnements nouveaux où les réservoirs de ressources suggèrent des médiations diverses. Cette recherche entre dans ce cadre par une expérimentation conduite au Vietnam sur Google Classroom et menée par des enseignants-chercheurs en SIC et en FLE. Elle fait émerger de nouvelles pistes dans l'apprentissage du français, sur des stratégies hybrides et dans des usages particuliers de crédibilité accordée à des ressources médiatiques plurilingues.

Abstract

The recent context of the pandemic has highlighted the crucial importance of digital platforms as well as the need to adapt a still teacher-centered teaching transmission instructional model in Southeast Asia. Limits between distances and presences become indistinct in new environments where platforms play the role of reservoirs of resources suggesting various mediations. This research is based on an experiment conducted in Vietnam on Google Classroom and led by teacher-researchers in SIC and FLE. It brings out new paths in French learning, on hybrid

* Corresponding author

E-mail address: bruno@tu.ac.th

strategies and in particular uses of the credibility granted to multilingual media resources.

1. Introduction, contexte de l'étude

Début 2020, la fermeture de nombreux établissements universitaires dans le monde pour tenter de restreindre l'extension de la Covid, a brutalement contraint le monde éducatif à mettre en œuvre des activités de soutien, de documentation, d'orientation, d'administration et de support logistique. L'utilisation des outils et plateformes numériques est devenue l'unique manière d'assurer la continuité de l'enseignement et des apprentissages. Ainsi une formation à distance d'urgence s'est-elle partout imposée, avec ses variantes selon les pays d'Asie du Sud-Est, du tout en distanciel, de la comodalité ou de la multimodalité¹ comme dans l'apprentissage hybride. Beaucoup de questions se sont posées sur l'accompagnement et la transmission des cours. Le climat actuel oblige parfois à jongler entre un enseignement en présentiel classique et à distance, amenant ainsi à dégrader la qualité des cours si l'on n'est pas préparé.

Or, dès 2019, notre projet de recherche international constitué autour d'une expérimentation sur la crédibilité des ressources sur Internet en trois modules d'apprentissage théorique et pratique, s'est construit sur un modèle d'hybridation via une plateforme pédagogique numérique. Nous nous appuyons sur la notion de crédibilité du schéma communicationnel, définie dès les années cinquante par Hovland et Weiss, toujours admise aujourd'hui y compris dans un « contexte Web », et qui souligne l'influence des caractéristiques de la source sur les récepteurs d'un message, plus que le simple contenu en soi (Boubée, 2018, p. 123). Cette expérimentation était prévue pour être lancée dans un premier temps au Vietnam et ensuite adaptée à d'autres pays du Sud-Est asiatique comme la Thaïlande pour de futurs parcours d'apprentissage

¹ La comodalité est « la possibilité qui est donnée à un apprenant de suivre un cours à distance ou en présentiel, selon son besoin, son envie ou ses possibilités ». La multimodalité « propose, pour un groupe donné, des moments en présence, des moments à distance, des moments collaboratifs ». Son organisation pédagogique est prévue en mode hybride ». Repéré à <https://communotic.normandie.fr/actualites/comodalite-versus-multimodalite>. Consulté le 10/02/2022

professionnalisant à l'Université en FOS (français sur objectif spécifique) ou FOU (français sur objectif universitaire) pour des apprenants qui viseraient des disciplines universitaires (Mangiante & Parpette, 2004, 2011) comme la communication ou la gestion culturelle sur des programmes de Master par exemple. Notre recherche prend dès lors tout son sens à l'heure où la situation est encore instable et dans des perspectives futures imprécises ainsi que dans notre contexte socioculturel et professionnel asiatique où l'immersion linguistique pour une langue distante (Robert, 2004) requiert des contextes situationnels adaptés. Nous les suggérons alors hybrides, arimés à des cours en présentiel professionnalisants, dans des usages culturellement situés et plurilingues, par l'apport de ressources médiatiques ciblées. Nous utilisons par ailleurs la notion de « plurilingue » pour des ressources en plusieurs langues en contexte universitaire et dans un environnement numérique (Borg et al., 2016 ; Fonseca & Gajo, 2021). La principale question de recherche sur laquelle nous nous penchons dans cet article se situe sur les usages faits de ces ressources dans les langues proposées et sur la crédibilité accordée par leurs usagers à ces ressources, pour des étudiants apprenants en langue étrangère dans un cours professionnalisant de Chargé de communication. L'hypothèse est l'émergence de pratiques de choix raisonné sur des ressources plurilingues, en fonction de la tâche à réaliser, dans des médiations diverses multimodales.

2. Cadre théorique

2.1 Revue de la littérature sur l'hybridation dans les apprentissages

2.1.1 Genèse et implémentation

Pour situer l'environnement d'apprentissage dont nous allons faire état dans cet article, il faut reprendre la notion d'hybridation dans son histoire et dans ses approches selon la littérature anglo-saxonne ou de celle du monde francophone car elle varie (Charlier et al., 2006, p.473), n'est pas toujours bien comprise ou située selon les chercheurs, les enseignants ou les institutions. Pour les chercheurs et les institutions, elle s'accorde sur un point, celui de la nécessité de trouver des outils correspondant mieux aux évolutions du siècle et de proposer des solutions plus économiques pour la

formation continue que les séminaires, les manuels d'autoformation ou la vidéo (Sharma, 2010, p.456). Ainsi, dans le monde anglo-saxon, si l'origine du concept *blended* ou *hybrid learning* est incertaine, le terme serait pourtant apparu pour la première fois le 5 mars 1999 dans une dépêche de l'agence de presse NP NewsWire du monde de l'entreprise et de la communication. Il y est précisé que la forme de l'hybridation serait une combinaison d'une partie formative de type traditionnel assurée par un instructeur et de formes multiples d'auto-formation, en salle de classe ou en ligne (Friesen, 2012). En France, il semblerait que ce soit Jacques Perriault qui ait utilisé pour la première fois le mot « hybridation », lors d'un colloque en Estonie en juin 1994 en évoquant une part de présence dans l'enseignement à distance, et une part de distance dans l'enseignement et la formation en présence (Valdès, 1995, p.51). Ainsi dans la littérature francophone, dès 1995, Didier Valdès fait ce constat très fréquent dans le monde de l'entreprise qui veut qu'on forme plus, mieux, moins cher et de manière adaptée au rythme tant à celui de l'individu qu'à celui de l'entreprise, et qu'il est donc nécessaire de trouver de nouvelles formules permettant une formation plus souple et qui convienne à tous les acteurs et à des situations parfois exceptionnelles.

Pour le monde éducatif des enseignants, comme le note Charles Graham (2005), plusieurs raisons incitent à se tourner vers une formule hybride puisque les instructeurs y voient un accès facile aux savoirs, une pédagogie enrichie, des interactions sociales. Par ailleurs, le monde éducatif des dirigeants cherche avant tout des formules stabilisées, reconnues, peu onéreuses et fiables, entrant dans un cadre formel et qui finalement se calquent relativement sur des structures d'entreprise. En Asie du Sud-Est, les universités cherchent ainsi à pérenniser des solutions tout à distance sur des plateformes qui ont fait leurs preuves, lorgnent du côté des CLOM (MOOC) de massification de la diffusion des savoirs. Ils se laissent donc séduire par des écosystèmes complets comme seuls les géants des GAFAM peuvent offrir mais avec un déficit sur les pédagogues capables de se transformer en ingénieurs pour scénariser des contenus solides et sur des modèles d'apprentissage clairs. Ce qui a clairement constitué un énorme cafouillage lorsqu'il a fallu passer du tout présentiel à tout ou partie en distanciel en 2020 dans la situation de pandémie qu'a vécue la planète. Ces écosystèmes, comme Google Classroom, intègrent des fonctionnalités qui facilitent l'appropriation et permettent

de faire harmonieusement coexister dispositif traditionnel et dispositif numérique, à côté desquelles des plateformes telles que Moodle peuvent sembler complexes et peu intuitives.

2.1.2 Blended Learning vs apprentissage hybride

Dans le monde anglosaxon, si la notion a du mal à se stabiliser (Oliver & Trigwell, 2005 ; Friesen, 2012) du fait d'une terminologie plus diverse, elle semble tourner aujourd'hui autour de trois approches : une combinaison entre présentiel et virtuel ; du tout à distance médié par des outils variés ; une combinaison de plusieurs modèles pédagogiques (Sharma, 2010). Nous retenons la première approche qui définit l'apprentissage hybride comme un système complexe combinant 4 dimensions ajustables [virtualité de l'environnement ; synchronie de la temporalité ; richesse de la médiatisation ; apport de l'humanisation] (Graham, 2006). Dans le monde francophone, l'hybridation est vue comme « un dispositif innovant dans la mise à distance, qui suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique et qui repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier, Deschyver et Peraya, 2006, p. 473). Elle a permis de mettre à jour plusieurs modèles de dispositifs autour de 5 dimensions [mise à distance, articulation présence/distance, accompagnement humain, médiatisation, médiation] mesurables par des composantes (Lebrun, 2011). Nous choisissons ce modèle d'hybridation pour ses deux dimensions que sont la médiatisation et la médiation. Les médiations se jouent en effet autour du contexte social et culturel et dans l'acceptation des technologies. La médiatisation représente la mise en média du document informationnel ressource et c'est par sa médiation que l'apprenant a accès à l'information. Et c'est le passage de cette information vers la connaissance individuelle et la construction des savoirs collectifs qui va permettre à l'apprenant au travers de ses usages, de se transformer et d'acquérir de l'autonomie (Liquète & Maury, 2007). Dans cette approche, nous considérons que les ressources médiatiques et leurs usages deviennent un enjeu majeur que nous avons décidé d'observer et d'étudier sur la plateforme éducative Google Classroom. En effet, il s'agit d'un dispositif accepté dans les milieux universitaires comme nous l'avons évoqué plus haut et qui constitue un écosystème intégré comprenant des outils de production (y compris de manière collaborative), d'évaluation, de planification, de stockage correspondant à notre cahier

des charges. Cependant, contrairement à une plateforme de type LMS (*Learning Management System*), Google Classroom ne dispose pas d'outils de *tracking* (de pistage ou de traçage en français) permettant d'avoir une vision complète du parcours de l'utilisateur. Nous avons donc cherché à élaborer différents outils permettant une telle observation avec des résultats que nous attendons qui auraient trait à une observation des usages quant à l'utilisation des ressources proposées sur cette plateforme. Dans cet objectif, nous avons décidé d'utiliser des marqueurs de crédibilité des ressources.

2.2 Marqueurs théoriques sur les usages des ressources disponibles

Nous avons limité les descripteurs des usages à trois, pour des raisons de facilité de compréhension des apprenants à qui nous avons posé la question, par formulaire Google. Pour cela, nous avons à la fois considéré les sciences de l'Éducation et les sciences de l'Information et de la Communication, champs disciplinaires auxquels appartiennent les différents chercheurs associés à ce projet, France, Vietnam et Thaïlande. Ces descripteurs ont été identifiés lors de la phase de théorisation pré-conceptualisation du scénario d'apprentissage décrit plus précisément dans le chapitre 3.1 et qui ont permis d'en construire les différentes étapes logiques. Nous les avons regroupés sous :

- un critère d'utilité désignant la ressource correspondant aux instructions données pour la réalisation de l'activité (correspondance avec les objectifs du cours clairement définis en amont) et le but de l'utilisateur dans un environnement donné. Le critère d'utilité offre ainsi la possibilité d'atteindre l'objectif grâce à la ressource proposée et des perspectives d'application réelles pour comprendre l'usage qui est fait de la ressource (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003 ; Tricot et al., 2003). Nous rejoignons en cela la position du collectif Pédaque pour qui l'utilité du document n'est possible que lorsque sa forme peut être vue, son discours lu (ou entendu) et son contenu, su ou mémorisé (Pédaque, 2006, p.27).

- un critère d'utilisabilité signifiant la cohérence du média dans la progression de l'apprentissage du module d'apprentissage avec une dimension esthétique (facilité d'accès tant sur le plan linguistique que technique) Cette dimension se traduisant dans le *design* de la ressource, notion récurrente dans le domaine de l'information et de la

communication, et qui évoque l'esthétique et le fonctionnel réunis voire harmonisés (Delarue-Breton et al., 2021). De ce fait, la ressource doit correspondre à l'intention du fournisseur de la ressource et de son usage réalisé par son utilisateur. L'utilisabilité fait référence à la possibilité d'utiliser la ressource (Tricot et al., 2003 ; Renaud, 2020).

- un critère d'acceptabilité (Barcenilla & Bastien, 2009), que nous distinguons de l'appropriation sociale des technologies en didactique de Fluckiger (2007), parce que nous sommes dans une approche du document (Pédaque, 2006) et une approche documentaire du Web (Salaün, 2019) qui en découle. L'acceptabilité du document ressource suppose des indices d'efficacité, de satisfaction, de facilité d'apprentissage, de facilité d'appropriation et de fiabilité. La représentation mentale (attitudes, opinions, etc.), plus ou moins positive, individuelle et collective, de l'objet ; l'acceptabilité est donc la valeur de la représentation de l'utilité du document ressource et de sa convivialité. L'acceptabilité peut être sensible aux facteurs culturels et sociaux, aux effets, aux pratiques, aux valeurs propres à l'utilisateur.

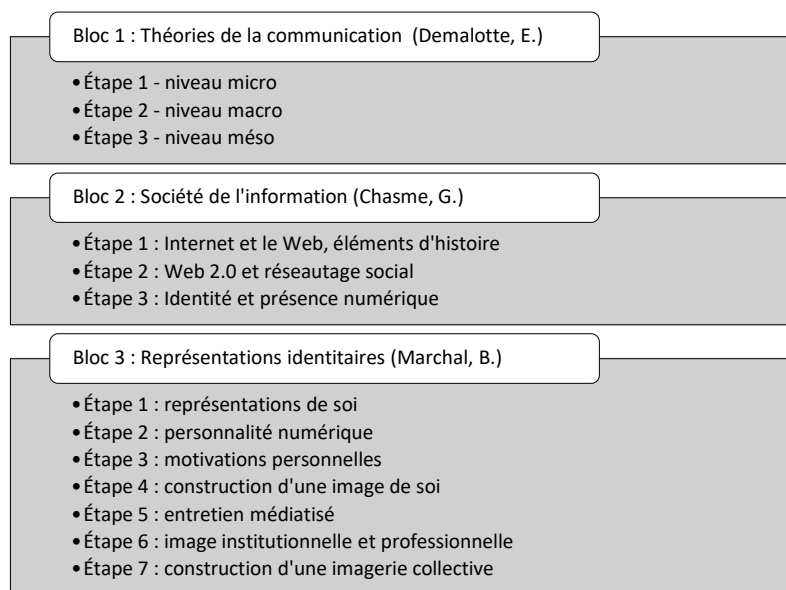
3. Méthodologie et résultats

3.1 Élaboration d'une séquence d'apprentissage

La première étape de la recherche a consisté dans l'élaboration d'un scénario (ou séquence) d'apprentissage prenant en compte le facteur hybridation, la plateforme d'accueil, un cours de communication assuré en présentiel à l'Université de Hanoï. Nous y avons défini le dispositif numérique hybride, les usages de ressources médiatiques plurilingues dans la réalisation de tâches et précisé les moyens d'évaluation des critères de ces usages dans une scénarisation impliquant tous les acteurs du dispositif. Ce terme « scénarisation » ou *story-board* est apparu dès les années soixante dans des écrits de chercheurs en éducation américains qui ont cherché à modéliser des méthodes de planification de l'enseignement (Basque, 2017). Dans le monde scientifique, la scénarisation pédagogique (Paquette, 2005) doit être parfaitement ordonnée dans l'organisation des tâches, en formalisant le déroulement et la durée des activités, en définissant les acteurs et les ressources, en établissant un protocole de suivi et d'observation. Le scénario peut être standardisé afin de permettre son

opérationnalisation sur une plateforme (Villiot-Leclercq, 2007), à savoir dans notre cas, la plateforme pédagogique numérique de Google, GClassroom. Nous l'avons organisé sous la forme de trois modules ou Blocs, chacun d'entre eux ayant été décrit, découpé en activités (étapes), tâches et évaluations formatives, alimenté en ressources bilingues anglais et français, voire trilingues avec le vietnamien lorsque nous avons pu trouver l'équivalent dans cette langue. À l'évaluation des connaissances supposées acquises au cours de l'activité, nous avons ajouté une évaluation de l'utilisation des ressources. L'ensemble du dispositif a été implémenté sur la plateforme d'accueil Google Classroom par un enseignant-chercheur spécialiste de la matière enseignée. Dans un souci de clarté et simplicité, nous ne détaillerons pas son contenu et son organisation mais la figure (1) en énumère les grandes lignes.

Figure 1 Ensemble des étapes du module d'apprentissage hybride



Nous avons choisi pour le design pédagogique (*Instructional Design*) une approche pragmatique centrée sur la solution, et consistant à « débiter le processus par la formulation d'une première version de la solution sur la base d'une analyse minimale, puis de la modifier au fur et à mesure de la démarche de design » (Basque et al., 2010, p. 111) jusqu'à la satisfaction de chaque personne impliquée dans le

développement du scénario. Le dispositif scénarisé repose sur la littératie numérique définie sous trois composantes principales, évoluant avec le développement des technologies numériques et leurs implications cognitives et sociales lors de leur utilisation (Gerbault, 2012, p. 5) : la première est la conscience sociale permettant de comprendre une identité, de collaborer et d'adapter sa communication au destinataire ; la deuxième est la pensée critique permettant d'évaluer et de contextualiser ; enfin, la troisième repose sur la connaissance des outils numériques. Ce sont ces trois composantes que nous avons suivies dans notre collectif de chercheurs pour concevoir le parcours d'apprentissage.

Les deux premiers blocs ciblent la partie théorique du cours destiné aux apprenants sous ses deux thématiques que sont la Communication et l'Information. Le troisième bloc cible la construction d'une identité numérique, individuelle et collective sous la forme de plusieurs activités pratiques qui n'ont malheureusement pas pu être mises en œuvre pour des questions d'agenda du présentiel et de l'environnement pandémique. Ce troisième module constitue la formule la plus adaptable pour un futur cours professionnalisant en Thaïlande de type FOS (Français sur Objectif Spécifique, bilingue ou trilingue).

3.2 Expérimentation

La deuxième étape est celle de l'expérimentation. Elle s'est tenue en plusieurs temps. D'abord, sous la forme d'un test d'entrée qui a permis de préciser le profil des étudiants ainsi que d'obtenir des éléments sur leurs usages des outils numériques mais que nous ne détaillerons pas ici. Ce pré-test constitué d'un ensemble de questions destiné à connaître les apprenants a été soumis à l'ensemble Classe en présentiel avant d'entrer dans le module d'apprentissage hybride. Nous avons cherché à connaître des prérequis tels que les connaissances, les compétences, l'environnement, les niveaux de langue en français et en anglais. Les niveaux de langue ont été déterminés par rapport au CECRL de 2001 (réception et production orales et écrites du niveau DELF B2). Ceci d'ailleurs constitue une faiblesse de notre dispositif car le CECRL a évolué en 2018, avec des descripteurs des compétences incluant la médiation et l'interaction. À notre décharge, le document final du Cadre n'a finalement été mis à disposition en

téléchargement que peu de temps avant que nous ayons conçu notre parcours d'apprentissage.

Une phase de test de terrain s'est tenue ensuite à l'Université de Hué en mars et avril 2020 pour corriger les éventuelles erreurs du scénario. Ces étudiants sont inscrits dans un programme de licence en didactique du français langue étrangère. Les cours sont suivis dans la langue étrangère choisie, en l'occurrence le FLE (français langue étrangère) avec un nombre total d'heures données au programme par semestre équivalent à 150 séances de 50 minutes. Pour aider les enseignants à suivre le travail des élèves, nous leur avons fourni des carnets de bord pour recevoir des commentaires sur le contenu des ressources et des questionnaires, des erreurs ou des problèmes, ainsi que des propositions de remédiation. Le tableau 1 montre leur répartition. Il est à remarquer qu'il y a eu 5 abandons, la phase de test n'étant ni obligatoire ni contraignante dans le cadre d'un cours.

Tableau 1

Caractéristiques du panel d'étudiants de l'École Supérieure des Langues Etrangères de l'Université de Hué

Type d'étudiant	3 ^e année de licence		4 ^e année de licence	
Nombre de participants	9		9	
	Total	Actifs	Inactifs	Abandons
Nombre d'étudiants	18	10	3	5
Niveau de langue	entre A2 et B1 pour le français et l'anglais			

Nous avons à ce stade, également eu d'autres limitations. Nous avons pu sans trop de difficultés mobiliser les étudiants sur la base du volontariat pour suivre les deux premiers blocs, avec une enseignante-chercheuse de Hué participant à la recherche. Pourtant, le troisième bloc, plus long et hors du calendrier des cours, a été proposé de manière totalement autonome et les retours que nous avons eus n'ont pas constitué une base suffisamment stable et fiable pour proposer des remédiations efficaces.

D'autre part, en amont de l'expérimentation, il était aussi prévu de réaliser des captures d'écran destinées à capter les manières d'agir et les usages vis-à-vis du dispositif et des ressources plurilingues grâce au logiciel mis à disposition des étudiants.

Ce logiciel, Auto Screen Capture² étant d'une nature un peu complexe dans son installation et ne permettant de capturer des images d'écran que depuis un ordinateur et non depuis un téléphone portable, il a été décidé d'abandonner la procédure à l'issue de cette phase d'essai.

La deuxième phase de l'expérimentation a eu lieu à l'Université de Hanoï, effectuée avec 54 étudiants en troisième année (2020-2021) de licence de la Communication des entreprises dont la formation est suivie en français. Elle a été conduite en 9 semaines du 7 septembre 2020 au 20 novembre 2020. Comme pour la phase test de Hué, nous avons décidé d'expérimenter les deux premiers blocs d'apprentissage dont nous avons corrigé les erreurs et défauts. Le troisième bloc a donc été laissé de côté. Il ne constitue pas un élément déterminant dans la recherche dans la mesure où il est destiné à être proposé à d'autres régions d'Asie et en d'autres langues. Cela reste cependant une limite à notre dispositif d'apprentissage puisqu'il est incomplet dans l'ensemble des connaissances à acquérir pour les étudiants par rapport aux objectifs fixés du cahier des charges et de son scénario. Nous espérons cependant en faire l'expérimentation dans un avenir proche.

Parmi les 54 participants à l'expérimentation, nous avons deux groupes de 29 et 25 étudiants dont la répartition et l'activité sont représentées dans le tableau 2.

Tableau 2

Caractéristiques du panel d'étudiants du département de français de l'Université de Hanoï

Type d'étudiant	Entrants en 3 ^e année de licence de français			
	Étudiants apprenants de français au lycée		Étudiants débutants en français à l'Université	
Niveau de langue	B1/B2		A2/B1	
Nombre de participants	29		25	
	Total	Actifs	Inactifs	Abandons
Nombre d'étudiants	54	54	0	0

² Logiciel sous licence License GNU General Public License version 3.0 (GPLv3)

29 étudiants ont eu cours de français pendant l'enseignement secondaire : leur connaissance en français a été consolidée pendant les trois premiers semestres du cursus universitaire. Les étudiants ayant le diplôme DELF B1, B2 sont exemptés des cours de français. Ils suivent directement les cours de spécialité dont celui-ci. 25 étudiants ont commencé à apprendre le français à l'entrée de l'université, c'est-à-dire à partir du 9/2018 (2 ans de français jusqu'au moment du déroulement du cours), ils ont eu 800 heures d'apprentissage de français. Ils sont considérés comme ayant acquis le niveau B1. Le groupe s'est constitué avec 90% de filles et 10% de garçons entre 19 et 20 ans pour 98% d'entre eux. Leur niveau de français correspond à 47,2% de type DELF B1, 37,7% type DELF B2 et 15,1% type DELF A2. Leur niveau d'anglais est beaucoup plus large, certains sont même des débutants. Leur répartition en français et en anglais est représentée dans les figures 2 et 3.

Figure 2 Niveau de langue française

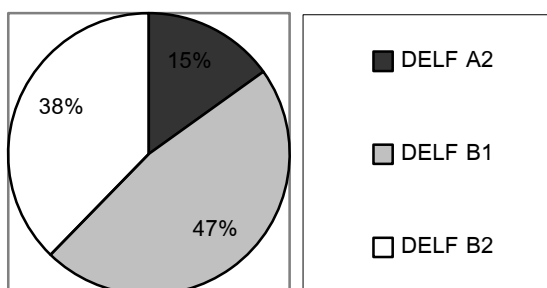
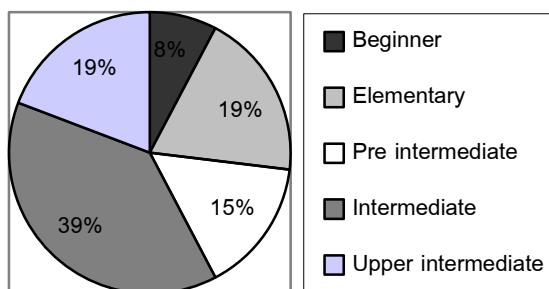


Figure 3 Niveau de langue anglaise



En fin de processus d'apprentissage, nous sommes parvenus à constituer un ensemble important de fichiers qu'il a fallu organiser de façon à faciliter le travail d'archivage et de marquage. Les deux blocs de l'expérimentation avec l'ensemble des étudiants testeurs ont permis d'extraire des données que l'approche heuristique via le logiciel NVivo a catégorisées puis conceptualisées pour en comprendre leurs articulations comme on peut l'observer en figure 4.

Figure 4 Carte mentale des éléments du projet généré par NVivo

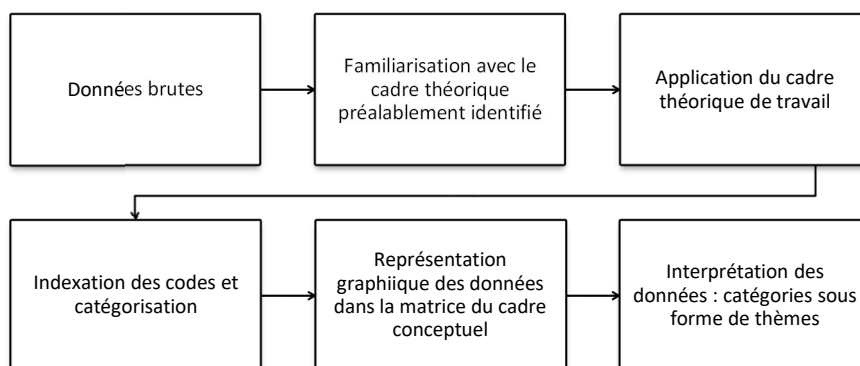


3.3 Recueil des données

La phase du recueil des données s'est déroulée tout au long du processus d'apprentissage hybride, dans une approche heuristique, pour laquelle le logiciel NVivo facilite la recherche des concepts clés et des relations entre les données (Komis, Depover & Karsenti, 2013). Le logiciel d'analyses NVivo fait partie de la famille des CAQDAS (*Computer-assisted qualitative data analysis software*) qui désigne des logiciels

spécifiquement dédiés au codage et à l'analyse des données qualitatives. Si nos données comportent effectivement une part de qualitatif, la plus grande part est d'ordre quantitative. C'est dans cette approche mixte que le logiciel donne cependant toute sa puissance, dans sa capacité d'organisation d'une part, et dans sa capacité de générer des graphes et des diagrammes capables de susciter la « découverte » heuristique, c'est-à-dire une émergence de concepts où on intégrerait tout ce qui se présente à la conscientisation du chercheur qui soit de l'ordre de la perception et de l'intuition, en plus de la connaissance (Paquin & Noury, 2020). Constituer un procédé méthodologique à partir du logiciel pour structurer sa recherche a le double avantage de systématiser le traitement des données et de favoriser son exploitation et analyse. Pour Ollivier (2017), un logiciel comme NVivo a la capacité d'intégrer un ensemble hétérogène de documents en vue d'en saisir le sens global et de faciliter la compréhension de leur extraction en augmentant la capacité de fouille. Carey et Latour (2018) proposent une représentation de l'ensemble du processus, du recueil des données vers leur encodage et leur catégorisation, en figure 5.

Figure 5 processus cadre de l'étude, adapté de Ollivier (2017) et Carey et al. (2018, p.214)



Ces données constituent les résultats chiffrés des indicateurs, les notes obtenues lors des questionnaires d'évaluation ainsi que deux productions écrites et orales sous forme de documents médiatiques et toutes les ressources proposées dans

le cadre du dispositif d'apprentissage. Ces ressources sont sous forme de captures d'écran lorsqu'il s'agit de documents audiovisuels en ligne tels que des capsules vidéos déposées sur le réservoir YouTube, ainsi que les graphes analytiques des formulaires en ligne Google. Ces captures sont ensuite étiquetées et codées dans le logiciel par le chercheur-analyste, suivant les critères et concepts préalablement catégorisés ou identifiés. Le tableau 3 donne l'ensemble des éléments recueillis et intégrés, tandis que le tableau 4 montre l'ensemble de l'encodage réalisé suivant les critères retenus.

Tableau 3

Documents médiatiques et leur classification dans le logiciel

Types de fichiers intégrés dans Nvivo	Nombre de fichiers
Graphes générés dans NVivo à partir des notes obtenues dans les évaluations formatives	8
Graphes des indicateurs du bloc 1 - E1 Micro	5 (4 + 1)
Graphes des indicateurs du bloc 1 - E1 Macro	5 (4 + 1)
Graphes des indicateurs du bloc 1 - E1 Meso	5 (4 + 1)
Graphes des indicateurs du bloc 2 - E1	4
Graphes des indicateurs du bloc 2 - E2	4
Graphes des indicateurs du bloc 2 - E3	4
Graphes des indicateurs du bloc 2 - E4	4
Graphes des indicateurs du bloc 2 - E5	4
Ressources blocs 1&2	29 (26 + 3)
Production orale bloc 2 E3	15
Production écrite bloc 2 E2	35
Classifications des fichiers générés par NVivo	Nombre de fichiers
Courrier électronique (Attributs : NOM, Prénom, Sexe, Âge)	53
Documents numériques textuels (Productions et ressources écrites bloc 1 au format PDF)	38
Film documentaire ou reportage	15
Site Internet	7
Relevé de notes (Attributs : bloc 1, micro ; bloc 1, macro ; bloc 1, meso ; bloc 2, étapes 1 à 7)	54
Documents YouTube (Attributs : titre, URL, nombre de vues, nombre de commentaires, nombre de « J'aime », nombre de « Je n'aime pas », date de publication, auteur)	19

Tableau 4

Comparaison des codes par nombre de références d'encodage

Codification par critère théorique et langue de la ressource à disposition	Références d'encodage	Éléments encodés
Codes\ACCEPTABILITÉ\1-Extrêmement satisfaisant	13	6
Codes\ACCEPTABILITÉ\2-Très satisfaisant	8	3
Codes\ACCEPTABILITÉ\3-Satisfaisant	9	4
Codes\ACCEPTABILITÉ\4-Neutre	8	3
Codes\Ressource ENG	13	13
Codes\Ressource FR	29	16
Codes\UTILISABILITÉ\1-Extrêmement adapté	6	3
Codes\UTILISABILITÉ\2-Très adapté	3	3
Codes\UTILISABILITÉ\3-Adapté	17	7
Codes\UTILISABILITÉ\4-Neutre	1	1
Codes\UTILITÉ\1-Extrêmement efficace	7	4
Codes\UTILITÉ\2-Très efficace	9	4
Codes\UTILITÉ\3-Efficace	10	5
Codes\UTILITÉ\4-Neutre	2	2
Codes\UTILISABILITÉ\1-Extrêmement adapté	6	3

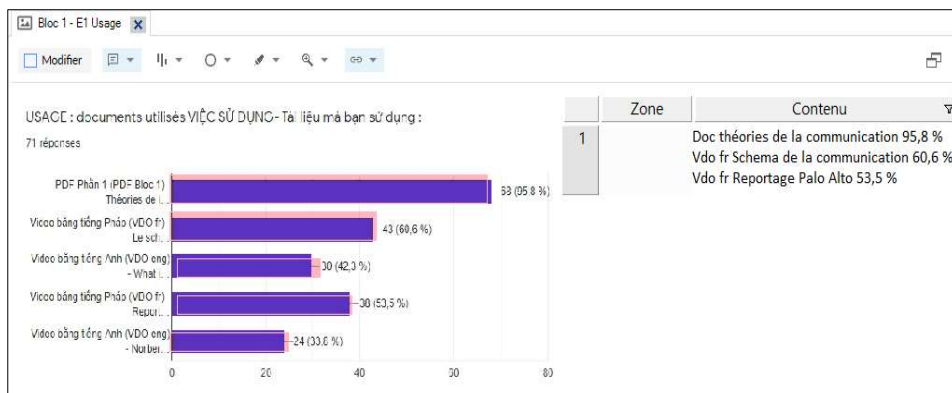
Nous avons pu cependant observer une limite liée aux résultats des questionnaires de satisfaction sur la corrélation entre les indicateurs et les usages réels des documents ressources. En effet, nous avons posé une question globale sur la satisfaction vis-à-vis de l'ensemble des ressources. Nous supposons donc que pour un indice d'utilité, utilisabilité et acceptabilité maximales, ces indicateurs s'adressent en premier lieu à la ressource considérée comme la plus utilisée dans la réponse à la question des usages. Or, nous pouvons supposer un écart d'erreur dont nous ne pouvons mesurer avec précision le coefficient. Pour tenter de limiter cette erreur, nous avons pris le parti de ne prendre en considération que les ressources dont l'usage atteignait un pourcentage au-delà de 50 %. Pour cela, nous avons converti en pourcentage l'échelle de Likert que nous avons choisie sur 7 points (ce type d'échelle en compte jusqu'à 11) avec les avantages mais aussi les inconvénients inhérents à cette mesure. Ainsi, de la perspective des participants, l'échelle de Likert est facile à lire et

à compléter. Mais ils peuvent également répondre qu'ils sont d'accord ou en désaccord pour plaire à l'expérimentateur par un biais dit d'acquiescement (Taherdoost, 2019, p.4, notre traduction). Pour cette conversion (Cummins et al., 2003), nous sommes partis du principe que les deux extrêmes de l'échelle « extrêmement » à « pas du tout » correspondent à respectivement à proche de « 0% » et « 100% » et que le point central entre ces deux extrêmes – 4 sur l'échelle de Likert – soit équivalent à 50 %, ce qui donne, selon Cummins :

Les moyennes et écarts types présentés dans le tableau sont en unités de pourcentage de l'échelle maximale (% EM). Afin de convertir les données d'échelle de Likert dans cette forme standard, chaque échelle de Likert est codée de 0 à x, où 0 représente le plus bas et x représente la catégorie de réponse la plus élevée. Le score de Likert est ensuite converti en utilisant la formule (score / x) 100 pour produire des unités % EM sur un 0 à 100. (Cummins et al., 2003, p.170, notre traduction) (*EM = échelle maximale N.d.T.).*

Le fait de transposer les points en pourcentages permet ainsi de faciliter l'intégration sur NVivo de données que le logiciel comprend. Cela permet aussi d'avoir une visibilité de l'encodage réalisé dont les statistiques finales s'expriment la plupart du temps en pourcentages et que les formulaires Google des indicateurs génèrent. L'exemple de la figure 6 en est une illustration.

Figure 6 Pourcentage d'utilisation d'une ressource proposée, encodé dans le fichier de ressources



3.4 Résultats

Après tout le processus d'intégration, d'encodage et d'émergence heuristique via la génération des graphes, les résultats sont nombreux et parfois inattendus. Il serait trop long de les énumérer dans le cadre de cette communication mais nous pouvons les regrouper sous l'approche de la médiation. Ainsi, une plateforme numérique d'enseignement et de formation constitue une première médiation technologique (Peraya et al., 2012) pour un apprentissage, qu'il soit tout à distance ou hybride. Dans notre environnement d'apprentissage hybride sur la plateforme Google Classroom, nous avons aussi pu constater les médiations diverses qu'apportent le document médiatisé, d'autant que l'utilisation de cet écosystème dans un usage hybride définit cette plateforme comme un signal fort de « support logiciel » (Broudoux, 2007). La stabilité de la plateforme numérique, l'ancrage dans les usages quotidiens et les outils logiciels d'un écosystème complet comme Google Classroom apportent en effet un confort et une appropriation aisée pour ces usagers qui en exploitent toutes les médiations.

La médiation documentaire, au sens du partage d'information par un document dématérialisé (Liquète, Fabre & Gardiès, 2010) indique une appréciation implicite positive de l'étudiant par rapport à ce qu'il connaît de la ressource déterminée en milieu universitaire, conçue pour lui, adaptée à ses besoins supposés. Elle a été confirmée à la fois dans les formulaires d'évaluation et par les entretiens finaux de l'expérimentation. En outre, si on considère à nouveau la figure 6, le pourcentage d'usage du document textuel ressource de l'étape 1 du bloc représente 95,8 %, les deux ressources vidéo en français représentant respectivement 60,6 % et 53,5 % d'usage pour cette même activité. De la même façon, lors de l'étape 3 du bloc 2 de réalisation d'une vidéo, l'utilité médiée par les documents ressources a eu un impact sur la motivation des étudiants, confirmée de même dans les formulaires des indicateurs et par l'entretien en fin du parcours d'apprentissage. Les deux blocs ciblant les différentes communications (micro, macro et méso) pour le premier et la diffusion de l'information via les différents canaux de l'internet dans le second, comprennent en effet des documents de référence rédigés par des enseignants de l'Université de Rouen, dont la spécialité est l'enseignement des Sciences de la Communication et de l'Information. Ainsi, ce type de documents élaborés pour un cours leur confère une crédibilité intrinsèque du contenu, qui serait garantie par

l'autorité du texte (Wilson, 1983). Ils sont considérés comme fiables et utiles et impliquent en conséquence une forte indication d'acceptation du contenu par les apprenants (Dulaney, 2013).

La médiation sociale par laquelle les usages et les pratiques se constituent, se développent et se ressource dans le corps social, a également joué son rôle (Jouët, 2000). Lors de la présentation du dispositif et de ses acteurs via une vidéoconférence sur Google Meet en début de formation, elle pourrait également avoir eu un impact sur l'intérêt des étudiants dès le début de module. De fait, les commentaires faits plus tard à leur tutrice l'ont confirmé. Cette rencontre avec les enseignants concepteurs est donc aussi une mise en lumière du critère d'autorité tel qu'il est défini par Taylor dans son étude des comportements des apprenants du nouveau millénaire dans leur attitude face à l'information (Taylor, 2012). Il rejoint de la sorte la crédibilité accordée à la ressource proposée par cette même autorité, ce qui la rend d'autant plus acceptable.

La médiation culturelle passe également par la mutualisation des disciplines dans les modes de transmission (Régimbeau, 2007). Dans l'exemple de l'étape 3 du bloc 2 (Société de l'information - Identité et présence numérique), deux sites Internet sont proposés en ressources dont l'un en français et l'autre en anglais, la fréquentation est très forte dans les deux langues : 93,8% pour le site en français et 75 % pour le site en anglais. Dans cette même étape, la consigne de l'activité suivante implique la réalisation par groupe d'une vidéo de type explicative destinée à montrer comment protéger son identité numérique. Cette vidéo a fait l'objet d'une évaluation formative sur 100 points et les notes sont toutes au-dessus de 70. La qualité de certaines productions vidéo, tant au niveau de la forme visuelle et sonore que du contenu, tendrait à accréditer une culture médiatique multimodale dès lors que, dans un processus d'apprentissage non linéaire, apprendre à créer des contenus médiatiques aide les élèves à analyser des productions médiatiques professionnelles, notamment dans la didactique des langues (Lacelle & Lebrun, 2014). Les apprenants ont également évalué l'intérêt des ressources : les indicateurs d'utilisabilité et d'acceptabilité atteignent respectivement à 87,6% et 87,5% pour les valeurs positives cumulées. Leur utilité est majoritairement perçue comme efficace à 56,2% si l'on considère les trois niveaux cumulés : extrêmement (20,8%), très efficace (22,9%), efficace (12,5%). Or, l'évaluation de l'utilité

relève de la didactique et de l'évaluation telle qu'elle est conçue dans l'enseignement pour apprécier l'adéquation entre les objectifs d'apprentissage, les ressources complémentaires et le résultat obtenu (Tricot et al., 2003, p.295).

4. Discussion et conclusion

Au terme de cette présentation et si notre expérimentation au Vietnam est terminée, notre recherche est toujours en cours entre notre équipe de chercheurs d'Europe et d'Asie du Sud-Est, d'une part du fait des nombreux résultats et des angles divers sous lesquels certains de ses résultats ont déjà été publiés ou sont en cours de l'être ; et d'autre part, pour la pertinence très actuelle des médiations : celle que procure le document numérique dématérialisé, celle qui émerge de pratiques sociales collaboratives et celle qui se constitue dans la mutualisation des langues et des cultures. Mais, nous l'avons évoqué, notre étude s'est confrontée à plusieurs contraintes. Or, c'est par les contraintes que les objets de recherche se précisent et qu'émergent des résultats de plus en plus fins. La première contrainte est due, comme beaucoup d'enseignants et chercheurs de ce début de décennie, à la pandémie qui a obligé des ajustements tant du côté du calendrier que de celui des rapports avec les apprenants. Pour nous cependant, le contexte hybride a démontré toute la valeur de la mise en place d'un cours en distanciel, qui offre un support accessible à tout moment et de partout, à la condition d'un réseau Internet bien évidemment. Nous ne reviendrons pas sur tous ces avantages, ils ont largement été décrits depuis longtemps dans la littérature par des chercheurs comme Daniel Peraya, France Henri, Thierry Karsenti ou Marcel Lebrun pour ne citer que les Francophones. Ce qui nous paraît plus intéressant, c'est paradoxalement notre deuxième contrainte, à savoir celle liée à l'impossibilité de distinguer de manière très précise la ressource la plus utilisée sur une échelle de valeurs, et de connaître les raisons de cet usage d'une part, ainsi que des façons d'avoir envisagé cet usage. On pourrait s'interroger en effet sur tout ou partie de la ressource comme sur le rapport quantitatif ou qualitatif des ressources entre elles (comme la ressource qui aurait apporté plus ou moins selon son contenu, sa forme et son intérêt ciblé) et de ce qui a constitué un apport déterminant quant à la compréhension et à la réalisation

de l'activité proposée. Les limites doivent alors subir une véritable introspection et évaluation, afin d'en évaluer les impacts sur la recherche et ensuite d'en déterminer des possibles remédiations. Ce qui nous amène à la troisième contrainte, à savoir l'impossibilité d'avoir mis en œuvre le troisième bloc, dans le cadre de toute l'expérimentation. Pourtant, même si nous avons pu le réaliser plus tard, ou dans un autre contexte, il n'aurait pas eu totalement la valeur accordée aux deux premiers, du fait d'une coupure temporelle qui aurait constitué un frein à la fluidité des étapes et de leur progression didactique. Mais de cette dernière contrainte, nous espérons en faire une force dans l'avenir pour que la didactique se rapproche au plus près du « pluriel », celui du plurilinguisme pour travailler les langues de manière décloisonnée (Candelier, 2008), celui du pluriculturel pour devenir un transfert de compétences et un facteur d'assimilation et celui d'une littératie médiatique multimodale (Lacelle & Lebrun, 2014) pour l'ouverture et la créativité. Nous espérons dès lors mettre en œuvre ces modalités plurielles dans une future formation en Thaïlande pour compléter ce parcours dans l'intégralité de ses trois blocs ou modules et en améliorer encore la crédibilité...

Références

- Barcenilla, J., & Bastien, J. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? *Le travail humain*, 72(4), 311-331. <https://doi.org/10.3917/th.724.0311>
- Basque, J., Contamines, J., & Maina, M. (2010). Chapitre 8. Approches de design des environnements d'apprentissage. Dans Charlier, B., Henri, F. *Apprendre avec les technologies* (pp. 109-119). Paris : PUF
- Basque, J. (2017). Introduction à l'ingénierie pédagogique (4^e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.telug.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ.
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2005). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, Wiley
- Borg, S., Cheggour, M., Desrochers, N., Gajo, L., Larivière, V., & Vlad, M. (Éds.). (2016). *L'Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Éditions des archives contemporaines.
- Boubée, N. (2018). Épistémologie des concepts de jugements de pertinence et de Jugements de "crédibilité web". *Les Cahiers du numérique*, 15, 113-138.
- Broudoux, E. (2007). Construction de l'autorité informationnelle sur le web. *A Document (Re)turn: Contributions from a Research Field in Transition*. Récupéré de https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5, L'Alsace au cœur du plurilinguisme (1). Récupéré de <http://journals.openedition.org/rdlc/6289>
- Carey, M. C., Chick, A., Kent, B., & Latour J. M. (2018). An exploration of peer-assisted learning in undergraduate nursing students in paediatric clinical settings: An ethnographic study. *Nurse Education Today*, 65, 212–217. Récupéré de <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.014>

- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs* 4 (4), 469-496. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Cummins, R.A., Eckersley, R., Pallant, J. et al. (2003). Developing a National Index of Subjective Wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research* 64, 159-190. Récupéré de <https://doi.org/10.1023/A:1024704320683>
- Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., Gladu, È., & Lacelle, N. (2021). Littératie médiatique et modélisation didactique : quelles préoccupations communes pour la recherche et pour l'enseignement ? *Revue de recherche en littératie multimodale (R2LMM)*, 13. Récupéré de http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol13_delarue-breton.pdf
- Dulaney, E. (2013). Does the Credibility of the Presenter Influence Acceptance of Content in the Classroom? *American International Journal of Social Science*, 2(4)
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et solaires*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Cachan : ENS Cachan.
- Fonseca, M., & Gajo, L. (2021). LE SOUS-TITRAGE PLURILINGUE DANS LES MOOCS : UNE RESSOURCE POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ? *MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse*, Colloque en ligne, Italie. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03228215>
- Friesen, N. (2012), "Report: Defining Blended Learning". Récupéré de https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/3960>. Consulté le 26/2/2022
- Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer.

- Hovland C. I., & Weiss W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly*, 15(4), 635-650.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. Dans *Réseaux*, 18(100), Communiquer à l'ère des réseaux, 487-521
- Komis, V., Depover, C., & Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. *Adjectif.net*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>. Consulté le 13/7/2021
- Lacelle, N., & Lebrun, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*. 2. Repéré à www.forumlecture.ch. Consulté le 8/3/2022.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, ATIEF, 18-20. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696443>
- Liquète, V., & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome - Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie ?* Paris : Armand Colin
- Liquète, V., Fabre, I., & Gardiès, C. (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? Dans *Les Enjeux de l'information et de la communication 2* (Dossier), 43-57
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG, 41-123
- Metzger, M.J., Flanagin, A. J., & Medders, R. B. (2010). Social and Heuristic Approaches to Credibility Evaluation Online, *Journal of Communication*, 60(3), 413–439. Récupéré de <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01488.x>
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed?" *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 17-26. Récupéré de <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>

- Ollivier, G. (2017). L'analyse qualitative avec NVivo. *INRAE*. Récupéré de <https://hal.inrae.fr/hal-02788505>
- Paquette G. (2005). Apprentissage sur Internet : des plateformes aux portails d'objets à base de connaissance, in Pierre S. (Eds), *Innovations et tendances en technologies de formation et d'apprentissage*, Montréal, Presses de l'école polytechnique de Montréal, 2005, 1-30.
- Paquin L.C., & Noury, N. (2020). Petit récit de l'émergence de la recherche-crédation médiatique à l'UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique. *Communiquer, La communication à l'UQAM*, 103-136. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/communiquer.5042>
- Peraya, D., Marquet, P., Hülsmann, T., & Mœglin, P. (2012). Médiation, médiations ... *Distances et médiations des savoirs*, 1, Varia. Récupéré de <http://journals.openedition.org/dms/153>
- Pédauque, R.T. (2006). Document et modernités. *Archives Ouvertes en SIC*. CNRS. Récupéré de https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001741
- Régimbeau, G. (2007). Médiations iconographiques et médiations informationnelles. *Communication* Vol. 26/1. Repéré à <http://journals.openedition.org/communication/875>
- Renaud, J. (2020). « Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques ». *Éducation & didactique*, 14, 65-84. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Robert, J. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 136(4), 499-511. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm>
- Salaün, J.-M. (2012). Vu, lu, su. Les architectes de l'information face au monopole du web. *La Découverte*, 152. Récupéré de <fhalshs-01979526f>
- Sharma, P. (2010). Blended learning. *Oxford Journals Arts & Humanities ELT Journal*, 64(4P), 456-458. Récupéré de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/456.full.pdf>

- Taherdoost, H. (2019). What Is the Best Response Scale for Survey and Questionnaire Design; Review of Different Lengths of Rating Scale / Attitude Scale / Likert Scale. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 8. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02557308/>
- Taylor, A. (2012). A study of the information search behaviour of the millennial generation. *Information Research*, 17(1).
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et al. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, France, 391-402.
- Valdès, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides*. Mémoire de DEA. Paris : Université de Paris 2.
- Villiot-Leclercq, E. (2007). Genèse, réception, orientation et explicitation des scénarios pédagogiques : Vers un modèle de conception des scénarios par contraintes. *Distances et savoirs*, 5, 507-526. Récupéré de <https://doi.org/10.3166/ds.5.507-526>
- Wilson, P. (1983). *Second-hand knowledge. An inquiry into cognitive authority*. Westport, CN: Greenwood Pres



การศึกษาการแปลวิเศษณานุประโยคแบบโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศส ด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate¹

ป้อมเพชร ตาณังกร* และสัญญาชัย สุลักษณ์านนท์

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

The Study of Translation of French Circumstantial Subordinate Clause by Google Translate¹

Pompert Thanangkorn and Sanchai Suluksananon*

Faculty of Liberal Arts Thammasat University Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 21 February 2022

Revised 27 May 2022

Accepted 28 May 2022

คำสำคัญ

การแปล

เครื่องมือแปลภาษา

วิเศษณานุประโยค

Google Translate

การแปลฝรั่งเศส-ไทย

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการแปลวิเศษณานุประโยคแสดงความหมายด้วยโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศสมาเป็นภาษาไทยผ่านเครื่องมือแปลภาษา Google Translate ฐานข้อมูลที่ใช้ในการศึกษารวบรวมมาจากหนังสือไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสจำนวน 347 ประโยค จากหนังสือ 13 เล่ม ประกอบด้วยวิเศษณานุประโยคแบบโครงสร้างแสดงความหมายของเวลา (temps) สาเหตุ (cause) ความขัดแย้ง (opposition) เงื่อนไขหรือการสมมติ (condition ou hypothèse) วัตถุประสงค์ (but) และวิธีการหรือท่าทาง (moyen ou manière) จากการศึกษาแสดงให้เห็นว่า Google Translate แปลวิเศษณานุประโยคเป็นภาษาไทยโดยใช้คำเชื่อมหรือคำบุพบท (ร้อยละ 58.79) และไม่ใส่คำเชื่อม (ร้อยละ 41.21) และบ่อยครั้งที่ให้ความหมายไม่ตรงกับภาษาต้นทาง ส่วนกรณีที่ไม่ใส่คำเชื่อมหรือคำบุพบทมักจะมีลักษณะเป็นการแปลในลักษณะคำต่อคำ

Keywords:

Translation, Machine

Translation, Circumstantial

subordinate clause,

Google Translate,

French-Thai Translation.

Abstract

The purpose of this research is to study the process and results of the translation by Google translate of circumstantial subordinate clauses from French to Thai. The corpus consists of 347 sentences taken from 13 books of French grammar, in which the subordinate

¹ บทความวิจัยนี้ได้รับทุนสนับสนุนการวิจัยจากกองทุนวิจัยคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประจำปีงบประมาณ 2565

* Corresponding author

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

clauses express time, cause, opposition, condition, goal and manner. The result revealed that 58.79% of clauses are largely translated into Thai with the addition of introductory words or prepositions, and 41.21% are translated without these words. Google translate recurrently fails to correctly translate the clauses from the source language. The clauses translated into Thai without introductory words or prepositions often come from the literal translation.

1. ความสำคัญและที่มาของประเด็นปัญหาการวิจัย

ปัจจุบันนี้ เครื่องมือแปลภาษาได้รับการพัฒนาไปอย่างมากและยังคงพัฒนาต่อไปอย่างไม่หยุดยั้ง เราไม่สามารถปฏิเสธได้ว่าเครื่องมือแปลภาษาอันเป็นที่นิยมอย่าง Google Translate ได้เข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมทางภาษาในชีวิตประจำวันของมนุษย์และเป็นตัวช่วยที่ดีให้กับการทำงานที่ต้องใช้ภาษาต่างประเทศเพื่อการติดต่อสื่อสารหรือสืบค้นข้อมูล รวมถึงอำนวยความสะดวกให้แก่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศ ในการช่วยสืบค้นคำศัพท์หรือช่วยแปลข้อความบางประเภท แตกต่างจากในอดีตที่การทำงานแปลหรือการเรียนรู้ภาษาที่ 2 หรือ 3 ต้องอาศัยการค้นหาคำหมายคำศัพท์ในพจนานุกรม Talking Dictionary หรือบนเว็บไซต์ ถึงแม้ว่าเครื่องมือแปลจะพัฒนาไปมากแล้วเพียงใด ก็ยังคงพบข้อจำกัดในการใช้อยู่ไม่น้อย กล่าวคือการแปลจะมีประสิทธิภาพต่อเมื่อโครงสร้างของประโยคต้นทางต้องไม่ซับซ้อนมากนัก มิฉะนั้นเครื่องแปลภาษาอาจจะแปลออกมาไม่ตรงหรือผิดความหมาย และบ่อยครั้งที่โครงสร้างของประโยคจะไม่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ของภาษาปลายทาง เนื่องจากในคู่ภาษาที่มีในระบบของเครื่องมืออาจมีข้อมูลคำศัพท์หรือโครงสร้างประโยคเทียบที่ยังไม่มากเพียงพอ เช่น การแปลภาษาฝรั่งเศส-ไทย ดังนั้นการใช้เครื่องมือแปลภาษาน่าจะยังคงเหมาะกับงานแปลเพียงบางประเภทซึ่งมีการสื่อความหมายที่ชัดเจนและมีโครงสร้างของประโยคไม่สลับซับซ้อน แต่กับงานบางด้านซึ่งมีประโยคที่ค่อนข้างสลับซับซ้อนด้วยลีลาการเขียนเฉพาะอาจจะให้ผลลัพธ์ของการแปลออกมาไม่เป็นที่น่าพอใจมากนัก

ในภาษาฝรั่งเศส อนุประโยคหรือประโยคความรอง (propositions subordonnées) ที่มีลักษณะเป็นวิเศษณานุประโยค (subordination circonstancielle) แบบไม่ปรากฏประพันธวิเศษณ์หรือคำนำหน้า (mots introducteurs) แต่แสดงความหมายด้วยโครงสร้าง อย่างเช่น Proposition participiale, Gérondif, Proposition complétive และ En apposition ซึ่งสามารถแสดงความหมายวิเศษณ์ได้หลายหลากแบบโดยอาศัยการตีความตามบริบท โครงสร้างจะบอกเฉพาะหน้าที่ทางไวยากรณ์เท่านั้น ไม่ได้บอกความหมาย มีบางครั้งหรือในบางความหมายเท่านั้นที่อาจมีคำวิเศษณ์ช่วยขยายความให้ชัดเจนยิ่งขึ้น ด้วยเหตุนี้เองจึงนำมาสู่คำถาม

งานวิจัยที่ว่าเครื่องมือแปลภาษาสามารถเข้าใจความหมายของโครงสร้างประโยคเช่นนี้ในภาษาต้นทางและแปลออกมาเป็นภาษาปลายทางได้อย่างถูกต้องหรือไม่ แน่นอนว่าฐานข้อมูลของเครื่องมือแปลภาษา Google Translate อาจช่วยแปลบางประโยคออกมาได้อย่างถูกต้องหรือระบุความหมายด้วยคำเชื่อมประโยคที่ชัดเจน หากประโยคที่ต้องการแปลตรงกับประโยคที่มีในฐานข้อมูลดังกล่าว แต่น่าจะเป็นส่วนน้อยชนิดที่บังเอิญเกิดมีประโยคตรงกัน กระนั้นก็จัดเป็นส่วนหนึ่งของความสามารถในการแปลของเครื่องมือแปลภาษา ตัวอย่างประโยคในฐานข้อมูลที่น่ามาใช้ในการวิจัยนี้มีความหลากหลายอย่างมากและมีปริมาณมากพอสมควร ดังนั้นจึงเชื่อว่าฐานข้อมูลของเครื่องมือแปล Google Translate คงไม่สามารถครอบคลุมได้หมด นอกจากนี้เครื่องมือแปล Google Translate ยังมีข้อผิดพลาดให้พบเห็นได้อยู่ เช่น การแปลไม่ครบคำ การแปลประโยคแยกเดี่ยวโดยไม่พิจารณาพร้อมกับบริบทที่อยู่หน้าหรือหน้าเดียวกัน (Le & Schuster, 2016) รวมถึงไม่สามารถแปลคำ กลุ่มคำ สำนวน และประโยคจากภาษาต่างประเทศอื่นที่ไม่ใช่ภาษาอังกฤษได้อย่างเหมาะสม (ณัฐจิรา ทับทิม, 2563) สิ่งนี้แสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพหรือผลลัพธ์ส่วนใหญ่ของการแปลด้วยเครื่องมือแปลภาษา

จากการสืบค้นงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบงานวิจัยการใช้เครื่องมือแปลภาษา Google Translate ในคู่มือภาษาอังกฤษ-ไทย ภาษาญี่ปุ่น-ไทย เพื่อศึกษาทัศนคติ พฤติกรรมและปัญหาการใช้เครื่องมือ (กมล เกตุพันธ์ และวราภรณ์ ศรีเพชรพันธุ์, 2559) การวิเคราะห์คุณภาพของงานแปล (อังคณา ทองพูน พัฒนสร, 2560) และความสามารถในการแปลความหมายระดับข้อความ (ณัฐจิรา ทับทิม, 2563) อย่างไรก็ดีไม่ปรากฏงานวิจัยเกี่ยวกับการใช้เครื่องมือแปลภาษาในคู่มือภาษาฝรั่งเศส-ไทยในประเด็นใดเลย การวิจัยครั้งนี้กระทำโดยเก็บข้อมูลวิเศษณานุกรมประโยคภาษาฝรั่งเศสโครงสร้าง Proposition participe, Gérondif, Proposition complétive และ En apposition แสดงความหมายของเวลา สาเหตุ วัตถุประสงค์ ความขัดแย้ง การสมมติหรือเงื่อนไข วิธีการหรือท่าทาง และผลลัพธ์ รวบรวมจากหนังสืออธิบายไวยากรณ์และแบบเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส 13 เล่ม ตีพิมพ์ในช่วงปีค.ศ. 1962-2018 จำนวน 347 ประโยค ผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลจากหนังสือและแบบเรียนไวยากรณ์เนื่องจากการถูกจัดกลุ่มประโยคตามความหมายของวิเศษณานุกรมประโยคว่างชัดเจนและเป็นการหลีกเลี่ยงปัญหาการตีความหมายผิดหรือคลาดเคลื่อนที่อาจเกิดขึ้นได้หากนำประโยคมาจากแหล่งอื่น จากนั้นรวบรวมข้อมูลในโปรแกรมสร้างเอกสาร (Microsoft Word)) นำมาผ่านกระบวนการแปลด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate บนเว็บไซต์ และใช้วิธีการคัดลอกและวางทั้งประโยคไม่ใช่เป็นการพิมพ์ลงบนเครื่องมือแปลทีละคำ เนื่องจากการพิมพ์เองหรือการคัดลอกและวางอาจจะให้ผลลัพธ์ที่แตกต่างกัน แล้วจึงนำผลลัพธ์มาจัดหมวดหมู่ใหม่อีกครั้ง ทั้งนี้ ผู้วิจัยจำกัดช่วงเวลาการแปลด้วยเครื่องมือแปลภาษา ในช่วงเดือนเมษายน-พฤษภาคม 2564 เพราะการ

แปลด้วย Google Translate นอกเหนือช่วงเวลาดังกล่าวอาจให้ผลลัพธ์การแปลที่แตกต่างออกไป เนื่องจากเครื่องมือแปลมีพัฒนาการอย่างรวดเร็วอยู่ตลอดเวลา หากมีประเด็นใดที่สงสัยเกี่ยวกับการแปล อาจจะมีการปรับเปลี่ยนโครงสร้างประโยคเพื่อพิสูจน์และหาข้อสรุป และขั้นตอนดังกล่าวต้องสร้างประโยคขึ้นมาใหม่ทั้งหมดบนโปรแกรมสร้างเอกสารแล้วคัดลอกและนำไปวางทั้งประโยคใน Google Translate เพื่อให้เป็นมาตรฐานเดียวกัน ดังนั้นจะไม่มีการตัดแต่งหรือเพิ่มเติมประโยคบนเครื่องมือแปลโดยตรง

2. การแปลวิเศษณานุประโยคแบบโครงสร้างด้วย Google translate

จากข้อมูลประโยควิเศษณานุประโยคแบบโครงสร้างภาษาฝรั่งเศสจำนวน 347 ประโยค จะพบผลลัพธ์การแปลด้วย Google Translate ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 1

สรุปจำนวนประโยคที่ปรากฏคำเชื่อมหรือคำบุพบทและไม่ปรากฏคำเชื่อม

ความหมาย	โครงสร้าง		จำนวนประโยคทั้งสิ้น	ปรากฏคำเชื่อมหรือคำบุพบท	ไม่ปรากฏคำเชื่อม
เวลา	Proposition participe	Forme simple	16	4	12
		Forme composée	5	4	1
		Forme réduite	6	3	3
	Proposition participiale absolue	Forme simple	5	4	1
		Forme composée	4	4	0
		Forme réduite	34	16	18
	Gérondif		43	37	6
	En apposition		1	1	0
	Complétive		5	5	0
	จำนวนทั้งสิ้น (ร้อยละ)		119	78 (65.54)	41 (34.46)

ความหมาย	โครงสร้าง		จำนวน ประโยค ทั้งสิ้น	ปรากฏ คำเชื่อม หรือคำ บุพบท	ไม่ ปรากฏ คำเชื่อม
สาเหตุ	Proposition participe	Forme simple	32	15	17
		Forme composée	10	6	4
		Forme réduite	13	9	4
	Proposition participiale absolue	Forme simple	19	11	8
		Forme composée	4	3	1
		Forme réduite	4	2	2
	Gérondif		23	18	5
	En apposition		8	0	8
	Complétive		2	2	0
	จำนวนทั้งสิ้น		115	66 (57.39)	49 (42.61)
วัตถุประสงค์	Complétive		11	6	5
	จำนวนทั้งสิ้น		11	6 (54.55)	5 (45.45)
ความ ขัดแย้ง	Proposition participe/ participiale absolue		11	5	6
	Gérondif		14	12	2
	En apposition		5	1	4
	Complétive		3	2	1
	จำนวนทั้งสิ้น		33	20 (60.61)	13 (39.39)
สมมติหรือ เงื่อนไข	Proposition participe/ participiale absolue		14	4	10
	Gérondif		22	15	7
	En apposition		6	0	6
	Complétive		5	3	2
	จำนวนทั้งสิ้น		47	22 (46.81)	25 (53.19)
วิธีการหรือ ท่าทาง	Gérondif		21	12	9
	จำนวนทั้งสิ้น		21	12 (57.14)	9 (42.86)

ความหมาย	โครงสร้าง	จำนวน ประโยค ทั้งสิ้น	ปรากฏ คำเชื่อม หรือคำ บุพบท	ไม่ ปรากฏ คำเชื่อม
ผลลัพธ์	Complétive	1	0	1
	จำนวนทั้งสิ้น	1	0 (0)	1 (100)
จำนวนรวมทั้งสิ้น (ร้อยละ)		347	204 (58.79)	143 (41.21)

จากตารางจะพบว่า Google Translate สามารถแปลวิเศษณานุกรมประโยคภาษาฝรั่งเศส แสดงด้วยโครงสร้างในทุกความหมายเป็นภาษาไทยแบบปรากฏคำเชื่อมแสดงความหมาย วิเศษณ์ร้อยละ 58.79 และไม่ปรากฏคำเชื่อมร้อยละ 41.21 การแปลวิเศษณานุกรมประโยคแบบ ปรากฏคำเชื่อมพบมากสุดในความหมายเวลา (65.54) ความขัดแย้ง (60.61) สาเหตุ (57.39) วิธีการหรือท่าทาง (57.14) วัตถุประสงค์ (54.55) สมมติหรือเงื่อนไข (46.81) และไม่ปรากฏ คำเชื่อมในประโยคแปลในความหมายของผลลัพธ์ อย่างไรก็ตาม จากข้อมูลตัวเลขดังกล่าว ไม่ได้หมายความว่าคำเชื่อมที่แปลออกมานั้นตรงกับความหมายของภาษาต้นทาง

2.1 การแปลความหมายของเวลา

จากฐานข้อมูลพบว่าในภาษาฝรั่งเศส วิเศษณานุกรมประโยคแสดงความหมายของเวลา ในทุกโครงสร้างที่ศึกษา อันได้แก่ Proposition participie, Gérondif, En apposition และ Proposition complétive

ตารางที่ 2

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายของเวลา

ความหมายของเวลา											
โครงสร้าง		คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT									
Proposition participie	Forme simple	ตอน	ใน	และ	โดย	-	-	-	-	-	-
	Forme composée	เมื่อ... ก็	พอ... ก็	-	-	-	-	-	-	-	-
	Forme réduite	เมื่อ	ก็	และ	-	-	-	-	-	-	-
Proposition participiale absolue	Forme simple	เมื่อ... ก็	ด้วย ...ก็	ก็	จึง	-	-	-	-	-	-
	Forme composée	ก็	ด้วย	-	-	-	-	-	-	-	-

ความหมายของเวลา											
โครงสร้าง		คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT									
	Forme réduite	ในตอน	ในเวลา	ก็	เมื่อ...ก็	หลังจาก	หลังจาก...ก็	เมื่อ	-	-	-
Gérondif		ขณะ	ขณะที่	ในขณะที่	ก็	เมื่อ...ก็	พอ...ก็	เมื่อ	พร้อม	ระหว่าง	โดย
En apposition		ตอน	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Complétive		จนกว่า	ตั้งแต่	เว้นแต่	จนกระทั่ง	-	-	-	-	-	-

จากตารางที่ 2 จะพบว่า Google Translate แปลวิเศษณานุประโยคภาษาฝรั่งเศส แสดงความหมายของเวลาเป็นภาษาไทยและถ่ายทอดความหมายบอกเวลาโดยใช้คำเชื่อมหรือคำบุพบทได้ในทุกโครงสร้าง และคำเชื่อมที่ใช้มีหลากหลายมาก แสดงให้เห็นว่า Google Translate สามารถแปลโครงสร้างไวยากรณ์ซึ่งแสดงความหมายบอกเวลาได้ดีตามตัวอย่างข้างล่าง

Étant enfant, Ariane passait des heures à dessiner ?

ตอนเป็นเด็ก Ariane ใช้เวลาวาดรูปหลายชั่วโมง?

Ayant salué chacun, elle s'en alla.

เมื่อทักทายทุกคนแล้วเธอก็จากไป

Sa nièce arrivant, c'était le feu dans la maison.

หลานสาวของเธอมาถึงก็เกิดไฟไหม้ในบ้าน

Tu ronfles en dormant.

คุณกรนขณะนอนหลับ

J'ai eu, écolier, des maîtres merveilleux.

ฉันมีครูที่ยอดเยี่ยมตอนเป็นเด็ก

Je ne partirai pas que tu ne m'aies pardonné.

ฉันจะไม่จากไปจนกว่าคุณจะช่วยโทษให้ฉัน

ในบางกรณี Google Translate ก็ถ่ายทอดความหมายของเวลาไม่ตรงตามประโยคของภาษาต้นทาง กล่าวคือแปลผิดความหมายหรือแปลเป็นความหมายแสดงวิธีการหรือท่าทางแทน โดยจะพบได้ในโครงสร้าง Gérondif ซึ่งสามารถแสดงความหมายได้หลากหลาย จึงอาจมองได้ว่าบางครั้งเครื่องมือแปลภาษาก็ไม่สามารถวิเคราะห์ประโยคและเลือกแปลความหมายได้อย่างเหมาะสมดังแสดงให้เห็นในตัวอย่างข้างล่างนี้

En ne payant pas ses impôts, il s'est attiré les foudres de son percepteur.

โดยมิได้จ่ายภาษี เขาได้ชักนำให้คนเก็บภาษีของเขาเดือดดาล

อย่างไรก็ดี การที่ Google Translate แปลวิเศษณานุประโยคโดยไม่ระบุคำเชื่อมมีให้เห็นอยู่เป็นจำนวนมากเช่นกัน โดยส่วนมากจะเป็นการแปลคำต่อคำแทบทุกโครงสร้าง (ยกเว้น En apposition และ Complétive) มีการแปลวิเศษณานุประโยคเป็นคุณานุประโยค (Proposition relative) (ใน Proposition participe และ Proposition participiale absolue) การแปลข้อความของประโยคจากภาษาฝรั่งเศสหายไปบางส่วน หรือการแปลงรูปกรรมวาจก (voix passive) เป็นการตรวจจาก (voix active) แทน เช่น

Je suis satisfait, ayant fini mon travail.

ฉันพอใจ เสร็จงานแล้ว

Se précipitant sur son maître, le chien se mit à aboyer joyeusement.

สุนัขเริ่มเห่าอย่างมีความสุข

Le corbeau, trompé par le renard, s'envola piteusement.

อิก้าที่หลอกโดยสุนัขจิ้งจอกบินหนีไปอย่างน่าเวทนา

จะพบว่าในประโยคแรกไม่มีคำเชื่อมบอกเวลานำหน้า แต่คำว่า “แล้ว” แสดงการณลักษณะแบบเสร็จสิ้นแล้ว (aspect accompli) ทำให้รู้ว่าเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นและเสร็จสิ้นไปแล้วก่อนหน้ากริยาในประโยคหลัก ส่วนประโยคที่สอง กริยาลีของประโยคความรองซึ่งวางไว้ข้างหน้าหายไปประโยคแปล มีเพียงแต่ประโยคความหลักเท่านั้นที่ Google Translate แปลออกมา เมื่อลองตรวจสอบอีกครั้ง ผลลัพธ์ยังคงเป็นเช่นเดิม นั้นแสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพของเครื่องมือแปลที่ยังไม่มากพอ สำหรับประโยคสุดท้าย กริยา “หลอก” แสดงนัยยะด้านลบ ดังนั้นเมื่อเป็นกรรมวาจก จึงควรต้องใส่คำว่า “ถูก” เข้าไปข้างหน้าเพื่อแยกออกจากความหมายกรรมตรวจจาก เนื่องจากว่าในประโยคนี้มีการระบุผู้กระทำ (complément d'agent) นำหน้าด้วยคำบุพบท “โดย” จึงทำให้ตีความหมายเป็นกรรมตรวจจากได้ หากไม่มีผู้กระทำแล้ว ประโยคจะผิดความหมายทันที นอกจากนั้น อนุประโยคยังแปลออกมาเป็นคุณานุประโยคซึ่งใช้ระบุตัวตนของคำนามที่นำหน้ามา ทำให้ความหมายของประโยคเปลี่ยนไป เพราะอนุประโยคในภาษาฝรั่งเศสสามารถทำหน้าที่ให้ข้อมูลเพิ่มเติม (information supplémentaire) และบอกถึงเวลาซึ่งแฝงไปด้วยนัยยะของสาเหตุ

จากการศึกษาการแปลความหมายของเวลาทำให้พบการใช้คำเชื่อมหลายหลากเพื่อแสดงความหมายของเวลา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในวิเศษณานุประโยคแบบโครงสร้าง Proposition participe และ Gérondif อย่างไรก็ตาม คำเชื่อมบางคำก็ไม่ได้เกี่ยวข้องกับเวลา แต่ก็พบอยู่เป็นจำนวนมากไม่มากนัก หลายประโยคก็ไม่พบคำเชื่อมและใช้การแปลคำต่อคำเป็นส่วนใหญ่ การแปลออกมาเป็นโครงสร้างแบบอื่นซึ่งแตกต่างไปจากภาษาในต้นฉบับมีให้เห็นบ้างเล็กน้อย

2.2 การแปลความหมายของสาเหตุ

วิเศษณานุประโยคแสดงความหมายของสาเหตุด้วยโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศสสามารถพบได้ในทุกโครงสร้างที่ศึกษา กล่าวคือ Proposition participe, Gérondif, En apposition และ Proposition complétive สามารถแสดงสาเหตุได้ทั้งหมด

ตารางที่ 3

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายของสาเหตุ

ความหมายของสาเหตุ									
โครงสร้าง		คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT							
Proposition participe	Forme simple	เพราะ... จึง	เมื่อ... ...ก็	เมื่อ... จึง	จึง	โดย	ก็	ใน	เพื่อ
	Forme composée	หลังจาก ...ก็	เมื่อ... ...ก็	เมื่อ	จึง	-	-	-	-
	Forme réduite	ด้วย...จึง	เมื่อ... ...ก็	และ	จึง	เมื่อ	ก็	-	-
Proposition participiale absolue	Forme simple	เนื่องจาก... ...จึง	เมื่อ... ...ก็	ดังนั้น... ...จึง	พอ... ก็	เมื่อ	ในขณะที่... ก็	ในขณะที่... ที่...จึง	ยาม (1)
	Forme composée	เนื่องจาก... ...จึง	เมื่อ... ...ก็	จึง	-	-	-	-	-
	Forme réduite	เนื่องจาก... ...จึง	ก็	-	-	-	-	-	-
Gérondif		จาก	โดย	ด้วย	ขณะ	เมื่อ	ระหว่าง	-	-
En apposition		-	-	-	-	-	-	-	-
Complétive		ไม่ว่า... หรือ...ก็	-	-	-	-	-	-	-

ตารางที่ 3 แสดงให้เห็นว่า Google Translate แปลวิเศษณานุประโยคภาษาฝรั่งเศสแสดงความหมายของสาเหตุเป็นภาษาไทยโดยใช้คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่หลากหลาย มีทั้งที่เป็นคำเชื่อมบอกสาเหตุจริงๆ เช่น “เนื่อง...จาก เพราะ...จึง” หรือคำเชื่อมบอกเวลา หรือบุพบทบอกวิธีการหรือท่าทาง ทั้งนี้ ในกรณีของ Gérondif น่าจะเป็นเพราะโครงสร้างไวยากรณ์สามารถบอกความหมายอย่างอื่นนอกเหนือจากสาเหตุได้ นอกจากนั้น คำเชื่อมบอกความหมายเวลาในภาษาไทยก็สามารถแสดงความหมายของสาเหตุได้ด้วยเช่นกัน

Mourant de faim, le pauvre homme se décida à demander la charité.

เพราะความหิวโหยคนยากจนจึงตัดสินใจขอส่วนกุศล

Étant trop vieux, il fut congédié.

เมื่อแก่เกินไปเขาจึงถูกไล่ออก

En roulant trop vite, il a provoqué un accident.

ด้วยการขับรถเร็วเกินไปเขาทำให้เกิดอุบัติเหตุ

เนื่องจากโครงสร้างประเภทนี้ไม่ปรากฏคำนำหน้า ดังนั้นจึงพบการแปลไม่ระบุคำเชื่อมหรือคำบุพบทในประโยคแปลภาษาไทยเป็นจำนวนไม่น้อยเช่นกัน และมักจะเป็นการแปลแบบคำต่อคำ (โดยเฉพาะในกรณีของ En apposition) การแปลรวมกริยาเข้าด้วยกัน การแปลเป็นคุณนามประโยค และการแปลเป็นคำนาม รวมถึงการแปลไม่ครอบคลุมความหมายด้วย

Courant très vite, il a réussi à attraper le train qui démarrait.

วิ่งเร็วมากเขาสามารถจับรถไฟเริ่มต้นได้

Trop vieux, il fut congédié.

แก่เกินไปเขาถูกไล่ออก

Il a fait fortune en jouant.

เขาเล่นนำโชค

Le directeur désirant rencontrer les nouveaux salariés, une réunion aura lieu ce mardi à 16 h dans son bureau.

ผู้จัดการที่ต้องการพบพนักงานใหม่จะมีการประชุมในวันอังคารนี้เวลา 16.00 น. ในสำนักงานของเขา (มักพบในตำแหน่งหลังประธาน)

En appuyant sur ce bouton, on allume le téléviseur.

การกดปุ่มนี้จะเป็นการเปิดโทรทัศน์

Connaissant bien le sujet, l'élève a eu une bonne note.

นักเรียนได้คะแนนดี

จากข้อมูลข้างต้นจะพบว่า Google Translate แปลประโยคตัวอย่าง 3 ประโยคแรกเป็นแบบคำต่อคำตามประโยคของภาษาต้นทาง ประโยคที่ 4 เป็นการแปล Proposition participe เป็นคุณนามประโยค เครื่องมือแปลภาษาแปล Gérondif ในประโยคที่ 5 เป็นคำนาม และไม่แปลความหมายในประโยคสุดท้าย ทุกประโยคไม่ปรากฏคำเชื่อมแสดงความหมายของสาเหตุ

ในการแปลความหมายของสาเหตุนั้นจะเห็นได้ว่ามีคำเชื่อมหลายหลักไม่ต่างจากในความหมายของเวลา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีของ Proposition participie ส่วนหนึ่งใช้คำเชื่อมแบบเดียวกัน ทั้งนี้ก็เพราะการแสดงสาเหตุจะมีความหมายของเวลาเป็นพื้นฐาน การแสดงความหมายของสาเหตุมักต้องอาศัยความสอดคล้องของกริยา คำเชื่อมที่ปรากฏในประโยคแปลซึ่งแสดงเหตุและผลอย่างชัดเจนจึงมีอยู่ไม่มากนัก และก็ยังพบคำเชื่อมซึ่งไม่ได้เกี่ยวข้องกับการแสดงความหมายของสาเหตุ น่าจะเป็นการแปลผิดความหมาย นอกจากนั้นแล้วมีประโยคจำนวนไม่น้อยที่ไม่พบคำเชื่อม มักเป็นการแปลคำต่อคำเป็นส่วนใหญ่ การแปลออกมาเป็นโครงสร้างแบบอื่นซึ่งแตกต่างไปจากภาษาในต้นฉบับมีให้เห็นบ้างเล็กน้อย

2.3 การแปลความหมายของวัตถุประสงค์

จากฐานข้อมูลประโยคที่รวบรวมมา พบโครงสร้างที่สามารถแสดงความหมายของวัตถุประสงค์มีเพียงโครงสร้างนามานุประโยค (Proposition subordonnée complétive) เท่านั้น

ตารางที่ 4

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายของวัตถุประสงค์

ความหมายของวัตถุประสงค์		
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT	
Complétive	เพื่อให้	ให้

โครงสร้างนามานุประโยคสามารถแสดงวัตถุประสงค์ได้เมื่อตามหลังประโยคคำสั่งหรือประโยคที่มีนัยยะเป็นคำสั่ง หนังสือไวยากรณ์บางเล่มอธิบายว่าเป็นการลดรูปของสำนวน *pour que* หรือ *afin que* (Chollet & Robert, 2009, p. 196)

เมื่อนำประโยคไปแปลผ่านเครื่องมือแปลภาษา ผลปรากฏว่าสามารถถ่ายทอดความหมายของวัตถุประสงค์ ประโยคแปลประกอบด้วยสำนวน “เพื่อให้” ช่วยบอกความหมายของวัตถุประสงค์อย่างชัดเจน

« Ouvrez la bouche que je voie votre gorge », a dit le médecin.

"เปิดปากของคุณเพื่อให้ฉันเห็นคอของคุณ" คุณหมอ

Ôte-toi de là, que je puisse voir.

ออกไปจากที่นี่เพื่อให้ฉันเห็น

บางประโยค “เพื่อให้” ลดรูปเหลือเพียง “ให้” เพื่อแสดงวัตถุประสงค์ แต่บางประโยคก็เป็นการแปลแบบยวบรวมนำกริยาของนามานุประโยคมาต่อหลังกริยาของประโยคความหลัก

Viens, que je t'embrasse.

มาให้ฉันจูบคุณ

Viens que je t'apprenne la nouvelle !

มาแจ้งข่าวค่ะ!

ในประโยคสุดท้ายนั้นมีความหมายเปลี่ยนไปอย่างสิ้นเชิง นอกจากไม่แสดง ความหมายของวัตถุประสงค์แล้ว การละสรรพนามทำให้ประโยคแปลที่ได้มีความหมายว่า “ฉัน มาแจ้งข่าว” ทั้งๆ ที่คนที่กระทำการ “มา” ไม่ใช่ “ฉัน”

เนื่องจาก Proposition complétive มีโครงสร้างคล้ายกับ Proposition relative ค่อนข้างมาก ดังนั้น Google Translate จึงแปลออกมาเป็นคุนานุประโยคให้เห็นอยู่บ่อยครั้ง แสดงให้เห็นถึงข้อจำกัดในการจำแนกโครงสร้างประโยคดังกล่าวของเครื่องมือ

Qui a fait cela, que je le rosse ?

ใครทำสิ่งนี้ที่ฉันเอาชนะเขา?

Ôte-toi de là que je m'y mette.

ออกไปจากที่นี่ที่ฉันกำลังจะไป

จากการศึกษาการแปลความหมายของวัตถุประสงค์จะเห็นว่าหนังสือไวยากรณ์ ฝรั่งเศสกล่าวถึงเพียงโครงสร้าง Complétive เท่านั้นที่ใช้แสดงความหมายของวัตถุประสงค์ จึงมีประโยคตัวอย่างเพียงไม่กี่ประโยค ทำให้ไม่เห็นถึงความหลากหลายของประโยคแปล อย่างไรก็ตาม ดูเหมือนเครื่องมือแปลภาษามีแนวโน้มที่ไม่สามารถแปลประโยคให้ออกมาตรง ความหมายได้ และยังสับสนกับโครงสร้างของคุนานุประโยคอีกด้วย

2.4 การแปลความหมายของความขัดแย้ง

ในภาษาฝรั่งเศส ความหมายของความขัดแย้งสามารถแสดงด้วยวิเศษณานุประโยค ในทุกโครงสร้างที่ศึกษา เช่นเดียวกับความหมายของเวลาและสาเหตุ

ตารางที่ 5

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายของความขัดแย้ง

ความหมายของความขัดแย้ง							
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT						
Proposition participie และ Proposition participiale absolue	เมื่อ...ก็	ก็	โดย	ด้วย	-	-	-
Gérondif	ในขณะที่	ขณะ	แม้ว่า...ก็	แม้...ก็	แม้...แต่	โดย	ด้วย
En apposition	ก็	-	-	-	-	-	-
Complétive	ก็	และ	-	-	-	-	-

จากตารางที่ 5 จะพบว่า Google Translate แปลวิเศษณานุประโยคซึ่งแสดงความหมายขัดแย้งได้เป็นอย่างดี ถึงแม้ว่าความหมายจะไม่ครบถ้วนและโครงสร้างประโยคแปลภาษาไทยจะไม่สละสลวยก็ตาม

Malade, il refusa un congé

ป่วยก็ไม่ยอมลา

Qu'il vente, qu'il pleuve, je fais une promenade quotidienne.

จะลมแรง ฝนตก ก็ไปเดินทุกวัน

โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในโครงสร้าง Gérondif เมื่อมีคำกริยาวิเศษณ์ *tout* นำหน้ามา

Tout en faisant le modeste, il est bien content de son succès.

แม้จะเจียมเนื้อเจียมตัว เขาก็มีความสุขมากกับความสำเร็จของเขา

Tout en étant très riche, il n'est pas heureux.

แม้จะรวยมากแต่เขาไม่มีความสุข

บางครั้ง เครื่องมือแปลภาษาจะแปลวิเศษณานุประโยคบอกความหมายของความขัดแย้งโดยใช้คำเชื่อมหรือบุพบทอื่นซึ่งแสดงความหมายไม่ตรงกับ ความหมายของประโยคต้นฉบับตามที่แสดงในตัวอย่างประโยคต่อไปนี้

Il est parti en mer, sachant la tempête imminente.

เขาไปทะเลโดยรู้ว่าพายุกำลังจะมาถึง

La fenêtre fermée, on entendait quand même le bruit.

เมื่อปิดหน้าต่างเรายังคงได้ยินเสียงดัง

ในกรณีที่ Google Translate แปลวิเศษณูประโยคโดยไม่มีคำเชื่อมนั้น จะพบว่าทั้งหมดจะเป็นการแปลแบบคำต่อคำ

Ruiné et abandonnée de tous, il reste optimiste.

ถูกทำลายและถูกทอดทิ้งโดยทุกคนเขายังคงมองโลกในแง่ดี

Il réussit bien, en travaillant peu.

เขาประสบความสำเร็จได้ดีทำงานน้อย

Pauvre, elle est généreuse.

น่าสงสารเธอเป็นคนใจกว้าง

จากการศึกษาการแปลความหมายของความขัดแย้งจะเห็นได้ว่ามีคำเชื่อมบางส่วนเป็นคำเชื่อมแบบเดียวกับที่ใช้ในการบอกเวลาและสาเหตุ การแสดงความหมายของความขัดแย้งมักต้องอาศัยความสอดคล้องของกริยาเช่นเดียวกับในกรณีของสาเหตุ คำเชื่อมที่แสดงความขัดแย้งอย่างชัดเจนมีให้เห็นไม่มากนัก และจะพบในการแปล *Gérondif* เท่านั้น เนื่องจากมีคำเน้น *tout* ซึ่งใช้ในการบอกความขัดแย้ง แต่ก็ไม่ใช่ความหมายเดียวที่สามารถแสดงได้ ดังนั้นจึงพบข้อผิดพลาดในบางประโยคซึ่งแปลเป็นความหมายของเวลา นอกจากนั้นแล้วยังพบคำเชื่อมซึ่งไม่ได้เกี่ยวข้องกับความหมายของขัดแย้งซึ่งอาจจะเกิดจากการแปลความหมายผิดของ Google Translate ท้ายสุด มีประโยคจำนวนไม่น้อยที่ไม่พบคำเชื่อมเช่นเดียวกัน เป็นการแปลคำต่อคำเป็นส่วนใหญ่ รวมถึงการแปลออกมาเป็นโครงสร้างแบบอื่นซึ่งแตกต่างไปจากภาษาต้นฉบับมีให้เห็นบ้างเล็กน้อย

2.5 การแปลความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไข

ภาษาฝรั่งเศสสามารถสร้างประโยคสมมติหรือเงื่อนไขด้วยโครงสร้างทางไวยากรณ์ซึ่งไม่ต้องระบุคำเชื่อมได้ด้วยเช่นกัน การแสดงความหมายสมมติหรือเงื่อนไขโดยโครงสร้างจะพบได้เฉพาะในโครงสร้าง *Proposition participie*, *Gérondif* และ *En apposition*

ตารางที่ 6

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทในการแปลความหมายการสมมติหรือเงื่อนไข

ความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไข						
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT					
Proposition participe และ Proposition participiale absolue	ถ้า	เมื่อ	ก็	-	-	-
Gérondif	ถ้า	เมื่อ	หาก	โดย	ด้วย	จาก
En apposition	-	-	-	-	-	-
Complétive	ไม่ว่า...หรือ	ไม่ว่าจะ...หรือ	ไม่ว่าจะ...หรือ...ก็	-	-	-

ตารางที่ 6 แสดงให้เห็นว่า Google Translate แปลวิเศษณานุประโยคแสดงความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไขได้ เมื่อเป็นโครงสร้าง Gérondif ขณะเดียวกันแทบไม่พบการแปลความหมายนี้ในโครงสร้างที่เหลือ (พบเพียงหนึ่งประโยคใน Proposition participe)

En continuant ainsi, vous iriez à la catastrophe.

หากดำเนินไปเช่นนี้ ท่านจะมุ่งสู่หายนะได้แน่ ๆ ครับ

Elle réussirait mieux, s'y prenant autrement.

เธอจะทำได้ดีกว่านี้ถ้าเธอทำอย่างอื่น

ในกรณีที่ไม่มีการใช้คำเชื่อมใดๆ ในประโยคแปลภาษาไทย จะพบว่าส่วนใหญ่ Google Translate แปลแบบคำต่อคำ แปลวิเศษณานุประโยคเป็นคุณณานุประโยค รวมถึงแปลเป็นคำนาม

Travaillant un peu plus régulièrement, Andréa réussirait mieux.

ทำงานเป็นประจำมากขึ้น Andréa จะประสบความสำเร็จมากขึ้น

Guidé par de bons maîtres, il comblerait son retard.

นำโดยอาจารย์ที่ดีเขาจะทัน

Bien rénové, ce vieux bâtiment pourrait devenir un foyer pour un étudiant.

ปรับปรุงใหม่อย่างดี อาคารเก่าหลังนี้สามารถเป็นบ้านของนักเรียนได้

J'irai te voir, le temps le permettant.

ฉันจะไปพบคุณเวลาที่อนุญาต

En faisant une demi-heure de sport tous les jours, tu te sentirais mieux.

การเล่นกีฬาครึ่งชั่วโมงทุกวันจะทำให้คุณรู้สึกดีขึ้น

จากตัวอย่างประโยคข้างต้น จะพบว่า Google Translate แปลประโยคที่ 1-3 โครงสร้าง Proposition participie และ En apposition เป็นแบบคำต่อคำ ประโยคที่ 4 โครงสร้าง Proposition participie เป็นคุณานุประโยค และประโยคโครงสร้าง Gérondif สุดท้ายเป็นคำนาม แม้ว่าจะเป็นการแปลแบบคำต่อคำหรือการแปลเป็นคำนาม แต่ประโยคแปลก็สามารถถ่ายทอดความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไขได้ อาจเนื่องจากความที่สอดคล้องกันของกริยาและการกระจายกริยาเป็นกาลอนาคต (Futur simple) หรือมาลาบอกเงื่อนไขกาลปัจจุบัน (Conditionnel présent) สำหรับการแปลเป็นคุณานุประโยคและคำนามจะเห็นว่า Google Translate แปลความหมายผิดไปจากภาษาต้นฉบับโดยสิ้นเชิง

จากการศึกษาการแปลความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไข จะพบได้ว่ามีคำเชื่อมในประโยคแปลไม่หลายหลากนัก แต่หลายประโยคก็ประกอบด้วยคำเชื่อมซึ่งแสดงความหมายดังกล่าวอย่างชัดเจน คำเชื่อมที่ไม่ได้เกี่ยวข้องกับการสมมติพบเห็นมากใน Gérondif ซึ่งเป็นการแปลความหมายผิด และมีแนวโน้มแปลออกมาเป็นความหมายของวิธีการ ประโยคที่ไม่ปรากฏคำเชื่อมมีเป็นจำนวนมากกว่าประโยคที่ปรากฏคำเชื่อม แน่นอนว่าส่วนใหญ่เป็นการแปลคำต่อคำ การแปลออกมาเป็นโครงสร้างแบบอื่นซึ่งแตกต่างไปจากภาษาในต้นฉบับมีให้เห็นบ้าง โดยเฉพาะการแปลออกมาเป็นคำนาม

2.6 การแปลความหมายของวิธีการหรือท่าทาง

การบอกวิธีการหรือท่าทางนั้นมีเพียงในโครงสร้าง Gérondif เท่านั้นที่สามารถสื่อความหมายได้ หนังสือไวยากรณ์ส่วนใหญ่อธิบายการแสดงความหมายของวิธีการและท่าทางของ Gérondif ไว้โดยรวมแต่ไม่แบ่งแยกความหมายสองแบบนี้อย่างชัดเจน

ตารางที่ 7

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายวิธีการหรือท่าทาง

ความหมายของวิธีการหรือท่าทาง						
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT					
Gérondif	โดย	ด้วย	ขณะ	ในขณะที่	เมื่อ	พร้อมกับ

จากตารางที่ 7 จะพบว่าการแปลวิเศษณานุประโยคแสดงความหมายของวิธีการหรือท่าทางแบบโครงสร้าง Gérondif ด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate นั้นมีการใช้คำบุพบท “โดย” และ “ด้วย” สิ่งที่น่าสังเกตคือเมื่อใช้คำบุพบทดังกล่าวในประโยคแปลภาษาไทย กริยาจะถูกเปลี่ยนเป็นคำนามด้วย

En forgeant, on devient forgeron.

โดยการตีขึ้นรูป คุณจะกลายเป็นช่างตีเหล็ก

Je chassais mes idées noires en chantant.

ฉันขับไล่ความคิดมืดมนด้วยการร้องเพลง

อย่างไรก็ตาม ผลลัพธ์การแปลยังแสดงให้เห็นว่าโครงสร้างไวยากรณ์ Gérondif สร้างปัญหาในการแปลให้กับเครื่องมือแปลภาษา Google Translate เช่นเดียวกับในการแปลความหมายอื่นๆ ด้วยความที่ Gérondif เป็นโครงสร้างที่สามารถแสดงความหมายพิเศษได้หลากหลาย จึงไม่น่าแปลกใจนักที่เครื่องมือแปลภาษาจะเกิดความสับสนและแปลออกมาผิดความหมาย ส่วนมากมักจะแปลออกมาเป็นความหมายของเวลา

Il est tombé en faisant du ski.

เขาล้มลงขณะเล่นสกี

Elle s'est coupée en ouvrant la boîte de conserve.

เธอกรีดตัวเองเมื่อเปิดกระป๋อง

L'appétit vient en mangeant.

ความอยากอาหารมาพร้อมกับการกิน

ในกรณีที่ไม่แปลคำเชื่อมนั้นมีเป็นจำนวนมากพอๆ กัน ส่วนใหญ่จะพบว่าเป็นการแปลคำต่อคำแทนซึ่งบางครั้งก็ไม่สื่อความหมายอะไรหรือแสดงความหมายผิดไปจากภาษาต้นฉบับ

Il est arrivé en courant

เขามาวิ่ง

Le temps des frimas, en rendant les communications moins faciles, isole les habitants des campagnes.

สภาพอากาศที่หนาวเย็นทำให้การสื่อสารง่ายขึ้น ทำให้ชาวชนบทต้องแยกตัวออกจากกัน

จากการศึกษาการแปลความหมายของวิธีการจะเห็นได้ว่ามีคำเชื่อมแสดงวิธีการผสมกับความหมายของเวลา เนื่องจาก Gérondif สามารถใช้แสดงความหมายของวิธีการและการกระทำที่เกิดขึ้นพร้อมกันได้

2.7 การแปลความหมายของผลลัพธ์

วิเศษณานุกรุประโยคแสดงความหมายของผลลัพธ์สามารถพบได้ในกรณีของ Proposition complétive ซึ่งเกิดจากการลดรูปของสำนวนแสดงความหมายผลลัพธ์ (au point) que

ตารางที่ 8

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายของผลลัพธ์

ความหมายของผลลัพธ์	
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT
Complétive	-

จากฐานข้อมูลที่ศึกษาพบวิเศษณานุกรุประโยคโครงสร้าง Proposition complétive แสดงความหมายของผลลัพธ์เพียง 1 ประโยคเท่านั้น และเมื่อแปลด้วย Google Translate จะไม่ปรากฏคำเชื่อมหรือคำบุพบทเพื่อแสดงความหมายใดเลย

Elle est bavarde que c'en est épuisant.

เธอช่างพูดมันช่างเหน็ดเหนื่อย

จะเห็นได้ว่าประโยคแปลไม่มีคำเชื่อมเพื่อสื่อความหมายใดๆ ทั้งสิ้น เป็นการแปลภาคแสดงแบบเรียงต่อกันออกมา ยิ่งไปกว่านั้นกริยาทั้งสองไม่ได้สอดคล้องกันเพื่อแสดงความหมายของผลลัพธ์ ทำให้ประโยคแปลมีลักษณะเป็นประโยคสามัญ 2 ประโยคเรียงต่อกัน

ท้ายที่สุด ผู้วิจัยมีตัวอย่างประโยคแปลในฐานข้อมูลไม่มากเพียงพอที่จะสรุปผลการแปลวิเศษณานุกรุประโยคแสดงความหมายของผลลัพธ์ด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate ได้ แต่จากการศึกษาครั้งนี้ก็พอทำให้คาดเดาหรือมองเห็นภาพรวมการแปลวิเศษณานุกรุประโยคแสดงความหมายด้วยโครงสร้างผ่านเครื่องมือแปลภาษาได้พอสมควรว่าจะไปในทิศทางใด

3. สรุป

จากการศึกษาการแปลวิเศษณานุกรุประโยคแบบโครงสร้างด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate นำมาสู่ข้อสรุปที่ว่าไม่ว่าด้วยวิธีการใดก็ตาม เครื่องมือแปลภาษาสามารถหาคำเชื่อมหรือคำแสดงความหมายวิเศษณามาเติมในประโยคแปลได้ คิดเป็นร้อยละ 58.79 ทั้งๆ ที่ภาษาต้นทางแสดงความหมายวิเศษณานุกรุประโยคด้วยโครงสร้างโดยไม่ปรากฏ

คำแสดงความหมาย การปรากฏคำเชื่อมในประโยคแปลมีอัตราส่วนพอๆ กับการไม่ปรากฏคำเชื่อมใดๆ อย่างไรก็ตาม (ร้อยละ 41.21) คำเชื่อมที่ปรากฏในประโยคแปลภาษาไทยนั้นไม่จำเป็นต้องตรงกับคำเชื่อมที่สื่อในประโยคต้นทางเสมอไป และการไม่ปรากฏคำเชื่อมก็ไม่ได้หมายความว่าจะไม่แสดงความหมายแบบเดียวกับภาษาต้นทาง

การพยายามหาคำเชื่อมมาใส่เพื่อให้ประโยคแปลมีโครงสร้างที่ถูกต้องและสื่อความหมายที่ชัดเจนอาจให้ผลลัพธ์ตรงกันข้าม หลายประโยคที่แปลออกมาแบบตรงตัวโดยไม่หาคำเชื่อมบอกความหมายใดกลับสื่อความหมายได้ถูกต้องตามภาษาต้นฉบับมากกว่า ถึงแม้ว่าโครงสร้างของประโยคที่ได้จะไม่ถูกต้องตามไวยากรณ์ก็ตาม เนื่องจากกริยาของประโยคความหลักและกริยาของวิเศษณานุประโยคมักสอดคล้องกัน ทำให้สามารถสื่อความหมายอย่างที่ต้องการจะเป็นได้โดยไม่ต้องอาศัยคำเชื่อมใดๆ เครื่องมือแปลภาษาช่วยแปลได้เร็ว แต่จะให้ผลลัพธ์ตรงกันข้ามทันทีถ้าประโยคแปลเต็มไปด้วยข้อผิดพลาด แน่นอนว่างานแปลโดยเครื่องมืออย่างเช่น Google Translate ไม่สามารถนำไปใช้ได้ดังที่ต้องการเป็น จำเป็นต้องผ่านการตรวจทานและแก้ไขจากมนุษย์เสียก่อน การนำเอาประโยคแปลตรงตัวซึ่งถูกความหมายมาปรับแก้เช่นนั้นจึงดูง่ายกว่าการต้องทำความเข้าใจกับประโยคที่มีคำเชื่อมสมบูรณ์แต่แปลผิดความหมาย

ในกรณีของการแปลวิเศษณานุประโยคโดยไม่ปรากฏคำเชื่อมแสดงความหมาย เมื่อ Google Translate ไม่พบคำเชื่อมในประโยคของภาษาต้นทางให้ยึดเป็นหลัก จึงมีแนวโน้มที่จะแปลความหมายของประโยคแบบคำต่อคำเป็นอันดับแรก ความหมายที่วิเศษณานุประโยคของภาษาฝรั่งเศสต้องการสื่อจะแสดงออกมาเองในประโยคแปลภาษาไทยเมื่อกริยาในประโยคหลักและประโยครองมีความสอดคล้องกัน การไม่ปรากฏคำเชื่อมระหว่างกริยาวิเศษณานุประโยคยังรวมไปถึงกรณีของการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างอีกด้วย และกรณีที่พบบ่อยครั้งคือการแปลเป็นคณานุประโยค เมื่อวิเศษณานุประโยคบางประเภทวางอยู่หลังประธาน เครื่องมือแปลภาษาไม่สามารถแยกแยะความแตกต่างระหว่างการทำหน้าที่ขยายคำนามและการทำหน้าที่วิเศษณานุประโยคได้

การแปลวิเศษณานุประโยคแบบโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศสด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate จะออกมาถูกต้องมากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ แต่ละปัจจัยส่งผลต่อการแปลเป็นอย่างมากแม้แต่ในรายละเอียดเล็กๆ น้อยๆ ซึ่งบางครั้งมีผลต่อความหมายของประโยค แม้แต่ข้อความหรือประโยคเดียวกันหากนำไปแปลผ่านเครื่องมือแปลภาษา Google Translate ด้วยวิธีแตกต่างกัน เช่น การพิมพ์เป็นคำๆ บนเครื่องมือแปล Google Translate การตัดข้อความทั้งประโยคไปวางในเครื่องมือแปลก็มักได้ผลลัพธ์การแปลออกมาแตกต่างกันออกไป รวมถึงการใส่หรือไม่ใส่จุดท้ายประโยค ฯลฯ นอกจากนั้นแล้ว

การเลือกแปลในช่วงเวลาที่ต่างกันก็จะให้ผลลัพธ์ไม่เหมือนกัน หลายครั้งที่หนังสือไวยากรณ์นำเสนอประโยคตัวอย่างเดียวกัน เมื่อนำไปแปลในเวลาที่แตกต่างกัน ประโยคแปลที่ได้ก็ไม่สามารถเหมือนกัน งานวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าแม้เครื่องมือแปลภาษาจะพัฒนามากเพียงใดและไม่ว่าจะอาศัยหลักการใดในการแปล แต่โดยภาพรวมการแปลโครงสร้างบางประเภทซึ่งไม่มีคำแสดงความหมายชัดเจนนั้นยังให้ผลลัพธ์ที่ไม่เป็นที่น่าพอใจนัก ถึงแม้ว่าจะมีบางประโยคแปลออกมาได้อย่างถูกต้อง แต่ก็ถือเป็นจำนวนที่น้อยมากเมื่อเทียบกับจำนวนประโยคทั้งหมดที่ศึกษา แม้แต่การแปลโครงสร้างแบบเดียวกันหรือคำแบบเดียวกันก็ให้ผลลัพธ์การแปลที่ไม่เสถียร ยิ่งไปกว่านั้นตำแหน่งของคำในประโยคที่เปลี่ยนไปก็ทำให้ผลการแปลเปลี่ยนแปลงไปด้วย ทั้งๆ ที่ความหมายของประโยคในภาษาต้นฉบับไม่ได้เปลี่ยนแปลงไปแต่ประการใด การศึกษาครั้งนี้พิจารณาเฉพาะความหมายที่แสดงด้วยวิเศษณูประโยคแบบโครงสร้างเท่านั้น ยังไม่ได้นับรวมการแปลคำอื่นๆ ในประโยค

ด้วยเหตุนี้ การอาศัย Google Translate ช่วยในการแปลด้วยเหตุผลต่างๆ กลับส่งผลเสียมากกว่าผลดีในกรณีที่ต้องแปลประโยคที่มีความสลับซับซ้อนอย่างมาก เช่นประโยคที่ใช้โครงสร้างในการแสดงความหมาย ดังนั้นการนำเครื่องมือแปลภาษามาใช้เพื่อการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสอาจก่อปัญหามากกว่าคุณประโยชน์ เครื่องมือแปลภาษาจึงจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาอีกมากเพื่อให้ผลลัพธ์เป็นที่น่าพอใจ ในระหว่างการศึกษาวิจัยครั้งนี้นอกจากจะพบปัญหาการแปลโครงสร้างซึ่งเป็นประเด็นหลักของการวิจัยแล้ว ยังพบปัญหาหลากหลายรูปแบบซึ่งน่าจะเป็นประเด็นในการศึกษาวิจัยต่อไป ซึ่งจะเป็นการศึกษาที่ขยายออกไปอย่างเป็นวงกว้างและสะท้อนให้เห็นถึงปรากฏการณ์ทางภาษาในแง่มุมอื่นๆ อีก แต่ที่น่าจะเป็นประเด็นย่อยของการวิจัยครั้งนี้คือการแปลสลับไทย-ฝรั่งเศส กล่าวคือการนำประโยคภาษาฝรั่งเศสที่แปลเป็นภาษาไทยด้วยเครื่องมือแปล Google Translate แปลกลับเป็นภาษาฝรั่งเศสด้วยเครื่องมือเดียวกันอีกครั้ง หรือการลองนำประโยคภาษาไทยซึ่งแสดงความหมายของวิเศษณูประโยคต่างๆ ที่ศึกษาไปแปลเป็นภาษาฝรั่งเศสผ่านเครื่องมือแปล Google Translate และประเมินผลลัพธ์การแปลเพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของเครื่องมือแปลภาษาซึ่งอาจจะสะท้อนให้เห็นปรากฏการณ์ทางภาษาบางอย่างที่น่าสนใจและนำมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสต่อไป

ท้ายสุด การคาดการณ์ที่มักได้ยินอยู่บ่อยครั้งว่าเครื่องมือแปลภาษาที่พัฒนาไปอย่างมากอาจส่งผลกระทบไม่มากนักต่ออาชีพที่เกี่ยวข้องกับการแปลภาษาต่างประเทศ เช่น นักแปล ล่าม มัคคุเทศก์ ฯลฯ และลดทอนบทบาทของอาชีพเหล่านี้ แต่จากการศึกษาวิจัยครั้งนี้ อาจพอทำให้เห็นว่าการคาดการณ์ดังกล่าวยังคงไม่เกิดขึ้นในเร็ววัน เครื่องมือแปลภาษาอาจเป็นผู้ช่วยที่ดีแก่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศระดับเบื้องต้นในการหาความหมายของคำและการทำ

ความเข้าใจประโยคความเดียวหรือความซ้อนง่าย ๆ และอำนวยความสะดวกในงานแปลบางประเภทซึ่งภาษาไม่สลับซับซ้อนและมีความหมายของคำค่อนข้างตายตัว คงเหลือไว้แต่ผู้เรียบเรียงที่จะขัดเกลาภาษาให้สละสลวยหรือถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ของภาษาปลายทางสำหรับการแปลบางด้านที่มีโครงสร้างซับซ้อนและความหมายของคำและประโยคไม่ตายตัวซึ่งการแปลต้องอาศัยการตีความหรือบริบท รวมถึงการแปลสำนวน วัฒนธรรมที่สอดแทรกอยู่ในภาษาต้นทางยังเป็นอุปสรรคสำหรับเครื่องมือแปลภาษาในการทำความเข้าใจและถ่ายทอดความหมายออกมาได้ถูกต้องตามที่สื่อในภาษาต้นทาง (บุญเลิศ วงศ์พรม และ ถาวร ทิศทองคำ, 2561) ดังนั้นงานวรรณกรรมนับเป็นตัวแทนของการใช้ภาษาดังกล่าวได้เป็นอย่างดี นักแปลยังคงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง เครื่องมือแปลภาษาไม่สามารถเข้ามาแทนที่ได้หากพิจารณาในเรื่องของคุณภาพผลงานแปลที่คงเทียบได้ยากกับการแปลของนักแปลมืออาชีพ

เอกสารอ้างอิง

- กมล เกตุพันธ์ และวราภรณ์ ศรีเพชรพันธุ์ (2559). “ทัศนคติ พฤติกรรมและปัญหาการใช้ “กูเกิ้ล ทรานสเลท” (Google Translate) ของนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษ”.
- วารสารศิลปศาสตร์มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์วิทยาเขตหาดใหญ่. 8(1), 79-96.
- กำชัย ทองหล่อ. (2530). *หลักภาษาไทย*. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์บำรุงสาสน์.
- ปัญญา บริสุทธิ์. (2542). *ทฤษฎีและวิธีปฏิบัติในการแปล*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- ณัฐจิรา ทับทิม. (2563). ความสามารถในการแปลความหมายระดับข้อความของ Google Translate ระบบ Neural Machine Translation จากภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาไทย. *วารสารศิลปศาสตร์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์*. 21(1), 90-113.
- นพพร ประชากุล. (2532). การแปล : ทฤษฎีและวิธีปฏิบัติ. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย*. 45(12).
- นพวรรณ พันธุมธรา. (2554). *ไวยากรณ์ไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 6). กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- บุญเลิศ วงศ์พรหม และถาวร ทิศทองคำ. (2561). การแปลในยุคใหม่กับการปรับตัวของผู้เรียน ผู้สอน และนักแปล. *การประชุมวิชาการระดับชาติและนานาชาติ ครั้งที่ 13 วันที่ 20 ธันวาคม 2561 ณ มหาวิทยาลัยศรีปทุม*, หน้า 1-10 สืบค้นเมื่อวันที่ 17 พฤษภาคม 2564, จาก <http://dspace.spu.ac.th/handle/123456789/5887>
- วัลยา วิวัฒน์สร. (2547). *การแปลวรรณกรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิภาส โพธิแพทย. (2561). *ภาษาไทยในมุมมองแบบลักษณะภาษา*. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อังคณา ทองพูน พัฒนสร. (2560). การวิเคราะห์คุณภาพของงานแปลที่ผลิตโดยกูเกิ้ลทรานสเลทจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ. *การประชุมวิชาการระดับนานาชาติ มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ครั้งที่ 15 ระหว่างวันที่ 11-12 พฤศจิกายน 2562 ณ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, หน้า 237-249 สืบค้นเมื่อวันที่ 17 พฤษภาคม 2564, จาก https://hs.kku.ac.th/ichuso/2017/Panel_5.pdf
- อุปกิตศิลปสาร, พระยา. (2544). *หลักภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- Akyuz, A. (2001). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau avancé*. Paris : Hachette.
- Béchade, H.-D. (1994). *Grammaire française*. Paris : PUF (Presses Universitaires de France).

- Bourmayan, A. (2017). *Grammaire essentielle du français B2*. Paris : Didier.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chollet, I et Robert, J.-M. (2009). *Précis de grammaire*. Paris : CLE International.
- Delatour, Y et al. (2004). *Nouvelle Grammaire du Français*. Paris : Hachette.
- Dubois, J et al. (2007). *Grand dictionnaire linguistique & Sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Garagnon, A.-M. et Calas, F. (2002). *La phrase complexe : de l'analyse logique à l'analyse structurale*. Paris : Hachette.
- Grégoire, M. et al. (2013). *Grammaire progressive du français, Niveau intermédiaire*, 3^e Édition. Paris : CLE International.
- Grégoire, M. et Kostucki, A. (2018). *Grammaire progressive du français, Niveau perfectionnement*. Paris : CLE International.
- Hamon, A. (1983). *Grammaire pratique*. Paris : Hachette.
- Harald, W. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier.
- Larousse de la grammaire*. (1983). Paris : Larousse.
- Le, Q. V., & Schuster, M. (2016, September 27). A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale. Retrieved July 28, 2021, from <https://research.googleblog.com/2016/09/a-neural-network-for-machine.html>
- Leca-Mercier, F. (2019). *35 questions de grammaire française*. Paris : ARMAND COLIN.
- Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui : langue parlée, langue écrite*. Paris : Hachette.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. et Maheo-Le Coadic, M. (2002). *Grammaire expliquée du français*. Paris : CLE International.
- Riegel, M., Pellat, J.-P. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sensine, H. (1981). *L'emploi des temps en français*. Paris : Editions ROUDIL.
- Wagner, R. L. et Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Poitiers: Hachette.



Utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires du Sud de la Thaïlande

Sirima PURINTHRAPIBAL¹ et Kesinee CHAISRI^{2}*

¹Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université Prince de Songkla, campus de Pattani

²Faculté des Études Internationales, Université Prince de Songkla, campus de Phuket

Active Learning Methods Used in Teaching French Language in Secondary Schools in Southern Thailand

Sirima Purinthrapibal¹ and Kesinee Chaisri^{2}*

¹Faculty of Humanities and Social Sciences, Prince of Songkla University, Pattani Campus

²Faculty of International Studies, Prince of Songkla University, Phuket Campus

Article Info

Research Article

Article History:

Received 29 November 2021

Revised 7 April 2022

Accepted 10 April 2022

Mots clés :

pédagogie active,
apprentissage actif,
enseignement et apprentissage
du français, enseignement
secondaire, français langue
étrangère (FLE)

Keywords: active pedagogy,
active learning, teaching and
learning of French, secondary
education, French as a Foreign
Language (FFL)

Résumé

L'apprentissage actif a été introduit dans l'enseignement secondaire et supérieur thaïlandais au tournant des années 2000. Sa mise en œuvre dans l'enseignement du français au sein des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande ne paraissant pas donner des résultats toujours probants, nous avons décidé de lancer une étude sur le sujet. Les objectifs principaux de cette recherche étaient d'étudier le degré d'utilisation des méthodes de l'apprentissage actif dans ces milieux de l'enseignement du FLE. Cette étude multicas, comprenant la collecte de données à la fois qualitatives et quantitatives, a été menée au cours du premier semestre de l'année scolaire 2020-2021 et a concerné 601 sujets-élèves de français de trois niveaux d'études (Mathayomsuksa 4, 5 et 6, correspondant aux trois années de lycée) et 28 professeurs de français dans 21 écoles réparties dans les 14 provinces du sud du pays. Trois grands types de méthodes ont été mobilisés : des questionnaires distribués aux élèves et aux professeurs participants, des entretiens individuels et de groupe, et des observations de classe.

* Corresponding author

E-mail address: kesinee.c@phuket.psu.ac.th

Les résultats de la recherche font apparaître que les trois méthodes et techniques d'apprentissage actif que les professeurs utilisent le plus souvent sont l'apprentissage par recherche d'information en ligne (avec une moyenne de 4,38 sur une échelle de 1 à 5), l'apprentissage par discussion et échange (4,12) et l'auto-apprentissage (4,10).

Abstract

Active learning as a formal approach to teaching began to be introduced in secondary and higher education in Thailand from around 2010. Results did not always appear convincing, and so we decided to study this issue in our own area. The main objectives of this research were to study the extent to which active learning methods were being used in the teaching of French in secondary schools in southern Thailand. This multi-case study included the collection of both qualitative and quantitative data. The study took place in 21 schools spread over the 14 southern provinces of Thailand during the first semester of 2020. It involved 601 French language learners from Mathayomsuksa levels 4, 5 and 6, that is, the final three years of Thai secondary school, with students aged typically between 15 and 19 years old, and 28 French teachers. Three main methods were used : questionnaires distributed to participating students, group interviews, and class observations. Our results show that the three active learning methods that teachers used most often are as follows (with average results of reported frequency on a scale from one to five): online information retrieval learning (4.38); learning by discussion and exchange (4.12); and self-learning (4.10).

1. Introduction

En Thaïlande, l'apprentissage du français au niveau secondaire est proposé de manière optionnelle aux côtés du chinois, du japonais, du coréen, de l'arabe, du malais et de l'allemand. Cet apprentissage est obligatoire comme deuxième langue étrangère lorsque les élèves suivent la filière Lettres. Autrement dit, au-delà des matières du tronc commun, ils doivent choisir en option l'une de ces langues qu'ils étudieront pendant les

trois années allant de la classe de seconde (Mathayomsuksa 4, 15-16 ans) à la terminale (Mathayomsuksa 6, 17-18 ans).

Le Ministère de l'Éducation nationale thaïlandais encourage l'usage de la pédagogie active à tous les niveaux d'enseignement. Le bureau du comité de l'éducation fondamentale (2008) indique que l'enseignement des langues au niveau secondaire doit s'appuyer sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). Comme il est notoire, les principes fondamentaux du CECRL se fondent sur la perspective actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans un environnement et des circonstances donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Les activités langagières s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. On parle de « tâches » dans la mesure où il s'agit d'actions menées par un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à des résultats déterminés. Dans la perspective actionnelle, on prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

La pédagogie active, communément appelée en Thaïlande « apprentissage actif » (en anglais : *active learning*) et mise en œuvre dans le contexte de l'enseignement secondaire et supérieur thaïlandais depuis le début des années 2000, est une approche de l'enseignement qui engage les étudiants dans une tâche et vise à les faire réfléchir sur ce qu'ils font (Eison & Bonwell, 1991). Elle a pour objectif de permettre à l'étudiant de faire siennes les connaissances et d'atteindre un niveau de compréhension et d'intégration qui en favorise l'utilisation dans les situations appropriées (Entzistle & Ramsden, 1983 cité par St-Jean, 2001). Selon Pollet (2015), les principes directeurs de l'apprentissage actif sont une démarche d'auto-socio-construction du savoir dans laquelle l'apprenant doit trouver le sens de la situation rencontrée et doit structurer lui-même sa pensée : c'est le tâtonnement expérimental. En outre, l'apprentissage actif est une approche de l'enseignement centrée sur les apprenants qui mise sur une combinaison équilibrée des interactions apprenants-savoirs et apprenants-apprenants (Braxton et al., 2000).

L'apprentissage actif peut être mis en place dans n'importe quelle classe et s'appliquer à toute circonstance, à tout niveau d'études et à tout groupe d'étudiants (quelle que soit sa taille). Il peut faire appel à une grande variété de méthodes et techniques pédagogiques tels que l'apprentissage coopératif, l'approche par problèmes ou les situations-problèmes, l'approche par projet, la pédagogie de la découverte, l'apprentissage par paires, l'apprentissage expérimental, l'apprentissage par essai-erreur, l'étude de cas, l'apprentissage basé sur les jeux dont les jeux de rôles, l'apprentissage par simulation, l'apprentissage inductif, les débats, l'exposé interactif, etc. (Ruth, 1994 ; St-Jean, 2001 ; Normand, 2017 ; Fournier et al., 2018).

L'apprentissage actif présente plusieurs avantages et intérêts considérables. Des études ont montré qu'il permet aux étudiants de « générer des apprentissages plus profonds et plus durables » que l'enseignement traditionnel (Normand, 2017; Strobel & Barneveld, 2009). Il contribue à une amélioration non seulement de la compréhension des concepts mais aussi de la capacité à résoudre des problèmes (Lasry, 2008, cité par Normand, 2017). Il fait une différence pour les étudiants en termes de motivation et de qualité de l'apprentissage (St-Jean, 2001). Il a également un impact positif sur le taux de réussite (Johnson et al., 1998) et sur les attitudes des étudiants (Michael, 2006 ; Springer et al., 1999). Il permet de rapprocher les étudiants de la logique de l'apprendre et favorise leur développement personnel (Ha, 2015). Non seulement il donne à l'apprenant davantage d'autonomie, accroît sa motivation intrinsèque et sa créativité, mais il favorise aussi le développement du potentiel intellectuel et le développement de la confiance en soi et dans le groupe. Enfin, les classes d'apprentissage actif créent un environnement agréable (Pollet, 2015).

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, la recherche de Phoungsab (2017) menée à l'université de Chiangmai révèle que l'apprentissage assisté par les pairs sur un blog a augmenté les capacités d'analyse, de synthèse et de critique des étudiants de français, tout en accroissant la motivation dans les apprentissages. La recherche de Turkestani (2012) a, quant à elle, mis en évidence que l'apprentissage par projet a pu amener des étudiants saoudiens de français de niveau A2 à prendre conscience des avantages de l'apprentissage de la langue et a encouragé le travail en équipe.

Pourtant, au vu notamment du niveau des élèves issus des programmes de français que nous accueillons à l'université, l'apprentissage actif ne semble pas donner des résultats aussi probants dans les écoles du Sud de la Thaïlande. La plupart des étudiants ne manifestent pas une grande familiarité avec les techniques de l'apprentissage actif dans lesquelles ils ont du mal à s'investir. C'est la raison pour laquelle la présente étude vise à étudier la situation de l'apprentissage actif dans cette région afin d'exploiter les avantages pour y améliorer l'enseignement du français dans le futur. Notons néanmoins que, dans cet article, nous ne rapporterons que le degré d'utilisation de la pédagogie active chez les élèves et les professeurs des écoles secondaires dans les 14 provinces du Sud.

2. Objectifs

Les objectifs principaux de cette recherche sont :

- 1) d'étudier si les enseignants utilisent ou non l'apprentissage actif dans leur enseignement du français dans le Sud de la Thaïlande ;
- 2) d'étudier, dans l'ensemble des écoles du Sud de la Thaïlande, le degré d'utilisation de chacune des différentes méthodes d'apprentissage actif.

3. Méthodologie de la recherche

Population et échantillon

La population étudiée comprend environ 1 600 élèves étudiant le français en classes de seconde, première et terminale (Mathayomsuksa 4, 5 et 6) et 28 professeurs thaïlandais de français au sein de 21 écoles secondaires réparties dans les 14 provinces du sud du pays.

La recherche a été menée auprès d'un échantillon de 627 sujets-élèves au cours du premier semestre de l'année scolaire 2020-2021 dans chacune des 21 écoles. Ces sujets ont été sélectionnés par échantillonnage dirigé et aléatoire : les professeurs ont été sollicités par les chercheuses pour choisir de manière aléatoire 33 élèves, 11 par niveau d'études, en vue de répondre aux questionnaires. 601 questionnaires bien remplis (91.8 %) ont été soumis au dépouillement et à l'analyse. Pour ce qui est des professeurs, toute la population a été prise en compte dans le cadre de cette étude.

Outils méthodologiques

L'approche méthodologique choisie est une étude multicas ou la recherche par méthodes mixtes comprenant la collecte de données à la fois qualitatives et quantitatives. Trois grands types d'outils ont été mobilisés. Nous avons d'abord eu recours à des questionnaires, envoyés par courrier ou bien distribués sur place, à destination aussi bien des élèves participants que des professeurs. Nous nous sommes ensuite appuyés sur des entretiens individuels avec les enseignants et de groupe avec les élèves. Enfin, des observations ciblées sur les activités d'apprentissage en classe ont été réalisées.

Le questionnaire à destination des élèves, rédigé en thaï, comprenait trois parties. La première concernait des données personnelles telles que l'âge, le sexe et le niveau d'études des répondants. La deuxième portait sur les différents types de méthodes d'apprentissage actif dont les participants devaient indiquer le degré de fréquence d'utilisation en classe sur une échelle de Likert à 5 niveaux. Dans cette partie, une liste de 25 méthodes et techniques d'apprentissage actif était proposée. Cette liste, élaborée à partir des informations de notre revue de la littérature, contenait les méthodes qui nous avaient paru les plus possiblement praticables dans l'enseignement des langues. Elle était suivie d'une question ouverte portant sur les problèmes rencontrés lors de l'utilisation des méthodes évoquées. Enfin, la troisième et dernière partie était consacrée aux perceptions des méthodes de l'apprentissage actif. Des affirmations relatives aux avantages et apports de l'apprentissage actif étaient soumises aux répondants pour lesquelles, à nouveau, ils devaient indiquer leur degré d'adhésion sur une échelle de Likert à 5 niveaux. Le questionnaire à destination des enseignants était analogue à celui des élèves mis à part les quelques ajustements nécessaires.

Analyse et interprétation des données

Au total, après avoir écarté les questionnaires incomplets et mal remplis, ce sont 601 questionnaires qui ont été soumis à des traitements statistiques effectués par le logiciel SPSS. Les données statistiques ont été exprimées en pourcentage, en moyenne et en écart-type.

Pour ce qui concerne le degré d'utilisation des méthodes d'apprentissage actif en classe, l'interprétation des échelles de moyenne a été effectuée à partir de la grille d'interprétation suivante :

Tableau 1 : Grille d'interprétation des moyennes obtenues

Intervalles (échelle de Likert à 5 niveaux)	Degré d'utilisation de la méthode d'apprentissage actif
4.51-5.00	très élevé
3.51-4.50	élevé
2.51-3.50	moyen
1.51-2.50	faible
1.00-1.50	très faible

4. Résultats de la recherche

Le degré d'utilisation des méthodes d'apprentissage actif d'après les élèves et les professeurs de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande est donné dans le tableau ci-dessous. Ces résultats permettent d'observer une certaine hétérogénéité dans leur utilisation.

Tableau 2 : Degré d'utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif

Méthodes et techniques d'apprentissage actif	Elèves			Professeurs			Moyenne élèves-professeurs		
	Moyenne Likert	SD.	Degré d'utilisation	Moyenne Likert	S.D.	Degré d'utilisation	Moyenne Likert	S.D.	Degré d'utilisation
1. Apprentissage par recherche d'informations en ligne	4,11	1.04	élevé	4,64	0.62	très élevé	4,38	0.99	élevé
2. Apprentissage par discussion et échange	3,95	0.89	élevé	4,29	0.84	élevé	4,12	0.87	élevé
3. Participation à des camps linguistiques	3,78	0.97	élevé	4,43	0.83	élevé	4,11	1.31	élevé
4. Auto-apprentissage par les révisions	3,87	1.03	élevé	4,33	0.72	élevé	4,10	0.99	élevé
5. Exposés	3,88	1.04	élevé	4,23	0.66	élevé	4,06	1.03	élevé
6. Remue-méninges (ou <i>brainstorming</i>)	3,88	1.01	élevé	4,15	0.82	élevé	4,02	1.00	élevé
7. Jeux de rôle	3,72	1.04	élevé	4,30	0.82	élevé	4,01	1.17	élevé
8. Apprentissage en groupe libre	3,83	1.17	élevé	4,07	0.97	élevé	3,95	1.02	élevé
9. Auto-correction de travaux	3,95	1.50	élevé	3,93	0.98	élevé	3,94	0.94	élevé
10. Simulation	3,74	1.18	élevé	4,11	1.05	élevé	3,93	1.14	élevé
11. Questions-réponses et discussion autour d'une vidéo	3,80	1.22	élevé	3,96	1.07	élevé	3,88	1.14	élevé
12. Apprentissage en groupes de niveaux hétérogènes	3,58	1.30	élevé	4,00	0.94	élevé	3,79	1.06	élevé
13. Approche pédagogique de la chanson	3,71	1.31	élevé	3,79	1.03	élevé	3,75	1.22	élevé
14. Correction de travail écrit des amis en classe	3,59	1.00	élevé	3,75	1.01	élevé	3,67	0.99	élevé
15. Apprentissage expérimental	3,40	1.10	moyen	3,68	1.06	élevé	3,54	1.37	élevé
16. Comparaison des notes de cours	3,58	1.26	élevé	3,46	1.11	moyen	3,52	1.19	élevé
17. Apprentissage par jeux	3,61	1.28	élevé	3,32	1.11	moyen	3,47	1.20	moyen
18. Apprentissage par paires (réflexion en binômes)	3,48	1.54	moyen	3,32	1.39	moyen	3,40	1.18	moyen

Méthodes et techniques d'apprentissage actif	Elèves			Professeurs			Moyenne élèves-professeurs		
	Moyenne Likert	SD.	Degré d'utilisation	Moyenne Likert	S.D.	Degré d'utilisation	Moyenne Likert	S.D.	Degré d'utilisation
19. Exercices en ligne	3,10	1.50	moyen	3,25	1.28	moyen	3,18	1.30	moyen
20. Apprentissage par jeux en ligne	3,02	1.49	moyen	3,33	1.30	moyen	3,18	1.43	moyen
21. Carte mentale (ou <i>mind mapping</i>)	3,04	1.39	moyen	3,29	1.40	moyen	3,17	1.23	moyen
22. Approche pédagogique du film	3,19	1.65	moyen	2,82	1.39	moyen	3,01	1.33	moyen
23. Pratique de la conversation informelle avec des natifs	2,78	1.31	moyen	2,41	1.76	très faible	2,60	1.41	moyen
24. Apprentissage par projet	2,87	1.36	moyen	2,26	1.32	très faible	2,57	1.20	moyen
25. Journal de bord	2,98	1.62	moyen	2,11	1.52	très faible	2,55	1.20	moyen

Le tableau ci-dessus fait apparaître que les degrés d'utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif du point de vue des élèves et du point de vue des professeurs de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande sont variés. La moyenne élèves-professeurs se révèle dans la plupart des cas élevée (3.51-4.50). C'est le cas notamment de l'apprentissage par recherche d'informations en ligne, de l'apprentissage par discussion et échange, de la participation à des camps linguistiques, de l'auto-apprentissage par les révisions, des exposés, des remue-méninges, des jeux de rôle, de l'apprentissage en groupe libre, etc.

5. Discussion

Les résultats de cette étude nous permettent de remarquer que la plupart des méthodes d'apprentissage actif dont le degré d'utilisation est élevé comptent parmi les plus familières dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, et sont celles qui présentent les prises de risques les plus faibles. On entend ici par activités à risques faibles des activités sécurisées et peu contraignantes pour le professeur (car nécessitant peu de travail de préparation, facilement organisables et contrôlables) et donnant lieu à une bonne acceptation et implication de la part des élèves (Eison, 2010). Parmi ces méthodes les plus utilisées, on trouve l'apprentissage par recherche d'informations en ligne, l'apprentissage par discussion et échange, l'auto-apprentissage par les révisions, les exposés, le remue-méninges (*brainstorming*), les jeux de rôle, l'apprentissage en groupe libre, l'auto-correction de travaux, la simulation, etc.

Commençons par l'apprentissage par recherche d'informations en ligne qui est la méthode la plus souvent utilisée selon à la fois les élèves et les professeurs de français. Par cette méthode, le professeur invite les élèves à chercher des informations selon les sujets concernés. Tout en n'étant pas d'une grande complexité dans sa mise en œuvre pour l'enseignant, elle peut faire progresser les élèves dans leur apprentissage de façon efficace à condition qu'elle soit convenablement menée. Mangelot (1998) estime ainsi qu'il est fondamental que la recherche d'informations en ligne qui permet l'accès à des données riches et authentiques soit guidée par une tâche (par exemple « organiser une journée de loisir à Paris pour une famille parisienne en se documentant sur des points précis : météo, transport, manifestation culturelle, activité de loisir,

shopping, déjeuner »). Ainsi, l'enseignant doit seulement définir cette tâche et, dans un second temps, se contenter de prendre en charge le contrôle de la classe en donnant, si nécessaire, des conseils aux apprenants, qui peuvent travailler soit individuellement soit en groupes. La recherche d'informations favorise non seulement le développement cognitif mais aussi le développement métacognitif par la sélection des informations, leur traitement et l'évaluation de leur pertinence afin de les utiliser pour la réalisation de la tâche (Tricot, 2003).

L'apprentissage par discussion et échange est la seconde méthode la plus utilisée selon la moyenne élèves-professeurs (4,12 sur 5). Elle consiste à échanger sur un thème donné pendant un temps déterminé soit par petits groupes invités à venir interagir debout devant la classe soit avec l'ensemble de la classe (tout le monde restant assis) soit en faisant participer tout le monde équitablement. Elle présente différents avantages pour les apprenants : elle les aide dans le processus d'apprentissage en leur permettant d'aborder le thème à leur manière, d'interagir entre eux, de synthétiser et de valider les apprentissages. Pour appliquer cette méthode, la discussion doit être orientée par un thème précis, et l'enseignant doit s'assurer que la parole est partagée équitablement et dans le respect. L'apprentissage par discussion et échange est une activité qui présente de faibles risques de la part des enseignants (et notamment un faible travail de préparation) ce qui peut expliquer qu'elle soit fréquemment mise en place.

Ensuite est suivie la participation à des camps linguistiques. Il est à remarquer que dans ce cas, l'écart du degré d'utilisation entre élèves et enseignants est particulièrement élevé (0,65 point), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que, d'après l'entretien, seulement un certain nombre d'élèves de chaque école sont sélectionnés pour participer au camp organisé par le Centre du développement de français (CDF) en raison du budget serré, alors que la plupart d'entre eux souhaitent y participer.

La méthode par auto-apprentissage par les révisions est une autre méthode fréquemment assignée aux apprenants par les enseignants, sans doute parce qu'elle est peu contraignante pour ces derniers. L'auto-apprentissage implique que l'apprenant se voit confier une responsabilité personnelle dans son apprentissage en organisant son propre cheminement. Il constitue à la fois une fin et un moyen (Porcher, 2004; Barbot &

Gremmo, 2012; Poteaux, 2015). L'auto-apprentissage permet à l'apprenant de développer la responsabilité de son apprentissage, d'améliorer son habileté au sein du processus d'apprentissage, mais aussi d'apprendre de manière autonome la langue étrangère. C'est une activité cognitive et psychologique de haut niveau qui demande des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence et de confiance en soi.

Les enseignants de français langue étrangère ainsi que leurs élèves mentionnent l'**exposé oral** comme une autre méthode fréquemment utilisée en classe (en 5^e position, avec une moyenne de 4,06 sur l'échelle de Likert). L'exposé est indubitablement une tâche qui s'inscrit dans la perspective actionnelle et qui est généralement jugée particulièrement profitable pour l'apprenant. S'inscrivant dans l'approche cognitiviste, l'exposé permet d'apprendre en restructurant constamment ses connaissances et en intégrant de nouvelles informations à celles déjà assimilées pour construire son propre savoir. Par ailleurs, dans le cas d'un travail de groupe, l'exposé permet, lors de la préparation, de développer les interactions avec son/ses partenaire(s), et/ou avec l'enseignant en tant que guide-médiateur. De même, lors de la présentation orale, l'apprenant partage avec la classe son savoir construit sur un sujet. Selon la théorie socioconstructiviste, l'ensemble de ces interactions est favorable à la consolidation des connaissances (Gautier, 2017). Menée auprès d'étudiants algériens en première année de licence ès Lettres, la recherche d'Abbes (2017) a mis en évidence que l'exposé oral favorise l'apprentissage de la compétence orale, permet d'approfondir un des contenus de la matière et d'enrichir les connaissances lexicales. Si, pour l'apprenant, l'exposé oral est une tâche complexe qui sous-tend la mobilisation de nombreuses ressources cognitives et méthodologiques (Bourguignon, 2006, cité par Gautier, 2017), elle ne nécessite en revanche pour l'enseignant qu'un volume de travail très réduit. Cela constituerait une des raisons pour laquelle le degré d'utilisation de l'exposé est élevé dans l'enseignement actif du français langue étrangère. Précisons encore une fois que notre recherche ne visant pas à étudier le succès des différentes méthodes et techniques d'apprentissage actif mais seulement leur degré d'utilisation, nous ne sommes pas en mesure de dire à quel point l'utilisation de l'exposé oral est profitable à l'apprentissage du français langue étrangère.

Une autre méthode active souvent utilisée est l'**auto-correction de travaux**. C'est la deuxième méthode la plus citée par les élèves et la douzième selon les enseignants. D'après notre observation de classe, par cette méthode, le professeur montre le corrigé d'un exercice aux élèves en leur demandant de corriger eux-mêmes leur travail. Cela permet aux élèves d'apprendre leurs fautes et erreurs. Il est communément admis que la découverte d'une erreur par les apprenants apporte un plus dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'erreur fait partie intégrante de ce processus et son traitement peut parfois nécessiter une réflexion importante de la part des apprenants (Sbaa, 2013), notamment lorsqu'il s'agit d'identifier une erreur persistante passée jusque-là inaperçue.

D'autres méthodes sont moyennement employées par les enseignants de FLE des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande. C'est par exemple le cas de l'apprentissage en groupes de niveaux hétérogènes, de l'approche pédagogique de la chanson ou de la correction de travail écrit par des amis en classe. Enfin, les fréquences d'utilisation les plus faibles sont constatées pour l'apprentissage par paires, les exercices en ligne, l'apprentissage par jeux en ligne, l'approche pédagogique du film, la pratique de la conversation informelle avec des natifs, l'apprentissage par projet et, en toute dernière position, le journal de bord. Incontestablement, certaines de ces méthodes d'apprentissage actif sont difficiles à mettre en place (par exemple car nécessitant du matériel technologique), difficiles à gérer et/ou présentent des risques élevés. Rappelons que les méthodes à risques élevées sont, d'après Eison (2010), des méthodes qui *« impliquent des activités de plus longue durée, moins structurées et dont le contrôle est davantage exercé par les étudiants »*. Ainsi, si le matériel n'est pas disponible ou directement prêt à être utilisé et si l'activité nécessite une charge de travail élevée au niveau de la préparation du cours, les professeurs pourront hésiter à mettre en place de telles méthodes d'apprentissage. Par ailleurs, il est aussi à remarquer que le degré d'utilisation de l'approche pédagogique consistant dans la correction de travail écrit par des amis en classe montre un écart de 0,16 entre les élèves (moyenne de 3,59) et les enseignants (3,75). Cela s'expliquerait par le fait que la perception des notions de fautes et d'erreurs chez ces deux sujets est différente. De la part des enseignants, d'après les entretiens, cette méthode peut donner aux élèves l'occasion de développer leur

compétence d'analyse et de réflexion critique ainsi que leur esprit de synthèse. Elle permet en outre aux enseignants d'évaluer non seulement l'acquisition de connaissances de leurs élèves mais aussi la réussite de leur enseignement. Cette vision est contraire à celle des élèves qui jugent que leurs enseignants ne leur font pas confiance pour mener à bien cette tâche en raison de leur manque de connaissances et de sérieux. Cette méthode s'utilise donc moins régulièrement du point de vue des élèves. C'est la raison pour laquelle le degré de l'utilisation de la méthode de la correction de travail des amis est perçue de manière différente chez les deux groupes.

Apparaissant à la dix-huitième position sur vingt-cinq, l'**apprentissage par paires** (au sens de la réflexion en binômes) est une des méthodes que les enseignants utilisent relativement peu souvent. Ce constat nous a d'abord paru surprenant puisqu'en général les activités en binômes sont communément mises en place par les enseignants de langue (Gruson, 2006; Sedrati, 2017). Pourtant, il est cohérent avec cet autre résultat de notre enquête sur les problèmes rencontrés par les apprenants dans l'apprentissage actif selon lequel il existe un manque de coopération entre les élèves à l'occasion des travaux en groupe(s) ou en binômes. Dans ce cas, le partenaire ne fait pas sa part du travail. Cela se traduit par des difficultés à faire aboutir leur travail et peut expliquer que l'apprentissage par paires ne soit pas une méthode populaire parmi les enseignants de français du Sud de la Thaïlande. Par ailleurs, d'après nos observations, le nombre d'élèves par classe est élevé jusqu'à 40 dans certaines écoles et les enseignants préfèrent alors le travail en groupe(s) au travail en binômes qui leur permet d'éviter de courir d'un binôme à l'autre et aussi, le cas échéant, de réduire le nombre de travaux à corriger. Au-delà, l'utilisation de la méthode d'apprentissage par paires dépend aussi d'autres facteurs tels que les objectifs et le contenu du cours. Cela constitue vraisemblablement une raison supplémentaire pour laquelle le degré d'utilisation de cette méthode est moindre.

Malgré l'avancée et la puissance des réseaux numériques, on observe que la fréquence d'utilisation des méthodes d'**exercices en ligne** (19^e position) et d'**apprentissage par jeux en ligne** (20^e position) reste moyenne. Ce constat peut être relié aux problèmes logistiques et matériels régulièrement évoqués par les élèves lors des entretiens tels que le sous-équipement en ordinateurs, la vétusté du matériel

informatique, ou encore la lenteur de la connexion Internet. On peut certainement également incriminer le manque de formation des enseignants aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Ainsi, quoique l'outil informatique puisse être très utile dans le travail des enseignants (par exemple par la possibilité de mettre de nombreuses ressources en ligne à destination des apprenants), ceux-ci se voient manifestement limités par des questions techniques et de maîtrise de l'outil.

Similairement, **le visionnage de films** est d'utilisation peu fréquente (22^e position avec une moyenne Likert de 3,01). Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, le film peut être mis en place d'une part comme un déclencheur de motivation à tout apprentissage afin de susciter chez l'apprenant un état d'éveil émotionnel et cognitif l'amenant à avoir envie de fournir un effort intellectuel, et d'autre part comme un moyen de comprendre les cultures étrangères ou un agent de « l'approfondissement de la compétence culturelle des apprenants » (Porcher & Margerie, 1981, cité par Maury, 2012). Certains enseignants proposent aussi aux apprenants la réalisation d'un film (sketchs, parodies, mises en scène...) en guise de tâche langagière (Compte, 1993, cité par Maury, 2012). Il va de soi que l'utilisation de films en classe afin de développer la compréhension orale est un moyen qu'il est recommandé d'utiliser auprès d'un public déjà avancé, ayant par exemple le niveau B2 du CECRL (Maury, 2012). Le recours au film dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère requiert par conséquent de la part du professeur lui-même de très bonnes compétences linguistiques, langagières et interculturelles. Or, d'après notre enquête, un certain nombre d'enseignants de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande n'ont pas le niveau B2, ni même parfois le B1. Quant aux apprenants, la plupart n'ont que le niveau A1-A2. Tout cela explique que la méthode de questions-réponses et discussion autour d'une vidéo soit sensiblement plus élevée que l'approche pédagogique du film (3,88 contre 3,01 sur l'échelle de Likert). Il est effectivement largement plus facile pour l'enseignant de trouver de courtes vidéos correspondant au niveau des apprenants que de mettre la main sur un film ou même seulement des extraits de films adaptés à un niveau débutant. Cette faible utilisation du visionnage de films dans les écoles secondaires est d'autant moins surprenante quand on sait que,

même à l'université, cette méthode est peu employée si ce n'est, occasionnellement, dans le cadre d'activités parascolaires.

En vingt-troisième position, le faible recours à la **conversation informelle avec des natifs** s'explique de plusieurs façons. D'abord, il existe un manque d'enseignants natifs français dans les écoles secondaires du Sud de la Thaïlande (7 sur 21 écoles) à cause de contraintes budgétaires (notamment dans les écoles de petite taille), du faible soutien des directeurs d'école à l'égard de l'enseignement du français (Purinthapibal & Chansamuh, 2016), mais aussi, pour ce qui est des provinces les plus méridionales, en raison de la difficulté à trouver des professeurs acceptant de venir enseigner dans un environnement marqué par des attentats terroristes souvent dirigés contre les écoles. Ensuite, dans les quelques écoles disposant d'un enseignant natif, la timidité et le manque de confiance en soi des élèves sont aussi une des causes du faible recours à cette pratique (Chaisri & Purinthapibal, 2020). En effet, beaucoup d'élèves déclarent, lors de l'entretien, ne pas oser s'exprimer de peur de faire des fautes et de provoquer les rires des camarades ou du professeur. Au vu de ces considérations, les enseignants thaïlandais seraient peu motivés à mettre en place cette pratique de la conversation informelle avec des natifs dans leur enseignement.

Examinons à présent le cas de l'**apprentissage par projet** (24^e position avec une moyenne de seulement 2,57 sur 5). D'après notre observation de classe, pour mettre en place cette méthode, une professeure a demandé aux élèves de réaliser comme projet une émission télévisée sur un concours des crêpes. Pour ce faire, les élèves se divisent en petits groupes chargés de différentes tâches : animateurs, jury, techniciens de sons et images, candidats alors que la professeure prend le rôle d'observatrice et facilitatrice. Il va de soi que cette approche permet aux apprenants d'être les acteurs principaux de leur apprentissage, d'être maîtres de leurs décisions et de découvrir le savoir par eux-mêmes. Reverdy (2013 : 46) indique que l'intérêt de la pédagogie par projet s'appuie sur les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves en s'appuyant notamment sur les TIC. Elle cherche également à familiariser les élèves à la complexité du monde professionnel actuel, tout en les aidant à construire au fur et à mesure de leur scolarité un projet personnel et professionnel. L'apprentissage par projet

donne donc aux apprenants du dynamisme à l'apprentissage, encourage l'autonomie et leur responsabilisation, et développe la motivation et la confiance en soi (Haramboure, 1995; Benetos & Peraya, 2013; Reverdy, 2013). Pourtant cette méthode pédagogique n'apparaît pas toujours facilement applicable, notamment quant à la durée et à l'investissement qu'elle requiert (Reverdy, 2013 : 46). Elle demande à la fois des activités complexes de la part des apprenants et, souvent, une levée des réticences du côté des enseignants confrontés à leur propre scepticisme, à la crainte d'un échec ou encore à une résistance face à la nécessité de changer les pratiques traditionnelles. À l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère, la mise en œuvre du projet d'apprentissage recouvre quatre grandes catégories de tâches complémentaires de la part des apprenants : des tâches métacognitives visant à doter les apprenants des outils sur lesquels repose l'apprentissage d'une langue étrangère, des tâches de compréhension orale et écrite, des tâches de production orale et écrite, et des tâches de réflexion et de manipulation des formes langagières rencontrées. Lors de la réalisation, les apprenants sont amenés à rechercher des informations, à les analyser, à synthétiser, à faire des choix en discutant avec le groupe, à rédiger, etc. Du côté de l'enseignant, cela nécessite non seulement une bonne préparation du plan de l'enseignement mais aussi une bonne gestion de classe (des interactions entre enseignant-élèves et élèves-élèves), et un travail d'évaluation.

Enfin, la méthode la moins fréquemment utilisée est **le journal de bord** ou carnet de bord (moyenne Likert de 2,55). Selon Fortier (2006), cette technique est destinée à favoriser chez l'apprenant une réflexion personnelle (métacognitive) sur ses pratiques ainsi qu'une réflexion métalinguistique. Sa mise en œuvre consiste par exemple à demander à cet apprenant de noter les techniques de travail utilisées dans l'apprentissage, les difficultés rencontrées, les moyens utilisés pour les résoudre, le travail restant à faire, etc. L'introduction du journal de bord semble bénéfique comme tend à le montrer la recherche de Chateau et Zumbihl (2010) sur des apprenants d'anglais, notamment en ce qu'il faciliterait le processus d'autonomisation. Cette recherche révèle en effet une mise en place graduelle par les étudiants de leurs stratégies d'apprentissage, dont la principale consiste à procéder par essais ce qui, dans la plupart des cas, conduit à leur réussite. Cependant, cette méthode présente pour

principal inconvénient d'être chronophage à la fois pour les étudiants (qui doivent rédiger le journal en plus de réaliser le travail demandé) et pour les enseignants (qui doivent non seulement évaluer le travail réalisé mais aussi vérifier que le journal de bord est bien rempli). Cette surcharge de travail ainsi que l'absence de formation à cette technique peuvent expliquer sa faible utilisation.

6. Conclusion

Cette étude a mis en évidence que les enseignants de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande ont recours de manière inégale aux différentes méthodes d'apprentissage actif. Certaines méthodes sont fréquemment utilisées comme l'apprentissage par recherche d'informations en ligne, l'apprentissage par discussion et échange, l'auto-apprentissage, l'exposé oral, etc. D'autres sont assez largement délaissées comme l'approche pédagogique du film, la pratique de la conversation informelle avec des natifs, l'apprentissage par projet, ou encore le journal de bord. Le degré d'utilisation de ces méthodes dépend de multiples facteurs. Certains sont relatifs au manque de coopération des élèves dans les activités (apprentissage par paires), au faible niveau des apprenants (approche pédagogique du film), à des problèmes matériels (exercices en ligne), à la hauteur de l'investissement nécessaire (apprentissage par projet), à des contraintes budgétaires (conversation avec des natifs), à la formation des enseignants (apprentissage par jeux en ligne). Il va de soi qu'aucune méthode n'est parfaite pour un contexte donné. Certaines méthodes seront adaptées à un groupe d'étudiants et pas à un autre. Donc, pour mener à bien la pédagogie active dans l'enseignement du français, nous souhaiterions donner les quelques recommandations suivantes.

De la part des professeurs thaïlandais de français, il faudrait :

- 1) mettre en place des méthodes d'apprentissage actif qui correspondent le plus aux intérêts et aux aptitudes des apprenants en vue de les motiver ;
- 2) prendre en considération le fait qu'aucune méthode n'est la meilleure en elle-même mais que son utilisation doit dépendre de différents facteurs : le contexte de classe, le contenu enseigné, la matière à enseigner, la nature des apprenants, etc. ;

3) développer leurs compétences langagières, pédagogiques et en matière de technologies éducatives en suivant des formations initiales ou continues.

Quant aux directeurs d'école, il leur conviendrait de :

- 1) réduire des effectifs dans les classes de langue si c'est possible ;
- 2) soutenir financièrement la formation des professeurs et la participation aux camps linguistiques des élèves ;
- 3) investir plus dans les outils informatiques ;
- 4) mettre en place la politique de réduire le nombre de devoirs à la maison.

Seul maître dans le choix et l'organisation des méthodes d'apprentissage actif utilisées dans l'enseignement du français, l'enseignant n'a pas toujours une mission facile. Il doit tenir compte des aspects cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs de ses méthodes en ayant pour principal objectif l'intérêt des apprenants en vue de les engager dans leur tâche pour qu'ils fassent leurs connaissances ou qu'ils construisent le savoir par eux-mêmes. Il doit aussi assurer l'équilibre des interactions de type apprenants-savoirs et apprenants-apprenants. Enfin, il doit être prêt à se remettre en question tant dans son rôle joué en classe que du point de vue de ses connaissances et de ses compétences pour mener à bien la pédagogie active.

Références

Les livres en thaï

- Chaisri, K., & Purinthrapibal, S. (2020). Active Learning for Teaching French in Secondary Schools in the South of Thailand. *Bulletin de l'ATPF*, 140, 86-115.
- Phuangsap, M. (2017). The instructional activity management of peer review on blocks to develop criticize abilities and motivation for writing French articles. *Substance Humanities*, 18(2), 213-244.
- Purinthrapibal, S., & Chansamuh, A. (2016). Besoins et tendances de l'apprentissage du français chez les apprenants des écoles secondaires dans les quatorze provinces du Sud de la Thaïlande. *Bulletin de l'ATPF*, 39(131), 32-47.
- The Basic Education Commission, the Ministry of Education. (2008). *Standard-based curriculum 2008*. Bangkok : Kurusapha Ladpraow.

Les livres en français

- Abbes, S. (2017). *L'exposé oral : outil de développement de la compétence de production orale. Cas des étudiants de 1re année licence de lettres et de langue française, université de M'Sila*. (Mémoire de la maîtrise en Linguistique non publié). Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila, Algérie.
- Barbot, M. J., & Gremmo, M. J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9, 15-27.
- Benetos, K., & Peraya, D. (2013). Concevoir un dispositif hybride de formation pour favoriser l'apprentissage par projet. In : A. Thébaut & D. Lemaître (dir.), *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance* (pp. 711-718). Université de Sherbrooke. Consulté le 20 juillet 2019, de : http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2013/Actes%20colloque_QPES2013.pdf.
- Bonwell, C. C., & Einson, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest. Consulté le 22 juillet 2019, de <http://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>

- Braxton, J., Milern, J., & Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Chateau, A., & Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ?. *Alsic*, 13. Consulté le 5 juillet 2019, de <https://doi.org/10.4000/alsic.1392>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Eison, J. (2010). *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning*. Consulté le 10 mai 2019, de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.7986&rep=rep1&type=pdf>.
- Eison, J., & Bonwell, C. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington. D. C.: School of Education and Human Development, George Washington University. Consulté le 10 mai 2019, de files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf
- Fortier, V. (2006). Le journal de bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. (Mémoire de maîtrise en Linguistique non publié). Université du Québec, Canada.
- Fournier, S. St-L., Normand, L., Bernard, S., & Desrosiers, C. (2018). *Les conditions d'efficacité des classes d'apprentissage actif*. (Rapport de recherche PAREA). Collège Ahuntsic.
- Gautier, S. (2017). Comment faire de l'exposé oral un vrai moment d'apprentissage ?. *Revue Internationale méthodol*, 1, 229-245.
- Gruson, B. (2006). Agir, interagir et rétroagir en anglais. Un exemple de pairwork dans un CM2. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 69-81.
- Ha, T. M. H. (2015). La démarche de projet : un levier pour l'acquisition de compétences. Le cas d'étudiants vietnamiens confrontés à la littérature française. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). Consulté le 20 juin 2019, de <http://journals.openedition.org/rdlc/383>

- Haramboure, F. (1995). La démarche de projet dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *La revue du GERAS ASP*, 7-10, 194-205. Consulté le 10 juillet 2019, de <https://doi.org/10.4000/asp.3778>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College What Evidence Is There That It Works?. *Change*, 30(4), 26-35.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic*, 1(2), 133-146.
- Marie-José, B., & Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9, 15-27.
- Maury, C. (2012). L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 31(2), 26-43.
- Michael, J., (2006). Where's the evidence that active learning works ?. *Adv Physiol Educ*, 30(4), 159-167. Consulté le 3 août 2019, de <https://doi:10.1152/advan.00053.2006>
- Normand, L. (2017). L'apprentissage actif : une question de risques...calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-12.
- Pollet, D. (2015). Elève : acteur actif de son apprentissage : le triple à gagnant ?. *Analyse FAPEO*, 15(15), 1-15. Consulté le 10 août 2019, de <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2015/12/15-15EL%C3%88VE-Acteur-Actif-de-son-apprentissage-le-triple-A-gagnant.pdf>.
- Porcher, L. (2004). FLE : une multiplicité de perspectives professionnelles. *Les cahiers de l'Asdifle*, 16, 18-29.
- Poteaux, N. (2015). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : le cas de l'Université de Strasbourg. *Cahiers de l'ILOB*, 7, 3-13.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche. *Technologie*, 186, 46-55.
- Ruth, H. (1994). D'un apprentissage passif à un apprentissage actif. *Cahiers de l'APLIUT*, 4(53), 20-30.

- Sbaa, S. (2013). *Le rôle de l'auto-correction dans la production écrite en F.L.E. chez les apprenants de deuxième année secondaire*. (Mémoire de Master en didactique des langues-cultures non publié). Université Mohamed Khider- Bistra, Bistra.
- Sedrati, H. (2017). *Le rôle du travail en groupe dans l'amélioration de la compétence communicative. Cas des apprenants de 1ère année secondaire*. (Mémoire de Master en didactique du FLE non publié). Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. 1999. Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51.
- St-Jean, M. (2001). L'apprentissage actif. Comment des professeurs engagent leurs étudiants dans un apprentissage actif ? . *Bulletin CÉFES, Université de Montréal*, 4(October, 2001), 1-8.
- Strobel, J., & Barneveld, A. V. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 44-58. Consulté le 31 juillet 2019, de [https://doi: 10.7771/1541-5015.1046](https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046)
- Tricot, A. (2003). Recherche d'information et apprentissage avec documents électroniques. In : A. Piolat (dir.), *Lire, écrire, communiquer, apprendre avec Internet* (pp. 1-14). Solal. Consulté le 2 août 2019, de <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotLECAI.pdf>
- Turkestani, M. (2012). *Enseigner/apprendre le français langue étrangère autrement expérimentation de la pédagogie du projet pour un public saoudien. Étude de cas à l'Université Roi Abdul Aziz à Djeddah (Arabie Saoudite)*. (Thèse en Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales non publié), Université Paul Valéry-Montpellier III, Montpellier



การแปลบริบททางวัฒนธรรม กรณีศึกษาการแปลนวนิยายเรื่อง ใต้พัสดราภรณ์ ของมาร์ค ล็องบร็อง (หน้า 7-98)

กนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ* และสรรเพชญ์ เกตตะพันธ์

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

Cultural Context Translation: A Case Study of the Translation of Marc Lambron's *Théorie du Chiffon* (Page 7-98)

Kanittha Kongtip Jarupintusophon* and Sanpet Kettapan

Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 24 January 2022

Revised 6 May 2022

Accepted 8 May 2022

คำสำคัญ

การแปลแบบยึดความหมาย

บริบททางวัฒนธรรม

มาร์ค ล็องบร็อง

ใต้พัสดราภรณ์

Keywords:

The Interpretive Theory of
Translation,

cultural context,

Marc Lambron,

Théorie du chiffon

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการแปลบริบททางวัฒนธรรม โดยใช้กรณีศึกษาการแปลนวนิยายเรื่อง ใต้พัสดราภรณ์ (*Théorie du chiffon*) ของ มาร์ค ล็องบร็อง (Marc Lambron) (หน้า 7-98) จากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย นวนิยายเรื่องนี้เป็นงานเขียนแนวเสียดสีแฉดวงแพชชั่น ดำเนินเรื่องในรูปแบบของบทสัมภาษณ์ โดย ฌ็อง-หลุยส์ โบฌูร์ (Jean-Louis Beaujour) ดีไซเนอร์ชื่อดังของโลกชาวฝรั่งเศสวัย 70 ปี ให้สัมภาษณ์กับเฮลเลน ดูว์มา (Hélène Dumas) นักเขียนนิยายชาวฝรั่งเศส ฌ็อง-หลุยส์ โบฌูร์เล่าประสบการณ์ชีวิต มุมมองในประเด็นต่าง ๆ ของดวงดวงแพชชั่นและวิพากษ์วิจารณ์อย่างถึงพริกถึงขิง เขาวิเคราะห์สิ่งต่าง ๆ ด้วยมุมมองที่เฉพาะตัว ไม่ใช่ภาพที่ผู้คนคุ้นชิน ในการแปลนวนิยายเรื่องนี้ให้เข้ากับต้นฉบับทั้งในด้านเนื้อหา สลักการเขียน และผลกระทบทางอารมณ์ของผู้อ่านนั้น การแปลบริบททางวัฒนธรรมนับเป็นประเด็นที่ต้องใส่ใจ เพราะในงานเขียนแต่ละเรื่องมักสอดแทรกวิถีชีวิต ขนบธรรมเนียม ประเพณี ความเชื่อ ค่านิยม ฯลฯ ที่เป็นเอกลักษณ์ของชนชาติใดชาติหนึ่ง คนต่างชาติต่างภาษาอาจไม่รู้จักร หรือรู้จักเพียงผิวเผิน จึงเป็นหน้าที่ของผู้แปลที่จะพิจารณาแนวทางที่เหมาะสมเพื่อให้ผู้อ่านเข้าถึงบริบททางวัฒนธรรมที่ไม่คุ้นเคย และเข้าใจสิ่งที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อสารอย่างแท้จริง บทความเรื่องนี้ได้รวบรวมตัวอย่างต้นฉบับและบทแปลที่มีปัญหาในการถ่ายทอดให้ผู้อ่านชาวไทยเข้าใจมาจำนวนหนึ่ง ในแต่ละตัวอย่างจะวิเคราะห์ปัญหาที่พบ และวิธีแก้ปัญหาที่ใช้ เพื่อเป็นแนวทางให้ผู้อื่นนำไปปรับใช้ได้

* Corresponding author

E-mail address: kj.kanittha@gmail.com

Abstract

The objective of this article is to analyse the cultural context translation using the translation of Marc Lambron's *Théorie du chiffon* (Page 7-98) from French into Thai as a case study. This novel is a sarcasm on fashion. The story is narrated in the form of an interview between Jean-Louis Beaujour, 70, a world-famous French designer and Hélène Dumas, a writer. Jean-Louis Beaujour talks about life experiences and about various issues of the fashion industry; and criticizes harshly. He presents his analysis with a particular perspective to which people may find offensive. To translate this novel to be equal to the original novel in terms of content, style, and emotional impact on the reader, one of the problems is the cultural context. Novels often contain lifestyle, custom, tradition, belief, values, etc., that are unique to a particular nation, and that foreigners of different languages may not know. It is the duty of the translators to consider appropriate approaches to give access to cultural contexts to which they are unfamiliar and make the readers understand what the author truly wants to communicate. This article compiles some examples from the original text and the translated one having some difficulties in conveying meaning to Thai readers. In each example, the problem found is analyzed and the solution used as a guideline is proposed.

1. บทนำ (Introduction)

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการแปลบริบททางวัฒนธรรม โดยใช้กรณีศึกษาการแปลนวนิยายเรื่อง *ใต้พัสดราภรณ์* (*Théorie du chiffon*) ของ มาร์ค ล็องบรง (Marc Lambron) (หน้า 7-98) จากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย การแปลนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์ระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการแปลภาษาฝรั่งเศส-ไทย คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ผู้เขียนสนใจศึกษาประเด็นนี้ เนื่องจากเวลาที่ตรวจแก้บทแปลเนื้อหาเกี่ยวกับวัฒนธรรม มักพบว่าไม่สามารถแปลไปในลักษณะเดียวกับต้นฉบับได้ เนื่องจากคิดว่าผู้อ่านคนไทยอาจไม่เข้าใจ หรือเข้าใจไม่ถึงนัยยะที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อ หลังจากพบความหมายที่สื่อผ่านภาษาต้นฉบับจากการค้นคว้าข้อมูลจากหลายแหล่ง รวมถึงปรึกษาผู้เชี่ยวชาญเจ้าของภาษา ผู้เขียนยังพบว่าต้องหาวิธีพูดในลักษณะที่จะทำให้ผู้อ่านคนไทยเข้าใจ โดยต้องแปลให้ชัดเจนด้วยการเพิ่มข้อมูลบางอย่าง อธิบายเพิ่มเติม หรือแม้กระทั่งเพิ่มสำนวนไทย

เพื่อให้ผู้อ่านเข้าถึงอารมณ์ที่สื่อผ่านต้นฉบับ ด้วยเหตุนี้ ผู้เขียนจึงจัดทำบทความนี้ขึ้น เพื่อจะเป็นประโยชน์สำหรับผู้สนใจ

การแปลนวนิยายดังกล่าวใช้หลักและแนวทางการแปลของทฤษฎีการแปลแบบยิตความหมาย (Théorie interprétative de la traduction) ของสถาบันชั้นสูงด้านการล่ามและการแปล (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs หรือ ESIT) มหาวิทยาลัยปารีส 3 (L'Université Paris III Sorbonne nouvelle) ประเทศฝรั่งเศส ผลงาน เดอลีส์ (Jean Delisle) (1993) ได้ให้คำจำกัดความการแปลแบบยิตความหมายไว้ว่า

การแปลแบบยิตความหมายเป็นการทำงานในระดับวาทกรรมหรือระดับตัวบท เป็นการสร้างบทแปลที่มีความหมายตรงกับต้นฉบับและมีรูปแบบที่เท่าเทียมกัน ในการแปลแบบนี้ ผู้แปลและล่ามจะทำความเข้าใจความหมายของวาทกรรมและตัวบท (รวมถึงการผล่ออกจากภาษา) จากนั้นจะกระทำต่อความหมายราวกับเป็นความคิดของเขาเอง และถ่ายทอดความคิดนั้นในวาทกรรมอันใหม่ที่เป็นภาษาที่แตกต่าง (ขั้นตอนการเขียนบทแปล) การแปลแบบยิตความหมายไม่ใช่สิ่งที่เรียกกันว่า “การแปลอิสระ” ซึ่งเป็นการแปลที่มักจะตัดทิ้งหรือเพิ่มเติมสิ่งต่าง ๆ จำนวนมาก รวมถึงมักจะปรับเปลี่ยนลำดับความคิด (p. 48) (เป็นสำนวนแปลของผู้เขียนบทความ)

เมื่อศึกษาต้นฉบับ จะพบว่าสิ่งที่สื่อผ่านภาษา นอกจากจะเป็นประเด็นความคิด ความคิดเห็น อารมณ์ความรู้สึกแล้ว ยังมีบริบททางวัฒนธรรมแทรกอยู่ด้วยเนื่อง ๆ แม้ว่าภาษาและวัฒนธรรมจะไม่ใช่อะไรเดียวกัน แต่ก็เกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงกันจนไม่สามารถแยกขาดจากกันได้ ในบทความเรื่อง “ภาษาและวัฒนธรรม: ความหมาย ความสำคัญ และความสัมพันธ์ระหว่างกัน” พระอุดมธีรคุณและบัณฑิตกา จารุมา (2563) ได้สรุปความหมายของภาษาและวัฒนธรรม รวมถึงความสัมพันธ์ของทั้งสองสิ่งไว้ว่า

ภาษาเป็นเรื่องเกี่ยวกับระบบสัญลักษณ์ที่มนุษย์สร้างขึ้นเพื่อสื่อสารในชีวิตประจำวันตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการสื่อสาร ส่วนวัฒนธรรมเป็นเรื่องทุกอย่างที่เกี่ยวกับวิถีชีวิตมนุษย์ ดังนั้น ภาษาและวัฒนธรรมจึงมีลักษณะคล้ายกันในเรื่องที่ว่าเป็นสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นและทุกคนสามารถเรียนรู้ได้จนทำให้เกิดความหมายที่เข้าใจตรงกัน โดยทั้งภาษาและวัฒนธรรมถูกสืบทอดจากรุ่นหนึ่งสู่อีกรุ่นหนึ่งจนกลายเป็นระเบียบแบบแผน กฎเกณฑ์ การปฏิบัติอันเป็นเอกลักษณ์และอัตลักษณ์เฉพาะของคนกลุ่มนั้น (น. 57)

พระอุดมธีรคุณและบัณฑิตกา จารุมา (2563, น. 60-61) เห็นว่าภาษาและวัฒนธรรมไม่สามารถแยกขาดจากกันได้เพราะ 1) ภาษาคือวัฒนธรรม เนื่องจากภาษาเป็นเครื่องมือสื่อสารระหว่างคนที่มีความคิด ความเชื่อ และพฤติกรรมแบบเดียวกัน ภาษามีความเป็นเอกลักษณ์สื่อสารได้เฉพาะสำหรับกลุ่มคนที่ใช้ภาษาเดียวกัน และ 2) ภาษาสะท้อนวัฒนธรรมเนื่องจากภาษาสะท้อนความคิดและทัศนคติของผู้พูด สะท้อนสถานภาพของคนและค่านิยมในสังคม รวมถึงสะท้อนถิ่นที่อยู่อาศัยได้ด้วย

วัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ครอบคลุมวิถีชีวิตโดยรวมของมนุษย์ ไม่ว่าจะเป็นอาหาร เครื่องแต่งกาย ที่อยู่อาศัย ขนบธรรมเนียม ประเพณี ความคิด ความเชื่อ ศาสนา รวมไปถึงศิลปะ วรรณกรรม ดนตรี และอื่น ๆ อาจกล่าวได้ว่าเป็นสิ่งที่เป็นตัวตนของมนุษย์ที่อยู่ในประชาคมนั้น และความเป็นตัวตนนี้ยังสื่อผ่านการแสดงออกในทุก ๆ รูปแบบ โดยเฉพาะภาษาของประชาคมนั้น (ขนิษฐา, 2560, น. 92) สำหรับทฤษฎีการแปลแบบยึดความหมาย ผู้ที่จะเป็นนักแปลจะต้องมีความรู้ทางภาษาต่างประเทศและภาษาแม่อย่างดี และโดยปกติแล้วการรู้ภาษาใดภาษาหนึ่งเป็นอย่างดีก็ย่อมหมายถึงการรู้จักผู้คนของประเทศนั้นและวิถีชีวิต วัฒนธรรมของพวกเขาด้วย อย่างไรก็ตาม การส่งต่อบริบททางวัฒนธรรมก็ยังเป็นประเด็นการแปลที่สำคัญ โดยผู้แปลต้องพิจารณาตั้งแต่ประเภทของงานเขียน ความสำคัญของบริบททางวัฒนธรรมที่มีต่อตัวบทโดยรวม ความห่างไกลระหว่างวัฒนธรรมต้นทางและปลายทาง โดยเฉพาะอย่างยิ่งความรู้ร่วมของผู้อ่านบทแปล

นอกจากนี้ แนวทางแก้ไขปัญหาในการแปลบริบททางวัฒนธรรมไม่มีสูตรสำเร็จ หากเป็นเรื่องเกี่ยวกับความเป็นมนุษย์ที่มีลักษณะสากล ผู้อ่านทุกชาติภาษาอาจเข้าใจได้โดยง่าย แต่หากเป็นเรื่องของวิถีชีวิต ขนบธรรมเนียม ประเพณี ความเชื่อ ค่านิยม คุณค่าทางจริยธรรม ฯลฯ มักเป็นเอกลักษณ์ของชนชาติใดชาติหนึ่ง คนต่างชาติต่างภาษาอาจรู้จักเพียงผิวเผิน แนวทางแก้ปัญหาก็พบได้บ่อยคือการให้ข้อมูลเพิ่มเติม เพื่อให้ผู้อ่านบทแปลเข้าใจได้อย่างถูกต้อง อย่างไรก็ตาม การให้ข้อมูลเพิ่มเติมต้องทำเท่าที่จำเป็นเพื่อเปิดโลกทัศน์ของผู้อ่าน เพื่อให้ผู้อ่านเติมเต็มสิ่งที่ไม่รู้ หรือได้รู้จักวัฒนธรรมของผู้อื่น การเพิ่มข้อมูลที่ไม่จำเป็น หรือการให้ข้อมูลที่มากเกินไป อาจทำให้ผู้อ่านเบื่อหน่าย หรืออาจทำให้โครงสร้างภายในผลงานเสียหายได้

การศึกษาประเด็นการแปลบริบททางวัฒนธรรมในนวนิยายเรื่อง *ใต้กัสดรภรณ์* มีความน่าสนใจ เนื่องจากผลงานเรื่องนี้ถูกระบุว่าเป็นงานประเภท *Sotie* ซึ่งเป็น “ละครชวนหัวรูปแบบหนึ่งที่นิยมเล่นในศตวรรษที่ 15-16 ของฝรั่งเศส โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างความเพลิดเพลินให้กับผู้คนในช่วงงานวันนักบุญทารกผู้วิมลมรณสักขี (Les jours des

saints innocents)” ลักษณะของละครข้างต้นจะเป็นการนำความจริงในสังคมหรือวัฒนธรรมชนบทประเพณีมากลับด้านเป็นผลให้ผู้คนรู้สึกว้าเหว่เป็นเรื่องราวตลกในสังคม (Émile Picot, 1878, p. 236 อ้างถึงในสรุพบทศวรรษ เกตตะพันธ์, 2564, น. 65) งานเขียนชิ้นนี้ดำเนินเรื่องในรูปแบบของบทสัมภาษณ์ โดย ฌ็อง-หลุยส์ โบฌูร์ (Jean-Louis Beaujour) ดีไซเนอร์ชื่อดังของโลกชาวฝรั่งเศสวัย 70 ปี ให้สัมภาษณ์กับเฮเลน ดูว์มา (Hélène Dumas) นักเขียนนิยายชาวฝรั่งเศสวัย 50 ต้น ๆ บทสัมภาษณ์นี้ได้นำไปตีพิมพ์ในนิตยสารอเมริกัน ฌ็อง-หลุยส์ โบฌูร์เล่าประสบการณ์ชีวิต มุมมองในประเด็นต่าง ๆ ของแวดวงแฟชั่นและวิพากษ์วิจารณ์อย่างถึงพริกถึงขิง เขาชำแหละแวดวงแฟชั่นและนำเสนอมุมมองที่แตกต่างจากที่ผู้คนคุ้นเคย เวลาเล่าเรื่องราวต่าง ๆ เขามักสอดแทรกมุมมองที่เฉพาะตัว นำเสนอภาพต่าง ๆ อย่างแหลมคม และที่สำคัญ เขาเชื่อมโยงสิ่งที่กล่าวถึงไปยังสิ่งอื่น ๆ ที่หากอ่านผ่าน ๆ ผู้อ่านอาจสงสัยว่าสิ่งที่เขาเชื่อมโยงอยู่นั้นเกี่ยวข้องกันอย่างไร เขามักสอดแทรกเรื่อง เทพปกรณัมกรีก-โรมัน การบูชาปิศาจ งานศิลปะต่าง ๆ งานเทศกาล ตำนาน นิทานปรัมปรา ซึ่งล้วนแสดงถึงความเป็นคนรอบรู้ของฌ็อง-หลุยส์ โบฌูร์ นอกจากนี้เนื่องจากเป็นงานเขียนเชิงเสียดสีวงการแฟชั่นชั้นสูง ฌ็อง-หลุยส์ จึงมักใช้น้ำเสียงประชดประชัน เหยียดหยามดูแคลนอยู่บ่อยครั้ง ผู้เขียนจึงจำเป็นต้องเข้าไปให้อารมณ์ความรู้สึกของฌ็อง-หลุยส์ และเลือกมุมมองในการนำเสนอที่สอดคล้องกับน้ำเสียงในการเล่าเรื่องของเขา

นอกจากนี้ งานเขียนของมาร์ค ล็องบร่งเรื่องนี้ แม้จะเป็นเรื่องราวในวงการแฟชั่นและมีตัวละครบางตัวที่อาจอ้างอิงบุคคลที่มีอยู่จริง แต่จะเห็นได้ว่าไม่ใช่ลักษณะของงานชีวประวัติที่ผู้อ่านสามารถอ้างอิงบุคคลได้อย่างชัดเจน การสร้างตัวละครฌ็อง-หลุยส์ แม้จะมีข้อมูลว่าเป็นการสังเคราะห์บุคลิกลักษณะของดีไซเนอร์ร่วมสมัยกับเขา ซึ่งได้แก่ อูแบร์ เดอ จีวองซี (Hubert de Givenchy) อีฟส์ แซงต์ โลรองต์ (Yves Saint Laurent) คาร์ล ลาเกอร์เฟลด์ (Karl Lagerfeld) และปิแอร์ การ์แดง (Pierre Cardin) แต่ก็ไม่สามารถระบุได้ชัดเจนว่าตัวละครฌ็อง-หลุยส์สะท้อนภาพของดีไซเนอร์ชื่อดังคนใด

ในการแปล *ใต้ภัตตราภรณ์* ปัญหาสำคัญส่วนหนึ่งอยู่ตรงที่เมื่อค้นหาข้อมูลที่เกี่ยวข้องและทำความเข้าใจสิ่งที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อแล้ว ต้องพิจารณาว่าจะเขียนบทแปลอย่างไรเพื่อสื่อความและอารมณ์ให้ครบถ้วนชัดเจน ในการเขียนบทแปล นอกจากจะต้องคำนึงถึงความถูกต้องของเนื้อความและลีลาการเขียนแล้ว ยังต้องพิจารณาว่าผู้อ่านบทแปลเข้าใจสิ่งที่สื่อผ่านบทแปลได้ดีเพียงใด ยิ่งกว่านั้น ผู้แปลควรคำนึงถึงหลักการที่ว่า ภาษาแต่ละภาษามีมุมมองในการนำเสนอสิ่งเดียวกันด้วยวิธีที่อาจแตกต่างกัน และแต่ละภาษามีสัดส่วนของการสื่อสารแบบตรงไปตรงมากับการสื่อแบบแฝงนัยที่ไม่เหมือนกัน ผู้แปลจึงควรให้

ความสำคัญกับการใช้ภาษาปลายทางที่เป็นธรรมชาติ ใช้วิธีพูดและนำเสนอแบบเจ้าของภาษา เพื่อให้ผู้อ่านบทแปลเข้าใจอย่างถ่องแท้

ผู้แปลควรต้องกำหนดคุณสมบัติของกลุ่มผู้อ่านเป้าหมายเพื่อใช้เป็นเกณฑ์พิจารณาว่าผู้อ่านจะเข้าใจบทแปลได้ดีหรือไม่ สำหรับการแปลเรื่อง *ใต้ก๊อตรามรณ* ผู้เขียนมองว่าผู้อ่านเป้าหมายน่าจะเป็นคนไทยที่สนใจเรื่องราวในฝรั่งเศส เป็นคนที่รู้ภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศสพอสมควร

2. การวิเคราะห์บทแปล

ผู้เขียนได้รวบรวมตัวอย่างบทแปลประเด็นทางวัฒนธรรมที่อาจสร้างความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนให้กับผู้อ่าน หากแปลตรงตามต้นฉบับ และจัดแบ่งเป็น 5 กลุ่ม ได้แก่ วัฒนธรรมที่เป็นวิถีชีวิต วัฒนธรรมด้านวงการแฟชั่น วัฒนธรรมด้านศิลปะ วัฒนธรรมด้านศาสนาและวัฒนธรรมด้านการกีฬา สำหรับการอ้างอิง ข้อความจากต้นฉบับจะระบุเลขหน้าของหนังสือ *Théorie du chiffon* ฉบับ ค.ศ. 2009 ซึ่งจัดพิมพ์โดยสำนักพิมพ์ Grasset และข้อความจากบทแปลจะระบุเลขหน้าในวิทยานิพนธ์ และในแต่ละตัวอย่าง ผู้เขียนจะวิเคราะห์ปัญหาที่พบและวิธีแก้ปัญหา เพื่อเป็นแนวทางให้ผู้สนใจนำไปปรับใช้ได้ต่อไป

2.1 วัฒนธรรมที่เป็นวิถีชีวิต

ตัวอย่างที่ 1

ต้นฉบับ

— La silhouette idéale de Jean-Louis, c'est une dame de Shanghai en robe de grand soir qui aime l'accordéon des chanteuses de caboulots. (p. 10)

บทแปล

— หุ่นในอุดมคติของเขาคือคุณนายจากเซี่ยงไฮ้ในชุดราตรีผู้ชื่นชอบเพลงซั๊กของนักร้องในผับข้างทาง ซึ่งเป็นการผสมผสานสไตล์ตะวันตกและตะวันออก (น. 8)

ตัวอย่างนี้อยู่ในช่วงแรกของงานเขียน ซึ่งเป็นการเกริ่นนำที่พูดถึงการเริ่มทำงานเป็นติไซเนอร์ของฌ็อง-หลุยส์ โบฌัวร์ เนื้อความตอนนี้พูดถึงรูปร่างผู้หญิงในอุดมคติของฌ็อง-หลุยส์ว่าเป็นรูปร่างของคุณนายจากเซี่ยงไฮ้ในชุดราตรี แต่ข้อความต่อมาที่พูดถึงความชื่นชอบเพลงซั๊กของพวกนักร้องในผับข้างทางนั้น ผู้เขียนมองว่าน่าจะสื่อถึงลักษณะของความเป็นตะวันตกซึ่งจะแตกต่างจากส่วนแรกที่เป็นเรื่องของหญิงตะวันออก และหากแปลตามเนื้อความในต้นฉบับเท่านั้น ผู้เขียนก็คิดว่าผู้อ่านบทแปลจะมองไม่เห็นประเด็นที่ผู้ประพันธ์ต้องการ

นำเสนอ จึงคิดว่าควรจะได้ข้อมูลเพิ่มเติมที่เกิดจากการตีความ “ซึ่งเป็นการผสมผสานสไตล์ตะวันตกและตะวันออก” เข้าไป

ตัวอย่างที่ 2

ต้นฉบับ

— Là, on attire toutes les créatures dans la force de l'âge dotées d'un mari ennuyeux, ce qui est presque un pléonasme. Très bon filon. (p. 33)

บทแปล

— เราก็จะดึงดูดผู้หญิงทุกคนที่อยู่ในวัยที่มีทุกอย่างเพียบพร้อม รวมถึงมีสามีที่น่าเบื่อหน่าย เรียกได้ว่าเป็นผีเน่า โลงศพ ซึ่งเป็นสถานการณ์ที่ดีมาก (น. 27)

ปัญหาในการแปลตัวอย่างนี้อยู่ที่ “ce qui est presque un pléonasme.” un pléonasme หมายถึงการใช้คำซ้ำ หรือคำพ้องความหมายโดยไม่จำเป็น ในที่นี้ ผู้ประพันธ์ต้องการบอกว่าหญิงที่อยู่ในวัยที่มีทุกอย่างมักจะมีสามีที่น่าเบื่อหน่าย สองสิ่งนี้เป็นของคู่กัน แต่หากแปลตรงตัวว่าสองอย่างนี้แทบจะเป็นคำซ้ำกัน ก็ไม่สื่อความหมาย ผู้เขียนจึงหาคำที่มักใช้คู่กัน ความหมายคล้ายกัน ก็ได้คำว่า ผีเน่า กับ โลงศพ ซึ่งเหมาะสมกับบริบทของคู่รักที่ไม่ได้เรื่องทั้งคู่ การเพิ่มสำนวนไทยตรงนี้จะทำให้อ่านชาวไทยเข้าใจทั้งความหมายและอารมณ์ที่สื่อ โดยไม่ต้องอธิบายเพิ่มเติม

ตัวอย่างที่ 3

ต้นฉบับ

— Il faut la transformer en derviche tourneur de la carte de crédit. On y arrive. (p. 35)

บทแปล

— เราต้องเปลี่ยนหล่อนให้กลายเป็นพวกจ่ายบัตรเครดิต รูดบิต รูดบิต เราทำสำเร็จแล้วแหละ (น. 29)

ปัญหาในการแปลประโยคนี้อยู่ตรงคำว่า “derviche tourneur” ซึ่งเป็นคำที่ชาวยุโรปใช้เรียกนักบวชนิกายซูฟี (le soufisme) ที่มีพิธีกรรมด้วยการรำรำหมุนตัว ซึ่งจะเร่งจังหวะขึ้นเรื่อยๆ เป็นสภาวะของการเข้า “ฌาน” เพื่อการเข้าถึงพระผู้เป็นเจ้า แต่หากมองในบริบทแวดล้อมที่เป็นเรื่องของการใช้บัตรเครดิต น่าจะหมายถึงการใช้บัตรเข้าไปเข้ามา ทำให้นึกถึงสโลแกนการใช้บัตรเครดิตที่คนไทยคุ้นเคย ที่ใช้ว่า “รูดบิต รูดบิต” ทำให้แปลว่า “เปลี่ยนผู้หญิงให้เป็นพวกจ่ายบัตรเครดิต รูดบิต รูดบิต” การใช้คำกล่าวที่คนไทยคุ้นเคย ผู้อ่านชาวไทยจะเข้าใจสิ่งที่ต้องการสื่อได้ทันที

ตัวอย่างที่ 4

ต้นฉบับ

— Vous ne pouvez pas dire ça des grandes dames de la côte Est. (p. 73)

บทแปล

— คุณไม่ควรพูดถึงสุภาพสตรีผู้ยิ่งใหญ่ของชายฝั่งตะวันออกซึ่งเป็นย่านคนรวยอย่างนี้นะ (น. 58)

ต้นฉบับพูดถึงสุภาพสตรีผู้ยิ่งใหญ่ของชายฝั่งตะวันออก เมื่อหาข้อมูลเพิ่มเติมจึงพบว่า เป็นย่านที่มีเมืองสำคัญๆ หลายแห่งและเป็นย่านที่ขึ้นชื่อทางเศรษฐกิจ ผู้เขียนจึงตัดสินใจเพิ่มข้อมูลเข้าไปว่า “ซึ่งเป็นย่านคนรวย” เพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจตรงกัน

ตัวอย่างที่ 5

ต้นฉบับ

— Ils font une école de commerce parce que le grand-père, qui avait une boutique à Oran, a bravement rouvert après 1962 un commerce de boutons de guêtres dans la rue de Turbigo, avant de le transformer en ligne de sportswear qui a fini par être cotée au second marché. (p. 97)

บทแปล

— พวกเขากำลังเรียนอยู่ในโรงเรียนธุรกิจเพราะปู่ของเขาซึ่งเคยมีร้านอยู่ที่เมืองโอรานได้อาจหาญกลับมาเปิดร้านขายของสัพเพเหระที่ถนนตูร์บิโก หลังจาก ค.ศ. 1962 ในเวลาต่อมาก็ได้เปลี่ยนมาขายชุดกีฬาแทน แล้วก็มาจบลงด้วยการถูกจัดอยู่ในตลาดหุ้นระดับรอง (น. 77)

ปัญหาในการแปลตัวอย่างนี้อยู่ที่ boutons de guêtres หลังจากค้นหาความหมายในพจนานุกรม ในครั้งแรกผู้เขียนแปลว่าเข็มขัดแขวนนางฟ้า แต่ผู้เชี่ยวชาญเจ้าของภาษาให้ความเห็นว่าไม่น่าจะใช้ความหมายที่ถูกต้อง เนื่องจากคงไม่มีร้านค้าที่ขายเฉพาะเข็มขัดอย่างเดียว boutons de guêtres ยังสามารถหมายถึงกระดุมที่ไว้ติดปลอกขาขึ้นหนาวได้ด้วย อย่างไรก็ตาม ไม้มีร้านค้าที่จะวางขายกระดุมประเภทนี้โดยเฉพาะ อีกทั้งกระดุมพวกนี้ไม่ได้เป็นของมีราคา เป็นของใช้ธรรมดาทั่วไป ดังนั้นผู้ประพันธ์น่าจะต้องการสื่อถึงการขายสินค้าราคาถูกๆ ผู้เขียนจึงตัดสินใจใช้ “ขายของสัพเพเหระ” แทน

ตัวอย่างที่ 6

ต้นฉบับ

— De quel droit, je vous le demande, pourraient-elles annexer mes robes alors qu'elles n'ont pas le droit d'emporter chez elles un seul fauteuil du Mobilier national ? Je ne suis pas le vestiaire de la République ! (p. 93)

บทแปล

— ฉันถามคุณหน่อยเถอะ หล่อนมีสิทธิ์อะไรจะมายึดพวกชุดเดรสของฉัน ทั้ง ๆ ที่หล่อนไม่มีสิทธิ์เอาเก้าอี้แม้แต่ตัวเดียวจากศูนย์อนุรักษ์เครื่องเรือนของชาติอย่างโมบิลิเยร์ นาซียงนาล กลับไปตั้งที่บ้าน ห้องเสื้อฉันไม่ได้เป็นที่เก็บเสื้อผ้าของชาติสักหน่อย (น. 74)

ผู้เขียนตัดสินใจว่าควรเพิ่มรายละเอียดเกี่ยวกับ Mobilier national เข้าไปในบทแปล เพื่อให้ผู้อ่านชาวไทยรู้ว่าเป็นสถานที่อนุรักษ์เครื่องเรือนแห่งชาติฝรั่งเศส

2.2 วัฒนธรรมด้านวงการแฟชั่น

ตัวอย่างที่ 1

ต้นฉบับ

— Une énigme, je vous dis. Comme si les victimes de la mode ne savaient pas qu'elles vont mourir, et qu'avant cette échéance il est possible d'arracher à la vie autre chose que trois pia-pia devant des tissus chamarrés. Tous ces ilotes sont des sansonnets. On leur a énucléé le cortex. (p. 27)

บทแปล

— เป็นปริศนาก็แล้วกัน เหมือนกับว่าพวกเหยื่อแฟชั่นเหล่านี้ไม่เคยรู้มาก่อนเลยว่าพวกเขาจะต้องตาย และก่อนจะถึงวันนั้น ก็เป็นไปได้ว่าบางอย่างจะถูกกระชากออกไป เป็นได้เพียงนกช่างเจื้อยแจ้วสามตัวตรงหน้าผ้าที่ตกแต่งประดับประดา พวกชื้อบื้อเหล่านี้ก็เป็นเหมือนพวกนกกิ้งโครงที่โดนเลาะสมองออกนั่นแหละ (น. 22)

ตัวอย่างนี้ผู้ประพันธ์กล่าวถึงพวกเหยื่อแฟชั่นที่เขามองว่ามักจะเป็นพวกไร้สมอง พุดจาไร้สาระไปเรื่อยเปื่อย เขาเปรียบเทียบคนพวกนี้กับนก คำว่า pia-pia มาจากเสียงของไก่ก๊วง และยังสื่อความถึงคนที่พูดเพ้อเจ้อ ส่วน sansonnet ก็หมายถึง นกกิ้งโครงพันธุ์ยุโรป หรือผู้ชายแมงดา หรือพวกคนชื้อบื้อ ผู้เขียนพยายามเก็บความหมายที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อ คือเปรียบเทียบพวกเหยื่อแฟชั่นว่าเป็นคนไม่มีสมอง เจื้อยแจ้วไปวันๆ เหมือนนกกิ้งโครงที่ถูกเลาะสมองออกไป

ตัวอย่างที่ 2

ต้นฉบับ

— Je ne doute pas que vous ayez des oreilles, Hélène. Le truc de l'égérie, oui, ça définit assez bien le côté écartelé des actrices françaises. D'un côté, elles dépendent pour leurs rôles d'un milieu professionnel qui affiche volontiers les positions politiques les plus outrancièrement avancées. Che Guevara, entre dans ce corps ! De l'autre côté, elles ne dédaignent jamais les entrées d'argent que leur vaut un contrat mirifique avec un grand joaillier. La main sur le cœur, l'œil sur le cabochon. (p. 51)

บทแปล

— แหม เอเลน ฉันก็ไม่สงสัยเลยว่าคุณมีหู งานพีรีเซ็นเตอร์เนี่ย ไซ่เลยแหละ มันสามารถอธิบายลักษณะที่แตกต่างของพวกนักแสดงสาวชาวฝรั่งเศสได้ดีทีเดียว ในมุมหนึ่ง หล่อนทำงานในวงการที่สามารถจูงใจประกาศสถานะทางการเมืองที่ก้าวหน้าแบบสุดโต่งได้ โอ้ เซ เกวารา ก็อยู่ในกลุ่มนี้! ส่วนอีกมุมหนึ่ง พวกหล่อนก็ไม่เคยดูถูกช่องทางหารายได้ที่เกิดจากการเซ็นสัญญาที่พิเศษกับพ่อค้าเพชรพลอยรายใหญ่ แหม งานหลวงไม่ให้ขาด งานราษฎร์ไม่ให้เสีย มือพวกหล่อนจับเพชรรูปหัวใจ แต่ตามองไปที่เพชรหลังเบี้ย (น. 42)

ตัวอย่างนี้ผู้ประพันธ์พูดถึงพีรีเซ็นเตอร์สินค้าต่าง ๆ ที่นอกจากจะทำงานในวงการของพวกเธอแล้ว ก็อาจไปรับงานเดินแบบโชว์สินค้าอื่น ๆ เพิ่มอีกด้วย ต้นฉบับกล่าวว่า “มือพวกหล่อนจับเพชรรูปหัวใจ แต่ตามองไปที่เพชรหลังเบี้ย” ซึ่งหมายถึงว่าหล่อนชื่นชอบเพชรทั้งสองแบบ ผู้เขียนจึงเพิ่มสำนวนไทย “งานหลวงไม่ให้ขาด งานราษฎร์ไม่ให้เสีย” ซึ่งหมายถึงทำงานไม่บกพร่องทั้งงานหลักและงานรอง ก็จะทำให้ผู้อ่านชาวไทยเข้าใจสิ่งที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อได้ดีขึ้น

ตัวอย่างที่ 3

ต้นฉบับ

— Toutes les garces de la presse américaine, notamment, attendent que je me prenne les pattes dans le fil. Elles sont là, placées au premier rang pendant les défilés, celles qui sont nées dans le Nebraska et font semblant de tomber d'un gratte-ciel, celles qui ont des nids d'oiseaux en guise de coiffure, celles qui ressemblent à des prérodactyles perchés sur une falaise jurassique. (p. 71)

บทแปล

— พวกสื่ออเมริกันสารเลวทั้งหลายที่เผาคอยให้ฉันเปลืองปล้ำ พวกหล่อนจะเสนอหน้าอยู่ที่นั่งแถวหน้าสุดเวลาจัดแฟชันโชว์ แล้วนางพวกที่เกิดแถวรัฐบาลนอกอย่างเนแบรสกา ก็จะดัดจริตเหมือนกับร่วงลงมาจากตึกกระฟ้า ทรงผมพองฟูก็เหมือนนักรบ พวกหล่อนเป็นเหมือนกับไดโนเสาร์เทอโรแดคทิลในยุคจูแรสสิกที่ยืนเกาะอยู่ริมหน้าผาเฝ้ารอขยำเหยื่อ (น. 57)

ในบริบทนี้เมือง-หลุยส์พูดถึงพวกบรรณาธิการนิตยสารอเมริกัน เขามองว่าพวกหล่อนไม่ได้สนับสนุนเขา แต่มาดูแฟชันโชว์ของเขาเพื่อจะมาซ้ำเติมหากเขาเปลืองปล้ำ นอกจากนี้เขายังดูหมิ่นพวกที่มาจากรัฐเนแบรสกา ซึ่งเป็นรัฐห่างไกลความเจริญ เขาวิจารณ์การแต่งตัวและพฤติกรรมของพวกหล่อน นอกจากนี้ เขาเปรียบเทียบพวกหล่อนว่าเป็นเหมือนไดโนเสาร์ที่เกาะอยู่บนหน้าผายุคจูแรสสิก ในการเขียนบทแปล ผู้เขียนตัดสินใจเพิ่มข้อความ “รัฐบาลนอก” เข้าไปเพื่อให้ผู้อ่านชาวไทยเข้าใจทัศนคติของผู้ประพันธ์ และเพิ่ม “เฝ้ารอขยำเหยื่อ” เพื่อให้ผู้อ่านชาวไทยเข้าใจวัตถุประสงค์ของพวกบรรณาธิการนิตยสารอเมริกัน

2.3 วัฒนธรรมด้านวรรณกรรม ศิลปะและดนตรี

ตัวอย่างที่ 1

ต้นฉบับ

— Je vous ai donné la petite musique poétique et française, c'est ce que l'Amérique attend. Les feuilles mortes se ramassent à la pelle, mais ils ne m'ont pas oublié. (p. 19)

บทแปล

— สิ่งที่คุณให้สัมผัสกับคุณไปแล้วเป็นดังเพลงของอีฟส์ มงตองที่มาจากบทกวีฝรั่งเศสสั้น ๆ ของฌาคส์ เพรแวร์ต์ ซึ่งเป็นสิ่งที่ชาวอเมริกันรอคอย ใบบรร่วงถูกกวาดไปกองรวมไว้ แต่พวกเขาก็ยังไม่ลืมฉัน (น. 16)

ตัวอย่างนี้มีความน่าสนใจตรงที่อ้างอิงไปถึงบทเพลงและบทกลอนของฝรั่งเศส ทั้งยังมีประโยคที่นำมาจากเนื้อเพลงปรากฏอยู่ด้วย นั่นคือ *Les feuilles mortes se ramassent à la pelle* ดังนั้น ผู้เขียนจึงแน่ใจว่าผู้ประพันธ์ตั้งใจสื่อถึงเพลง *Les feuilles mortes* ของ อีฟส์ มงตอง (Yves Montand) ที่นำเนื้อร้องมาจากบทกวีสั้น ๆ ของฌาคส์ เพรแวร์ต์ (Jacques Prévert) เมื่อได้ข้อมูลส่วนนี้แล้ว ก็พยายามทำความเข้าใจว่าทำไมเมือง-หลุยส์ โบมัวร์พูดถึงเพลง ประกอบกับหากดูบทสัมผัสภาษาฝรั่งเศสก่อนหน้าจะเห็นว่าการพูดคุยกันไประยะเวลาหนึ่งแล้ว และเหมือนจะเตรียมจบบทสัมผัสภาษาฝรั่งเศสในครั้งนั้น แต่ต่อมาเมือง-หลุยส์ก็กลับมาพูดถึง และ

พูดกันไปอีกช่วงหนึ่งก่อนจบการสัมภาษณ์อย่างแท้จริง ดังนั้น การที่ในตัวอย่างนี้ ผึ้ง-หลุยส์พูดว่าได้ให้บทเพลง บทกลอนฝรั่งเศสไปแล้ว ย่อมหมายถึงเขาเปรียบบทสัมภาษณ์ก่อนหน้านี้ว่าเป็นบทเพลง บทกลอนแบบฝรั่งเศส ที่น่าจะถูกใจชาวอเมริกัน ผู้เขียนจึงตัดสินใจเปรียบเทียบให้ดูชัดเจนในบทแปลยิ่งขึ้นกว่าในต้นฉบับ รวมถึงให้รายละเอียดเพิ่มว่าเป็นเพลงของอีฟว์ มงตอง ที่มาจากบทกลอนของฌาคส์ เพรแวร์ต์ เพื่อให้ผู้อ่านชาวไทยได้รายละเอียดที่ครบถ้วน

ตัวอย่างที่ 2

ต้นฉบับ

— Je ne suis pas maso. Vous avez déjà vu un homme protester quand on l'élève glorieusement au-dessus de lui-même ? Mais croyez-vous qu'il soit agréable d'être plébiscité par des cervelles de noisette ? De jouer du pipeau pour entraîner les souris dans la rivière ? (p. 27-28)

บทแปล

— ฉันไม่ได้เป็นมาโซคิสต์ที่จะมีความสุขเมื่อได้รับความเจ็บปวดสักหน่อย คุณเคยเห็นคนที่ลุกมาโวยวายเวลาที่ผู้คนยกย่องให้เกียรติเขาเกินจริงไหมล่ะ และคุณคิดว่าเขาจะพึงพอใจไหมที่ถูกเลือกจากพวกสมมงนึมทั้งหลาย เขาจะชอบใจไหมที่ต้องเป่าปี่เพื่อลวงหนูทั้งหลายไปกระโจนลงในแม่น้ำอย่างในนิทานคนเป่าปี่แห่งฮาเมลิน (น. 22)

ในตัวอย่างนี้ผู้เขียนเพิ่มรายละเอียดที่เกี่ยวกับมาโซคิสต์เข้าไปทั้งที่รู้ว่าคนไทยก็น่าจะรู้จักความหมายของชาดิสต์-มาโซคิสต์ กันอยู่บ้าง ส่วนเรื่องการเป่าปี่ลวงหนูไปกระโจนลงน้ำซึ่งเป็นนิทานของสองพี่น้องกริมม์ ผู้เขียนมองว่าคนไทยส่วนใหญ่ไม่รู้จักนิทานพื้นบ้านของเยอรมัน จึงควรใส่ชื่อนิทานเพิ่มไปในบทแปล หากผู้อ่านสนใจก็จะค้นคว้าอ่านเพิ่มได้สะดวก

ตัวอย่างที่ 3

ต้นฉบับ

— Mes égéries, oui. C'est assez étonnant, d'ailleurs, un mot que toute une industrie emploie sans en connaître l'origine. Comme si les barbiers ne savaient pas qui était Figaro. (p. 30)

บทแปล

— โซลี เหล่าพรีเซ็นเตอร์สาวสุดเซ็กซี่ของฉัน ยิ่งไปกว่านั้น น่าแปลกใจนะ ที่ผู้คนในวงการแฟชั่นใช้คำว่าอีจี้เรียกกันไปทั่วโดยไม่รู้จักที่มา เหมือนกับที่พวกช่างตัดผมไม่รู้จักรั้วใครคือฟิกาโร ทั้งที่ฟิกาโร ช่างตัดผมที่ชาญฉลาด เจ้าเล่ห์ ช่วยให้พระเอกและนางเอกของบทละครเรื่อง ช่างตัดผมแห่งเซวิลล์ ได้สุขสมหวัง (น. 24)

ตัวอย่างนี้ผู้ประพันธ์กล่าวเพียงแต่ “เหมือนกับที่พวกช่างตัดผมไม่รู้จักรั้วใครคือฟิกาโร” เพื่อสื่อความว่าช่างตัดผมทุกคนควรต้องรู้จักฟิกาโร แต่สำหรับผู้อ่านชาวไทยที่อาจจะไม่รู้จักรั้วบทละครเรื่องนี้ ผู้เขียนจึงให้ข้อมูลเพิ่มเติม ทั้งชื่อบทละครและบทบาทของฟิกาโรในละครเรื่องนี้ เพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจสิ่งที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อ

ตัวอย่างที่ 4

ต้นฉบับ

— Ensuite, vous signez une star en ascension qui sait prendre un air de drame, façon Isolde ayant survécu à Tristan, mais avec une carnation sublime. (p. 32)

บทแปล

— หลังจากนั้นคุณก็ไปเซ็นสัญญากับดาราสาวดารารุ่งพุ่งแรงที่สร้างดราม่า เป็นแบบเดียวกับที่ไอโซลด์ ตัวละครในโอเปร่าของวากเนอร์ ต้องใช้ชีวิตอย่างอมทุกข์เพราะทริสตันเสียชีวิตไปก่อน แต่ผิวพรรณหล่อกลับยังผุดผ่องอยู่ (น. 26)

ปัญหาในตัวอย่างนี้อยู่ที่การสะกดชื่อ Isolde แปลกไปจากที่คุ้นเคยกัน นิยายรักในยุคกลางที่อ้างอิงถึงในบทแปล มีชื่อในภาษาฝรั่งเศสว่า *Tristan et Iseult* ซึ่งแปลเป็นไทยว่า *ทริสตองกับไอเซอต์* แต่เนื่องจากผู้ประพันธ์กล่าวถึง *Tristan und Isolde* อุปรากรภาษาเยอรมันที่แต่งคำร้องและทำนองโดยริชาร์ด วากเนอร์ (Richard Wagner) ผู้เขียนจึงตัดสินใจถ่ายเสียงชื่อ Isolde เป็น “ไอโซลด์” และเพิ่มข้อมูล “ตัวละครในโอเปร่าของวากเนอร์” เพื่อให้รู้ว่าเป็นการออกเสียงแบบเยอรมัน รวมทั้งถ่ายเสียงชื่อ Tristan เป็น ทริสตัน แบบเยอรมันเช่นกัน

นอกจากนี้ ผู้ประพันธ์ได้เสนอมุมมองว่า แม้อิโซลด์จะเศร้าเสียใจจากการสูญเสียทริสตัน แต่ก็ยังคงดึงดูดใจได้เพราะมีผิวพรรณที่เปล่งปลั่ง ฌ็อง-หลุยส์ ดีโซเนอร์ชื่อดังต้องการจับกลุ่มลูกค้าซึ่งเป็นหญิงที่มักจะประสบความสำเร็จทุกขยยาก แต่หากดูแลรักษาผิวพรรณได้ดีก็ยังคงดึงดูดใจได้ ในส่วนนี้ ผู้เขียนไม่ได้เพิ่มคำอธิบายเข้าไป เพราะคิดว่าผู้อ่านบทแปลน่าจะคิดต่อไปเองได้

ตัวอย่างที่ 5

ต้นฉบับ

— Il y a des gens qui pensent qu'une fibule romaine a la même valeur artistique qu'un tableau de Giorgione. Moi, je fais encore la différence entre un accessoire et un chef-d'œuvre. Mais un nombre croissant de gens se tiennent du côté de la fibule. (p. 48-49)

บทแปล

— หลายคนคิดว่าเข็มกลัดโรมันมีคุณค่าทางศิลปะเทียบเท่ากับภาพเขียนของจิตรกรจอร์โจเน ส่วนฉันยังเห็นความแตกต่างระหว่างของประดับที่ใช้ประโยชน์ได้กับผลงานชิ้นเอก แต่คนที่เทิดทูนเข็มกลัดก็มีจำนวนเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ (น. 40)

ในที่นี้ ผีองค์-หลุยส์เปรียบเทียบเข็มกลัดโรมันกับภาพเขียนของจิตรกรจอร์โจเน ซึ่งจัดเป็นงานศิลปะ แต่ผู้คนที่เทิดทูนเข็มกลัด (ของใช้) ราวกับเป็นงานศิลปะ ส่วนตัวเขาเองแยกแยะได้ระหว่างของใช้กับงานศิลปะ (ซึ่งไม่ได้มีประโยชน์ใช้สอย) เพื่อให้ผู้อ่านคนไทยเข้าใจในประเด็นละเอียดอ่อนนี้ ผู้เขียนจึงเสริมข้อความ “ที่ใช้ประโยชน์ได้” เข้าไป

2.4 วัฒนธรรมด้านศาสนา ความเชื่อและตำนาน

ตัวอย่างที่ 1

ต้นฉบับ

— Comment ses adeptes voient-ils le monde, comment peuvent-ils édifier des autels devant mes cartons à chapeaux, cela reste pour moi une énigme... (p. 26)

บทแปล

— สาวกพวกนั้นมองโลกนี้ยังงัยกันนะ ทำไมพวกเขาบูชากล่องใส่หมวกซึ่งเป็นเพียงเปลือกนอกของฉันกัน เรื่องพวกนี้ยังเป็นปริศนาสำหรับฉันอยู่เลย... (น. 22)

ปัญหาในการแปลประโยคนี้คือผู้อ่านชาวไทยจะไม่เข้าใจว่าการตั้งแท่นบูชาตรงหน้ากล่องใส่หมวกนั้นคืออะไร ในบริบทนี้ ผู้ประพันธ์กำลังพูดถึงพวกเหยื่อแฟชั่นที่คลั่งไคล้เหล่าดีไซเนอร์ พวกเขาถึงขั้นเทิดทูนบูชาผู้สร้างสรรค์แฟชั่น หมวกที่ผู้ประพันธ์พูดถึงอาจสื่อถึงแฟชั่นชั้นสูงที่หรูหรา เวลานานาหมวกเดินทางไปทั่วโลกก็ต้องใส่กล่องเฉพาะซึ่งทำให้ทรงรูปทรงของหมวกได้ดี แต่การตั้งแท่นบูชากล่องหมวก อาจสื่อถึงความผิดพลาดของพวกเหยื่อแฟชั่นแทนที่จะเคารพที่ตัวหมวกซึ่งเป็นสิ่งที่ทรงคุณค่าอย่างแท้จริง พวกเขากลับไปบูชากล่องใส่หมวก ดังนั้น เพื่อถ่ายทอดความหมายให้ตรงประเด็น ผู้เขียนจึงอธิบายเพิ่มว่ากล่องใส่หมวกเป็นเพียงเปลือกนอก

ตัวอย่างที่ 2

ต้นฉบับ

— Je ne parle pas des femmes, je parle des golems que les magazines féminins habillent de ce nom-là. (p. 75)

บทแปล

— ฉันไม่ได้หมายถึงผู้หญิงสักหน่อย ฉันกำลังพูดถึงตุ๊กตาที่ปั้นขึ้นมาและที่มงานนิตยสารผู้หญิงเสกให้มีชีวิต (น. 60)

ในตอนแรกผู้เขียนมีปัญหาในการแปลคำว่า Golem เข้าใจว่าเป็นตุ๊กตาและที่มงานนิตยสารผู้หญิงจับมาแต่งตัว แต่เมื่อไปหาข้อมูล ได้พบบทความเรื่อง Golems: กำเนิดและความสำคัญในคติชนวิทยาชาวยิว ในเว็บไซต์ lifehackk ซึ่งกล่าวว่า “Golem เป็นมนุษย์ประดิษฐ์ที่ทำจากดินหรือฝุ่นที่นำมาสู่ชีวิตโดยการจัดพิธีกรรมและสูตรมหัศจรรย์ ตามตำนานโกเลมสามารถถูกสร้างขึ้นโดยเรปไบที่ทรงอิทธิพลเท่านั้น” จึงต้องปรับบทแปลให้ถูกต้องตามข้อมูลในตำนาน แปลว่า “ตุ๊กตาที่ปั้นขึ้นมา” และ “ที่มงานนิตยสารผู้หญิงเสกให้มีชีวิต”

ตัวอย่างที่ 3

ต้นฉบับ

— Moi, j'arrive comme une sainte-nitouche sur les ailes de la dernière collection, les tendances, les tendances, elles se mettent à genoux, voilà que revient parmi nous Notre-Dame de Laghet, mais déguisée en Fred Astaire. (p. 76)

บทแปล

— แล้วฉันก็เข้ามาแบบคนมือถือสาปากถือศีล พร้อมกับปีกสองข้างจากคอลเล็กชั่นล่าสุด ข้างหนึ่งเป็นเทรนด์ต่าง ๆ อีกข้างหนึ่งก็เป็นกระแสต่าง ๆ พวกหล่อนก็เริ่มคุกเข่าลง นี่ไงละ แม่พระแห่งลาเกตต์เสด็จกลับมาท่ามกลางพวกเราแล้ว แต่แม่พระมาในคราบของเฟรด แอสแตร์ สุดยอดนักเต้น (น. 61)

ในตอนแรก ผู้เขียนแปล une sainte-nitouche ว่าเป็น “แม่พระเสด็จมา” เนื่องจากเห็นว่าคำแปลนี้เชื่อมโยงกับคำต้นฉบับ ประกอบกับบริบทพูดถึงแม่พระ แต่ได้รับคำแนะนำว่า une sainte-nitouche หมายถึงคนที่มีลักษณะเสแสร้ง หน้าไหว้หลังหลอก และเป็นคำศัพท์ที่ใช้กันจริง ๆ ในภาษาฝรั่งเศส แต่ “แม่พระเสด็จมา” สื่อความไม่ชัดเจนและไม่ได้เป็นคำที่คนไทยใช้กัน ผู้เขียนจึงเปลี่ยนเป็นคำไทยที่สื่อความหมายเดียวกับต้นฉบับ “คนมือถือสาปากถือศีล” นอกจากนี้ ผู้ประพันธ์ยังได้เชื่อมโยงแม่พระแห่งลาเกตต์กับเฟรด แอสแตร์ (Fred Astaire) ซึ่งเป็น “สุดยอดนักเต้น” ผู้เขียนจึงเพิ่มข้อมูลนี้เข้าไปเพื่อขยายความว่าเฟรด แอสแตร์เป็นใคร

2.5 วัฒนธรรมด้านการกีฬา

ตัวอย่างที่ 1

ต้นฉบับ

— Mes qualités de renvoi sont bonnes, je peux être lisse comme un mur de pelote basque, mais c'est vous qui tiendrez la chistera. (p. 22)

บทแปล

— ฉันส่งลูกบอลกลับได้ดี ฉันเรียบได้ราวกับกำแพงเปโลตาบาสก์ที่ได้บอลกลับ แต่คุณต้องเป็นคนใช้แร็กเกตพาดนะ (น. 18)

ตัวอย่างนี้เป็นการเปรียบเทียบการกล่าวตอบโต้กันระหว่างผู้ให้สัมภาษณ์กับผู้สัมภาษณ์ว่าเป็นเหมือนการเล่นกีฬายิงเปโลตาบาสก์ (la pelote basque) ซึ่งเป็นกีฬาโบราณ เปโลตาบาสก์พัฒนามาจากการเล่น jeu de paume ที่เป็นต้นกำเนิดกีฬาเทนนิสในปัจจุบัน ผู้เล่นทั้งสองฝ่ายตีลูกที่เรียกว่า la pelote กัน หรือตีลูกไปที่กำแพงให้ลูกสะท้อนกลับมา ปัญหาของผู้เขียนในกรณีนี้คือกีฬาเปโลตาบาสก์ไม่เป็นที่รู้จักสำหรับชาวไทย ในตอนแรกผู้เขียนคิดจะแปลเป็นการน็อกบอร์ตเทนนิสที่ชาวไทยคุ้นเคย ซึ่งเป็นการแปลโดยใช้วัฒนธรรมปลายทางแทนที่วัฒนธรรมต้นทาง (L'ethnocentrisme) แต่เมื่อมาพิจารณาว่าอาจจะทำให้ผู้อ่านเข้าใจผิดในข้อเท็จจริง คิดว่ามีการเล่นเทนนิสในยุคสมัยนั้นจริง ๆ จึงตัดสินใจกลับมาใช้เปโลตาบาสก์เช่นเดิม

ตัวอย่างที่รวบรวมมานี้เสนอในบทความนี้ ล้วนเป็นการอ้างอิงบริบททางวัฒนธรรมที่ผู้เขียนประสบปัญหาในการแปลเป็นภาษาไทย เนื่องจากความแตกต่างทางวัฒนธรรมของภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง ประกอบกับผู้ประพันธ์มักกล่าวถึงสิ่งที่มีลักษณะเฉพาะ หรือเป็นวิถีชีวิต ความเชื่อ หรือตำนานของชนบางกลุ่ม หรือในบางยุคสมัย ซึ่งอาจจะไม่เป็นที่รับรู้กันในวงกว้าง และการที่ผลงานเรื่องนี้เป็นแนวเสียดสี ดูแคลน ชวนให้ผู้อ่านขบขัน จึงจำเป็นที่ผู้อ่านจะต้องได้รับข้อมูลที่ถูกต้องและครบถ้วน เพื่อเข้าถึงอารมณ์ที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อ

3. บทสรุป

การแปลบริบททางวัฒนธรรมจากภาษาหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่งเป็นปัญหาที่ผู้แปลส่วนใหญ่ต้องเผชิญและต้องหาวิธีแก้ไข งานเขียนที่สร้างสรรค์ขึ้นในภาษาหนึ่งในกรอบของวิถีชีวิต ความรู้ ความคิด ความเชื่อแบบหนึ่ง เมื่อมีการแปลไปสู่อีกภาษาหนึ่ง สิ่งที่คุณต้องคำนึงถึงอย่างมากคือทำอย่างไรผู้อ่านบทแปลจึงจะเข้าใจภาพ ความคิดและความรู้สึกที่ต้นฉบับต้องการสื่อ ผู้แปลต้องหาข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อเข้าใจสิ่งที่สื่อผ่านภาษา ต้องตีความภาพที่

นำเสนอและตีความความหมายที่แฝงนัยอยู่ เพื่อเข้าถึงงานต้นฉบับอย่างแท้จริง จากนั้นต้องพิจารณาว่าผู้อ่านบทแปลเป้าหมายมีคุณสมบัติอย่างไร มีความรู้ในเรื่องที่ต้นฉบับพูดถึงมากน้อยแค่ไหน ดังเช่นในกรณี *ใต้พัสดราภรณ์* ผู้เขียนมองว่าสิ่งที่ผู้ประพันธ์กล่าวถึงเป็นสิ่งที่ผู้อ่านชาวไทยไม่คุ้นเคย และบ่อยครั้งผู้ประพันธ์เสนอมุมมองที่เฉพาะตัวมาก หากแปลตรงตามต้นฉบับ ผู้อ่านก็จะไม่เข้าใจ ทำให้ผู้เขียนต้องแปลให้ชัดเจนกว่าต้นฉบับ ให้ข้อมูลเพิ่มเติมให้คำอธิบาย รวมถึงเพิ่มสำนวนไทยที่ผู้อ่านคุ้นเคย เพื่อให้ผู้อ่านที่ตอนแรกอาจจะยังเห็นภาพไม่ชัดเจน หรือยังไม่เข้าใจประเด็นที่นำเสนอ หรือยังไม่รู้จักวัฒนธรรมที่แตกต่าง ให้เข้าถึงสิ่งที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อได้ อย่างไรก็ตามก็ผู้เขียนระมัดระวังที่จะไม่ทำให้โครงสร้างหลักของงานต้นฉบับเสียหาย เพิ่มข้อมูลเท่าที่จำเป็น และหลีกเลี่ยงการใช้วัฒนธรรมปลายทางเข้าไปแทนที่วัฒนธรรมต้นทาง เนื่องจากไม่ต้องการให้ผู้อ่านเข้าใจผิดในข้อเท็จจริง แน่นอนว่าการเพิ่มข้อมูลเพียงเล็กน้อยไม่สามารถทำให้ผู้อ่านบทแปลเข้าใจทุกเรื่องได้อย่างทะลุปรุโปร่ง แต่ผู้เขียนต้องการกระตุ้นให้ผู้อ่านรู้สึกถึงบางอย่างที่แฝงอยู่ จากนั้นหากผู้อ่านต้องการทราบข้อมูลเพิ่มเติมก็สามารถไปค้นคว้าต่อได้

เอกสารอ้างอิง

- ขนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ. (2560). *ทฤษฎีการแปลแบบยึดความหมาย*. ปทุมธานี : Print4u.
- นิรนาม. (ม.ป.ป.). *Golems: กำเนิดและความสำคัญในคติชนวิทยาชาวฮิว*. LIFEHACKK. สืบค้นจาก <https://th.lifehackk.com/83-what-is-a-golem-4173438-8500>
- พระอุดมธีรคุณและบัณฑิตกา จารุมา. (2563). ภาษาและวัฒนธรรม: ความหมาย ความสำคัญ และความสัมพันธ์ระหว่างกัน. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏวชิราวุธ*, 7(2), 53-63. สืบค้นจาก <https://shorturl.asia/H9bDI>
- สรพชญ์ เกตตะพันธ์. (2563). บทแปลนวนิยายเรื่อง “ใต้พัสดราภรณ์” ของมาร์ก ล็องบรอง (หน้า 7-98) พร้อมบทวิเคราะห์. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée*. Ottawa : Presse de l'Université d'Ottawa.
- Lambron, M. (2009). *Théorie du chiffon*. Paris : Grasset.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui – le modèle interprétatif*. Coll. Lettres Modernes. Paris : Hachette.