



# วารสารสมาคมครุภัณฑ์ภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชนิพัฒน์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

SOUZ 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*

การศึกษาการแปลวิเศษนาญประโยคแบบโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศสด้วยเครื่องมือ<sup>๑</sup>  
แปลภาษา Google Translate

ป้อมเพชร ดาณรงค์  
สัญชัย สุลักษณานนท์

### 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)

การแปลบททางวัฒนธรรม การณ์ศึกษาการแปลนานินิยายเรื่อง ไดพัสดราภรณ์  
ของมาร์ค ล่องบง (หน้า 7-98)

ชนิษฐา กองกิพย์ จารุพินทุโลภะ<sup>๒</sup>  
สรรเพชร เกตตะพันธ์

## คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

### วารสารสมาคมครุภัณฑ์ศรีสหพันธ์ประเทศไทยฯ

- |  |  |
|--|--|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.มธุรส จงชัยกิจ                  | คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์                                    |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา กองทิพย์ จากรุพินทุโภกาน | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                                      |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร.สิริจิตต์ เดชะอมรัชัย           | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                                      |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.บริจีต พิศภูมิวิวี่             | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล   |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.ป้าเจริญ สุทัคัน พน อุยรญา      | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่                                      |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.ภาคภูมิ ใจมีอวีรี               | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยบูรพา                         |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริมา บุรินทรากิบาล            | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.พิริยะดิศ มาโนนิตย์             | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                     |
| 9. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรภี รุ่งโรจน์             | คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                       |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรพิมล ศุขะวิที            | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                     |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.瓦魯尼 อุดมศิลป์              | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                     |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อดิพ แสงสีรรถ              | 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 มหาวิทยาลัยเรศวร  |
| 17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ซอหง บรรจงสวัสดิ์          | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเรศวร  |
| 18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพรรณี จันท์วงศ์ราษฎร์    | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์                                    |
| 19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล รูโนหทัย           | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยคริสต์วิทยาลัยนานาชาติ                         |
| 20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศศิ อินทร์โภสุम            | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง                                       |
| 21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิรนถ ตัญญูจะแสนสุข        | คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร  |
| 22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา นันทศิลป์          | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง                                       |
| 23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา ลับปันธ์            | คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี                  |
| 24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยสุดา ม้ำไว              | วิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต                                     |
| 25. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทธิชา ใจนอนนันต์         | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                                      |
| 26. อาจารย์ ดร. สิริวรรณ จุฬารณ์                     | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                     |
| 27. อาจารย์ ดร.มาริสา การีเวทย์                      | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                                      |
| 28. อาจารย์ ดร.วันรัก สุวรรณวัฒนา                    | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                                      |
| 29. อาจารย์ ดร.Jean-Philippe Babu                    | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร   |
| 30. อาจารย์ ดร.วรรณฤทธิ์ คุรุวรรณ                    | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยขอนแก่น                       |
| 31. อาจารย์ ดร.วีโจน์ โภคลุทธิชัย                    | คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี         |

## บทบรรณาธิการ

สารสารสมาคมครุภัชชาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ฉบับนี้เป็นฉบับที่ 143 ปีที่ 45 เล่ม 1 เป็นฉบับแรกที่ได้เพิ่มคณะผู้ทรงคุณวุฒิคัดกรองบทความเป็นบทกละ 3 ห้าน เพื่อให้เป็นไปตามประกาศ ก.พ.อ. เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการพิจารณาแต่งตั้งบุคคลให้ดำรงตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์ รองศาสตราจารย์ และศาสตราจารย์ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2564 (ประกาศในราชกิจจานุเบกษา เมื่อวันที่ 5 กรกฎาคม พ.ศ. 2564)

สารสารของเราเดิบໂຕ พัฒนามาตลอด 45 ปี ผ่านวิกฤติของชาติ ของโลก ทั้งวิกฤติเศรษฐกิจ วิกฤติสาธารณสุข ได้ด้วยพลังประชาคม ชุมชนวิชาการภาษาฝรั่งเศสแม้จะเป็นชุมชนที่มีรากเหง้าอยู่ในประวัติศาสตร์สังคมไทย แต่ก็ไม่ได้แฝงขยายใหญ่โตเมื่อเทียบกับภาษาอังกฤษ ในความเป็นชุมชนวิชาการที่ไม่ใหญ่โตนี้มีข้อดีคือภาษาฝรั่งเศสมีพลังประชาคม วิชาการที่แน่นแฟ้น พร้อมที่จะก้าวไปข้างหน้าด้วยกันอย่างมั่นคง ไม่หยุดยั้ง

ความหลากหลายของบทความวิจัยในสารสารฉบับนี้คือเครื่องยืนยันอย่างชัดเจน

ขอให้ทุกท่านมีความสุขกับบทความที่เราคัดสรรมา  
รักษาสุขภาพ อย่าประมาท ไว้รัสรยังคงอยู่รอบตัวเรา<sup>๔</sup>  
แล้วพบกันใหม่ฉบับหน้าค่ะ

บรรณาธิการ

# สารบัญ

## บทความวิจัย (Research Articles)

Usages et crédibilité de ressources plurilingues :  
une expérimentation en apprentissage hybride

Bruno Marchal.....1

การศึกษาการแปลวิเศษณาประโยคแบบโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศส  
ด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate

ป้อมเพชร ดาณรงค์  
สัญชัย สุลักษณานนท์.....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 กรณีศึกษาการแปลนานิยาย  
เรื่อง ใต้พัสดุราภณ์ ของมาร์ค ล่องบrog (หน้า 7-98)

ชนิษฐา กองทิพย์ จากรุพินทุ โภกณ  
สรรพชัย เกตตระพันธ์.....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-recherches 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](mailto: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 multimodalité<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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, arrimés 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, lorgnant 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 (Pédaouque, 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.

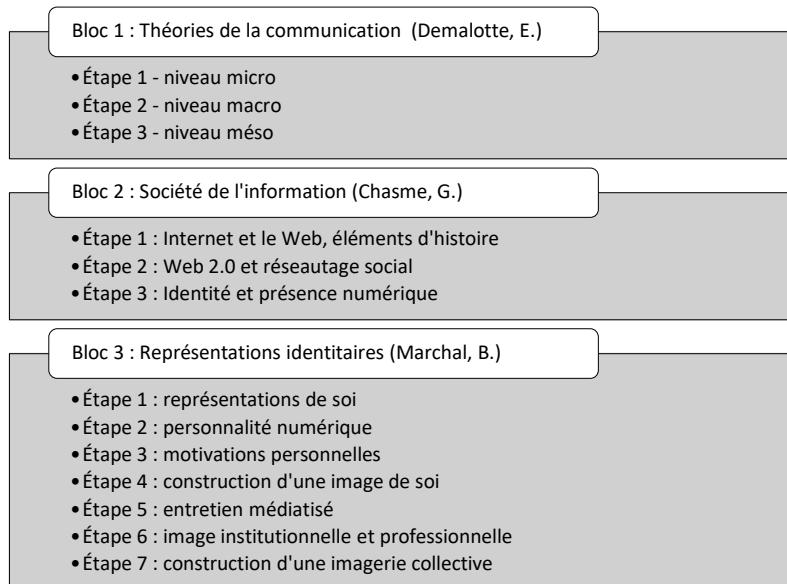
### 3. Méthodologie et résultats

#### 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 « débuter 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 <sup>e</sup> année de licence		4 <sup>e</sup> année de licence	
Nombre de participants			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. Toutefois, 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 Capture<sup>2</sup> 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 avions 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**

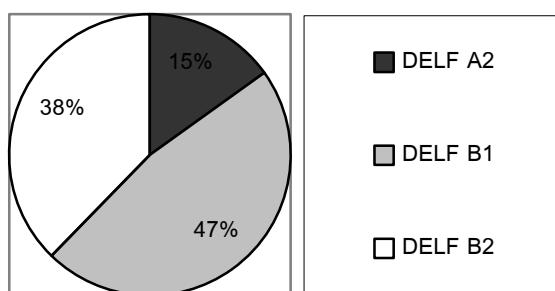
Caractéristiques du panel d'étudiants du département de français de l'Université de Hanoï

Type d'étudiant	Entrants en 3 <sup>e</sup> 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

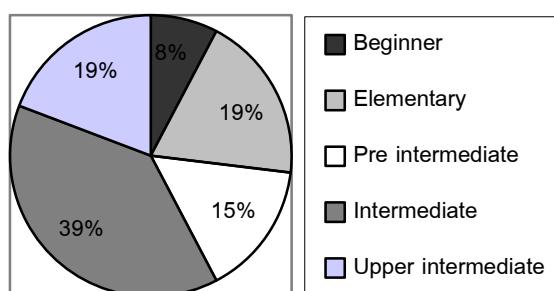
<sup>2</sup> Logiciel sous licence License GNU General Public License version 3.0 (GPLv3)

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

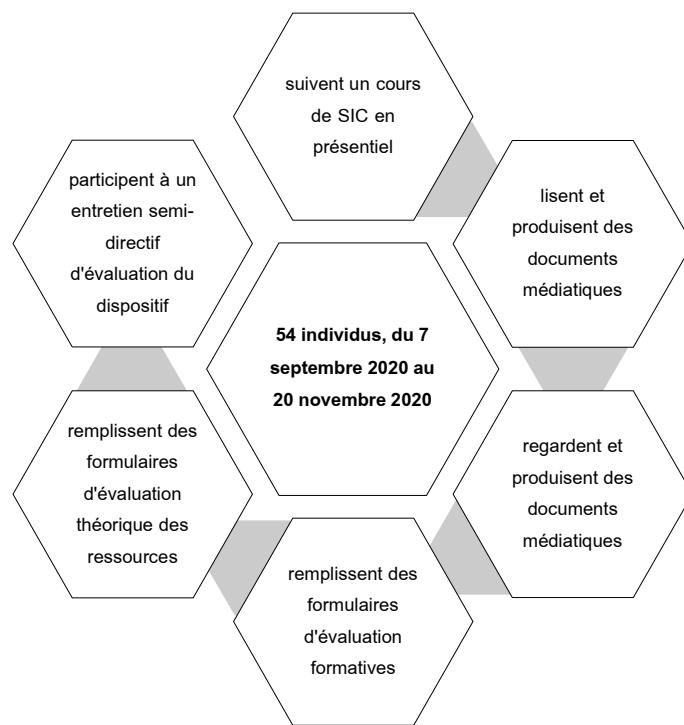


**Figure 3** Niveau de langue anglaise



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 générée par NVivo

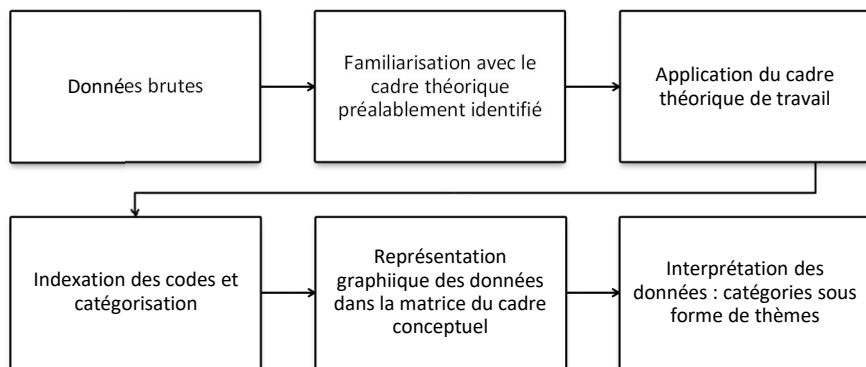


### 3.3 Recueil des données

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

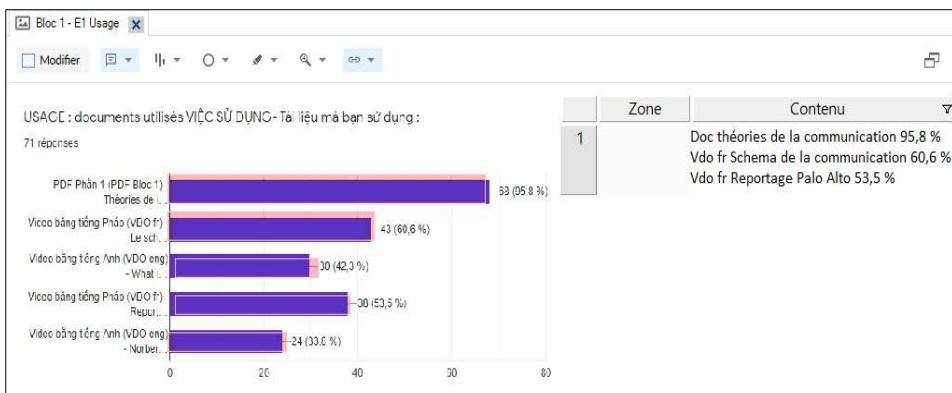
Nous avons pu cependant observer une limite liée aux résultats des questionnaires de satisfaction sur la corrélation entre les indicateurs et les usages réels des documents ressources. En effet, nous avons posé une question globale sur la satisfaction vis-à-vis de l'ensemble des ressources. Nous supposons 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 avions 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 (Liquête, 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 ressourcent 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 avions 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<sup>e</sup> éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.teluq.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](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-Imm\\_vol13\\_delarue-breton.pdf](http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-Imm_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 familiaires 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](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](http://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-création 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>
- Pédaouque, R.T. (2006). Document et modernités. *Archives Ouvertes en SIC*. CNRS. Récupéré de [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00001741](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 <[halshs-01979526f.pdf](https://halshs-01979526f.pdf)>
- 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



## การศึกษาการแปลงวิเศษณาหุประโยคแบบโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศส ด้วยเครื่องมือแปลงภาษา Google Translate<sup>1</sup>

# ป้อมเพชร ตามนั้งกร<sup>\*</sup> และสัญชัย สุลักษณานนท์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

# The Study of Translation of French Circumstantial Subordinate Clause by Google Translate<sup>1</sup>

*Pompet Thanangkorn<sup>\*</sup> 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

## วิเศษนาประโยค

Google Translate

## การแปลฝรั่งเศส-ไทย

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการแปลวิเศษนาญประโภคและความหมายด้วยโครงสร้างในภาษาforeign language เป็นภาษาไทยผ่านเครื่องมือแปลภาษา Google Translate ฐานข้อมูลที่ใช้ในการศึกษารวมร่วมมาจากหนังสือไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสจำนวน 347 ประโภค จากหนังสือ 13 เล่ม ประกอบด้วยวิเศษนาญประโภคแบบโครงสร้างแสดงความหมายของเวลา (temps) สาเหตุ (cause) ความขัดแย้ง (opposition) เงื่อนไขหรือการสมมติ (condition ou hypothèse) วัตถุประสงค์ (but) และวิธีการหรือท่าทาง (moyen ou manière) จากการศึกษาแสดงให้เห็นว่า Google Translate แปลวิเศษนาญประโภคเป็นภาษาไทยโดยใส่คำเชื่อมหรือคำบุพบพ (ร้อยละ 58.79) และไม่ใส่คำเชื่อม (ร้อยละ 41.21) และบ่อยครั้งที่ให้ความหมายไม่ตรงกับภาษาต้นทาง ส่วนกรณีที่ไม่ใส่คำเชื่อมหรือคำบุพบพมักจะมีลักษณะเป็นการแปลในลักษณะคำต่อคำ

## 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

<sup>1</sup> บทความวิจัยนี้ได้รับทุนสนับสนุนการวิจัยจากกองทุนวิจัยคณิตศิลปศาสตร์ 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 รวมถึงอำนวยความสะดวกให้แก่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศในการช่วยสืบค้นคำศัพท์หรือช่วยแปลข้อความบางประเภท แตกต่างจากในอดีตที่การทำงานแปลหรือการเรียนภาษาที่ 2 หรือ 3 ต้องอาศัยการค้นหาความหมายคำศัพท์ในพจนานุกรม Talking Dictionary หรือบนเว็บไซต์ ถึงแม้เครื่องมือแปลจะพัฒนาไปมากแล้วเพียงใด ก็ยังคงพบข้อจำกัดในการใช้อยู่ไม่น้อย กล่าวคือการแปลจะมีประสิทธิภาพต่ำเมื่อโครงสร้างของประโยคต้นทางต้องไม่ซับซ้อนมากนัก มีฉะนั้น เครื่องแปลภาษาอาจจะแปลออกมากไม่ตรงหรือผิดความหมาย และบ่อยครั้งที่โครงสร้างของประโยคจะไม่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ของภาษาปลายทาง เนื่องจากในภาษาที่มีระบบของเครื่องมืออาจมีข้อมูลคำศัพท์หรือโครงสร้างประโยคเที่ยบที่ยังไม่มากเพียงพอ เช่น การแปลภาษาฝรั่งเศส-ไทย ดังนั้นการใช้เครื่องมือแปลภาษาฯจะยังคงเหมาะสมกับงานแปลเพียงบางประเภทซึ่งมีการสื่อความหมายที่ชัดเจนและมีโครงสร้างของประโยคไม่ слับซับซ้อน แต่กับงานบางด้านซึ่งมีประโยคที่ค่อนข้าง слับซับซ้อนด้วยลักษณะการเขียนเฉพาะอาจจะให้ผลลัพธ์ของการแปลออกมากไม่เป็นที่น่าพอใจมากนัก

ในภาษาฝรั่งเศส อนุประโยคหรือประโยคความรอง (propositions subordonnées) ที่มีลักษณะเป็นวิเศษณาประโยค (subordination circonstancielle) แบบไม่ปรากฏประพันธ์ วิเศษณ์หรือคำนำหน้า (mots introducteurs) แต่แสดงความหมายด้วยโครงสร้างอย่างเช่น Proposition participe, Gérondif, Proposition complétive และ En apposition ซึ่งสามารถแสดงความหมายวิเศษณ์ได้หลายหลากหลายแบบโดยอาศัยการตีความตามบริบท โครงสร้างจะบอกเฉพาะหน้าที่ทางไวยากรณ์เท่านั้น ไม่ได้บอกความหมาย มีบางครั้งหรือในบางความหมายเท่านั้นที่อาจมีคำวิเศษณ์ช่วยขยายความให้ชัดเจนยิ่งขึ้น ด้วยเหตุนี้เองจึงนำมาสู่คำถาม

งานวิจัยที่ว่าเครื่องมือแปลภาษาสามารถเข้าใจความหมายของโครงสร้างประโยคเช่นนี้ในภาษาต้นทางและแปลออกมาเป็นภาษาปลายทางได้อย่างถูกต้องหรือไม่ แน่นอนว่าฐานข้อมูลของเครื่องมือแปลภาษา Google Translate อาจช่วยแปลบางประโยคออกมากได้อย่างถูกต้อง หรือระบุความหมายด้วยคำเชื่อมประโยคที่ซัดเจน หากประโยคที่ต้องการแปลตรงกับประโยคที่มีในฐานข้อมูลดังกล่าว แต่น่าจะเป็นส่วนน้อยนิดที่บังเอิญเกิดมีประโยคตรงกัน กรณั้นก็จัดเป็นส่วนหนึ่งของความสามารถในการแปลของเครื่องมือแปลภาษา ตัวอย่างประโยคในฐานข้อมูลที่นำมาใช้ในการวิจัยนี้มีความหลากหลายอย่างมากและมีปริมาณมากพอสมควร ดังนั้นจึงเชื่อได้ว่าฐานข้อมูลของเครื่องมือแปล Google Translate คงไม่สามารถครอบคลุมได้หมด นอกจากนี้ เครื่องมือแปล Google Translate ยังมีข้อผิดพลาดให้พบเห็นได้อยู่ เช่น การแปลไม่ครบคำ การแปลประโยคแยกเดี่ยวโดยไม่พิจารณาร่วมกับบริบทที่อยู่ในย่อหน้าหรือหน้าเดียวกัน (Le & Schuster, 2016) รวมถึงไม่สามารถแปลคำ กลุ่มคำ สำนวน และประโยคจากภาษาต่างประเทศ อื่นที่ไม่ใช่ภาษาอังกฤษได้อย่างเหมาะสม (ณัฐริรา ทับทิม, 2563) สิ่งนี้แสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพหรือผลลัพธ์ส่วนใหญ่ของการแปลด้วยเครื่องมือแปลภาษา

จากการสืบค้นงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบงานวิจัยการใช้เครื่องมือแปลภาษา Google Translate ในคู่ภาษาอังกฤษ-ไทย ภาษาญี่ปุ่น-ไทย เพื่อศึกษาทัศนคติ พฤติกรรมและปัญหาการใช้เครื่องมือ (กมล เกตุพันธ์ และวรารณ์ ศรีเพ็ชรพันธ์, 2559) การวิเคราะห์คุณภาพของงานแปล (อังคณา ทองพูน พัฒนา, 2560) และความสามารถในการแปลความหมายระดับข้อความ (ณัฐริรา ทับทิม, 2563) อย่างไรก็ได้ไม่ปรากฏงานวิจัยเกี่ยวกับการใช้เครื่องมือแปลภาษาในคู่ภาษาฝรั่งเศส-ไทยในประเด็นใดเลย การวิจัยครั้งนี้จะทำโดยเก็บข้อมูลวิเชชณาณุประโยคภาษาฝรั่งเศสโครงสร้าง Proposition participé, Gérondif, Proposition complétive และ En apposition และความหมายของเวลา สาเหตุ วัตถุประสงค์ ความขัดแย้ง การสมมติหรือเงื่อนไข วิธีการหรือการทำทาง และผลลัพธ์ รวบรวมจากหนังสืออธิบายไวยากรณ์ และแบบเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส 13 เล่ม ตีพิมพ์ในช่วงปีค.ศ. 1962-2018 จำนวน 347 ประโยค ผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลจากหนังสือและแบบเรียนไวยากรณ์เนื่องจากมีการถูกจัดกลุ่มประโยคตามความหมายของวิเชชนาณุประโยคไว้อย่างชัดเจนและเป็นการหลักเลี่ยงปัญหาการตีความหมายผิดหรือคลาดเคลื่อนที่อาจเกิดขึ้นได้หากนำประโยคมาจากแหล่งอื่น จากนั้นรวบรวมข้อมูลในโปรแกรมสร้างเอกสาร (Microsoft Word) นำมาผ่านกระบวนการแปลด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate บนเว็บไซต์ และใช้วิธีการคัดลอกและวางทั้งประโยคไม่ใช้เป็นการพิมพ์ลงบนเครื่องมือแปลที่ละค่า เนื่องจากการพิมพ์เองหรือการคัดลอกและวางอาจจะให้ผลลัพธ์ที่แตกต่างกัน และวิจัยนำผลลัพธ์มาจัดหมวดหมู่ใหม่อีกครั้ง ทั้งนี้ ผู้วิจัยจำกัดช่วงเวลาการแปลด้วยเครื่องมือแปลภาษา ในช่วงเดือนเมษายน-พฤษภาคม 2564 เพราะการ

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

## 2. การแปลวิเศษณาณุประโยคแบบโครงสร้างด้วย Google translate

จากข้อมูลประโยควิเศษณาณุประโยคแบบโครงสร้างภาษาฝรั่งเศสจำนวน 347 ประโยค จะพบผลลัพธ์การแปลด้วย Google Translate ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 1

สรุปจำนวนประโยคที่ปรากฏคำเชื่อมหรือคำบุพนาและไม่ปรากฏคำเชื่อม

ความหมาย	โครงสร้าง	จำนวน ประโยค ทั้งสิ้น	ปรากฏ คำเชื่อม หรือคำ บุพนา	ไม่ ปรากฏ คำเชื่อม
เวลา	Proposition participe	Forme simple	16	4
		Forme composée	5	4
		Forme réduite	6	3
	Proposition participiale absolue	Forme simple	5	4
		Forme composée	4	4
		Forme réduite	34	16
	Gérondef		43	37
	En apposition		1	1
	Complétive		5	5
	จำนวนทั้งสิ้น (ร้อยละ)	<b>119</b>	<b>78</b> <b>(65.54)</b>	<b>41</b> <b>(34.46)</b>

ความหมาย	โครงสร้าง	จำนวน ประโยค ทั้งสิ้น	ปรากฏ คำเชื่อม หรือคำ บุพนก	ไม่ ปรากฏ คำเชื่อม
ภาษาเดิม	Proposition participie	Forme simple	32	15
		Forme composée	10	6
		Forme réduite	13	9
	Proposition participiale absolue	Forme simple	19	11
		Forme composée	4	3
		Forme réduite	4	2
	Gérondif	23	18	5
	En apposition	8	0	8
	Compléitive	2	2	0
วัตถุประสงค์	จำนวนทั้งสิ้น	<b>115</b>	<b>66</b>	<b>49</b>
	Compléitive	11	6	5
	จำนวนทั้งสิ้น	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>5</b>
			(54.55)	(45.45)
ความขัดแย้ง	Proposition participie/ participiale absolue	11	5	6
	Gérondif	14	12	2
	En apposition	5	1	4
	Compléitive	3	2	1
	จำนวนทั้งสิ้น	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>13</b>
			(60.61)	(39.39)
สมมติหรือเงื่อนไข	Proposition participie/ participiale absolue	14	4	10
	Gérondif	22	15	7
	En apposition	6	0	6
	Compléitive	5	3	2
	จำนวนทั้งสิ้น	<b>47</b>	<b>22</b>	<b>25</b>
			(46.81)	(53.19)
วิธีการหรือท่าทาง	Gérondif	21	12	9
	จำนวนทั้งสิ้น	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>9</b>
			(57.14)	(42.86)

ความหมาย	โครงสร้าง	จำนวน ประโยค ทั้งสิ้น	ปราภ្ម คำเชื่อม หรือคำ บุพนก	ไม่ ปราภ្ម คำเชื่อม
ผลลัพธ์	Complétiive	1	0	1
	จำนวนทั้งสิ้น	1	0 (0)	1 (100)
	จำนวนรวมทั้งสิ้น (ร้อยละ)	347	204 (58.79)	143 (41.21)

จากการจะพบว่า Google Translate สามารถแปลวิเศษณาณุประโยคภาษาฝรั่งเศส แสดงด้วยโครงสร้างในทุกความหมายเป็นภาษาไทยแบบปราภ្មคำเชื่อมแสดงความหมาย วิเศษณร้อยละ 58.79 และไม่ปราภ្មคำเชื่อมร้อยละ 41.21 การแปลวิเศษณาณุประโยคแบบ ปราภ្មคำเชื่อมพบมากสุดในความหมายเวลา (65.54) ความขัดแย้ง (60.61) สาเหตุ (57.39) วิธีการหรือท่าทาง (57.14) วัตถุประสงค์ (54.55) สมมติหรือเงื่อนไข (46.81) และไม่ปราภ្ម คำเชื่อมในประโยคแปลในความหมายของผลลัพธ์อย่างไรก็ตาม จากข้อมูลตัวเลขดังกล่าว ไม่ได้หมายความว่าคำเชื่อมที่แปลออกมานั้นตรงกับความหมายของภาษาต้นทาง

## 2.1 การแปลความหมายของเวลา

จากฐานข้อมูลพบว่าในภาษาฝรั่งเศส วิเศษณาณุประโยคแสดงความหมายของเวลา ในทุกโครงสร้างที่ศึกษา อันได้แก่ Proposition partcipe, Gérondif, En apposition และ Proposition complétiive

### ตารางที่ 2

#### สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพนกที่ปราภ្មในการแปลความหมายของเวลา

ความหมายของเวลา												
โครงสร้าง		คำเชื่อมหรือคำบุพนกที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT										
Proposition participe	Forme simple	ตอน	ใน	และ	โดย	-	-	-	-	-	-	-
	Forme composée	เมื่อ... กี	พอ... กี	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Forme réduite	เมื่อ	กี	และ	-	-	-	-	-	-	-	-
Proposition participiale absolue	Forme simple	เมื่อ... กี	ด้วย ...กี	กี	จึง	-	-	-	-	-	-	-
	Forme composée	กี	ด้วย	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ความหมายของเวลา											
โครงสร้าง		คำเชื่อมหรือคำบุพบທี่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT									
	Forme réduite	ในตอน	ในเวลา	กี	เมื่อ...กี	หลังจาก	หลังจาก...กี	เมื่อ	-	-	-
Gérondif		ขณะ	ขณะที่	ในขณะที่	กี	เมื่อ...กี	พอ...กี	เมื่อ	พร้อมกับ	ระหว่างทาง	โดย
En apposition		ตอน	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Complétive		จนกว่า	ตั้งแต่	เว้นแต่	จนกระทั่ง	-	-	-	-	-	-

จากตารางที่ 2 จะพบว่า Google Translate แปลวิเศษณาณุประโยชน์โดยภาษาฝรั่งเศส แสดงความหมายของเวลาเป็นภาษาไทยและถ่ายทอดความหมายของเวลาโดยใช้คำเชื่อมหรือคำบุพบທ์ได้ในทุกโครงสร้าง และคำเชื่อมที่ใช้มีหลากหลายมาก แสดงให้เห็นว่า Google Translate สามารถแปลโครงสร้างไวยากรณ์ซึ่งแสดงความหมายของเวลาได้ตามตัวอย่างข้างล่าง

Étant enfant, Ariane passait des heures à dessiner ?

ตอนเป็นเด็ก Ariane ใช้เวลาวาดรูปหลายชั่วโมง?

Ayant salué chacun, elle s'en alla.

เมื่อทักทายทุกคนแล้วเรอก็จากไป

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.

ฉันจะไม่จากไปจนกว่าคุณจะยกโทษให้ฉัน

ในบางกรณี Google Translate ก็ถ่ายทอดความหมายของเวลาไม่ตรงตามประโยชน์ของภาษาต้นทาง กล่าวคือแปลผิดความหมายหรือแปลเป็นความหมายแสดงวิธีการหรือทำทางแทน โดยจะพบได้ในโครงสร้าง Gérondif ซึ่งสามารถแสดงความหมายได้หลากหลาย จึงอาจมองได้ว่าบางครั้งเครื่องมือแปลภาษาที่ไม่สามารถวิเคราะห์ประโยชน์และเลือกแปลความหมายได้อย่างเหมาะสมดังแสดงให้เห็นในตัวอย่างข้างล่างนี้

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

โดยมิได้จ่ายภาษี เขายังได้รับคำวินิจฉัยจากนักกฎหมายของเขาระบุว่าได้ละเมิดกฎหมาย

อย่างไรก็ได้ การที่ Google Translate แปลวิเศษนาๆ ประโยคโดยไม่ระบุคำเชื่อมมีให้เห็นอยู่เป็นจำนวนมาก เช่นกัน โดยส่วนมากจะเป็นการแปลคำต่อคำแบบทุกโครงสร้าง (ยกเว้น En apposition และ Complétive) มีการแปลวิเศษนาๆ ประโยคเป็นคุณานุประโยค (Proposition relative) (ใน Proposition participe และ Proposition participiale absolue) การแปลข้อความของประโยคจากภาษาฝรั่งเศสหายไปบางส่วน หรือการแปลงรูปกรรม瓦จาก (voix passive) เป็นกรรมตัวจาก (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.

อีกที่หลอกโดยสุนัขจึงจากบินหนีไปอย่างน่าเวทนา

จะพบว่าในประโยคแรกไม่มีคำเชื่อมบอกเวลาหน้า แต่คำว่า “แล้ว” แสดงการณ์ลักษณะแบบเสร็จสิ้นแล้ว (aspect accompli) ทำให้รู้ว่าเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นและเสร็จสิ้นไปแล้วก่อนหน้ากริยาในประโยคหลัก ส่วนประโยคที่สอง กริยาลีของประโยคความรองซึ่งวางไว้ข้างหน้าหมายไปในประโยคแปล มีเพียงแต่ประโยคความหลักเท่านั้นที่ Google Translate แปลออกมา เมื่อลองตรวจสอบอีกครั้ง ผลลัพธ์ยังคงเป็นเช่นเดิม นั่นแสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพของเครื่องมือแปลที่ยังไม่มากพอ สำหรับประโยคสุดท้าย กริยา “หลอก” แสดงนัยยะด้านลบ ดังนั้นมือเป็นกรรม瓦จาก จึงควรต้องใส่คำว่า “ถูก” เข้าไปข้างหน้าเพื่อแยกออกจากความหมายการตัวจาก เนื่องจากว่าในประโยคนี้มีการระบุผู้กระทำ (complément d'agent) หน้าด้วยคำบุพบพ “โดย” จึงทำให้ตีความหมายเป็นกรรม瓦จากได้ หากไม่มีผู้กระทำแล้ว ประโยคจะผิดความหมายทันที นอกจากนั้น อนุประโยคยังแปลออกมารูปคุณานุประโยคซึ่งใช้ระบุตัวตนของคำนามที่นำหน้ามา ทำให้ความหมายของประโยคเปลี่ยนไป เพราะอนุประโยคในภาษาฝรั่งเศสสามารถทำหน้าที่ให้ข้อมูลเพิ่มเติม (information supplémentaire) และบอกถึงเวลาซึ่งແປงไปด้วยนัยยะของสาเหตุ

จากการศึกษาการแปลความหมายของเวลาทำให้พบการใช้คำเชื่อมหลายหลากรูปเพื่อแสดงความหมายของเวลา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในวิเศษนาๆ ประโยคแบบโครงสร้าง Proposition participe และ Gérondef อย่างไรก็ตาม คำเชื่อมบางคำก็ไม่ได้เกี่ยวข้องกับเวลาแต่ก็พบอยู่เป็นจำนวนมากไม่นานนัก หลายประโยคก็ไม่พบคำเชื่อมและใช้การแปลคำต่อคำเป็นส่วนใหญ่ การแปลออกมารูปคุณานุประโยคแบบอื่นซึ่งแตกต่างไปจากภาษาในต้นฉบับมีให้เห็นบ้างเล็กน้อย

## 2.2 การแปลความหมายของสาเหตุ

วิเศษณานุประโยคแสดงความหมายของสาเหตุด้วยโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศสสามารถพบได้ในทุกโครงสร้างที่ศึกษา ก่อรากศัพท์ Proposition participie, Gérondif, En apposition และ Proposition compléitive สามารถแสดงสาเหตุได้ทั้งหมด

### ตารางที่ 3

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายของสาเหตุ

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

ตารางที่ 3 แสดงให้เห็นว่า Google Translate แปลวิเศษณานุประโยคภาษาฝรั่งเศส แสดงความหมายของสาเหตุเป็นภาษาไทยโดยใช้คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่หลากหลาย มีทั้งที่ เป็นคำเชื่อมบอกสาเหตุจริงๆ เช่น “เนื่องจาก เพรา...จีง” หรือคำเชื่อมบอกเวลา หรือบุพบท บอกวิธีการหรือท่าทาง ทั้งนี้ ในการนี้ของ Gérondif น่าจะเป็นพระโครงสร้างไวยากรณ์ สามารถบอกความหมายอย่างอื่นนอกจากนี้ คำเชื่อมบอกความหมายของสาเหตุได้ด้วยเช่นกัน

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

ເພຣະຄວາມທິວໂຫຍຄນຢາກຈົນຈຶ່ງຕັດສິນໃຈຂອງສ່ວນກຸລ

Étant trop vieux, il fut congédié.

ເມື່ອແກ່ເກີນໄປເຂາຈຶ່ງຖຸກໄລ່ອອກ

En roulant trop vite, il a provoqué un accident.

ດ້ວຍກາຮັບຮົວເກີນໄປເຂາທໍາໄຫ້ເກີດອຸບັດເຫດ

เนื่องจากโครงสร้างภาษาที่ไม่ปราฏคำนำหน้า ดังนั้นจึงพบการแปลไม่ระบุคำเชื่อมหรือคำนำพบที่ในประโยคแปลภาษาไทยเป็นจำนวนไม่น้อย เช่น กัน และมักจะเป็นการแปลแบบคำต่อคำ (โดยเฉพาะในกรณีของ En apposition) การแปลรวมกริยาเข้าด้วยกัน การแปลเป็นคุณานุประโยค และการแปลเป็นคำนาม รวมถึงการแปลไม่ครบความหมายด้วย

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

ວິ່ງເຮົວມາກເຂາສາມາດຮັບຮົວໄຟເຮີ່ມຕົ້ນໄດ້

Trop vieux, il fut congédié.

ແກ່ເກີນໄປເຂາຖຸກໄລ່ອອກ

Il a fait fortune en jouant.

ເຂາເລັ່ນນໍາໂສດ

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

ຜູ້ຈັດກາຮັບພັນກັງນາມໄໝຈະມີກາຮັບພັນກັງນາມໃນວັນອັງຄານນີ້ເວລາ 16.00 ນ. ໃນສໍານັກງານຂອງເຂາ (ມັກພັບໃນຕໍາແໜ່ງໜັງປະຮານ)

En appuyant sur ce bouton, on allume le téléviseur.

ກາຮັບປຸ່ມນີ້ຈະເປັນກາຮັບປຸ່ມໂທຣທັນ

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

ນັກເຮັາໄດ້ຄະແນນດີ

จากข้อมูลข้างต้นจะพบว่า Google Translate แปลประโยคตัวอย่าง 3 ประโยคแรก เป็นแบบคำต่อคำตามประโยคของภาษาต้นทาง ประโยคที่ 4 เป็นการแปล Proposition participe เป็นคุณานุประโยค เครื่องมือแปลภาษาแปล Gérondif ในประโยคที่ 5 เป็นคำนาม และไม่แปลความหมายในประโยคสุดท้าย ทุกประโยคไม่ปราฏคำเชื่อมแสดงความหมายของສາເຫດ

ในการแปลความหมายของสาเหตุนั้นจะเห็นได้ว่ามีคำเชื่อมหลายหลักไม่ต่างจากในความหมายของเวลา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีของ Proposition participe ส่วนหนึ่งใช้คำเชื่อมแบบเดียวกัน ทั้งนี้ก็เพราการแสดงสาเหตุจะมีความหมายของเวลาเป็นพื้นฐาน การแสดงความหมายของสาเหตุมักต้องอาศัยความสอดคล้องของกริยา คำเชื่อมที่ปรากฏในประโยคแปลซึ่งแสดงเหตุและผลอย่างชัดเจนจึงมีอยู่ไม่นานนัก และก็ยังพบคำเชื่อมซึ่งไม่ได้เกี่ยวข้องกับการแสดงความหมายของสาเหตุ น่าจะเป็นการแปลผิดความหมาย นอกจากนั้นแล้วมีประโยคจำนวนไม่น้อยที่ไม่พบคำเชื่อม มักเป็นการแปลคำต่อคำเป็นส่วนใหญ่ การแปลออกมามาเป็นโครงสร้างแบบอื่นซึ่งแตกต่างไปจากภาษาในต้นฉบับมีให้เห็นบ้างเล็กน้อย

### 2.3 การแปลความหมายของวัตถุประสงค์

จากฐานข้อมูลประโยคที่รวบรวมมา พบร่องสร้างที่สามารถแสดงความหมายของวัตถุประสงค์มีเพียงโครงสร้างนามานุประโยค (Proposition subordonnée complétive) เท่านั้น

#### ตารางที่ 4

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายของวัตถุประสงค์

ความหมายของวัตถุประสงค์		
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT	
Complétive	เพื่อให้	ให้

โครงสร้างนามานุประโยคสามารถแสดงวัตถุประสงค์ได้เมื่อตามหลังประโยคคำสั่ง หรือประโยคที่มีนัยยะเป็นคำสั่ง 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

Ote-toi de là, que je puisse voir.

ออกไปจากที่นี่เพื่อให้ฉันเห็น

บางประโยค “เพื่อให้” ลดรูปเหลือเพียง “ให้” เพื่อแสดงวัตถุประสงค์ แต่บางประโยคก็ เป็นการแปลแบบบัญญารม นำกริยาของนามานุประโยคมาต่อหลังกริยาของประโยคความหลัก

Viens, que je t'embrasse.

มาให้ฉันจูบคุณ

Viens que je t'apprenne la nouvelle !

มาแจ้งข่าวค่า!

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

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

Qui a fait cela, que je le rosse ?

ใครทำสิ่งนี้ที่ฉันเอาชนะเขา?

Ote-toi de là que je m'y mette.

ออกไปจากที่นี่ที่ฉันกำลังจะไป

จากการศึกษาการแปลความหมายของวัตถุประสงค์จะเห็นได้ว่าหนังสือไวยากรณ์ ฝรั่งเศกล่าวถึงเพียงโครงสร้าง Complétive เท่านั้นที่ใช้แสดงความหมายของวัตถุประสงค์ จึง มีประโยคตัวอย่างเพียงไม่กี่ประโยค ทำให้ไม่เห็นถึงความหลากหลายของประโยคแปล อย่างไรก็ตาม ดูเหมือนเครื่องมือแปลภาษาที่มีความสามารถแปลประโยคให้ออกมาตรง ความหมายได้ และยังสับสนกับโครงสร้างของคุณานุประโยคอีกด้วย

## 2.4 การแปลความหมายของความขัดแย้ง

ในภาษาฝรั่งเศส ความหมายของความขัดแย้งสามารถแสดงด้วยวิเศษนาณุประโยค ในทุกโครงสร้างที่ศึกษา เช่นเดียวกับความหมายของเวลาและสถานะ

## ตารางที่ 5

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบพที่ปรากฏในการแปลความหมายของความขัดแย้ง

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

จากตารางที่ 5 จะพบว่า Google Translate แปลวิเศษณาณุประโยชน์คึ่งแสดงความหมายขัดแย้งได้เป็นอย่างดี ถึงแม้ว่าความหมายจะไม่ครบถ้วนและโครงสร้างประโยชน์คแปลภาษาไทยจะไม่สละสลวยก็ตาม

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 เขา ก็มีความสุขมากกับความสำเร็จของเขาก็

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

แม้จะรวยมากแต่เขาก็ไม่มีความสุข

บางครั้ง เครื่องมือแปลภาษาจะแปลวิเศษณาณุประโยชน์ออกความหมายของความขัดแย้งโดยใช้คำเชื่อมหรือบุพบพทอื่นซึ่งแสดงความหมายไม่ตรงกับความหมายของประโยชน์คตันฉบับตามที่แสดงในตัวอย่างประโยชน์คต่อไปนี้

Il est parti en mer, sachant la tempête imminente.

เขาไปทะเลโดยรู้ว่าพายุกำลังจะมาถึง

La fenêtre fermée, on entendait quand même le bruit.

เมื่อปิดหน้าต่างเราก็ยังคงได้ยินเสียงดัง

ในกรณีที่ Google Translate แปลวิเศษฐานุประโยคโดยไม่มีคำเชื่อมนั้น จะพบว่า ทั้งหมดจะเป็นการแปลแบบคำต่อคำ

Ruiné et abandonnée de tous, il reste optimiste.

ถูกทำลายและถูกทอดทิ้งโดยทุกคนเขายังคงมองโลกในแง่ดี

Il réussit bien, en travaillant peu.

เขาระสบความสำเร็จได้ดีทำงานน้อย

Pauvre, elle est généreuse.

น่าสงสารหรือเป็นคนใจกว้าง

จากการศึกษาการแปลความหมายของความขัดแย้งจะเห็นได้ว่ามีคำเชื่อมบางส่วน เป็นคำเชื่อมแบบเดียวกับที่ใช้ในการบอกเวลาและสาเหตุ การแสดงความหมายของความ ขัดแย้งมักต้องอาศัยความสอดคล้องของกริยา เช่นเดียวกับในกรณีของสาเหตุ คำเชื่อมที่แสดง ความขัดแย้งอย่างชัดเจนมีให้เห็นไม่มากนัก และจะพบในการแปล Gérondif เท่านั้น เนื่องจาก มีคำเน้น *tout* ซึ่งใช้ในการบอกความขัดแย้ง แต่ก็ไม่ใช้ความหมายเดียวกันที่สามารถแสดงได้ ดังนั้นจึงพบข้อผิดพลาดในบางประโยคซึ่งแปลเป็นความหมายของเวลา นอกจากนั้นแล้ว ยังพบคำเชื่อมซึ่งไม่ได้เกี่ยวข้องกับความหมายของขัดแย้งซึ่งอาจจะเกิดจากการแปล ความหมายผิดของ Google Translate ท้ายสุด มีประโยคจำนวนไม่น้อยที่ไม่พบคำเชื่อม เช่นเดียวกัน เป็นการแปลคำต่อคำเป็นส่วนใหญ่ รวมถึงการแปลออกมานี้เป็นโครงสร้างแบบอื่น ซึ่งแตกต่างไปจากภาษาต้นฉบับมีให้เห็นบ้างเล็กน้อย

## 2.5 การแปลความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไข

ภาษาฝรั่งเศสสามารถสร้างประโยคสมมติหรือเงื่อนไขด้วยโครงสร้างทางไวยากรณ์ ซึ่งไม่ต้องระบุคำเชื่อมได้ด้วยเช่นกัน การแสดงความหมายสมมติหรือเงื่อนไขโดยโครงสร้างจะ พบรูปแบบในโครงสร้าง Proposition participie, Gérondif และ En apposition

## ตารางที่ 6

สรุปคำเชื่อมหรือคำนำพบทในการแปลความหมายการสมมติหรือเงื่อนไข

ความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไข						
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำนำพบที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา 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 แปลวิเศษนาญประโยชน์คแสดงความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไขได้ เมื่อเป็นโครงสร้าง Gérondif ขณะเดียวกันแบบไม่พบการแปลความหมายนี้ในโครงสร้างที่เหลือ (พบเพียงหนึ่งประโยชน์ใน Proposition participe)

En continuant ainsi, vousiriez à la catastrophe.

หากดำเนินไปเช่นนี้ ท่านจะมุ่งสู่หายนะได้แน่ ๆ ครับ

Elle réussirait mieux, s'y prenant autrement.

เธอจะทำได้ดีกว่านี้ถ้าเธอทำอย่างอื่น

ในกรณีที่ไม่มีการใช้คำเชื่อมใด ๆ ในประโยชน์แปลภาษาไทย จะพบว่าส่วนใหญ่ Google Translate แปลแบบคำต่อคำ แปลวิเศษนาญประโยชน์คเป็นคุณานุประโยชน์ รวมถึงแปลเป็นคำนาม

Travaillant un peu plus régulièrement, Andréa réussirait mieux.

ทำงานเป็นประจำมากขึ้น Andréa จะประสบความสำเร็จมากขึ้น

Guidé par de bons maîtres, il comblerait son retard.

นำโดยอาจารย์ที่ดีเข้าจะทัน

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 participe และ En apposition เป็นแบบคำต่อคำ ประโยคที่ 4 โครงสร้าง Proposition participe เป็นคุณานุประโยค และประโยคโครงสร้าง Gérondef สุดท้ายเป็นคำนาม แม้ว่าจะเป็นการแปลแบบคำต่อคำหรือการแปลเป็นคำนาม แต่ประโยคแปลก็สามารถถ่ายทอดความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไขได้ อาจเนื่องจากความที่สอดคล้องกันของกริยาและการกระจายกริยาเป็นกาลอนาคต (Futur simple) หรือมาลากอเงื่อนไขกาลปัจจุบัน (Conditionnel présent) สำหรับการแปลเป็นคุณานุประโยคและคำนามจะเห็นว่า Google Translate แปลความหมายผิดไปจากภาษาต้นฉบับโดยสิ้นเชิง

จากการศึกษาการแปลความหมายของการสมมติหรือเงื่อนไข จะพบได้ว่ามีคำเชื่อมในประโยคแปลไม่หลายหลักนัก แต่หลายประโยคก็ประกอบด้วยคำเชื่อมซึ่งแสดงความหมาย ดังกล่าวอย่างชัดเจน คำเชื่อมที่ไม่ได้เกี่ยวข้องกับการสมมติพิบห์เห็นมากใน Gérondef ซึ่งเป็น การแปลความหมายผิด และมีแนวโน้มแปลออกมารูปแบบความหมายของวิธีการ ประโยคที่ไม่ ปรากฏคำเชื่อมมีเป็นจำนวนมากกว่าประโยคที่ปรากฏคำเชื่อม แน่นอนว่าส่วนใหญ่เป็นการ แปลคำต่อคำ การแปลออกมารูปแบบอื่นซึ่งแตกต่างไปจากภาษาในต้นฉบับมีให้ เห็นบ้าง โดยเฉพาะการแปลออกมารูปแบบคำนาม

## 2.6 การแปลความหมายของวิธีการหรือท่าทาง

การบอกวิธีการหรือท่าทางนั้นมีเพียงในโครงสร้าง Gérondef เท่านั้นที่สามารถสื่อ ความหมายได้ หนังสือไวยากรณ์ส่วนใหญ่ยังบัญการแสดงความหมายของวิธีการและท่าทาง ของ Gérondef ไว้โดยรวมแต่ไม่แบ่งแยกความหมายสองแบบนี้อย่างชัดเจน

### ตารางที่ 7

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบทที่ปรากฏในการแปลความหมายวิธีการหรือท่าทาง

ความหมายของวิธีการหรือท่าทาง						
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำบุพบทที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT					
Gérondef	โดย	ด้วย	ขณะ	ในขณะที่	เมื่อ	พร้อมกับ

จากตารางที่ 7 จะพบว่าการแปลวิเศษนาณุประโยคแสดงความหมายของวิธีการหรือ ท่าทางแบบโครงสร้าง Gérondef ด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate นั้นมีการใช้คำ บุพบท “โดย” และ “ด้วย” สิ่งที่น่าสังเกตคือเมื่อใช้คำบุพบทดังกล่าวในประโยคแปลภาษาไทย กริยาจะถูกเปลี่ยนเป็นคำนามด้วย

En forgeant, on devient forgeron.

โดยการตีขึ้นรูป คุณจะกลายเป็นช่างตีเหล็ก

Je chassais mes idées noires en chantant.

ฉันขับไล่ความคิดมืดมนด้วยการร้องเพลง

อย่างไรก็ตาม ผลลัพธ์ของการแปลยังแสดงให้เห็นว่าโครงสร้างไวยากรณ์ Gérondif สร้างบัญหาในการแปลให้กับเครื่องมือแปลภาษา Google Translate เช่นเดียวกับในการแปลความหมายอื่นๆ ด้วยความที่ Gérondif เป็นโครงสร้างที่สามารถแสดงความหมายวิเศษณ์ได้หลากหลาย จึงไม่难怪แปลกลไนก์ที่เครื่องมือแปลภาษาจะเกิดความสับสนและแปลออกมายังความหมาย ส่วนมากมักจะแปลออกมายังความหมายของเวลา

Il est tombé en faisant du ski.

เขากล้มลงขณะเล่นสกี

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

เธอรีดตัวเองเมื่อเปิดกระป๋อง

L'appétit vient en mangeant.

ความอิจฉาอาหารมาพร้อมกับการกิน

ในกรณีที่ไม่แปลคำเชื่อมนั้นมีเป็นจำนวนมากพอๆ กัน ส่วนใหญ่จะพบว่าเป็นการแปลคำต่อคำแทนซึ่งบางครั้งก็ไม่สื่อความหมายอะไรมาก或是แสดงความหมายผิดไปจากภาษาต้นฉบับ

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 การเปลี่ยนความหมายของผลลัพธ์

วิเศษณาณุประโยชน์คแสดงความหมายของผลลัพธ์สามารถพบได้ในกรณีของ Proposition complétive ซึ่งเกิดจากการลดรูปของสำนวนแสดงความหมายผลลัพธ์ (au point) que

### ตารางที่ 8

สรุปคำเชื่อมหรือคำบุพบที่ปรากฏในการเปลี่ยนความหมายของผลลัพธ์

ความหมายของผลลัพธ์	
โครงสร้าง	คำเชื่อมหรือคำบุพบที่แปลโดยเครื่องมือแปลภาษา GT
Complétive	-

จากฐานข้อมูลที่ศึกษาพบวิเศษณาณุประโยชน์โครงสร้าง Proposition complétive แสดงความหมายของผลลัพธ์เพียง 1 ประโยชน์เท่านั้น และเมื่อแปลตัวไป Google Translate จะไม่ปรากฏคำเชื่อมหรือคำบุพทเพื่อแสดงความหมายใดเลย

Elle est bavarde que c'en est épuisant.

เธอช่างพุดมันช่างเห็นด้หนีดเห็นดอย

จะเห็นได้ว่าประโยชน์แปลไม่มีคำเชื่อมเพื่อสื่อความหมายใดๆ ทั้งสิ้น เป็นการเปลี่ยนแบบแสดงแบบเรียงต่อ กันออกมาก ยิ่งไปกว่านั้นกริยาหั้งสองไม่ได้สอดคล้องกันเพื่อแสดงความหมายของผลลัพธ์ ทำให้ประโยชน์แปลมีลักษณะเป็นประโยชน์สามัญ 2 ประโยชน์เรียงต่อเท่านั้น

ท้ายที่สุด ผู้วิจัยมีตัวอย่างประโยชน์แปลในฐานข้อมูลไม่มากเพียงพอที่จะสรุปผลการแปลวิเศษณาณุประโยชน์คแสดงความหมายของผลลัพธ์ด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate ได้ แต่จากการศึกษาครั้งนี้ก็พอทำให้คาดเดาหรือมองเห็นภาพรวมการแปลวิเศษณาณุประโยชน์แสดงความหมายด้วยโครงสร้างผ่านเครื่องมือแปลภาษาได้พอสมควรว่าจะไปในทิศทางใด

## 3. สรุป

จากการศึกษาการแปลวิเศษณาณุประโยชน์แบบโครงสร้างด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate นำมาสู่ข้อสรุปที่ว่าไม่ว่าด้วยวิธีการใดก็ตาม เครื่องมือแปลภาษาสามารถหาคำเชื่อมหรือคำแสดงความหมายวิเศษณาณ์มาเติมในประโยชน์แปลได้ คิดเป็นร้อยละ 58.79 ทั้งๆ ที่ภาษาต้นทางแสดงความหมายวิเศษณาณุประโยชน์ด้วยโครงสร้างโดยไม่ปรากฏ

คำแสดงความหมาย การปรากฏคำเชื่อมในประโยคแปลมีอัตราส่วนพอๆ กับการไม่ปรากฏคำเชื่อมได้ๆ อย่างไรก็ตาม (ร้อยละ 41.21) คำเชื่อมที่ปรากฏในประโยคแปลภาษาไทยนี้ไม่จำเป็นต้องตรงกับความหมายที่สื่อในประโยคต้นทางเสมอไป และการไม่ปรากฏคำเชื่อมก็ไม่ได้หมายความว่าจะไม่แสดงความหมายแบบเดียวกับภาษาต้นทาง

การพยายามหาคำเชื่อมมาใส่เพื่อให้ประโยคแปลมีโครงสร้างที่ถูกต้องและสื่อความหมายที่ชัดเจนอาจให้ผลลัพธ์ตรงกันข้าม หลายประโยคที่แปลออกมابนแบบตรงตัวโดยไม่มีคำเชื่อมบอกความหมายได้กลับสื่อความหมายได้ถูกต้องตามภาษาต้นฉบับมากกว่า ถึงแม้ว่าโครงสร้างของประโยคที่ได้จะไม่ถูกต้องตามไวยากรณ์ก็ตาม เนื่องจากกริยาของประโยคความหลังและกริยาของวิเศษณาบุญประโยชน์มักสอดคล้องกัน ทำให้สามารถสื่อความหมายอย่างที่ควรจะเป็นได้โดยไม่ต้องอาศัยคำเชื่อมใดๆ เครื่องมือแปลภาษาช่วยแปลได้เร็ว แต่จะให้ผลลัพธ์ตรงกันข้ามทันทีถ้าประโยคแปลเต็มไปด้วยข้อผิดพลาด แน่นอนว่างานแปลโดยเครื่องมืออย่างเช่น Google Translate ไม่สามารถนำนำไปใช้ได้อย่างที่ควรเป็น จำเป็นต้องผ่านการตรวจทานและแก้ไขจากมนุษย์เสียก่อน การนำเอาประโยคแปลตรงตัวซึ่งถูกความหมายมาปรับแก้ไขนั้นจึงดูง่ายกว่าการต้องทำความเข้าใจกับประโยคที่มีคำเชื่อมสมบูรณ์แต่แปลผิดความหมาย

ในกรณีของการแปลวิเศษนาบุญประโยชน์โดยไม่ปรากฏคำเชื่อมแสดงความหมาย เมื่อ Google Translate ไม่พบคำเชื่อมในประโยคของภาษาต้นทางให้ยึดเป็นหลัก จึงมีแนวโน้มที่จะแปลความหมายของประโยคแบบคำต่อคำเป็นอันดับแรก ความหมายที่วิเศษนาบุญประโยชน์ของภาษาforeign เนื่องจากการสื่อจะแสดงออกมายังในประโยคแปลภาษาไทยเมื่อกริยาในประโยคหลักและประโยชน์ของมีความสอดคล้องกัน การไม่ปรากฏคำเชื่อมระหว่างการแปลวิเศษนาบุญประโยชน์บังร่วมไปถึงกรณีของการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างอีกด้วย และกรณีที่พบบ่อยครั้งคือการแปลเป็นคุณนาบุญประโยชน์ เมื่อวิเศษนาบุญประโยชน์บางประเทวะอยู่หลังประธาน เครื่องมือแปลภาษาไม่สามารถแยกแยะความแตกต่างระหว่างการทำหน้าที่ขยายคำนามและการทำหน้าที่วิเศษนาบุญประโยชน์ได้

การแปลวิเศษนาบุญประโยชน์แบบโครงสร้างในภาษาforeign เนื่องจากต้องมีเครื่องมือแปลภาษา Google Translate จะออกมากถูกต้องมากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ แต่ละปัจจัยส่งผลต่อการแปลเป็นอย่างมากแม้แต่ในรายละเอียดเล็กๆ น้อยๆ ซึ่งบางครั้งมีผลต่อความหมายของประโยค แม้แต่ข้อความหรือประโยชน์เดียวกันหากนำไปแปลผ่านเครื่องมือแปลภาษา Google Translate ด้วยวิธีแตกต่างกัน เช่น การพิมพ์เป็นคำๆ บนเครื่องมือแปล Google Translate การตัดข้อความทั้งประโยคไปวางในเครื่องมือแปลก็มักได้ผลลัพธ์การแปลออกมาระหว่างกันมากไป รวมถึงการใส่หรือไม่ใส่จุดท้ายประโยค ฯลฯ นอกจากนั้นแล้ว

การเลือกแปลในช่วงเวลาที่ต่างกันจะให้ผลลัพธ์ไม่เหมือนกัน หลายครั้งที่หนังสือไวยากรณ์นำเสนอประโยชน์ด้วยกัน เมื่อนำไปแปลในเวลาที่แตกต่างกัน ประโยชน์แปลที่ได้ก็ไม่จำเป็นต้องเหมือนกัน งานวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าแม้เครื่องมือแปลภาษาจะพัฒนามากเพียงใดและไม่ว่าจะอาศัยหลักการใดในการแปล แต่โดยรวมการแปลโครงสร้างบางประเภทซึ่งไม่มีคำแสดงความหมายชัดเจนนั้นยังให้ผลลัพธ์ที่ไม่เป็นที่น่าพอใจนัก ถึงแม้ว่าจะมีบางประโยชน์แปลอย่างไรก็ตาม แต่ก็ถือเป็นจำนวนที่น้อยมากเมื่อเทียบกับจำนวนประโยชน์ทั้งหมดที่ศึกษา แม้แต่การแปลโครงสร้างแบบเดียวกันหรือคำแบบเดียวกันก็ให้ผลลัพธ์การแปลที่ไม่เสถียร ยิ่งไปกว่านั้นตำแหน่งของคำในประโยคที่เปลี่ยนไปก็ทำให้ผลการแปลเปลี่ยนแปลงไปด้วย ทั้งๆ ที่ความหมายของประโยคในภาษาต้นฉบับไม่ได้เปลี่ยนแปลงไปแต่ประกาศได้ การศึกษาครั้งนี้พิจารณาเฉพาะความหมายที่แสดงด้วยวิเศษนาณุประโยชน์แบบโครงสร้างเท่านั้น ยังไม่ได้นับรวมการแปลคำอื่นๆ ในประโยชน์

ด้วยเหตุนี้ การอาศัย Google Translate ช่วยในการแปลด้วยเหตุผลต่างๆ กับสิ่งผลเสียมากกว่าผลดีในกรณีที่ต้องแปลประโยชน์ที่มีความ слับซับซ้อนอย่างมาก เช่นประโยชน์ที่ใช้โครงสร้างในการแสดงความหมาย ดังนั้นการนำเครื่องมือแปลภาษามาใช้เพื่อการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสอาจก่อปัญหามากกว่าคุณประโยชน์ เครื่องมือแปลภาษาจึงจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาอีกมากเพื่อให้ผลลัพธ์เป็นที่น่าพอใจ ในระหว่างการศึกษาวิจัยครั้งนี้นอกจากจะพบปัญหาการแปลโครงสร้างซึ่งเป็นประเด็นหลักของการวิจัยแล้ว ยังพบปัญหาหลักหลายรูปแบบซึ่งน่าจะเป็นประเด็นในการศึกษาวิจัยต่อไป ซึ่งจะเป็นการศึกษาที่ขยายออกไปอย่างเป็นวงกว้างและสะท้อนให้เห็นถึงปรากฏการณ์ทางภาษาในแง่มุมอื่นๆ อีก แต่ที่น่าจะเป็นประเด็นต่อยอดของการวิจัยครั้งนี้คือการแปลสับไทย-ฝรั่งเศส กล่าวคือการนำประโยชน์ภาษาฝรั่งเศสที่แปลเป็นภาษาไทยด้วยเครื่องมือแปล Google Translate แปลกลับเป็นภาษาฝรั่งเศส ด้วยเครื่องมือเดียวกันอีกครั้ง หรือการลองนำประโยชน์ภาษาไทยซึ่งแสดงความหมายของวิเศษนาณุประโยชน์ต่างๆ ที่ศึกษาไปแปลเป็นภาษาฝรั่งเศสผ่านเครื่องมือแปล Google Translate และประเมินผลลัพธ์การแปลเพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของเครื่องมือแปลภาษาซึ่งอาจจะสะท้อนให้เห็นปรากฏการณ์ทางภาษาบางอย่างที่นำเสนอและนำมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสต่อไป

ท้ายสุด การคาดการณ์ที่มักได้ยินอยู่บ่อยครั้งว่าเครื่องมือแปลภาษาที่พัฒนาไปอย่างมากอาจส่งผลกระทบไม่มากก็น้อยต่ออาชีพที่เกี่ยวข้องกับการแปลภาษาต่างประเทศ เช่น นักแปล ล่าม มัคคุเทศก์ ฯลฯ และลดทอนบทบาทของอาชีพเหล่านี้ แต่จากการศึกษาวิจัยครั้งนี้อาจพอทำให้เห็นว่าการคาดการณ์ดังกล่าวยังคงไม่เกิดขึ้นในเร็ววัน เครื่องมือแปลภาษาอาจเป็นผู้ช่วยที่ดีแก่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศดับเบิลเนื้องต้นในการหาความหมายของคำและการทำ

ความเข้าใจประโยชน์ความเดียวหรือความซ้อนซับซ้อน และอ่านวิเคราะห์ความสะทวកในงานแปลบางประเภทซึ่งภาษาไม่สลับซับซ้อนและมีความหมายของคำค่อนข้างตายตัว คงเหลือไว้แต่ผู้เรียน เรียนที่จะขัดเกลาภาษาให้ слับ слowy หรืออูกต้องตามหลักไวยากรณ์ของภาษาปลายทาง สำหรับการแปลบางด้านที่มีโครงสร้างซับซ้อนและความหมายของคำและประโยชน์ไม่ต่างกันซึ่ง การแปลต้องอาศัยการตีความหรือบินท รวมถึงการแปลสำนวน วัฒนธรรมที่สอดแทรกอยู่ในภาษาต้นทางยังเป็นอุปสรรคสำหรับเครื่องมือแปลภาษาในการทำความเข้าใจและถ่ายทอด ความหมายออกมากได้ถูกต้องตามที่สื่อในภาษาต้นทาง (บุญเลิศ วงศ์พร และ ดาวยา พิศทองคำ, 2561) ดังนั้นงานวรรณกรรมนับเป็นตัวแทนของการใช้ภาษาดังกล่าวได้เป็นอย่างดี นักแปลยังคงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง เครื่องมือแปลภาษาไม่สามารถเข้ามาแทนที่ได้หาก พิจารณาในเรื่องของคุณภาพผลงานแปลที่คงเทียบได้ยากกับการแปลของนักแปลมืออาชีพ

เอกสารอ้างอิง

กมล เกตุพันธ์ และวราภรณ์ ศรีเพชรพันธ์ (2559). “ทัศนคติ พฤติกรรมและปัญหาการใช้ “กุเกิล ทรานสเลท” (Google Translate) ของนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษ”.  
กมล เกตุพันธ์ และวราภรณ์ ศรีเพชรพันธ์ (2559). “ทัศนคติ พฤติกรรมและปัญหาการใช้ “กุเกิล ทรานสเลท” (Google Translate) ของนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษ”.

สารานุกรมมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตหาดใหญ่. 8(1), 79-96.  
กำชัย ทองหล่อ. (2530). หลักภาษาไทย. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์บำรุงสารน.  
ปัญญา บริสุทธิ์. (2542). ทฤษฎีและวิธีปฏิบัติในการแปล. กรุงเทพฯ: ราชบันฑิตยสถาน.  
ณัฏฐิรา ทับทิม. (2563). ความสามารถในการแปลความหมายระดับข้อความของ Google  
Translate แบบ Neural Machine Translation ๒๒๙ หน้า. ปีที่ ๑๔ ประจำปี ๒๕๖๔

นพพร ประชากรุ. (2532). การแปล : ทฤษฎีและวิธีปฏิบัติ. สารสารสมาคมครุภำษากองรังส์เศรษฐกิจแห่งประเทศไทยฯ. 45(12).

นวพรรณ พันธุเมธा. (2554). ไวยากรณ์ไทย (พิมพ์ครั้งที่ 6). กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่องค์ความรู้ทางวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.  
บุญเลิศ วงศ์พรอม 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 วิวัฒน์ศร. (2547). การแปลวรรณกรรม (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จامعةมหาวิทยาลัย.

วิภาส โพธิ์แพทัย. (2561). ภาษาไทยในมุมมองแบบลักษณ์ภาษา. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จพaltungกรรณมหาวิทยาลัย.

อังคณา ทองพูน พัฒนาคร. (2560). การวิเคราะห์คุณภาพของงานแปลที่ผลิตโดยกุ้งเก็บทราบ เลเทจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ. การประชุมวิชาการระดับนานาชาติ มุ่งเน้นศิลปะและสังคมศาสตร์ ครั้งที่ 15 ระหว่างวันที่ 11-12 พฤษภาคม 2562 ณ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์มหาวิทยาลัยขอนแก่น, หน้า 237-249 สืบค้นเมื่อ วันที่ 17 พฤษภาคม 2564, จาก [https://hs.kku.ac.th/ichuso/2017/Panel\\_5.pdf](https://hs.kku.ac.th/ichuso/2017/Panel_5.pdf)

อปกิตศิลปสาร, พระยา. (2544). หลักภาษาไทย. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพาณิช.

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<sup>e</sup> 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 PURINTRAPIBAL<sup>1</sup> et Kesinee CHAISRI<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup>Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université Prince de Songkla, campus de Pattani

<sup>2</sup>Faculté 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 Purintrapibal<sup>1</sup> and Kesinee Chaisri<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup>Faculty of Humanities and Social Sciences, Prince of Songkla University, Pattani Campus

<sup>2</sup>Faculty of International Studies, Prince of Songkla University, Phuket Campus

Article Info	Résumé
<b>Research Article</b>	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.
<b>Article History:</b>	
Received 29 November 2021	
Revised 7 April 2022	
Accepted 10 April 2022	
<b>Mots clés :</b>	
pédagogie active, apprentissage actif, enseignement et apprentissage du français, enseignement secondaire, français langue étrangère (FLE)	
<b>Keywords:</b> active pedagogy, active learning, teaching and learning of French, secondary education, French as a Foreign Language (FFL)	

\* Corresponding author

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

<b>Méthodes et techniques d'apprentissage actif</b>	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	<b>3,18</b>	1.30	moyen
20. Apprentissage par jeux en ligne	3,02	1.49	moyen	3,33	1.30	moyen	<b>3,18</b>	1.43	moyen
21. Carte mentale (ou <i>mind mapping</i> )	3,04	1.39	moyen	3,29	1.40	moyen	<b>3,17</b>	1.23	moyen
22. Approche pédagogique du film	3,19	1.65	moyen	2,82	1.39	moyen	<b>3,01</b>	1.33	moyen
23. Pratique de la conversation informelle avec des natifs	2,78	1.31	moyen	2,41	1.76	très faible	<b>2,60</b>	1.41	moyen
24. Apprentissage par projet	2,87	1.36	moyen	2,26	1.32	très faible	<b>2,57</b>	1.20	moyen
25. Journal de bord	2,98	1.62	moyen	2,11	1.52	très faible	<b>2,55</b>	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. Mangenot (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<sup>e</sup> 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 perçu 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<sup>e</sup> position) et d'**apprentissage par jeux en ligne** (20<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 adapté 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 (Purinthrapibal & 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 & Purinthrapibal, 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<sup>e</sup> 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 inconvenient 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., & Purintrapibal, 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.
- Purintrapibal, 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](http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2013/Actes%20colloque_QPES2013.pdf).
- Bonwell, C. C., & Eison, 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](https://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 International méthodal*, 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 GERA* 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>
- 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 กรณีศึกษาการแปลนานินัยเรื่อง ใต้พัสดุรากรณ์ ของมาร์ค ล่องบรอง (หน้า 7-98)

ชนิษฐา กองtip จากรุพินทุสิงห์\* 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

การแปลแบบบีดความหมาย  
บริบททางวัฒนธรรม  
มาร์ค ล่องบรอง  
ใต้พัสดุรากรณ์

#### Keywords:

The Interpretive Theory of  
Translation,  
cultural context,  
Marc Lambron,  
*Théorie du chiffon*

### บทตัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการแปลบริบททางวัฒนธรรม โดยใช้ กรณีศึกษาการแปลนานินัยเรื่อง ใต้พัสดุรากรณ์ (*Théorie du chiffon*) ของ มาร์ค ล่องบรอง (Marc Lambron) (หน้า 7-98) จากภาษาฝรั่งเศสเป็น ภาษาไทย นานินัยเรื่องนี้เป็นงานเขียนแนวเสียดสีแวดวงแฟชั่น ดำเนิน เรื่องในรูปแบบของบทสัมภาษณ์ โดย ผู้อง-หลุยส์ โบลูร์ (Jean-Louis Beaujour) ดีไซเนอร์ชื่อเสียงก้องโลกชาวฝรั่งเศสวัย 70 ปี ให้สัมภาษณ์กับเอเลน ดูร์มา (Hélène Dumas) นักเขียนนิยายชาว ฝรั่งเศส ผู้อง-หลุยส์ โบลูร์ล่าประสบการณ์ชีวิต มุ่งมองในประเด็น ต่าง ๆ ของแวดวงแฟชั่นและวิพากษ์วิจารณ์อย่างถึงพริกถึงขิง เช่น วิเคราะห์สิ่งต่าง ๆ ด้วยมุมมองที่เฉพาะตัว ไม่ใช่ภาพที่ผู้คนคุ้นชิน ในการ แปลนานินัยเรื่องนี้ให้เท่าเทียมกับต้นฉบับทั้งในด้านเนื้อหา ลีลาการเขียน และผลกระทบทางอารมณ์ของผู้อ่านนั้น การแปลบริบททางวัฒนธรรม นับเป็นประเด็นที่ต้องใส่ใจ เพราะในงานเขียนแต่ละเรื่องมักสอดแทรกวิถี ชีวิต ขนบธรรมเนียม ประเพณี ความเชื่อ ค่านิยม ฯลฯ ที่เป็นเอกลักษณ์ ของชนชาติได้ดีที่สุด คุณต่างชาติต่างภาษาอาจไม่รู้จัก หรือรู้จักเพียงผิว เพียง จึงเป็นหน้าที่ของผู้แปลที่จะพิจารณาแนวทางที่เหมาะสมเพื่อให้ผู้อ่าน เข้าถึงบริบททางวัฒนธรรมที่ไม่คุ้นเคย และเข้าใจสิ่งที่ผู้แปลต้องการ สื่อสารอย่างแท้จริง บทความเรื่องนี้ได้รวบรวมตัวอย่างต้นฉบับและบท แปลที่มีปัญหาในการถ่ายทอดให้ผู้อ่านชาวไทยเข้าใจมาจำนวนหนึ่ง ในแต่ ละตัวอย่างจะวิเคราะห์ปัญหาที่พบ และวิธีแก้ปัญหาที่ใช้ เพื่อเป็นแนวทาง ให้ผู้สนใจนำไปปรับใช้ได้

\* 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 โดยใช้กรณีศึกษา การแปลวนนิยายเรื่อง ได้พัสดุตราภรณ์ (*Théorie du chiffon*) ของ มาρ්ක ලංบරอง (Marc Lambron) (หน้า 7-98) จากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย การแปลนี้เป็นส่วนหนึ่งของ วิทยานิพนธ์ระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการแปลภาษาฝรั่งเศส-ไทย คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ผู้เขียนสนใจศึกษาประเด็นนี้ เนื่องจากเวลาที่ตรวจแก้บทแปลเนื้อหาเกี่ยวกับวัฒนธรรม มักพบว่าไม่สามารถแปลไปในลักษณะเดียวกับต้นฉบับได้ เนื่องจากคิดว่า ผู้อ่านคนไทยอาจไม่เข้าใจ หรือเข้าใจไม่ถึงนัยยะที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อ หลังจากพบความหมายที่สื่อผ่านภาษาต้นฉบับจากการค้นคว้าข้อมูลจากหลายแหล่ง รวมถึงปรึกษาผู้เชี่ยวชาญเจ้าของภาษา ผู้เขียนยังพบว่าต้องหารวิธีพูดในลักษณะที่จะทำให้ผู้อ่านคนไทยเข้าใจ โดยต้องแปลให้ชัดเจนด้วยการเพิ่มข้อมูลบางอย่าง อธิบายเพิ่มเติม หรือแม้กระทั่งเพิ่มสำนวนไทย

เพื่อให้ผู้อ่านเข้าถึงอารมณ์ที่สืบต่อผ่านต้นฉบับ ด้วยเหตุนี้ ผู้เขียนจึงจัดทำบทความนี้ขึ้น เพื่อจะเป็นประโยชน์สำหรับผู้ที่สนใจ

การแปลนวนิยายดังกล่าวใช้หลักและแนวทางการแปลของทฤษฎีการแปลแบบยึดความหมาย (Théorie interprétative de la traduction) ของสถาบันชั้นสูงด้านการล่ามและการแปล (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs หรือ ESIT) มหาวิทยาลัยปารีส 3 (L'Université Paris III Sorbonne nouvelle) ประเทศฝรั่งเศส มอง เดอลีล (Jean Delisle) (1993) ได้ให้คำจำกัดความการแปลแบบยึดความหมายไว้ว่า

การแปลแบบยึดความหมายเป็นการทำงานในระดับวากicumหรือระดับตัวบท เป็นการสร้างบทแปลที่มีความหมายตรงกับต้นฉบับและมีรูปแบบที่เท่าเทียมกัน ในการแปลแบบนี้ ผู้แปลและล่ามจะทำความเข้าใจความหมายของวากicumและตัวบท (รวมถึงการผลลัพธ์จากภาษา) จากนั้นจะกระทำการคำนวณความหมายระหว่างกับเป็นความคิดของเขาวง และถ่ายทอดความคิดนั้นในวากicumอันใหม่ที่เป็นภาษาที่แตกต่าง (ขั้นตอนการเขียนบทแปล) การแปลแบบยึดความหมายไม่ใช่สิ่งที่เรียกว่า “การแปลอิสระ” ซึ่งเป็นการแปลที่มักจะตัดทิ้งหรือเพิ่มเติมสิ่งต่าง ๆ จำนวนมาก รวมถึงมักจะปรับเปลี่ยนลำดับความคิด (p. 48) (เป็นสำนวนแปลของผู้เขียนบทความ)

เมื่อศึกษาต้นฉบับ จะพบว่าสิ่งที่สืบทอดภาษา นอกจากจะเป็นประเด็นความคิดความคิดเห็น อารมณ์ความรู้สึกแล้ว ยังมีบริบททางวัฒนธรรมแทรกอยู่ด้วยเนื่อง ๆ แม้ว่าภาษาและวัฒนธรรมจะไม่ใช่สิ่งเดียวกัน แต่ก็เกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงกันจนไม่สามารถแยกขาดจากกันได้ ในบทความเรื่อง “ภาษาและวัฒนธรรม: ความหมาย ความสำคัญ และความสัมพันธ์ระหว่างกัน” พระอุดมธีรคุณและบัณฑิตika จารุมา (2563) ได้สรุปความหมายของภาษาและวัฒนธรรม รวมถึงความสัมพันธ์ของทั้งสองสิ่งไว้ว่า

ภาษาเป็นเรื่องเกี่ยวกับระบบสัญลักษณ์ที่มุนช์สร้างขึ้นเพื่อสื่อสารในชีวิตประจำวันตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการ ส่วนวัฒนธรรมเป็นเรื่องทุกอย่างที่เกี่ยวกับวิชิตมนุษย์ ดังนั้น ภาษาและวัฒนธรรมจึงมีลักษณะคล้ายกันในแง่ที่ว่าเป็นสิ่งที่มุนช์สร้างขึ้นและทุกคนสามารถเรียนรู้ได้จนทำให้เกิดความหมายที่เข้าใจตรงกัน โดยทั้งภาษาและวัฒนธรรมถูกสืบทอดจากรุ่นหนึ่งสู่อีกรุ่นหนึ่งจนกล้ายเป็นระบะบแบบแผน กว่าเกณฑ์ การปฏิบัติอันเป็นเอกลักษณ์และอัตลักษณ์เฉพาะของคนกลุ่มนั้น (n. 57)

พระอุดมธีรคุณและบันทึกฯ จากรูมา (2563, น. 60-61) เห็นว่าภาษาและวัฒนธรรมไม่สามารถแยกขาดจากกันได้ เพราะ 1) ภาษาคือวัฒนธรรม เนื่องจากภาษาเป็นเครื่องมือสื่อสาร ระหว่างคนที่มีความคิด ความเชื่อ และพฤติกรรมแบบเดียวกัน ภาษามีความเป็นเอกลักษณ์ สืบทอดได้เฉพาะสำหรับกลุ่มคนที่ใช้ภาษาเดียวกัน และ 2) ภาษาสะท้อนวัฒนธรรมเนื่องจากภาษาสะท้อนความคิดและทัศนคติของผู้พูด สะท้อนสถานภาพของคนและค่านิยมในสังคม รวมถึงสะท้อนถึงที่อยู่อาศัย ได้ด้วย

วัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ครอบคลุมวิถีชีวิตโดยรวมของมนุษย์ ไม่ว่าจะเป็นอาหาร เครื่องแต่งกาย ที่อยู่อาศัย ขนบธรรมเนียม ประเพณี ความคิด ความเชื่อ ศาสนา รวมไปถึงศิลปะ วรรณกรรม ดนตรี และอื่น ๆ อาจกล่าวได้ว่าเป็นสิ่งที่เป็นตัวตนของมนุษย์ที่อยู่ในประชาคมนั้น และความเป็นตัวตนนี้ยังสืบท่องการแสดงออกในทุก ๆ รูปแบบ โดยเฉพาะภาษาของประชาคมนั้น (ชนิษฐา, 2560, น. 92) สำหรับทฤษฎีการแปลแบบบีดความหมาย ผู้ที่จะเป็นนักแปล จะต้องมีความรู้ทางภาษาต่างประเทศและภาษาแม่อายุ่งดี และโดยปกติแล้วการรู้ภาษาได้ภาษาหนึ่งเป็นอย่างดีก็ย่อมหมายถึงการรู้จักผู้คนของประเทศนั้นและวิถีชีวิต วัฒนธรรมของพากษาด้วย อายุ่งไรก็ การส่งต่อบริบททางวัฒนธรรมก็ยังเป็นประเด็นการแปลที่สำคัญ โดยผู้แปลต้องพิจารณาตั้งแต่ประเภทของงานเขียน ความสำคัญของบริบททางวัฒนธรรมที่มีต่อตัวบทโดยรวม ความห่างไกลระหว่างวัฒนธรรมต้นทางและปลายทาง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความรู้รวมของผู้อ่านบทแปล

นอกจากนี้ แนวทางแก้ไขปัญหาในการแปลบริบททางวัฒนธรรมไม่มีสูตรสำเร็จ หากเป็นเรื่องเกี่ยวกับความเป็นมนุษย์ที่มีลักษณะสากล ผู้อ่านทุกชาติภาษาอาจเข้าใจได้โดยง่าย แต่หากเป็นเรื่องของวิถีชีวิต ขนบธรรมเนียม ประเพณี ความเชื่อ ค่านิยม คุณค่าทางจริยธรรม ฯลฯ มักเป็นเอกลักษณ์ของชนชาติใดชาติหนึ่ง คนต่างชาติต่างภาษาอาจรู้จักเพียงผิวเผิน แนวทางแก้ปัญหาที่พบได้บ่อยคือการให้ข้อมูลเพิ่มเติม เพื่อให้ผู้อ่านบทแปลเข้าใจได้อย่างถูกต้อง อายุ่งไรก็ การให้ข้อมูลเพิ่มเติมต้องทำเท่าที่จำเป็นเพื่อเปิดโลกทัศน์ของผู้อ่าน เพื่อให้ผู้อ่านเติมเต็มสิ่งที่ไม่รู้ หรือได้รู้จักวัฒนธรรมของผู้อื่น การเพิ่มข้อมูลที่ไม่จำเป็น หรือการให้ข้อมูลที่มากเกินไป อาจทำให้ผู้อ่านเบื่อหน่าย หรืออาจทำให้โครงสร้างภาษาในผลงานเสียหายได้

การศึกษาประเด็นการแปลบริบททางวัฒนธรรมในแนวโน้มเรื่อง ใต้กัสตราภรณ์ มีความน่าสนใจ เนื่องจากผลงานเรื่องนี้ถูกระบุว่าเป็นงานประจาก Sotie ซึ่งเป็น “ละครชวนหัวรูปแบบหนึ่งที่นิยมเล่นในศตวรรษที่ 15-16 ของฝรั่งเศส โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างความเพลิดเพลินให้กับผู้คนในช่วงงานวันนักบุญการผู้วิมลมรณสักขี (Les jours des

saints innocents)" ลักษณะของละครข้างต้นจะเป็นการนำความจริงในสังคมหรือวัฒนธรรม ขับประเพณีมากลับด้านเป็นผลให้ผู้คนรู้สึกว่าสิ่งนั้นเป็นเรื่องตลกในสังคม (Émile Picot, 1878, p. 236 อ้างถึงในสรรพชัญ เกตตะพันธ์, 2564, น. 65) งานเขียนชิ้นนี้ดำเนินเรื่องในรูปแบบของบทสัมภาษณ์ โดย ผ่อง-หลุยส์ โบญูร์ (Jean-Louis Beaujour) ดีไซเนอร์ชื่อเสียง ก้องโลกชาวฝรั่งเศสวัย 70 ปี ให้สัมภาษณ์กับเอเลน ดูร์มา (Hélène Dumas) นักเขียนนิยายชาวฝรั่งเศสวัย 50 ต้น ๆ บทสัมภาษณ์นี้ได้นำไปตีพิมพ์ในนิตยสารอมेเรกัน ผ่อง-หลุยส์ โบญูร์ เล่าประสบการณ์ชีวิต มุ่งมองในประเด็นต่าง ๆ ของแวดวงแฟชั่นและวิพากษ์วิจารณ์อย่างถึงพริกถึงขิง เข้าช้าแหลกแหวดวงแฟชั่นและนำเสนอ มุ่งมองที่แตกต่างจากที่ผู้คนคุ้นเคย เวลาเล่าเรื่องราวด้วยตัวเอง เขายังคงแสดงออกอย่างไร นำเสนอภาพต่าง ๆ อย่างแหลมคม และที่สำคัญ เขายื่นไปยังสิ่งที่กล่าวถึงไปยังสิ่งอื่น ๆ ที่หากอ่านผ่าน ๆ ผู้อ่านอาจสงสัยว่าสิ่งที่เขา เยื่อไปยังอยู่นั้นเกี่ยวข้องกันอย่างไร เขามักสอดแทรกเรื่อง เทพบุตรนัมกรีก-โรมัน การบูชา ปีศาจ งานศิลปะต่าง ๆ งานเทคโนโลยี ต่างๆ นิทานปรัมปรา ซึ่งล้วนแสดงถึงความเป็นคนรอบรู้ของผ่อง-หลุยส์ โบญูร์ นอกจากนี้เนื่องจากเป็นงานเขียนเชิงเสียดสีทางการแฟชั่นชั้นสูง ผ่อง-หลุยส์ จึงมักใช้น้ำเสียงประดับประดา เหยียดหมายดูแคลนอยู่บ่อยครั้ง ผู้เขียนจึงจำเป็นต้องเข้าให้ถึงอารมณ์ความรู้สึกของผ่อง-หลุยส์ และเลือกมุ่งมองในการนำเสนอที่สอดคล้องกับน้ำเสียงในการเล่าเรื่องของเขานะ

นอกจากนี้ งานเขียนของมาร์ค ล็องบรองเรื่องนี้ แม้จะเป็นเรื่องราวในวงการแฟชั่น และมีตัวละครบางตัวที่อาจอ้างอิงบุคคลที่มีอยู่จริง แต่จะเห็นได้ว่าไม่ใช้ลักษณะของงานชีวประวัติที่ผู้อ่านสามารถอ้างอิงบุคคลได้อย่างชัดเจน การสร้างตัวละครผ่อง-หลุยส์ แม้จะมีข้อมูลว่าเป็นการสังเคราะห์บุคลิกลักษณะของดีไซเนอร์ร่วมสมัยกับเขา ซึ่งได้แก่ อูเบร์ เดอ จิวองชี (Hubert de Givenchy) อีฟ ส์ แซงต์ โลรองต์ (Yves Saint Laurent) คาร์ล ลาเกอร์เฟลด์ (Karl Lagerfeld) และปีแอร์ การ์เดน (Pierre Cardin) แต่ก็ไม่สามารถระบุได้ชัดเจนว่าตัวละครผ่อง-หลุยส์สะท้อนภาพของดีไซเนอร์ชื่อดังคนใด

ในการแปล ได้ภัตตรากรณ์ บัญชาสำคัญส่วนหนึ่งอยู่ตรงที่เมื่อคันหาข้อมูลที่เกี่ยวข้องและทำความเข้าใจสิ่งที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อแล้ว ต้องพิจารณาว่าจะเขียนบทแปลอย่างไรเพื่อสื่อความและอารมณ์ให้ครบถ้วนชัดเจน ในการเขียนบทแปล นอกจากจะต้องคำนึงถึงความถูกต้องของเนื้อความและลีลาการเขียนแล้ว ยังต้องพิจารณาว่าผู้อ่านบทแปลเข้าใจสิ่งที่สื่อผ่านบทแปลได้เพียงใด ยิ่งกว่านั้น ผู้แปลควรคำนึงถึงหลักการที่ว่า ภาษาแต่ละภาษา มีมุ่งมองในการนำเสนอสิ่งเดียวกันด้วยวิธีที่อาจแตกต่างกัน และแต่ละภาษา มีสัดส่วนของการสื่อสารแบบตรงไปตรงมากับการสื่อแบบแฝงนัยที่ไม่เหมือนกัน ผู้แปลจึงควรให้

ความสำคัญกับการใช้ภาษาplain languageที่เป็นธรรมชาติ ใช้วิธีพูดและนำเสนอแบบเจ้าของภาษา เพื่อให้ผู้อ่านบทแปลเข้าใจอย่างถ่องแท้

ผู้แปลควรต้องกำหนดคุณสมบัติของกลุ่มผู้อ่านเป้าหมายเพื่อใช้เป็นเกณฑ์พิจารณา ว่าผู้อ่านจะเข้าใจบทแปลได้ดีหรือไม่ สำหรับการแปลเรื่อง ได้แก่ ผู้เขียนเนมองว่าผู้อ่าน เป้าหมายน่าจะเป็นคนไทยที่สนใจเรื่องราวในฝรั่งเศส เป็นคนที่รู้ภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศส พoSมcar

## 2. การวิเคราะห์บทแปล

ผู้เขียนได้รวบรวมตัวอย่างบทแปลประเดิมทางวัฒนธรรมที่อาจสร้างความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนให้กับผู้อ่าน หากแปลตรงตามต้นฉบับ และจัดแบ่งเป็น 5 กลุ่ม ได้แก่ วัฒนธรรมที่เป็นวิถีชีวิต วัฒนธรรมด้านว่างการแฟชั่น วัฒนธรรมด้านศิลปะ วัฒนธรรมด้านศาสนาและวัฒนธรรมด้านการกีฬา สำหรับการอ้างอิง ข้อความจากต้นฉบับจะระบุเลขหน้าของหนังสือ *Théorie du chiffon* ฉบับ ค.ศ. 2009 ซึ่งจัดพิมพ์โดยสำนักพิมพ์ Grasset และข้อความจากบทแปลจะระบุเลขหน้าในวิทยานิพนธ์ และในแต่ละตัวอย่าง ผู้เขียนจะวิเคราะห์ปัญหาที่พบ และวิธีแก้ปัญหา 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

— ผู้ในอุดมคติของเขาก็คือคุณนายจากเชียงไฮ้ในชุดราตรีผู้ซึ่นชอบทีบเพลงซังของนักร้องในผับข้างทาง ซึ่งเป็นการแสดงผสมผสานสไตล์ตะวันตกและตะวันออก (n. 8)

ตัวอย่างนี้อยู่ในช่วงแรกของงานเขียน ซึ่งเป็นการเกรินนำที่พูดถึงการเริ่มทำงานเป็นดีไซเนอร์ของฟอง-หลุยส์ โบลูร์ เนื้อความตอนนี้พูดถึงรูปร่างผู้หญิงในอุดมคติของฟอง-หลุยส์ ว่าเป็นรูปร่างของคุณนายจากเชียงไฮ้ในชุดราตรี แต่ข้อความต่อมาที่พูดถึงความซื่นชอบทีบเพลงซังของพวากันนักร้องในผับข้างทางนั้น ผู้เขียนมองว่าจะสื่อถึงลักษณะของความเป็นตะวันตกซึ่งแตกต่างจากส่วนแรกที่เป็นเรื่องของหญิงตะวันออก และหากแปลตามเนื้อความในต้นฉบับเท่านั้น ผู้เขียนก็คิดว่าผู้อ่านบทแปลจะมองไม่เห็นประเดิมที่ผู้ประพันธ์ต้องการ

นำเสนอ จึงคิดว่าควรจะเดิมข้อมูลที่เกิดจากการตีความ “ซึ่งเป็นการผสมผสานสไตร์ตะวันตก และตะวันออก” 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

— เราจะดึงดูดผู้หญิงทุกคนที่อยู่ในวัยที่มีทุกอย่างเพียงพร้อม รวมถึงมีสามีที่น่าเบื่อหน่าย เรียกว่าเป็นผีแห่ง ลองผุ ช่างเป็นสถานการณ์ที่ดีมาก (n. 27)

ปัญหาในการแปลตัวอย่างนี้อยู่ที่ “ce qui est presque un pléonasme.” un pléonasme หมายถึงการใช้คำซ้ำ หรือคำพ้องความหมายโดยไม่จำเป็น ในที่นี้ ผู้ประพันธ์ ต้องการบอกว่าหญิงที่อยู่ในวัยที่มีทุกอย่างมากจะมีสามีที่น่าเบื่อหน่าย ส่องสิ่งนี้เป็นของคู่กัน แต่หากแปลตรงตัวว่าสองอย่างนี้แทบจะเป็นคำซ้ำกัน ก็ไม่สื่อความหมาย ผู้เขียนจึงหาคำที่มักใช้คู่กัน ความหมายคล้ายกัน ก็ได้คำว่า ผีแห่ง กับ ลองผุ ซึ่งหมายความกับบริบทของคู่รักที่ไม่ได้เรื่องทั้งคู่ การเพิ่มจำนวนไทยตรงนี้จะทำให้ผู้อ่านชาวไทยเข้าใจหั้งความหมายและอารมณ์ที่สื่อ โดยไม่ต้องอธิบายเพิ่มเติม

## ตัวอย่างที่ 3

### ต้นฉบับ

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

### บทแปล

— เราต้องเปลี่ยนหล่อนให้กลายเป็นพากจากจ่ายบัตรรูดบีด รูดบีด เราทำสำเร็จแล้ว แหลก (n. 29)

ปัญหาในการแปลประโยคนี้อยู่ตรงคำว่า “derviche tourneur” ซึ่งเป็นคำที่ชาวยุโรปใช้เรียกนักบวชนิกายซูฟี (le soufisme) ที่มีพิธีกรรมด้วยการร่ายรำหมุนตัว ซึ่งจะเร่งจังหวะขึ้นเรื่อยๆ เป็นสภาวะของการเข้า “ paran ” เพื่อการเข้าถึงพระผู้เป็นเจ้า แต่หากมองในบริบท แนวล้อมที่เป็นเรื่องของการใช้บัตรเครดิต น่าจะหมายถึงการใช้บัตรซ้ำไปซ้ำมา ทำให้นึกถึงسلوكการใช้บัตรเครดิตที่คนไทยคุ้นเคย ที่ใช้ว่า “รูดบีด รูดบีด” ทำให้แปลว่า “เปลี่ยนผู้หญิงให้เป็นพากจ่ายบัตรรูดบีด รูดบีด” การใช้คำกล่าวที่คนไทยคุ้นเคย ผู้อ่านชาวไทยจะเข้าใจสิ่งที่ต้องการสื่อได้ทันที

## ตัวอย่างที่ 4

### ต้นฉบับ

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

### บทแปล

— คุณไม่ควรพูดถึงสุภาพสตรีผู้ยิ่งใหญ่ของชาวยิ้งตะวันออกซึ่งเป็นย่านคนรวยอย่างนี้นะ (n. 58)

ต้นฉบับพูดถึงสุภาพสตรีผู้ยิ่งใหญ่ของชาวยิ้งตะวันออก เมื่อหาข้อมูลเพิ่มเติมจึงพบว่า เป็นย่านที่มีเมืองสำคัญๆ หลายแห่ง และเป็นย่านที่ขึ้นชื่อทางเศรษฐกิจ 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

— พากเข้ากำลังเรียนอยู่ในโรงเรียนธุรกิจเพระบุของเขาริชเคymร้านอยู่ที่เมืองโอรานได้อาจหายกลับมาเบิดร้านขายของสัพเพเหรที่ถนนตูร์บิโก หลังจาก ค.ศ. 1962 ในเวลาต่อมาเขาได้เปลี่ยนมาขายชุดกีฬาแทน และก็มาเจบลงด้วยการถูกจัดอยู่ในตลาดหุ้นระดับรอง (n. 77)

ปัญหาในการแปลตัวอย่างนี้อยู่ที่ *boutons de guêtres* หลังจากค้นหาความหมายในพจนานุกรม ในครั้งแรกผู้เขียนแปลว่า “หัวตัวเข็ว” แต่ผู้เขียนตรวจสอบจากภาษาให้ความเห็นว่า “ไม่น่าจะใช้ความหมายที่ถูกต้อง” เนื่องจากคงไม่มีร้านค้าที่ขายเฉพาะหัวตัวเข็วเดียว *boutons de guêtres* ยังสามารถหมายถึงกระดุมที่ไว้ติดปลอกขากันหนาว ได้ด้วยอย่างไรก็ได้ “ไม่มีร้านค้าที่จะวางขายกระดุมประเภทนี้โดยเฉพาะ อีกทั้งกระดุมพวานี้ไม่ได้เป็นของมีค่า เป็นของใช้ธรรมดานั่นไป ตรงนี้ผู้ประพันธ์จะต้องการสื่อถึงการขายสินค้าราคาถูกๆ ผู้เขียนจึงตัดสินใจใช้ “ขายของสัพเพเหร” 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

— ฉันถ้ามีคุณหน่อยเถอะ หล่อนมีสิทธิ์อะไรมาบ้างด้วยพากชุดเดรสของฉัน ทั้ง ๆ ที่หล่อนไม่มีสิทธิ์เอาเก้าอี้แม้แต่ตัวเดียวจากศูนย์อนุรักษ์เครื่องเรือนของชาติอย่างโอมบิลิเยร์ นาซี ยังนา กับไปตั้งที่บ้าน ห้องเสื้อฉันไม่ได้เป็นที่เก็บเสื้อผ้าของชาติสักหน่อย (น. 74)

ผู้เขียนตัดสินใจว่าครารเพิ่มรายละเอียดเกี่ยวกับ Mobilier national เข้าไปในบทแปล เพื่อให้ผู้อ่านชาวไทยรู้ว่าเป็นสถานที่อนุรักษ์เครื่องเรือนแห่งชาติฝรั่งเศส

## 2.2 วัฒนธรรมด้านของการแฟชั่น

### 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 îlots sont des sansonnets. On leur a énucléé le cortex. (p. 27)

### บทแปล

— เป็นปริศนาที่แล้วกัน เมื่อนกับว่าพากเหยื่อแฟชั่นเหล่านี้ไม่เคยรู้มาก่อนเลยว่า พากเขาจะต้องตาย และก่อนจะถึงวันนั้น ก็เป็นไปได้วางงอย่างจะถูกกระชากรอกไป เป็นได้ เพียงนกซ่างเจ้อiyแจ้วสามดัวตรองหน้าผ้าที่ตกแต่งประดับประดา พากซึ่งบือเหล่านี้ก็เป็น เมื่อนพากกึ่งโครงที่โดนเละสมองออกนั้นแหละ (น. 22)

ตัวอย่างนี้ผู้ประพันธ์กล่าวถึงพากเหยื่อแฟชั่นที่เขามองว่ามักจะเป็นพากไร้สมอง พุดจาไรสาระไปเรื่อยเบื่อย เขาเปรียบเทียบคนพากดีกับนา คำว่า pia-pia มาจากเสียงของ ไก่ง่วง และยังสื่อความถึงคนที่พูกเด้อเจ้อ ส่วน sansonnet ก็หมายถึง นกกึ่งโครงพันธุ์ญี่ปุ่น หรือผู้ชายแมงดา หรือพากคนซึ่งบือ ผู้เขียนพยายามเก็บความหมายที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อ คือเปรียบเทียบพากเหยื่อแฟชั่นว่าเป็นคนไม่มีสมอง เจ้อiyแจ้วไปวันๆ เมื่อนกกึ่งโครงที่ถูกเละสมองออกไป

## 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

— แน่ เอเลน ฉันก็ไม่สงสัยเลยว่าคุณมีหู งานพรีเซ็นเตอร์เนี่ย ใช่เลยแหละ มันสามารถอธิบายลักษณะที่แตกต่างของพากนักแสดงสาวชาวฝรั่งเศสได้ดีที่เดียว ในมุมหนึ่ง หล่อนทำงานในวงการที่สามารถจะประกาศสถานะทางการเมืองที่ก้าวหน้าแบบสุดโต่งได้ โอ้ เช กัวรา ก็อยู่ในกลุ่มนี้! ส่วนอีกมุมหนึ่ง พากหล่อนก็ไม่เคยดูกูช่องทางหารายได้ที่เกิดจากการเขียนสัญญาที่วิเศษกับพ่อค้าเพชรพลอยรายใหญ่ แน่ งานหลวงไม่ให้ขาดงานราชภารีไม่ให้เสีย มือพากหล่อนจับเพชรรูปหัวใจ แต่ตามองไปที่เพชรหลังเบี้ย (n. 42)

ตัวอย่างนี้ผู้ประพันธ์พูดถึงพรีเซ็นเตอร์สินค้าต่าง ๆ ที่นอกจากจะทำงานในวงการของพากเรื่องแล้ว ก็อาจไปรับงานเดินแบบโชว์สินค้าอื่น ๆ เพิ่มอีกด้วย ต้นฉบับกล่าวว่า “มือพากหล่อนจับเพชรรูปหัวใจ แต่ตามองไปที่เพชรหลังเบี้ย” ซึ่งหมายถึงว่าหล่อนขึ้นขอบเพชรทั้งสองแบบ ผู้เขียนจึงเพิ่มสำนวนไทย “งานหลวงไม่ให้ขาด งานราชภารีไม่ให้เสีย” 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

— พากส์อเมริกันสารเลาทั้งหลายที่เฝ้าอยู่ให้ลับเพลี้ยงพล้ำ พากหล่อนจะเสนอหน้าอยู่ที่นั่งແກวหน้าสุดเวลาจัดแฟชั่นโชว์ และนางพากที่เกิดแกรรูบ้านนอกอย่างเนบรรกา ก็จะดัดจริตเหมือนกับร่วงลงมาจากตีกระฟ้า ทรงผมพองฟูกิเหมือนรังนก พากหล่อนเป็นเหมือนกับไดโนเสาร์เทอโรಡคทิลในยุคจูแรสิกที่ยืนเกาะอยู่ริมหน้าผาเฝ้ารอขัย้เหยื่อ (n. 57)

ในบริบทนี้ผู้คงหลุยส์พูดถึงพากบรรณาธิการนิตยสารอเมริกัน เขามองว่าพากหล่อนไม่ได้สนับสนุนเขา แต่มาดูแฟชั่นโชว์ของเขามาก่อนที่จะมาซ้ำเติมหากเขาเพลี้ยงพล้ำ นอกจากนี้ เขายังดูหมิ่นพากที่มาจากรัฐเนเบอร์ริกา ซึ่งเป็นรัฐห่างไกลความเจริญ เขาวิจารณ์การแต่งตัวและพฤติกรรมของพากหล่อน นอกจากนี้ เขายังเปรียบพากหล่อนว่าเป็นเหมือนไดโนเสาร์ที่เกาะอยู่บนหน้าผาจูแรสิก ใน การเขียนบทแปล ผู้เขียนตัดสินใจเพิ่มข้อความ “รัฐบ้านนอก” เข้าไปเพื่อให้ผู้อ่านชาวไทยเข้าใจทัศนคติของผู้ประพันธ์ และเพิ่ม “เฝ้ารอขัย้เหยื่อ” เพื่อให้ผู้อ่านชาวไทยเข้าใจวัตถุประสงค์ของพากบรรณาธิการนิตยสารอเมริกัน

### 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

— สิ่งที่ลับให้สัมภาษณ์กับคุณไปแล้วเป็นดั่งเพลงของอีฟส์ มงต์องที่มาจากบทกวี ฝรั่งเศสสั้น ๆ ของฌาคส์ เพรแวร์ต ซึ่งเป็นสิ่งที่ชาวอเมริกันรอดอย ไปไม่ร่วงถูก Kavanaugh ไปกองรวมไว้ แต่พากเขาก็ยังไม่ลืมฉัน (n. 16)

ตัวอย่างนี้มีความน่าสนใจตรงที่อ้างอิงไปถึงบทเพลงและบทกลอนของฝรั่งเศส ทั้งยังมีประโยชน์ที่นำมาจากเนื้อเพลงปราภ្យอยู่ด้วย นั่นคือ *Les feuilles mortes se ramassent à la pelle* ดังนั้น ผู้เขียนจึงแนใจว่าผู้ประพันธ์จะใช้สิ่งที่ลับเป็น *Les feuilles mortes* ของ อีฟส์ มงต์อง (Yves Montand) ที่นำเนื้อร้องมาจากบทกวีสั้น ๆ ของฌาคส์ เพรแวร์ต (Jacques Prévert) เมื่อได้ข้อมูลส่วนนี้แล้ว ก็พยายามทำความเข้าใจว่าทำไม่ผ่อง-หลุยส์ โบลูร์พูดถึงเพลง ประกอบกับหากดูบทสัมภาษณ์ก่อนหน้าจะเห็นว่ามีการพูดคุยกันไปประจำเวลาหนึ่งแล้ว และเหมือนจะเตรียมจบบทสัมภาษณ์ในครั้งนั้น แต่ต่อมาผ่อง-หลุยส์ก็กลับมาพูดต่อ และ

พุดกันไปอีกช่วงหนึ่งก่อนจบการสัมภาษณ์อย่างแท้จริง ดังนั้น การที่ในตัวอย่างนี้ ผู้ชี้งค์-หลุยส์ พุดว่าได้ให้หัวเหล็ก บทกลอนแร้งเศสไปแล้ว ยอมหมายถึงเขาเปรียบบทสัมภาษณ์ก่อนหน้า ว่าเป็นบทเพลง บทกลอนแบบฝรั่งเศส ที่น่าจะถูกใจชาวอเมริกัน ผู้เขียนจึงตัดสินใจ เปรียบเทียบให้ดูชัดเจนในบทแปลยิ่งขึ้นกว่าในต้นฉบับ รวมถึงให้รายละเอียดเพิ่มว่าเป็นเพลง ของอีฟ์ มงต์อง ที่มาจากการ์ตูนของผู้ชายชาวฝรั่งเศส พรีเวร์ต์ เพื่อให้ผู้อ่านชาวไทยได้รายละเอียดที่ ครบถ้วน

## ตัวอย่างที่ 2

### ตัวฉบับ

— 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

— ฉันไม่ได้เป็นมาโซซิสม์ที่จะมีความสุขเมื่อได้รับความเจ็บปวดสักหน่อย คุณเคยเห็นคนที่ลุกมาโดยวิวัฒนาการที่ผู้คนยกย่องให้เกียรติเขาก็เงินจริงใหม่ล่าสุด และคุณคิดว่าเขาจะพึงพอใจใหม่ที่ถูกเลือกจากพวกร่วมสมัยนี้ทั้งหลาย เขายังชอบใจใหม่ที่ต้องเป้าไปเพื่อลวงหนูทั้งหลายไปกระโจนลงในแม่น้ำอย่างในนิทานคนเป้าไปแห่งสามเณร (n. 22)

ในตัวอย่างนี้ผู้เขียนเพิ่มรายละเอียดที่เกี่ยวกับมาโซซิสม์เข้าไปทั้งที่รู้ว่าคนไทยก็ น่าจะรู้จักความหมายของชาดิสม์-มาโซซิสม์ กันอยู่บ้าง ส่วนเรื่องการเป้าไปลวงหนูไปกระโจนลงน้ำซึ่งเป็นนิทานของสองพี่น้องกริมม์ ผู้เขียนมองว่าคนไทยส่วนใหญ่ไม่รู้จักนิทานพื้นบ้าน ของเยอรมัน จึงควรใส่ชื่อนิทานเพิ่มไปในบทแปล หากผู้อ่านสนใจจะค้นคว้าอ่านเพิ่มได้ สะดวก

## ตัวอย่างที่ 3

### ตัวฉบับ

— 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

— ไซสิ เหล่าพรีเซ็นเตอร์สาวสุดเซ็กซี่ของฉัน ยิ่งไปกว่านั้น นำแปลกใจนะ ที่ผู้คนในวงการแฟชั่นใช้คำว่าอีจีเริกันไปทั่วโดยไม่รู้จักที่มา เมื่อฉันกับที่พากช่างตัดผ้าไม่รู้จักว่าใครคือพิการो ทั้งที่พิการो ช่างตัดผ้าที่ชาญฉลาด เจ้าเลิฟ์ ช่วยให้พระเอกและนางเอกของบุคลากรเรื่อง ช่างตัดผ้าแห่งเชลล์ได้สูสมหวัง (n. 24)

ตัวอย่างนี้ผู้ประพันธ์ก็ล่าวเพียงแค่ “เมื่อฉันกับที่พากช่างตัดผ้าไม่รู้จักว่าใครคือพิการो” เพื่อสื่อความว่าช่างตัดผ้าทุกคนควรต้องรู้จักพิการो แต่สำหรับผู้อ่านชาวไทยที่อาจจะไม่รู้จักบุคลากรเรื่องนี้ ผู้เขียนจึงให้ข้อมูลเพิ่มเติม ทั้งชื่อบุคลากรและบทบาทของพิการोในละครเรื่องนี้ 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

— หลังจากนั้นคุณก็ไปเชิ่นสัญญา กับดาราสาวดาวรุ่งผุ่งแรงที่สร้างDRAMÀ เป็นแบบเดียวกับที่อิโซลด์ ตัวละครในโอดเปร้าของ瓦格เนอร์ ต้องใช้ชีวิตอย่างอมทุกข์ เพราะทริสตันเสียชีวิตไปก่อน แต่ผ้าพรรณหล่อนกลับยังผุดผ่องอยู่ (n. 26)

ปัญหาในตัวอย่างนี้อยู่ที่การสะกดชื่อ Isolde แปลกไปจากที่คุณเคยกัน นิยายรักในยุคกลางที่อ้างอิงถึงในบทแปล มีชื่อในภาษาฝรั่งเศสว่า *Tristan et Iseult* ซึ่งแปลเป็นไทยว่า ทริสตัน กับ อิเซอต แต่เนื่องจากผู้ประพันธ์ก็ล่าวถึง *Tristan und Isolde* อุปรากรภาษาเยอรมันที่แต่งคำร้องและทำนองโดยริชาร์ด 瓦根เนอร์ (Richard Wagner) ผู้เขียนจึงตัดสินใจถ่ายเสียงชื่อ Isolde เป็น “อิโซลด์” และเพิ่มข้อมูล “ตัวละครในโอดเปร้าของ瓦根เนอร์” เพื่อให้รู้ว่าเป็นการออกเสียงแบบเยอรมัน รวมทั้งถ่ายเสียงชื่อ Tristan เป็น ทริสตัน แบบเยอรมันเข่นกัน

นอกจากนี้ ผู้ประพันธ์ได้เสนอแนะมองว่า แม้อิโซลด์จะเคราเสียจากการสูญเสียทริสตัน แต่ก็ยังคงดึงดูดใจได้ เพราะมีผ้าพรรณที่เปล่งปลั่ง ล้วน-หลุยส์ ดีไซเนอร์ ชื่อดังด้วยการจับกลุ่มลูกค้าซึ่งเป็นหญิงที่แม้จะประสบความทุกข์ยาก แต่หากดูแลรักษาผ้าพรรณได้ดี ก็ยังดึงดูดใจได้ 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 ส่วนฉันยังเห็นความแตกต่างระหว่างของประดับที่ใช้ประโยชน์ได้กับผลงานชิ้นเอกแต่คนที่เกิดทุนเข็มกลัดก็มีจำนวนเพิ่มขึ้นเรื่อยๆ (n. 40)

ในที่นี้ ฟอง-หลุยส์เบรียบเข็มกลัดโรมันกับภาพเขียนของจิตรกรจอร์โจเน ซึ่งจัดเป็นงานศิลปะ แต่ผู้คนเกิดทุนเข็มกลัด (ของใช้) รวมกับเป็นงานศิลปะ ส่วนตัวเขามองแยกแยะได้ระหว่างของใช้กับงานศิลปะ (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

— ชาวพวgnั้นมองโลกนี้ยังไกันนะ ทำไนพวgnานบูชากล่องใส่หมากซึ่งเป็นเพียงเปลือกนอกของจันกัน เรื่องพวgnี้ยังเป็นปริศนาสำหรับฉันอยู่เลย... (n. 22)

บัญหาในการแปลประโยคน์คือผู้อ่านชาวไทยจะไม่เข้าใจว่าการตั้งแท่นบูชาตรงหน้ากล่องใส่หมากนั้นคืออะไร ในบริบทนี้ ผู้ประพันธ์กำลังพูดถึงพวgnเหยื่อแฟชั่นที่คล่องแคล่วเล่าต่อไปนอกร พวgnเข้าถึงขั้นเกิดทุนบูชาผู้สร้างสรรค์แฟชั่น หมายที่ผู้ประพันธ์พูดถึงอาจสื่อถึงแฟชั่นชั้นสูงที่หรูหรา เวลานำหมากเดินทางไปที่ใดก็ต้องใส่กล่องเฉพาะซึ่งทำให้คงรูปทรงของหมากได้ดี แต่การตั้งแท่นบูชากล่องหมาก อาจสื่อถึงความผิดพลาดของพวgnเหยื่อแฟชั่น แทนที่จะเคารพที่ตัวหมากซึ่งเป็นสิ่งที่ทรงคุณค่าอย่างแท้จริง พวgnเขากลับไปบูชากล่องใส่หมาก ดังนั้น เพื่อกยยหดความหมายให้ตรงประเด็น ผู้เขียนจึงอธิบายเพิ่มว่ากล่องใส่หมากเป็นเพียงเปลือกนอก

## 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 ฉันกำลังพูดถึงตุ๊กตาที่บันชื่นมาและทีมงานนิตยสารผู้หญิง seksiให้มีชีวิต (n. 60)

ในตอนแรกผู้เขียนมีปัญหาในการแปลคำว่า Golem เข้าใจว่าเป็นตุ๊กตาและทีมงานนิตยสารผู้หญิงจับมาแต่งตัว แต่เมื่อไปหาข้อมูล ได้พบบทความเรื่อง Golems: กำเนิดและความสำคัญในคติชนวิทยาชาวเยวี่ ในเว็บไซต์ lifehackk ซึ่งกล่าวว่า “Golem เป็นมนุษย์ประดิษฐ์ที่ทำจากดินหรือผุ่นที่นำมาสู่ชีวิตโดยการจัดพิธีกรรมและสูตรมหัศจรรย์ ตามตำนานโภเณสามารถถูกสร้างขึ้นโดยแบบไปที่ทรงอิทธิพลเท่านั้น” จึงต้องปรับบทแปลให้ถูกต้องตามข้อมูลในตำนาน แปลว่า “ตุ๊กตาที่บันชื่นมา” และ “ทีมงานนิตยสารผู้หญิง seksiให้มีชีวิต”

## 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

— แล้วฉันก็เข้ามาแบบคนมือถือสากปากถือศีล พร้อมกับปีกสองข้างจากคลอเล็กชั้นล่าสุด ข้างหนึ่งเป็นเทรนด์ต่าง ๆ อีกข้างหนึ่งก็เป็นกระแสต่าง ๆ พากหล่อนก็เริ่มคุกเข่าลง นี่ ใจล่ะ แม่พระแห่งลาเกต์เดสต์จักลับมาท่ามกลางพากเราแล้ว แต่แม่พระมาในครบของเฟรดแอสเตอร์ สุดยอดนักเต้น (n. 61)

ในตอนแรก ผู้เขียนแปล une sainte-nitouche ว่าเป็น “แม่พระแสร้งว่า” เนื่องจากเห็นว่าคำแปลนี้เชื่อมโยงกับคำต้นฉบับ ประกอบกับบริบทพูดถึงแม่พระ แต่ได้รับคำแนะนำว่า une sainte-nitouche หมายถึงคนที่มีลักษณะเสแสร้ง หน้าไห้หลังหลอก และเป็นคำพพท์ที่ใช้กันจริง ๆ ในภาษาฝรั่งเศส แต่ “แม่พระแสร้งว่า” สื่อความไม่ซัดเจนและไม่ได้เป็นคำที่คนไทยใช้กัน ผู้เขียนจึงเปลี่ยนเป็นคำไทยที่สื่อความหมายเดียวกับต้นฉบับ “คนมือถือสากปากถือศีล” นอกจากนี้ ผู้ประพันธ์ยังได้เชื่อมโยงแม่พระแห่งลาเกต์กับเฟรด แอสเตอร์ (Fred Astaire) ซึ่งเป็น “สุดยอดนักเต้น” ผู้เขียนจึงเพิ่มข้อมูลนี้เข้าไปเพื่อขยายความว่าเฟรด แอสเตอร์เป็นใคร

## 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 ฉันเรียบได้ร้ากวับกำแพงเบโลตาบาก์ที่โถบลอกลับ แต่ คุณต้องเป็นคนใช้แร็กเกตฟัดนะ (n. 18)

ตัวอย่างนี้เป็นการเปรียบเทียบการก่อตัวตอบโต้กันระหว่างผู้ให้สัมภาษณ์กับผู้สัมภาษณ์ว่าเป็นเหมือนการเล่นกีฬาเบโลตาบาก์ (la pelote basque) ซึ่งเป็นกีฬาโบราณเบโลตาบาก์พัฒนามาจากการเล่น jeu de paume ที่เป็นต้นกำเนิดกีฬาเทนนิสในปัจจุบัน ผู้เล่นทั้งสองฝ่ายต้องลูกที่เรียกว่า la pelote กัน หรือลูกไปที่กำแพงให้ลูกสะท้อนกลับมาบัญหาของผู้เขียนในกรณีนี้คือ กีฬาเบโลตาบาก์ไม่เป็นที่รู้จักสำหรับชาวไทย ในตอนแรกผู้เขียนคิดจะแปลเป็นการน็อคบอร์ดเทนนิสที่ชาวยุโรปคุ้นเคย ซึ่งเป็นการแปลโดยใช้วัฒนธรรมปลายทางแทนที่วัฒนธรรมต้นทาง (L'ethnocentrisme) แต่เมื่อมาพิจารณาว่า อาจจะทำให้ผู้อ่านเข้าใจผิดในข้อเท็จจริง คิดว่ามีการเล่นเทนนิสในยุคสมัยนั้นจริง ๆ จึงตัดสินใจกลับมาใช้เบโลตาบาก์เช่นเดิม

ตัวอย่างที่รวมรวมนำเสนอในบทความนี้ ล้วนเป็นการอ้างอิงบริบททางด้านวัฒนธรรมที่ผู้เขียนประสบบัญหาในการแปลเป็นภาษาไทย เนื่องด้วยความแตกต่างทางวัฒนธรรมของภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง ประกอบกับผู้ประพันธ์มักกล่าวถึงสิ่งที่มีลักษณะเฉพาะ หรือเป็นวิถีชีวิต ความเชื่อ หรือตำนานของชนบางกลุ่ม หรือในบางยุคสมัย ซึ่งอาจจะไม่เป็นที่รับรู้กันในวงกว้าง และการที่ผลงานเรื่องนี้เป็นแนวเสียดสี ดูแคลน ชวนให้ผู้อ่านขอบขั้น จึงจำเป็นที่ผู้อ่านจะต้องได้รับข้อมูลที่ถูกต้องและครบถ้วน เพื่อเข้าถึงอารมณ์ที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อ

## 3. บทสรุป

การแปลบริบททางวัฒนธรรมจากภาษาหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่งเป็นบัญหาที่ผู้แปลส่วนใหญ่ต้องเผชิญและต้องหาวิธีแก้ไข งานเขียนที่สร้างสรรค์ขึ้นในภาษาหนึ่งในกรอบของวิถีชีวิต ความรู้ ความคิด ความเชื่อแบบหนึ่ง เมื่อมีการแปลไปสู่อีกภาษาหนึ่ง สิ่งที่ผู้แปลต้องคำนึงถึงอย่างมากคือการทำอย่างไรผู้อ่านบทแปลจึงจะเข้าใจภาพ ความคิดและความรู้สึกที่ต้นฉบับต้องการสื่อ ผู้แปลต้องหาข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อเข้าใจสิ่งที่สื่อผ่านภาษา ต้องตีความภาพที่

นำเสนอและตีความความหมายที่ແຜงนัยอยู่ เพื่อเข้าถึงงานต้นฉบับอย่างแท้จริง จากนั้นต้องพิจารณาว่าผู้อ่านบทแปลเป้าหมายมีคุณสมบัติอย่างไร มีความรู้ในเรื่องที่ต้นฉบับพูดถึงมากน้อยแค่ไหน ดังเช่นในกรณี ได้แก้สตรากรันด์ ผู้เขียนมองว่าสิ่งที่ผู้ประพันธ์กล่าวถึงเป็นสิ่งที่ผู้อ่านชาวไทยไม่คุ้นเคย และป่วยครั้งผู้ประพันธ์เสนออมุนมองที่เฉพาะตัวมาก หากแปลตรงตามต้นฉบับ ผู้อ่านก็จะไม่เข้าใจ ทำให้ผู้เขียนต้องแปลให้ชัดเจนกว่าต้นฉบับ ให้ข้อมูลเพิ่มเติม ให้คำอธิบาย รวมถึงเพิ่มจำนวนไทยที่ผู้อ่านคุ้นเคย เพื่อให้ผู้อ่านที่ตอนแรกอาจจะยังเห็นภาพไม่ชัดเจน หรือยังไม่เข้าใจประเด็นที่นำเสนอ หรือยังไม่รู้จักวัฒนธรรมที่แตกต่าง ให้เข้าถึงสิ่งที่ผู้ประพันธ์ต้องการสื่อได้ อีกที่ผู้เขียนประเมินว่าต้องไม่ทำให้โครงสร้างหลักของงานต้นฉบับเสียหาย เพิ่มข้อมูลเท่าที่จำเป็น และหลีกเลี่ยงการใช้วัฒนธรรมปลายทางเข้าไปแทนที่วัฒนธรรมต้นทาง เนื่องจากไม่ต้องการให้ผู้อ่านเข้าใจผิดในข้อเท็จจริง แนะนำว่าการเพิ่มข้อมูลเพียงเล็กน้อยไม่สามารถทำให้ผู้อ่านบทแปลเข้าใจทุกเรื่องได้อย่างทะลุปรúปอง แต่ผู้เขียนต้องการกระตุ้นให้ผู้อ่านรู้สึกถึงบางอย่างที่ແຜงอยู่ จากนั้นหากผู้อ่านต้องการทราบข้อมูลเพิ่มเติมก็สามารถไปค้นคว้าต่อได้

### เอกสารอ้างอิง

- ชนิชฐา กองทิพย์ จารุพินทุ สภาน. (2560). ทฤษฎีการแปลแบบบึ่ดความหมาย. ปฐมนิเทศ : Print4u.
- นิรนาม. (ม.ป.ป.). *Golems: กำเนิดและความสำคัญในคติชนวิทยาชาววิว.* LIFEHACKK. สืบค้นจาก <https://th.lifehackk.com/83-what-is-a-golem-4173438-8500>
- พระอุดมธีรคุณและบัณฑิกา จารุมา. (2563). ภาษาและวัฒนธรรม: ความหมาย ความสำคัญ และความสัมพันธ์ระหว่างกัน. วารสารมหาวิทยาลัยพายัพ, 7(2), 53-63. สืบค้นจาก <https://shorturl.asia/H9bDI>
- สรรเพชร เกตตะพันธ์. (2563). บทแปลวนินယายเรื่อง “ได้แก้สตรากรันด์” ของมาร์ก ล่องบרג (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.