



# วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

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

ฉบับที่ ๑๔๕ ปีที่ ๔๖ เล่มที่ ๑ (มกราคม-มิถุนายน ๒๕๖๖/ N°145 Année 46 (Janvier-Juin 2023)



## บทความวิจัย (RESEARCH ARTICLES)

การแปลคำศัพท์เกี่ยวกับสงครามโลกในเรื่องสั้น “บัตรชีวิต” และ “พระราชกฤษฎีกา  
ข้ามเวลา” ของมาร์แชล เอเม

สัทนันท์ สุขเกษม

การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนรูปแบบออนไลน์สำหรับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส  
ระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

สรรพพร เอี่ยมมงคลสกุล

LE MÉTALANGAGE DANS UNE CLASSE DE FRANÇAIS OBSERVÉE À  
L'UNIVERSITÉ BURAPHA

PARKPOOM JAIMEEAREE

STAGE PROFESSIONNEL DES ÉTUDIANTS DE FRANÇAIS : DÉFIS ET  
ATTENTES. LE CAS DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ  
RANGSIT, THAÏLANDE

THANAWIT KRAIPERM

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

วารสารสมาคมครุศาสตร์ฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ

- |                                                    |                                                                             |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.มธุรส จงชัยกิจ                | คณะศึกษาศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์                                    |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.พิริยะดิศ มานิตย์             | คณะอักษรศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                     |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร.ธีรา ศุขสวัสดิ์ ณ อยุธยา      | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเชียงใหม่                                      |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.ปาริย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา       | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเชียงใหม่                                      |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                                      |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.สิริจิตต์ เดชอมรชัย           | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                                      |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.ภาคภูมิ ใจมีอารี              | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยบูรพา                            |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศณุมิวดี              | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยมหิดล                                           |
| 9. รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริมา ปุรินทรภิบาล           | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์<br>วิทยาเขตปัตตานี |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพรรณิ จันทรคราญ        | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์                                    |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรพิมล สุขะวาที          | คณะครุศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                       |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรุณี อุดมศิลป์          | คณะอักษรศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                     |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรณี รุโงปการ           | คณะครุศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                       |
| 14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อดิพร เสถียรสุด          | คณะอักษรศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                                     |

- |                                              |                                                               |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มณฑิญา พ่วงทรัพย์  | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเชียงใหม่                        |
| 16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทิษา ไรจนอนันต์  | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                        |
| 17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Bruno Marchal      | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                        |
| 18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Frédéric Carral    | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                        |
| 19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Nicolas Revire     | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                        |
| 20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชอทอง บรรจงสวัสดิ์ | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยนเรศวร                           |
| 21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญพรรณ ทิพย์คง   | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยนเรศวร                           |
| 22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยสุดา ม้าไฉ      | วิทยาลัยศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยรังสิต                       |
| 23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศศิ อินทรโกสม      | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยรามคำแหง                         |
| 24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล จูโนทัย    | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ                  |
| 25. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิรมล ตัญญาแสนสุข  | คณะอักษรศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยศิลปากร                          |
| 26. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา นันทศิลป์  | คณะโบราณคดี<br>มหาวิทยาลัยศิลปากร                             |
| 27. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา สัปพันซ์    | คณะศึกษาศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์<br>วิทยาเขตปัตตานี |
| 28. อาจารย์ ดร.วรรณฤดี คุระวรรณ              | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยขอนแก่น            |
| 29. อาจารย์ ดร.สิริวรรณ จุฬากรณ              | คณะอักษรศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                       |
| 30. อาจารย์ ดร.มาริสา การิเวทย์              | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                        |

31. อาจารย์ ดร.วันรัก สุวรรณวัฒนา

คณะศิลปศาสตร์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

32. อาจารย์ ดร.Jean-Philippe Babu

คณะมนุษยศาสตร์

มหาวิทยาลัยนเรศวร

33. อาจารย์ ดร.วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย

คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์

มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี

## บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ฉบับที่ 145 ปีที่ 46 เล่ม 1 (มกราคม - มิถุนายน 2566) ประกอบด้วยบทความวิจัย จำนวน 4 เรื่อง บทความแรก สัทนันท์ สุขเกษม ได้ศึกษาเรื่อง “การแปลคำศัพท์เกี่ยวกับสงครามโลกครั้งที่ 2 ในเรื่องสั้น “บัตรชีวิต” และ “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ของมาร์แซล เอเม” และได้พบคำศัพท์เกี่ยวกับยุทธวิธี และ คำศัพท์ทางการทหาร ในสังคมที่บริบทของสงครามโลกแตกต่างกัน ดังเช่นในประเทศไทยและ สาธารณรัฐฝรั่งเศส ผู้วิจัยได้ค้นหาวิธีการที่จะทำให้บทแปลสื่อความหมาย และผู้อ่านเข้าใจเนื้อ เรื่องที่แปลมา บทความที่ 2 สรรพร เอี่ยมมงคลสกุล ได้นำเสนอเรื่อง “การพัฒนาการจัดการ เรียนการสอนรูปแบบออนไลน์สำหรับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย” เพื่อศึกษาสถานการณ์การสอนที่เกิดขึ้นจริง และเสนอแนวทางในการจัดการเรียนการสอนที่มี ประสิทธิภาพ สอดคล้องกับลักษณะของผู้เรียนและเหมาะสมกับสถานการณ์ปัจจุบัน บทความ ลำดับต่อมา เรื่อง “Le Métalangage dans une classe de français observée à l’université Burapha” ของภาคภูมิ ใจมีอารี เพื่อศึกษาการวิเคราะห์ความหมายของภาษาในการสื่อสาร เพื่อให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงการใช้ภาษาแม่ และเรื่องสุดท้าย “Stage professionnel des étudiants de français : Défis et attentes. Le cas du département de français de l’université Rangsit, Thaïlande” บทความของฐนวิชน์ ไกรเพิ่ม ได้ศึกษาและวิเคราะห์ความเห็นและความ คาดหวังของสถานประกอบการที่รับนักศึกษาภาษาฝรั่งเศสของมหาวิทยาลัยรังสิตเข้าฝึก ปฏิบัติงานในสถานประกอบการ ผลการศึกษาพบว่า สถานประกอบการคาดหวังความสามารถ ด้านทักษะภาษาเพื่อการสื่อสารของนักศึกษา การพัฒนาหลักสูตร และการจัดกิจกรรมการ เรียนการสอนที่สอดคล้องกับรายวิชา

กองบรรณาธิการวารสาร ฯ ยังคงมุ่งเน้นคุณภาพบทความเพื่อเผยแพร่องค์ความรู้ ด้านวิชาการและการวิจัยที่เกี่ยวข้องด้านภาษาศาสตร์ วรรณกรรม การแปล และการจัด การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และขอขอบพระคุณผู้เขียนบทความที่ไว้วางใจให้วารสาร สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ทำหน้าที่เผยแพร่ความรู้ทางวิชาการ รวมทั้ง ผู้ทรงคุณวุฒิที่เสียสละเวลาอันมีค่าร่วมพิจารณาถ่วงถ่วงคุณภาพของบทความ จนสามารถเผยแพร่สู่สาธารณชนได้

อนึ่ง เนื่องในโอกาส ปี พ.ศ. 2566 เป็นปีมหามงคลเฉลิมฉลองวันประสูติครบรอบ 100 ปี สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอเจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ อีกทั้ง องค์การเพื่อการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (United Nations

Educational, Scientific and Cultural Organization) ได้ยกย่องให้พระองค์เป็นบุคคลตัวอย่าง  
สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ร่วมกับมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศส  
ศึกษา ฯ กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัย และนวัตกรรม และสถานทูตฝรั่งเศส  
ประจำประเทศไทย ได้จัดการประชุมวิชาการนานาชาติครั้งที่ 4 เรื่อง มุมมองการสอนภาษา  
ฝรั่งเศสที่หลากหลายของศตวรรษที่ 21 : หลากหลายภาษา วัฒนธรรมแตกต่าง และนวัตกรรม  
(Quatrième colloque international : Les multiples facettes du français et son  
enseignement au XXI<sup>e</sup> siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovation) ในระหว่าง  
วันที่ 8 และ 9 มิถุนายน 2566 กองบรรณาธิการจึงขอเชิญชวนผู้นำเสนอบทความทุกท่านส่ง  
บทความวิชาการเผยแพร่ในวารสารตั้งแต่ฉบับที่ 146 ปีที่ 46 เล่ม 2 (กรกฎาคม - ธันวาคม 2566)  
ทั้งนี้ เพื่อเป็นอีกช่องทางหนึ่งในการเผยแพร่องค์ความรู้ทางวิชาการอย่างแพร่หลายต่อไป

รองศาสตราจารย์ คุณหญิงวงจันทร์ พินัยนิติศาสตร์  
บรรณาธิการ

## สารบัญ

### บทความวิจัย (Research Articles)

|                                                                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| การแปลคำศัพท์เกี่ยวกับสงครามโลกในเรื่องสั้น “บัตรชีวิต” และ “พระราชกฤษฎีกา<br>ข้ามเวลา” ของมาร์แชล เอเม<br>สัทนันท์ สุขเกษม.....                                       | 1  |
| การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนรูปแบบออนไลน์สำหรับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส<br>ระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย<br>สรวพร เอี่ยมมงคลสกุล.....                                          | 19 |
| Le métalangage dans une classe de français observée à l'Université Burapha<br>Parkpoom JAIMEEAREE.....                                                                 | 47 |
| Stage professionnel des étudiants de français : défis et attentes. Le cas du<br>département de français de l'université Rangsit, Thaïlande.<br>Thanawit KRAIPERM ..... | 70 |



## การแปลคำศัพท์เกี่ยวกับสงครามโลกในเรื่องสั้น “บัตรชีวิต” และ “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ของมาร์แซล เอเม

สัทนันท์ สุขเกษม\*

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

### Historical context translation about World War: a study from the translation of Marcel Aymé La carte and Le décret

Sattanan Sukkasem\*

Faculty of Liberal Arts Thammasat University, Thailand

#### Article Info

##### Research Article

Article History :

Received 14 November 2022

Revised 11 March 2023

Accepted 22 March 2023

#### คำสำคัญ

การแปล

บริบททางประวัติศาสตร์

สงครามโลกครั้งที่สอง

เรื่องสั้น

การแปลฝรั่งเศส-ไทย

#### Keywords :

Translation,

Historical context,

World War II,

Short story,

French-Thai translation

#### บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการแปลคำศัพท์เกี่ยวกับสงครามโลกในเรื่องสั้น “บัตรชีวิต” (La carte) และเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” (Le décret) ของมาร์แซล เอเม (Marcel Aymé) ซึ่งดำเนินเรื่องในระหว่างที่กองทัพเยอรมันเข้ายึดครองประเทศฝรั่งเศส (L'Occupation allemande) ในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง บริบททางประวัติศาสตร์จึงเป็นส่วนสำคัญของเรื่อง นอกจากนี้ มาร์แซล เอเมใช้วิธีการเล่าเรื่องสั้นทั้งสองเรื่องนี้แบบบันทึกส่วนตัว ตัวละครผู้ดำเนินเรื่องเขียนบรรยายชีวิตประจำวัน อาหาร การกิน การเดินทางไปยังสถานที่ต่าง ๆ รวมถึงการพบปะผู้คน รายละเอียดเหล่านี้ทำให้ผู้วิจัยพบคำศัพท์ที่ใช้เฉพาะในช่วงเวลาดังกล่าว ซึ่งยากต่อการแปลเป็นภาษาไทย เนื่องจากการรับรู้ของคนฝรั่งเศสและคนไทยไม่เหมือนกัน จึงต้องหาวิธีการถ่ายทอดความหมายที่จะทำให้ผู้อ่านเข้าใจคำศัพท์เหล่านี้ ผู้วิจัยใช้วิธีเปรียบเทียบสถานการณ์สงครามระหว่างฝรั่งเศสและไทย และพบว่าคำศัพท์บางคำสามารถแปลได้เมื่อนำมาเปรียบเทียบ เพราะในบริบทของไทยก็มีเหมือนกัน แต่ก็มีคำศัพท์บางคำที่ใช้เฉพาะกับเหตุการณ์ในประเทศฝรั่งเศส ซึ่งไม่พบในประเทศไทย จึงต้องหาวิธีอื่น ๆ มาถ่ายทอดความหมายแทนการแปลแบบตรงตัว เพื่อให้บทแปลสื่อความหมายและทำให้ผู้อ่านเข้าใจเนื้อเรื่อง คำแปลศัพท์ที่นำมาวิเคราะห์ในบทความนี้แบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ สิ่งของและสถานที่ เครื่องแบบทหาร ยุทธการทางทหาร และตำแหน่งยศของทหาร

\* Corresponding author

E-mail address: [sukkasem.m@yahoo.com](mailto:sukkasem.m@yahoo.com)

---

## Abstract

---

This article aims to analyse the translation of the historical context of World War, by using a translation of Marcel Aymé's short stories: *La carte* and *Le décret* from French to Thai as a case study. The historical background of these two stories is an important factor where they took place in the Second World War, especially the time when the German army occupied France. Moreover, in terms of style, Marcel Aymé wrote the stories as a diary or a journal where the main character described what he saw in his daily life: food, places, and people. Some terms within a historical context are difficult to translate into Thai because the perception and knowledge about World War in France between French and Thai people are different. So, the translator must find alternative approaches to make sure that Thai readers would fully understand the stories. One of the approaches being used is to consider words in the war context of France and Thai. If the equivalent word is found in Thai, the translator can translate them right away. But, if it's not, the translator might need other approaches such as adding explications or creating new words. This article proposes the analysis of the vocabulary translation divided into 4 groups: things and places, army uniform, military operation, and military rank, with problems and solutions for the translation provided in each example.

## 1. บทนำ (Introduction)

บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์ *บทแปลเรื่องสั้นเรื่อง "La carte" "Le décret" และ "L'huissier" ของมาร์แซล เอเม่ พร้อมบทวิเคราะห์* โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาเรื่องการถ่ายทอดคำศัพท์เกี่ยวกับสงครามโลก ผู้วิจัยอาศัยทฤษฎีการแปลแบบยืความหมาย (Théorie interprétative de la traduction) จากสถาบันชั้นสูงด้านการล่าและการแปล (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs : ESIT) ของมหาวิทยาลัยปารีส 3 มาใช้วิเคราะห์บทแปลในวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ทั้งในระดับการทำความเข้าใจและการถ่ายทอดความหมาย โดยมีสามขั้นตอนหลัก คือ การทำความเข้าใจต้นฉบับ (compréhension) การผละออกจากภาษาต้นฉบับ (déverbalisation) และการถ่ายทอดความหมายสู่บทแปล (réexpression) อาทิตย์ วงษ์สง่า สรุปสาระสำคัญของทฤษฎีดังกล่าวไว้ดังนี้

“มุ่งเน้นการศึกษาการแปลในแง่ของการสื่อสาร โดยเฉพาะการรับรู้ของผู้อ่านปลายทาง ดังนั้น จึงให้ความสำคัญกับการถ่ายทอดความหมายและผลกระทบทางสุนทรียะของวรรณศิลป์ในต้นฉบับไปสู่ผู้อ่านบทแปล ด้วยสำนวนภาษาที่สอดคล้องกับการรับรู้และวัฒนธรรมของภาษาปลายทาง ทั้งนี้เพื่อให้ผู้อ่านบทแปลได้เข้าถึงความหมาย เนื้อหา ลีลาและอารมณ์ของสารที่ผู้ประพันธ์ต้องการจะสื่อ เจกเช่นเดียวกับผู้อ่านในวัฒนธรรมต้นทาง” (อาทิตย์ วงษ์สง่า, 2562, น. 82)

ในวิทยานิพนธ์นี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาลักษณะเฉพาะของต้นฉบับ บริบททางประวัติศาสตร์และบริบททางวัฒนธรรม เพื่อให้เข้าใจเนื้อเรื่องและสารที่ผู้เขียนต้องการสื่ออย่างแท้จริง นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังได้ศึกษาเรื่องคำอูทาน คำทับศัพท์ โวหารและการถ่ายทอดชื่อเฉพาะ เพื่อให้สามารถถ่ายทอดเป็นภาษาปลายทางได้ถูกต้องและเหมาะสม เก็บความได้ครบทั้งเนื้อหาและอรรถรสของต้นฉบับ

เรื่อง “บัตรชีวิต” (*La carte*) และ “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” (*Le décret*) ปรากฏในชุดรวมเรื่องสั้น “*Le passe-muraille*” ซึ่งเล่าเรื่องราวของผู้คนในสมัยสงครามโลกครั้งที่สอง เนื้อเรื่องผสมผสานระหว่างองค์ประกอบความเป็นแฟนตาซีกับเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ที่เกิดขึ้นจริง เรื่อง “บัตรชีวิต” กล่าวถึงกฎหมายลดเวลาชีวิตของประชากรที่ไร้ประโยชน์ เพื่อประหยัดทรัพยากรที่ขาดแคลนในช่วงสงคราม โดยการแจกจ่ายบัตรชีวิตเดือนต่อเดือน เรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” กล่าวถึงพระราชกฤษฎีกาที่จะพาทั้งโลกข้ามเวลาไป 17 ปีข้างหน้า ซึ่งคำนวณแล้วว่าเป็นช่วงเวลาที่ยุทธศาสตร์จะสิ้นสุดลง

ประเด็นที่น่าสนใจในเรื่องสั้นที่เลือกมานี้คือเรื่องการถ่ายทอดคำศัพท์เกี่ยวกับสงครามโลกที่ปรากฏในเรื่อง “บัตรชีวิต” (*La carte*) และ “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” (*Le décret*) เนื่องจากเนื้อเรื่องดำเนินอยู่ในช่วงสงครามโลก อีกทั้ง มาร์แชล เอเม (Marcel Aymé) ก็ได้เขียนเรื่องสั้นทั้งสองนี้ลงในหนังสือพิมพ์ในช่วงค.ศ. 1941-1942 ขณะกำลังอยู่ในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง ผู้วิจัยได้พบคำศัพท์ที่เกี่ยวกับสงครามโลกมากมาย ทั้งคำศัพท์ที่เกี่ยวกับสถานที่ ยุทธการทางทหาร ยศตำแหน่ง รวมถึงสิ่งของเครื่องใช้ในชีวิตประจำวันของยุคนั้น ปัญหาที่พบในขั้นตอนการแปลคือ เมื่อนำมาเปรียบเทียบกับบริบทสงครามโลกในประเทศไทย คำศัพท์บางคำที่พบนั่นก็สามารถแปลแล้วเป็นที่เข้าใจได้เลย เพราะในบริบทของไทยก็มีเหมือนกัน แต่ก็มีคำศัพท์บางคำที่ใช้เฉพาะกับเหตุการณ์ในประเทศฝรั่งเศส ซึ่งไม่พบในไทย ผู้แปลจึงต้องหาวิธีถ่ายทอดความหมายอื่น ๆ แทนการแปลแบบตรงตัว เช่น การถ่ายทอดโดยเพิ่มคำอธิบาย หรือการสร้างคำขึ้นมาใหม่ เพื่อให้บทแปลสื่อความหมายและทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจเนื้อเรื่อง

## 2. การถ่ายทอดคำศัพท์เกี่ยวกับสงครามโลก

ผู้วิจัยได้รวบรวมตัวอย่างคำศัพท์จากเรื่อง “บัตร์ชีวิต” และ “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ที่เป็นประเด็นน่าสนใจเกี่ยวกับสงครามโลก โดยแบ่งออกเป็น 4 ประเด็น ได้แก่ สิ่งของและสถานที่ เครื่องแบบทหาร ยุทธการทางทหาร และยศตำแหน่งทหาร โดยพบว่า หากแปลคำศัพท์เหล่านี้แบบตรงตัวอาจสร้างความเข้าใจผิดหรือความไม่ชัดเจนให้แก่ผู้อ่าน ผู้วิจัยจึงได้วิเคราะห์ปัญหาที่พบโดยเปรียบเทียบบริบทสงครามโลกในฝรั่งเศสและไทย จากนั้นจึงนำเสนอแนวทางการแปล เพื่อให้ผู้ที่สนใจสามารถนำไปปรับใช้ในบทแปลอื่น ๆ ได้

### 2.1 สิ่งของและสถานที่

ในเรื่องสั้นที่ผู้วิจัยเลือกมานี้ มาร์แชล เอเม ได้บรรยายชีวิตประจำวันของผู้คนในช่วงสงครามผ่านบันทึกส่วนตัวของตัวละครผู้ดำเนินเรื่องและเล่าถึงความอดอยากรวมถึงความยากลำบากในการหาสินค้าอุปโภคบริโภค นอกจากนี้ยังได้กล่าวถึงสถานที่ต่าง ๆ ในช่วงสงคราม ซึ่งไม่สามารถเลือกแปลตรงตัวได้ แต่จะต้องศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมโดยดูจากบริบทและหาแนวทางอื่น ๆ ในการแปล

คำว่า “ersatz” พบในเรื่อง “บัตร์ชีวิต” เป็นคำยืมมาจากภาษาเยอรมัน พจนานุกรม *L'Académie française* อธิบายความหมายว่า “action de remplacer, produit de remplacement” ซึ่งหมายถึงการแทนที่หรือสิ่งของทดแทน คำดังกล่าวเริ่มใช้ในประเทศฝรั่งเศสตั้งแต่ช่วงสงครามโลกครั้งที่หนึ่ง จนถึงสงครามโลกครั้งที่สอง เมื่อกองทัพเยอรมันบุกยึดครองประเทศฝรั่งเศส ทำให้เกิดภาวะขาดแคลนทรัพยากร ทั้งอาหาร ยารักษาโรค เสื้อผ้า เชื้อเพลิงทำความร้อน หรือแม้แต่ไฟฟ้า ส่งผลกระทบไปทุกภาคส่วน รัฐบาลต้องหาทางออกด้วยการแจกจ่ายบัตรปันส่วนเพื่อจำกัดการใช้ทรัพยากรที่เหลืออยู่น้อยอย่างประหยัด อาน เดอ ชาลองดาร์ (Anne de Chalendar) อธิบายไว้ในบทความ “Vivre d'Ersatz pendant la guerre” ของเว็บไซต์ *Franceinfo* ว่าประชาชนจึงต้องหาวัตถุดิบอื่น ๆ มาบริโภคแทนเพื่อความอยู่รอด “ersatz” ส่วนใหญ่เป็นวัตถุดิบที่มีคุณภาพด้อยกว่าทั้งในด้านโภชนาการ รสชาติและความปลอดภัย เช่น การใช้เปลือกไม้สำหรับทำขนมปังแทนการใช้แป้งสาลี การใช้ขัณฑสกรแทนน้ำตาล หรือการใช้กระดาษผสมเศษผ้า

การทับศัพท์คำดังกล่าวว่า “แอร์ซา” ทำให้บทแปลไม่สื่อความหมาย เพราะคำนี้ไม่ได้เป็นที่รับรู้ของคนไทย และผู้อ่านอาจไม่เข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อ ผู้วิจัยจึงไปศึกษาค้นคว้าว่าในช่วงสงครามโลก ประเทศไทยมีสิ่งที่เป็น “ersatz” หรือไม่ และพบว่าในช่วงสงครามมหาเอเชียบูรพาไทยก็ประสบปัญหาขาดแคลนทรัพยากรเช่นกัน กาญจณี คำบุญรัตน์ อธิบายในบทความของเว็บไซต์ *ศิลปวัฒนธรรม* ว่าสิ่งทดแทนส่วนใหญ่มาจากธรรมชาติตามภูมิปัญญาท้องถิ่น เช่น ใช้น้ำตาลมะพร้าวหรือน้ำตาลปึกแทนน้ำตาลทราย ใช้หน่อไม้แทนแป้ง

สาส์นในการทำเส้นขนมใช้สมุนไพรแทนยารักษาโรค หรือใช้ผ้าฝ้ายทอมือแทนผ้าจากต่างประเทศ ทั้งฝรั่งเศสและไทยต่างก็มี “ersatz” ในช่วงสงคราม แต่ไม่มีคำเฉพาะ ผู้วิจัยจึงเลือกแปลคำนี้โดยการอธิบายความหมายว่า “สิ่งทดแทน” หรือ “วัตถุเทียม” ในเรื่อง “บัตรชีวิต” คำดังกล่าวอยู่ในบริบท “Les ersatz à la saccharine” จากการค้นคว้าเพิ่มเติม พบว่าคำนี้มาจาก “Les ersatz du café sucré à la saccharine” (Szczypiorski, 1988, p. 44) ผู้วิจัยจึงแปลคำว่า ersatz ในบริบทนี้ว่า “กาแฟเทียมใส่ขัณฑสกร”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

Quelle que fût leur patrie, les civils devenaient moroses et de mauvais poil. En mordant à leur pain noir ou en buvant **les ersatz** à la saccharine, ils faisaient des rêves de festins et de tabac. (p.81)

#### บทแปล

ไม่ว่าประเทศชาติจะเป็นอย่างไร ประชาชนก็ยังหดหู่และเศร้าหมอง พวกเขาเฝ้าฝันถึงอาหารอร่อยในงานเลี้ยงและการได้สูบบุหรี่สักมวนขณะกำลังกัดขนมปังดำหรือดื่มกาแฟเทียมใส่ขัณฑสกร (น. 20)

คำว่า “marché noir” พบทั้งในเรื่อง “บัตรชีวิต” และ “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ฟาบริส เกรอนาร์ (Fabrice Grenard) (2008, p.39) ได้อธิบายลักษณะของตลาดประเภทนี้ว่าเป็นสถานที่ซึ่งผู้คนบางกลุ่มใช้ลักลอบซื้อขายสินค้าโดยผิดกฎหมาย ผู้ค้าใช้ประโยชน์จากปัญหาการขาดแคลนทรัพยากรที่รัฐบาลกักตุนไว้ ทำให้สินค้ามีราคาสูงกว่าปกติ ในช่วงสงคราม สถานที่ดังกล่าวมีมากขึ้นเมื่อรัฐบาลจำกัดราคาขายสินค้า การปันส่วนอาหารส่งถึงผู้บริโภค รวมถึงจำกัดการซื้อขายวัตถุดิบหลักต่าง ๆ เช่น แป้งสาลี เนื้อสัตว์ เนยแข็ง และอาหารกระป๋อง

ช่วงสงครามโลกที่ญี่ปุ่นมาตั้งกองทัพอในประเทศไทยก็พบตลาดลักษณะเช่นนี้ เมื่อกองทัพญี่ปุ่นต้องการจัดหาเสบียง ก็จะติดต่อพ่อค้านายหน้าชาวญี่ปุ่นให้ไปช่วยติดต่อร้านค้าไทย และมักใช้วิธีกว้านซื้อมาจนหมด สินค้าที่เคยมีจึงขาดแคลนและมีราคาแพงขึ้น ดังที่พวงทิพย์ เกียรติสหัสกุล อธิบายไว้ในบทความ “ชีวิตราษฎรไทยสมัยสงครามมหาเอเชียบูรพา : มุมมองผ่านการเข้ามาควบคุมทางรถไฟสายใต้ของกองทัพญี่ปุ่น” ว่า

“ดังเช่นกรณีนี้ จดหมายลงวันที่ 31 ธันวาคม 2484 ของบริษัทมิตรชุกขุขันธ์โกษา ขออนุญาตซื้อน้ำตาลจำนวน 6,820 กระสอบหากได้รับการอนุมัติเพียง 2,000 กระสอบ

ส่วนที่ขาดก็จะไปจบที่การกว้านซื้อจาก “ตลาดมืด” ในราคาที่สูงกว่าปกติ ผลที่ตามมาก็คือประชาชนไม่มีสินค้าใช้หรือมีแต่ในราคาที่แพงกว่าปกติหลายเท่าตัว” (2553, น.124)

ทั้งบริบททางประวัติศาสตร์ของฝรั่งเศสและไทยอธิบายลักษณะของ “marché noir” ในลักษณะเดียวกัน ผู้วิจัยจึงเลือกแปลคำดังกล่าวว่า “ตลาดมืด”

### ตัวอย่างจากเรื่อง “บัตรชีวิต”

#### ต้นฉบับ

Toujours avec le désir de profiter de l'heure qui passe, et peut-être aussi dans un esprit de vengeance, je fais chaque jour deux très copieux repas au **marché noir**. (p.63)

#### บทแปล

ด้วยความปรารถนาที่อยากใช้เวลาที่ผ่านไปให้คุ้มค่าและอาจจะด้วยจิตใจที่อยากจะแก้แค้น แต่ละวันผมจึงไปรับประทานอาหารมื้อหรูพร้อมวันละสองมื้อที่**ตลาดมืด** (น.8)

คำว่า “zone libre” หรือ “zone non occupée” จดหมายเหตุของกระทรวงกลาโหม (Ministère de la défense) ประเทศฝรั่งเศส อธิบายว่ามาจากการแบ่งดินแดนของประเทศฝรั่งเศสออกเป็นสองส่วนในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง ตามเส้นแบ่งเขตแดน (ligne de démarcation) ในข้อตกลงที่ลงนามเมื่อวันที่ 22 มิถุนายน ค.ศ.1940 ที่เมืองเรตงด์ (Rethondes) พื้นที่ทางตอนเหนือของประเทศถูกกองทัพเยอรมันเข้ายึดครอง เรียกว่า “zone occupée” ส่วนพื้นที่ทางตอนใต้ที่รัฐบาลวิชี (Vichy) ของฝรั่งเศสเป็นผู้ปกครอง เรียกว่า “zone libre” หรือ “zone non occupée” ในเรื่อง “บัตรชีวิต” เอลิซา (Élisa) คู่หมั้นของจอจล (Jules) ต้องเดินทางไป “zone non occupée” เป็นเวลาสามสัปดาห์ ส่วนเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ชายชราชาวจูว์รา (Jura) ถ้ามเจ้าของบันทึกว่าเขามาจาก “zone libre” หรือไม่ ในขั้นต้น ผู้วิจัยเลือกแปลแบบตรงตัวว่า “เขตอิสระ” และ “โซนเสรี” แต่หากผู้อ่านไม่มีความรู้ทางประวัติศาสตร์ คำเหล่านี้จะไม่สื่อความหมายใด ๆ ในบทแปล ทั้งนี้ เนื่องจาก “zone libre” และ “zone non occupée” หมายถึงสถานที่เดียวกัน ผู้วิจัยจึงเลือกถ่ายทอดความหมายให้เหมือนกันโดยการอธิบายเพิ่มเติมว่า “เขตนอกการปกครองของเยอรมัน”

### ตัวอย่างจากเรื่อง “บัตรชีวิต”

#### ต้นฉบับ

Elle part demain pour un voyage de trois semaines en **zone non occupée**. (p.77)

#### บทแปล

พรุ่งนี้เอลิซาต้องเดินทางไปเขตนอกการปกครองของเยอรมันซึ่งปกครองโดยรัฐบาลวิชีของฝรั่งเศสเป็นเวลาสามอาทิตย์ (น.17)

### ตัวอย่างจากเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา”

#### ต้นฉบับ

Il me toisa sans bienveillance et faillit laisser ma question sans réponse.  
Il se ravisa et, à son tour, m'interrogea :

— Vous arrivez peut-être de **la zone libre** ? (p.89)

#### บทแปล

ชายชรามองผมตั้งแต่หัวจรดเท้าอย่างไม่ต้อนรับ และทำที่จะเมินคำถามของผมไปโดยไม่ตอบ แต่เขานึกคิดอยู่ครู่หนึ่ง แล้วถามผมกลับว่า

“มาจากเขตนอกการปกครองของเยอรมันหรือคุณ” (น.25)

คำว่า “camp” ปรากฏในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” เนื่องจากคำนี้มีหลายความหมาย ผู้วิจัยจึงเลือกพิจารณาที่บริบทก่อน ในเรื่องสันติกล่าว ผู้เขียนบรรยายสภาพชีวิตที่ยากลำบากของคนฝรั่งเศสในช่วงสงครามโลก พจนานุกรม *Larousse* อธิบายความหมายของคำนี้ในด้านสงครามว่า “Camp dans lequel sont rassemblés, sous surveillance militaire ou policière, soit des populations civiles de nationalité ennemie, soit des prisonniers ou des détenus politiques (...)” หรือค่ายที่รวบรวมพลเมืองของประเทศศัตรู นักโทษ นักโทษทางการเมือง ในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง มีค่ายในประเทศฝรั่งเศสหลายประเภท เช่น ค่ายกักกันที่กองทัพนาคีควบคุม (camp de concentration) ซึ่งเป็นค่ายเพียงแห่งเดียวที่มีห้องรมแก๊สคือค่ายนาทซ์-ไวลเลอร์-ชตรูทฮอฟ (camp Natzweiler-Struthof) นอกจากนี้ ยังมีค่ายกักกันที่รัฐบาลฝรั่งเศสควบคุม (camp d'internement) และค่ายสำหรับเตรียมนำส่งนักโทษ (camp de transit) ไปยังค่ายมรณะ (camp d'extermination) ซึ่งไม่มีในประเทศฝรั่งเศส ค่ายของไทยในช่วงสงครามโลกนั้นแตกต่างกัน เช่น ค่ายสวนลุม ซึ่งเป็นค่ายทหารที่กองทัพญี่ปุ่นมาตั้งในไทย และค่ายบางบัวทอง ซึ่งเป็นค่ายที่มีไว้ควบคุมตัวทหารญี่ปุ่นในฐานะอาชญากรสงคราม (วิชัญญ์ กลั่นรอด, 2556, น.114) ความแตกต่างนี้ทำให้ไม่สามารถ

เทียบเคียงและใช้คำศัพท์เดียวกันได้ บริบทของเรื่องกล่าวถึง “Tous les camps” ซึ่งหมายถึงค่ายกักกันทุกประเภทในประเทศฝรั่งเศส ผู้วิจัยจึงเลือกแปลคำดังกล่าวว่า “ค่ายกักกัน”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

Dans tous **les camps** on avait foi en la victoire, mais on craignait qu'elle ne se fit attendre. (p.81)

#### บทแปล

ในค่ายกักกันทุกค่าย ผู้คนต่างมั่นใจว่าฝ่ายตัวเองต้องเป็นผู้ชนะ หากแต่ต้องรอเวลาไปก่อน (น.20)

## 2.2 เครื่องแบบทหาร

นอกจากสิ่งของและสถานที่ ผู้เขียนยังได้บรรยายลักษณะการแต่งกายของทหารที่ตัวละครผู้ดำเนินเรื่องได้พบตามสถานที่ต่าง ๆ ในช่วงสงคราม มีทั้งชุดเครื่องแบบทหารและลักษณะการเรียกชื่อซึ่งสะท้อนมาจากเครื่องแต่งกาย

คำว่า “uniforme vert” เป็นคำที่ใช้เรียกทหารเยอรมันในช่วงสงครามโลก เนื่องจากสวมเครื่องแบบสีเขียว “vert-de-gris” หรือสี verdigris ในภาษาอังกฤษ สีดังกล่าวเป็นสีเขียวหม่นที่เกิดจากการกัดกร่อนของทองแดง บรอนซ์และทองเหลือง ซึ่งเป็นสีเอกลักษณ์ของทหารเยอรมัน (Pfeiffer, 2021) คนฝรั่งเศสช่วงสงครามโลกจึงเรียกทหารเยอรมันว่า “des vert-de-gris” หรือ “des uniformes verts” ในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ตัวละครบรรยายสภาพของกรุงปารีสขณะที่ถูกยึดครอง และมีทหารเยอรมันอยู่ทั่วเมือง ผู้วิจัยไปค้นคว้าว่าคนไทยเรียกทหารในลักษณะนี้หรือไม่ บทความเรื่อง “ทัศนคติเรื่องญี่ปุ่นในงานเขียนของ ‘วิรัตน์ สุทนต์’ เจ้าพ่อสำนวนสวิงคนแรกๆ ของไทย” อธิบายว่าในช่วงสงครามโลก คนไทยเรียกทหารญี่ปุ่นด้วยรูปลักษณะและสัญชาติว่า “ทหารขาสั้น หัวโล้น ชาติญี่ปุ่น” หรือ “เจ้าญี่ปุ่น” (อาชญาสิทธิ์ ศรีสุวรรณ, 2561) ทั้งฝรั่งเศสและไทยต่างก็มีวิธีเรียกทหารคนละแบบ หากผู้วิจัยถ่ายทอดคำนี้แบบตีความว่าทหารเยอรมัน เอกลักษณ์ของเครื่องแบบสีเขียวของทหารเยอรมันก็จะหายไป จึงเลือกแปล “Uniforme vert” ว่า “พวกชุดเขียว” หรือ “ทหารใส่เครื่องแบบสีเขียว”

## ตัวอย่าง

### ต้นฉบับ

Des marins allemands montaient la garde sur le trottoir, là, devant l'entrée. Et sur la place et aux Champs-Élysées, partout, il y avait **des uniformes verts**. Et les Français qui étaient déjà vieux pensaient qu'ils ne les verraient jamais partir. (p.85)

### บทแปล

มีทหารเรือเยอรมันเดินยามตามทางเดินที่หน้าทางเข้าตรงนั้น ที่จัดुरัสกับถนน ซ็องเซลีเซมีแต่ทหารใส่เครื่องแบบสีเขียวเดินสวนกันขวักไขว่ คนฝรั่งเศสที่อายุมากต่างก็พากันคิดว่าคงไม่มีโอกาสได้อยู่ถึงวันที่ได้เห็นพวกชุดเขียวพวกนี้ไปจากที่นี่แน่ (น.23)

คำว่า “botte” พบในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ผู้เขียนบรรยายลักษณะเครื่องแต่งกายของทหารเยอรมัน พจนานุกรม *Larousse* อธิบายความหมายของคำดังกล่าวว่า “Chaussure de cuir, de caoutchouc, etc. qui enferme le pied et la jambe et quelquefois le bas de la cuisse entière.” หมายถึง รองเท้าทำจากหนังหรือยางที่หุ้มสันเท้าและขา หรืออาจหุ้มไปทั้งต้นขา ในบริบทเป็นรองเท้าที่ทหารเยอรมันสวมใส่ ทหารไทยก็สวมรองเท้าลักษณะนี้เช่นกัน คำดังกล่าวเรียกได้หลายแบบ เช่น รองเท้าบูท รองเท้าสูงครึ่งน่องหนังสีดำ และรองเท้าคอมแบท ผู้วิจัยเลือกใช้คำว่า “รองเท้าคอมแบท” ซึ่งเป็นคำที่คนไทยนิยมใช้เรียก รองเท้าบูททหารและเหมาะสมกับบริบทของเรื่อง พจนานุกรม *Cambridge* อธิบายว่า “combat” หมายถึง “a fight, especially during a war” หรือการสู้รบ โดยเฉพาะในสงคราม

## ตัวอย่าง

### ต้นฉบับ

Et ces deux hommes portaient **les bottes** et l'uniforme vert qui était celui des armées allemandes au temps de l'occupation. (p.88)

### บทแปล

พวกเขาสวมรองเท้าคอมแบทและชุดสีเขียวซึ่งเป็นเครื่องแบบของทหารเยอรมันเมื่อครั้งที่เยอรมนีบุกยึดครองฝรั่งเศสในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง (น.24)

คำว่า “ceinturon” ตามพจนานุกรม *Larousse* หมายถึง “Ceinture de cuir ou d'étoffe portée sur l'uniforme militaire et soutenant le sabre, la baïonnette, les cartouchières, etc.” หรือเข็มขัดทำจากหนังหรือผ้าที่ใส่กับเครื่องแบบทหาร มีไว้ใส่ดาบสั้น

ดาบปลายปืน หรือเป็นช่องใส่กระสุนปืน เข็มขัดนี้ไม่ได้ใช้ทั่วไปในชีวิตประจำวัน แต่เป็นส่วนหนึ่งของเครื่องแบบทหารสำหรับสู้รบในสงคราม ทั้งทหารเยอรมัน ฝรั่งเศสและไทยก็ใช้เข็มขัดดังกล่าว ผู้วิจัยจึงเลือกแปลคำว่า “ceinturon” พร้อมเพิ่มคำอธิบายว่าเป็น “เข็มขัดทหาร”

คำว่า “calot” ตามพจนานุกรม *Larousse* หมายถึง “Coiffure militaire en drap à deux pointes, sans bords et sans visière” หรือหมวกทหารที่ทำจากผ้า ยอดหมวกมีสองมุม ไม่มีขอบและกระบังหน้า ในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ผู้เขียนบรรยายลักษณะการแต่งกายของทหารในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง เมื่อผู้วิจัยนำภาพของหมวก “calot” มาเปรียบเทียบกับเครื่องแบบทหารไทย ก็พบว่าใช้หมวกลักษณะนี้เช่นเดียวกัน ทั้งทหารบก ทหารเรือและทหารอากาศ ผู้วิจัยจึงใช้วิธีเปรียบเทียบลักษณะของหมวกและใช้คำแปลจากชื่อที่เรียกในภาษาไทยว่า “หมวกหนีบ”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

Leurs propriétaires actuels, deux gaillards de quarante-cinq ans, à la peau cuite, semblaient bien être des paysans. Pourtant, ils gardaient une allure militaire, et **les ceinturons, les calots**, les nuques rasées de très près, donnaient à penser. (p.88)

#### บทแปล

ชายหนุ่มกำยำผิวกร่ำแดดด้วยสีสับห้าปีสองคนที่เป็นเจ้าของชุดเครื่องแบบเยอรมันในตอนนั้นก็ดูเหมือนจะเป็นเกษตรกรจริง ๆ แต่ก็ยังมีเค้าความเป็นทหารอยู่เพราะใส่ทั้ง **เข็มขัดทหาร หมวกหนีบ** ส่วนผมก็ตัดสั้นเกรียน (น.25)

คำว่า “casque de campagne” อยู่ในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ในบริบทที่ตัวละครกำลังบรรยายลักษณะการแต่งตัวของคนที่ขี่มอเตอร์ไซด์สวนทางมา พจนานุกรม *Larousse* อธิบายความหมายของคำนี้ว่า “Coiffure de métal, de cuire, de plastique qui protège la tête” หรือหมวกที่ทำจากเหล็ก หนัง หรือพลาสติก ซึ่งมีไว้เพื่อป้องกันศีรษะจากอันตราย ส่วนคำว่า “campagne” ในบริบทนี้หมายถึง “expédition militaire” หรือการเคลื่อนพล ซึ่งเป็นคำที่ทำให้รู้ว่าผู้เขียนกล่าวถึงทหาร ผู้วิจัยจึงได้ไปศึกษาเรื่อง “Casque de campagne” ของทหารเยอรมันในช่วงสงครามโลกและพบว่าหมวกนี้มีชื่อว่า “Stahlhelm” จัดเป็นสัญลักษณ์ของทหารเยอรมันในช่วงสงครามโลก ดังที่พิพิธภัณฑ์ La Caverne du Dragon อธิบายไว้ว่า “Que ce soit lors de la Première ou de la Seconde Guerre mondiale, le “Stahlhelm” (casque en Acier) est le symbole des soldats allemands” ผู้วิจัยนำภาพของหมวกไปเปรียบเทียบกับหมวกของทหารไทย พบว่ามีหมวกชนิดนี้

ตามกฎหมายกระทรวงที่ออกตามพระราชบัญญัติเครื่องแบบทหาร พ.ศ.2477 เรียกหมวดชนิดนี้ว่า “หมวดเหล็ก” (กระทรวงกลาโหม, 2542, น.90) จึงเลือกแปลคำดังกล่าวโดยการเปรียบเทียบ และเพิ่มคำอธิบายว่า “หมวดเหล็กทหาร”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

Sur la route, j'avais croisé deux motocyclistes allemands coiffés du **casque de campagne**, et je m'étais demandé, avec un retour d'inquiétude, si je n'allais pas bientôt réintégrer l'année 1959. (p.93)

#### บทแปล

ขณะที่เดินอยู่บนถนน ผมบังเอิญสวนกับคนเยอรมันสองคนสวม**หมวกเหล็กทหาร**กำลังขี่มอเตอร์ไซด์ ผมจึงเฝ้าถามตัวเองด้วยความกังวลว่าจะได้กลับไป ค.ศ. 1959 ในเร็ว ๆ นี้จริงหรือไม่ (น.28)

## 2.3 ยุทธการทางทหาร

เรื่อง “บัตรชีวิต” และ “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ดำเนินเรื่องอยู่ในประเทศฝรั่งเศสช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง ผู้วิจัยพบคำศัพท์เกี่ยวกับยุทธการทางทหารที่ผู้เขียนใช้บรรยายเหตุการณ์ในเรื่อง คำศัพท์เหล่านี้ต้องวิเคราะห์ผ่านบริบททางประวัติศาสตร์และถ่ายทอดความหมายออกมาให้คนไทยเข้าใจ

คำว่า “occupation” ตามพจนานุกรม *Larousse* หมายถึง “Action d'occuper militairement un lieu, une ville ou un pays.” หรือการใช้อำนาจทางทหารเข้ายึดพื้นที่ เมือง หรือประเทศ คำว่า “occupation” พบในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” หมายถึงเหตุการณ์ที่เกิดในช่วงสงครามโลกครั้งที่สองซึ่งกองทัพนาซีเยอรมันบุกยึดครองประเทศฝรั่งเศส ผู้เขียนใช้คำเรียกเหตุการณ์นี้หลายแบบ เช่น “des années d'occupation” “l'occupation étrangère” และ “l'occupation allemande” ซึ่งหมายถึงเหตุการณ์เดียวกัน ในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง ประเทศไทยก็ถูกกองทัพญี่ปุ่นบุกยึดครอง แต่ยุทธการนี้เรียกว่าการยกพลขึ้นบก (ประเสริฐ ปัทมะสุคนธ์, 2517, น.331) เนื่องจากกองทัพญี่ปุ่นเดินทางมายังประเทศไทยโดยทางทะเล ในขณะที่กองทัพเยอรมันเข้าสู่ดินแดนฝรั่งเศสทางภาคพื้นดิน นอกจากนั้นแล้ว ญี่ปุ่นไม่ได้ยึดครองทั้งประเทศและไม่ได้เข้าปกครองประเทศไทยอย่างกรณีของเยอรมันและฝรั่งเศส จึงไม่สามารถนำมาเปรียบเทียบได้ ผู้วิจัยจึงต้องสร้างคำใหม่โดยใช้คำอธิบายเพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจว่า “ช่วงที่ประเทศถูกยึดครอง” “ช่วงที่เยอรมันเข้ามายึดครอง” และ “พวกต่างชาติได้บุกยึดประเทศของเรา”

### ตัวอย่างที่ 1

#### ต้นฉบับ

Dans ce compartiment de chemin de fer, je retrouvais vraiment l'atmosphère pesante des années de guerre et **d'occupation**. (p.96)

#### บทแปล

ในห้องโดยสารรถไฟ ผมรับรู้ได้อีกครั้งถึงบรรยากาศอันหนักหน่วงของช่วงสงครามและช่วงที่ประเทศถูกยึดครอง (น.29)

### ตัวอย่างที่ 2

#### ต้นฉบับ

Après lui avoir donné les explications qu'elle demandait, je me remémorai avec quelque mélancolie le temps de **l'occupation allemande** et j'ajoutai, plutôt pour moi même que pour l'enfant (...) (p.85)

#### บทแปล

หลังจากได้อธิบายสิ่งที่ลูกถามแล้ว ความทรงจำในช่วงที่เยอรมันเข้ามายึดครองก็หวนกลับมาพร้อมกับความเศร้า ผมพูดต่อ ไม่ใช่เพื่ออธิบายให้ลูกฟัง แต่เพื่อเตือนความจำตัวเองว่า (...) (น.23)

### ตัวอย่างที่ 3

#### ต้นฉบับ

Sur mon chemin, j'aperçus encore de nombreux témoignages de **l'occupation étrangère**. (p.94)

#### บทแปล

ระหว่างทาง ผมยังเห็นร่องรอยอันสะท้อนให้เห็นว่าพวกต่างชาติได้บุกยึดประเทศของเรา (น.28)

คำว่า “réquisition” ตามพจนานุกรม *Larousse* หมายถึง “Procédé qui permet à l'administration de contraindre des particuliers à lui céder un bien mobilier, immobilier ou encore des prestations.” หรือกระบวนการที่รัฐบาลสามารถบังคับให้บุคคลยอมมอบสังหาริมทรัพย์ อสังหาริมทรัพย์ หรือแม้แต่งานบริการ คำดังกล่าวพบในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาห้ามเวลา” ตัวละครเล่าถึงบทสนทนาของเขากับชายชราที่เต็มไปด้วยคำศัพท์ที่ใช้กันในช่วงสงคราม เอกสารทางประวัติศาสตร์ของเมืองกอร์แมย์-อง-ปารีส (Cormeilles-en-

Paris) อธิบายว่า ช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง ประชาชนในเมืองไม่ได้ถูกเรียกไปเป็นทหารเพียงอย่างเดียว แต่ยังถูกเกณฑ์ไปเป็นคนใช้ คนครัว และคนใช้แรงงานที่จำเป็นอื่น ๆ ด้วย (Zanon, 2013, p.22) ประเทศไทยในช่วงสงครามก็มีการเกณฑ์กำลังพลไปสนับสนุนกองทัพญี่ปุ่นเช่นเดียวกัน ผู้วิจัยจึงเลือกแปล “réquisition” ว่า “การเกณฑ์แรงงาน”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

L'esprit en dérouté, j'étais incapable de suivre l'enchaînement de ses propos où revenaient à chaque instant ces mots absurdes : zone libre, zone occupée, autorités allemandes, **réquisitions**, prisonniers, et d'autres non moins ahurissants. (p.89)

#### บทแปล

หัวผมมัวแต่ใจลอยไปไกล จึงไม่เข้าใจสิ่งที่ชายชราจะสื่อเวลาที่เขาหยิบยกคำไร้แก่นสารเหล่านี้ขึ้นมาพูดอีกครั้ง เช่น เขตนอกการปกครอง เขตยึดครองทางการเมือง การเกณฑ์แรงงาน นักโทษ และคำอื่น ๆ ที่น่าตกใจไม่แพ้กัน (น.25)

## 2.4 ตำแหน่งยศของทหาร

ยศของทหารก็เป็นประเด็นที่น่าสนใจ เนื่องจากผู้เขียนใช้คำเรียกทหารเยอรมันด้วยยศหลายตำแหน่ง แทนที่จะเรียก “soldat allemand” แบบกว้าง ๆ ผู้วิจัยจึงต้องศึกษาข้อมูลของทหารในลำดับชั้นต่าง ๆ และเปรียบเทียบกับลำดับชั้นของทหารไทย แล้วจึงถ่ายทอดความหมายออกมาในภาษาไทย

คำว่า “sous-officier” พบในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ตัวละครเข้าไปในร้านขายของและได้พบ “sous-officier allemand” พจนานุกรม *Larousse* อธิบายความหมายของคำนี้ว่า “Militaire des armées pourvu d'un grade qui en fait l'auxiliaire de l'officier dans l'exercice de commandement.” หรือทหารในกองทัพที่มีศเป็น ผู้ช่วยนายทหารในการบังคับบัญชา ผู้วิจัยพบข้อมูลเกี่ยวกับ “sous-officier” ช่วงสงครามโลกครั้งที่สองในบทความ “Le sort des gendarmes juifs sous l'occupation” ซึ่งอธิบายเรื่องกฎหมายต่อต้านชาวยิวของรัฐบาลวิชีว่า ในช่วงสงครามโลกครั้งที่สองมีทหารชาวยิวเพียง 31 คน จาก 23,600 คน และยังมีทหารตำแหน่ง “sous-officier” อีก 7 คน ที่ถูกควบคุมตัวเนื่องจากแต่งงานกับหญิงชาวยิว (Haberbusch, 2007, p.330) เมื่อพิจารณาความหมายของ “sous-officier” กับทหารไทยจะหมายถึงทหารชั้นประทวน หรือ non-commissioned officer ในภาษาอังกฤษ ตามข้อมูลของ

กองบัญชาการกองทัพไทยเรียกทหารตำแหน่งนี้ว่า “นายสิบ” ผู้วิจัยจึงเลือกแปลคำนี้ว่า “ทหารนายสิบ”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

Au village, dans une boutique où **un sous-officier** allemand choisissait des cartes postales, j'achetai le journal du jour. (p.90)

#### บทแปล

ที่ร้านขายของในหมู่บ้าน ขณะที่ทหารนายสิบชาวเยอรมันคนหนึ่งกำลังเลือกดูโปสการ์ด ผมซื้อหนังสือพิมพ์ฉบับวันนั้น (น.25)

คำว่า “soldat prisonnier” อยู่ในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ในบริบทที่ตัวละครเล่าปริศนาเรื่องเวลาว่าทำไมคนในกรุงปารีส ค.ศ. 1959 ถึงได้รับจดหมายจาก “soldat prisonnier” ที่แคว้นปรัสเซียตะวันออกในช่วงสงคราม พจนานุกรม *Larousse* อธิบายความหมายของคำว่า “prisonnier” ว่าหมายถึง “Toute personne prise par l'ennemi en temps de guerre” หรือคนที่ถูกคนชาติศัตรูจับตัวไปในช่วงสงคราม บทความเรื่อง “Les prisonniers de guerre français de la Seconde Guerre mondiale” อธิบายว่าจำนวนทหารฝรั่งเศสที่ถูกกองทัพเยอรมันจับตัวไปนั้นนับเป็น 10 เปอร์เซ็นต์ของประชากรชายทั้งหมดในประเทศ ในภาษาไทยเรียกคนที่ถูกจับเหล่านี้ว่าเชลยศึก (Arnold, 2017, p.1) ดังเช่น เชลยศึกที่ทหารญี่ปุ่นกวาดต้อนมาใช้แรงงานสร้างทางรถไฟในช่วงสงครามมหาเอเชียบูรพา ผู้วิจัยจึงถ่ายทอดคำว่า “soldat prisonnier” ว่า “ทหารเชลยศึก”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

Par exemple, il était curieux que le village pût encore recevoir des journaux de Paris et des lettres de **soldats prisonniers** en Prusse-Orientale. (p.91)

#### บทแปล

ช่างน่าสงสัยที่เมืองนี้ยังคงได้รับหนังสือพิมพ์จากปารีส รวมถึงจดหมายของทหารเชลยศึกจากแคว้นปรัสเซียตะวันออก (น.27)

คำว่า “fantassin” พจนานุกรม *Larousse* นิยามความหมายของคำนี้ว่า “Militaire de l'infanterie” หรือพลเดินเท้า ในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ตัวละครได้พบกับ “Les fantassins” กำลังเดินร้องเพลงขณะกลับจากการฝึก หนังสือ *Journal de Marche*

*d'un fantassin allemand (1941-1945)* เล่าชีวิตประจำวันของ “fantassin” ในช่วงสงครามโลกครั้งที่สองไว้ว่า “Le 13 juin, un ordre arrivé à l'Orel : Hermut Pétri est remplacé dans l'infanterie, dans un bataillon voisin sur le front. Le voici donc redevenu fantassin et au front le 21 juin” (Pétri, 2006, p.15) ทหารเหล่านี้มีหน้าที่เป็นแนวหน้าเดินเท้าเข้าไปสู้รบในสงครามภาคพื้นดิน ต้องเคลื่อนที่ได้ในทุกสภาพภูมิประเทศและสภาพดินฟ้าอากาศ ปรชญากรณ์ ลครพล (2564, น. 226) อธิบายไว้ในหนังสือ *กองทัพคณะราษฎร* ว่าในสงครามมหาเอเชียบูรพา ไทยได้ส่งกำลังพลไปช่วยญี่ปุ่นรบในตำแหน่งทหารแนวหน้า เช่น กองพันทหารราบที่ 28 นครสวรรค์ กองพันทหารราบที่ 29 พิษณุโลก กองพันทหารราบที่ 30 ลำปาง เป็นต้น โดยทหารเดินเท้าที่รบในแนวหน้าในภาษาไทยเรียกว่า “ทหารราบ” เมื่อเปรียบเทียบกับ “fantassin” กับทหารราบของไทยพบว่ามัลักษณะหน้าที่ตรงกัน ผู้วิจัยจึงถ่ายทอดความหมายของคำดังกล่าวว่า “ทหารราบ”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

Aussi, ma déception fut-elle cruelle lorsque à l'entrée de la ville, sur le pont du Doubs, je dépassai une section de **fantassins** allemands qui rentraient de l'exercice en chantant. (p.94)

#### บทแปล

แต่แล้วผมก็ต้องผิดหวังสุดขีด เพราะเมื่อมาถึงบนสะพานเข้าเมืองดู ผมเดินผ่าน**ทหารราบ**เยอรมันกลุ่มหนึ่งที่กำลังเดินร้องเพลงขณะกลับจากการฝึก (น.28)

คำว่า “gendarme” ตามพจนานุกรม *Larousse* หมายถึง “Militaire appartenant à un corps de la gendarmerie” คำนี้พบในเรื่อง “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ตัวละครกลับมาถึงกรุงปารีสและสังเกตเห็น “un gendarme allemand” เดินตรวจตราอยู่ที่สถานีรถไฟ ในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง เว็บไซต์ *Gendarmerie nationale* ของกระทรวงภายในและดินแดนโพ้นทะเลของฝรั่งเศส (Ministères de l'intérieur et des outre-mer) อธิบายหน้าที่ของ “un gendarme allemand” หรือในภาษาเยอรมันคือ “Feldgendarmerie” ว่าทหารตำแหน่งนี้มีหน้าที่ตรวจสอบความเรียบร้อยและสอบสวนคดี นอกจากนี้ ยังมีหน้าที่ตรวจคอยนำส่งขาวยิวไปค่ายกักกันและจับผู้เป็นปฏิปักษ์ต่อกองทัพนาซีไปยังค่ายไซ้แรงงาน เมื่อศึกษาค้นคว้าตำแหน่งทหารไทยที่มีหน้าที่คล้ายกับ “gendarme” ตามข้อบังคับกระทรวงกลาโหมว่าด้วยสารวัตรทหาร พ.ศ.2555 พบว่าตำแหน่งสารวัตรทหารมีหน้าที่สอดส่องตรวจตราพื้นที่ให้

อยู่ในความสงบเรียบร้อย และมีอำนาจสืบสวนคดีอาญาที่อยู่ในอำนาจของทหาร ซึ่งตรงกับหน้าที่ของ “gendarme” ผู้วิจัยจึงเลือกแปลคำดังกล่าวว่า “สารวัตรทหาร”

### ตัวอย่าง

#### ต้นฉบับ

A la gare de Lyon, avant même que le train ne fût arrêté, mon regard accrocha la silhouette **d'un gendarme** allemand qui se promenait sur le quai. (p.97)

#### บทแปล

ที่สถานีปารีสการ์เดอลียง สายตามมองไปเห็น**สารวัตรทหารเยอรมัน**ที่กำลังเดินอยู่บนชานชาลาตั้งแต่ก่อนที่รถไฟจะจอดนั่งสนิทเสียอีก (น.30)

### 3. บทสรุป

บริบททางประวัติศาสตร์เป็นประเด็นหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการแปล เนื่องจากคำศัพท์ธรรมดาในเรื่องอาจมีความหมายเฉพาะได้เมื่ออยู่ในบริบทดังกล่าว ผู้แปลจึงต้องคำนึงถึงการรับรู้ของผู้อ่านในภาษาปลายทาง ว่ามีความรู้ร่วมกับบริบทประวัติศาสตร์ในเรื่องมากน้อยเพียงใด และยังต้องคำนึงถึงสารที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อ ผู้แปลต้องตีความสิ่งที่แฝงอยู่เป็นนัยและถ่ายทอดออกมาให้ครบถ้วน ได้อรรถรสเดียวกับต้นฉบับ เพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจ ดังเช่นในเรื่องสั้น “บัตร์ชีวิต” และ “พระราชกฤษฎีกาข้ามเวลา” ผู้เขียนบรรยายเรื่องราวชีวิตของผู้คนในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง จึงพบคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับทหาร สถานที่ รวมถึงชีวิตประจำวันในช่วงสงครามที่เป็นปัญหาในการแปลเป็นภาษาไทย เนื่องจากการรับรู้ของคนไทยและคนฝรั่งเศสนั้นต่างกัน ผู้แปลต้องทำความเข้าใจเนื้อเรื่องและลักษณะของตัวละคร รวมถึงประวัติศาสตร์สงครามโลกครั้งที่สอง โดยเฉพาะช่วงที่กองทัพเยอรมันบุกยึดครองประเทศฝรั่งเศส เมื่อเข้าใจอย่างถ่องแท้แล้ว จึงถ่ายทอดความหมายของคำโดยการเปรียบเทียบกับบริบทสงครามของไทย หากพบคำที่สื่อความหมายตรงกันก็แปลได้เลย แต่ก็มีบ่อยครั้งที่ไม่สามารถเปรียบเทียบคำศัพท์กับสถานการณ์สงครามของไทยได้ เนื่องจากเป็นเหตุการณ์หรือสิ่งที่มีเฉพาะในฝรั่งเศส ก็ต้องหาวิธีแปลอื่น ๆ แทนการแปลแบบตรงตัวหรือการแปลทับศัพท์ เพราะการแปลลักษณะนี้ในบริบททางประวัติศาสตร์อาจทำให้บทแปลไม่สื่อความหมายและไม่ชัดเจน ผู้อ่านชาวไทยก็จะไม่เข้าใจเนื้อเรื่อง โดยวิธีการแปลที่ใช้คือ การแปลแบบอธิบายความ การเพิ่มคำอธิบาย และการสร้างคำใหม่ วิธีการเหล่านี้ช่วยให้บทแปลสื่อความหมายในภาษาปลายทาง ทำให้ผู้อ่านเข้าใจเนื้อเรื่องและได้รับความรู้ทางด้านประวัติศาสตร์สงครามโลกครั้งที่สองอีกด้วย

## เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงกลาโหม. (2542). *กฎกระทรวง (พ.ศ. 2542) ออกตามความในพระราชบัญญัติเครื่องแบบทหาร พุทธศักราช 2477 ว่าด้วยเครื่องแบบทหารบก ฉบับที่ 80*. สืบค้นเมื่อ 26 ตุลาคม 2565, จาก <https://dop.rta.mi.th/uniform/data/01/1/uniform.pdf>
- กระทรวงกลาโหม. (2555). *ข้อบังคับกระทรวงกลาโหมว่าด้วยสารวัตรทหาร พ.ศ.2555*. สืบค้นเมื่อ 26 ตุลาคม 2565, จาก <https://mpb.rtarf.mi.th/PDF/ข้อบังคับ%20กห.ว่าด้วยสารวัตรทหาร2555.pdf>
- ปรัชญากรณ์ ลครพล. (2564). *กองทัพคณะราษฎร*. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: มติชน.
- ประเสริฐ ปัทมะสุคนธ์. (2517). *รัฐสภาไทยในรอบสี่สิบสองปี (2475-2517)*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : กลุ่มธุรกิจเสรี.
- พวงทิพย์ เกียรติสหัสกุล. (2553). *ชีวิตราษฎรไทยสมัยสงครามมหาเอเชียบูรพา: มุมมองผ่านการเข้ามาควบคุมทางรถไฟสายใต้ของกองทัพญี่ปุ่น*. *วารสารมหาวิทยาลัยศิลปากร ฉบับภาษาไทย*, 30(1), 117-137.
- วิษณุ กลั่นรอด. (2556). *ศาสตราจารย์ศิลป์ พีระศรีกับมุนะทสิกุ สะโตะมิ และความร่วมมือที่นำไปสู่การจัดแสดงศิลปกรรมแห่งชาติ*. *วารสารวิชาการคณะจิตรกรรมประติมากรรมและภาพพิมพ์ มหาวิทยาลัยศิลปากร*, 1(1), 109-128.
- อาชญาสิทธิ์ ศรีสุวรรณ. (2561). *ทัศนคติเรื่องญี่ปุ่นในงานเขียนของ 'วิรัตน์ สุทธเสถียร' เจ้าพ่อสำนวนสวิงคนแรกๆ ของไทย*. สืบค้นเมื่อ 27 ตุลาคม 2565, จาก <https://thematter.co/thinkers/thai-writer-and-japanese-soldier/62139>
- อาทิตย์ วงษ์สง่า. (2562). *ศาสตร์การแปลในทัศนะของอ็องตวน แบร์มาน*. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์*, 42(2), 79-98.
- Arnold, D. (2017). *Les prisonniers de guerre français de la Seconde Guerre mondiale*. Retrieved October 25, 2022, from <https://www.archives18.fr/recherches/guides-et-fiches-pratiques/les-prisonniers-de-guerre-francais-de-la-seconde-guerre-mondiale>
- Aymé, M. (1972). *Le passe-muraille*. Paris : Gallimard.
- De Chalendar, A. (2016). *Vivre d'Ersatz pendant la guerre*. Retrieved October 24, 2022, from <https://france3-regions.francetvinfo.fr/grand-est/vivre-d-ersatz-pendant-la-guerre-1010277.html>

- Gendarmerie nationale. (2022). *Cinq cent ans d'histoire*. Retrieved October 24, 2022, from <https://www.gendarmerie.interieur.gouv.fr/notre-institution/la-gendarmerie-nationale/cinq-cent-ans-d-histoire>
- Grenard, F. (2008). *La France du marché noir: 1940-1949*. Retrieved October 26, 2022, from [https://books.google.co.th/books?id=\\_94TAQAAlAAJ&dq=La%20France%20du%20marché%20noir%20\(19401949\)%20Fabrice%20Grenard&hl=th&source=gbs\\_book\\_other\\_versions](https://books.google.co.th/books?id=_94TAQAAlAAJ&dq=La%20France%20du%20marché%20noir%20(19401949)%20Fabrice%20Grenard&hl=th&source=gbs_book_other_versions).
- Habermusch, B. (2007). *Le sort des gendarmes juifs sous l'Occupation. Revue d'Histoire de la Shoah*, 187, p. 329-340. <https://doi.org/10.3917/rhsho.187.0329>
- Ministère de la défense. *La ligne de démarcation (collection « Mémoire et Citoyenneté » n°7)*. Retrieved October 27, 2022, from [http://www.civs.gouv.fr/images/pdf/documents\\_utiles/documents\\_dhistoire/La\\_ligne\\_de\\_demarcation.pdf](http://www.civs.gouv.fr/images/pdf/documents_utiles/documents_dhistoire/La_ligne_de_demarcation.pdf)
- Petri, H. (2006). *Journal de marche d'un fantassin allemand (1941-1945) "C'était ainsi"*. France : L'Harmattan.
- Pfeiffer, S. (2021). *Alsace : en 1914-1918, nos ancêtres n'étaient pas des poilus, mais des feldgraus, des soldats "verts-de-gris" allemands*. Retrieved October 21, 2022, from <https://france3-regions.francetvinfo.fr/grand-est/alsace/alsace-en-1914-18-nos-ancetres-n-etaient-pas-des-poilus-mais-des-feldgrauen-des-soldats-verts-de-gris-allemands-2339563.html>
- Szczypiorski, A. (1988). *La Jolie Madame Seidenman*. Paris : Fallois.
- Zanon, F. (2013). *4H30-325 Seconde Guerre mondiale et occupation allemande (1935-1960)*. Retrieved October 22, 2022, from [https://www.ville-cormeilles95.fr/sites/cormeilles-en-parisis/files/document/article/4h\\_2ndegm.pdf](https://www.ville-cormeilles95.fr/sites/cormeilles-en-parisis/files/document/article/4h_2ndegm.pdf)



## การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนรูปแบบออนไลน์สำหรับผู้เรียน ภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

สรรพพร เอี่ยมมงคลสกุล\*

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประเทศไทย

### The Development of Online Teaching and Learning for Learners of French at Tertiary Level

*Sunporn Eiammongkhonsakun\**

Faculty of Humanities, Srinakarinwirot University, Thailand

#### Article Info

##### Research Article

Article History :

Received 16 December 2022

Revised 11 March 2023

Accepted 20 April 2023

#### คำสำคัญ

การเรียนการสอนออนไลน์  
ภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษา  
ต่างประเทศ  
เทคโนโลยี  
การจัดการเรียนการสอน

#### Keywords :

Online teaching and learning,  
French as a foreign language,  
Technology,  
Teaching plan

#### บทคัดย่อ

การแพร่ระบาดของเชื้อไวรัส Covid-19 ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2019 ทำให้รูปแบบการดำเนินชีวิต รวมถึงรูปแบบการเรียนรู้เปลี่ยนแปลงไป การเรียนแบบเดิมในชั้นเรียนที่ผู้เรียนกับผู้สอนมีปฏิสัมพันธ์กันโดยตรงไม่สามารถทำได้อีกต่อไป เนื่องจากทุกฝ่ายต้องรักษาระยะห่างทางสังคม (Social distancing) การเรียนการสอนจึงต้องเปลี่ยนมาอยู่ในรูปแบบออนไลน์ งานวิจัยชิ้นนี้จึงมีวัตถุประสงค์ 1. เพื่อศึกษาสถานการณ์การเรียนการสอนออนไลน์ที่เกิดขึ้นจริงกับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสชาวไทยในระดับอุดมศึกษา และ 2. เพื่อเสนอแนวทางในการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพสอดคล้องกับคุณลักษณะของผู้เรียนและเหมาะสมกับสถานการณ์ในปัจจุบัน เพื่อตอบวัตถุประสงค์ดังกล่าว ผู้วิจัยได้ศึกษาผลลัพธ์ที่ได้จากการสัมภาษณ์ผู้เรียนจำนวน 20 คน และผู้สอนจำนวน 10 คนจากทั่วประเทศ ผลการศึกษาเชิงคุณภาพแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนและผู้สอนมีความต้องการที่เป็นไปในทิศทางเดียวกันคือ การได้รับการส่งเสริมจากผู้เกี่ยวข้อง การกำหนดเนื้อหาที่สามารถนำไปปรับใช้ได้จริง การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้อให้มีความเป็นธรรมชาติ การดูแลเอาใจใส่เป็นรายบุคคล การสร้างกำลังใจและแรงกระตุ้นในการเรียน การพัฒนาสื่อให้มีความชัดเจนและน่าสนใจ เป็นต้น อุปสรรคที่ทั้ง 2 ฝ่ายเน้นย้ำคือการขาดการมีปฏิสัมพันธ์ อาจแก้ไขได้โดยเปิดกล่อง การขาดความกระตือรือร้น การเตรียมการสอนและการทำกิจกรรมที่ต้องใช้เวลามากกว่าการเรียนในชั้นเรียน แต่ถึงอย่างไรก็ตามผู้เรียนและผู้สอนยังคงมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนการสอนออนไลน์และพร้อมที่จะแก้ไขปัญหาเพื่อให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

\* Corresponding author

E-mail address: [sunpornswu@gmail.com](mailto:sunpornswu@gmail.com)

---

### Abstract

---

The spread of Covid-19 since 2019 has changed the way people live as well as they way we learn. The traditional style where learning happens in a classroom and with students-teacher direct interaction is no longer feasible as social distancing has become mandatory. Teaching and learning are, therefore, conducted online. This study has 2 purposes: 1. to explore teaching and learning of French occurred at tertiary level with Thai learners and 2. to propose guidelines for effective teaching and learning arrangements that comply with Thai learners' characteristics and are applicable to the current situation. To fulfill these purposes, the researchers have scrutinized the results gained from the interview of 20 learners and 10 teachers from all over the country. This qualitative study suggests that the learners and the teachers' demands are aligned, i.e., supported by every relevant party, practical content in real life, natural learning environments, individualized care, encouragement, the right push in learning, and development of compelling learning media. A few challenges are stressed. For instance, the lack of interaction between the students and the teachers, which can be solved using camera, and the lack of thirst in learning, excessive teaching preparation time and in-class activity time. Nonetheless, both the learners and the teachers have positive attitude toward online learning and are eager to address the challenges, aiming for more effective online learning.

### 1. บทนำ

ในช่วงเวลา 2 ปีที่ผ่านมารูปแบบการเรียนการสอนทั่วโลกเปลี่ยนไปอย่างเห็นได้ชัด (Commodari & La Rosa, 2021; Harsch et al., 2021; Klimova, 2021; Agyeiwaah et al., 2021) กล่าวคือการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัสโควิด-19 ทำให้องค์การอนามัยโลก (WHO หรือ World Health Organization) จำเป็นต้องประกาศเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาจากการเรียนในชั้นเรียนให้เป็นในรูปแบบออนไลน์ (WHO, 2022) สถาบันการศึกษาในประเทศไทยก็เช่นเดียวกันจำเป็นต้องปรับรูปแบบการถ่ายทอดความรู้ให้แก่ผู้เรียน นักวิชาการบางท่าน เช่น Kim et al. (2022) คาดการณ์ว่าแม้หลังการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัสโควิด-19 การเรียนการสอนในอนาคตมีแนวโน้มที่จะอยู่ในรูปแบบออนไลน์ต่อไป เพื่อเป็นการปรับให้เข้า

กับการเปลี่ยนแปลงทางสังคม และเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนพึ่งพาตัวเอง (Autonomous learners) มีทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และสร้างสรรค์ (Critical and creative thinking) (Filonenko et al., 2021; Ruiz-Alonso-Bartol Querrien et al., 2022) นอกจากการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัสโควิด-19 แล้ว การพัฒนาทางด้านเทคโนโลยีการสื่อสารก็มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการศึกษาด้วย De Paepe et al. (2017) และ White (2014) ได้ระบุว่าการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนออนไลน์ในระดับอุดมศึกษามีมานานแล้วก่อนการแพร่ระบาดของไวรัสโควิด-19 ซึ่งการเรียนรูปแบบใหม่นี้เกิดขึ้นเนื่องจากการพัฒนาทางด้านเทคโนโลยี โดยเฉพาะอย่างยิ่งเทคโนโลยีดิจิทัล (Digital technology) ที่มีบทบาทมากขึ้นในทุกๆ ด้านในสังคม รวมทั้งด้านการเรียนการสอน การศึกษาของ Wong และ Moorhous (2021) ซึ่งให้เห็นว่าการเรียนรู้ที่มีคอมพิวเตอร์เป็นอุปกรณ์หลัก (Computer-assisted learning and computer-mediated communication) มีข้อดีมากมายในการเรียนภาษา De Paepe et al. (2017) Harsch et al. (2021) และ Mehran et al., (2017) กล่าวถึงประโยชน์ของการนำเทคโนโลยีมาใช้ไว้หลายประการ คือ ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีการสื่อสารและมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนคนอื่นๆ เพิ่มโอกาสการเข้าถึงข้อมูลผ่านสื่อต่างๆ มีสื่อการสอนที่สร้างโดยเจ้าของภาษา (Authentic materials) พัฒนาความสามารถทางการคิด ส่งเสริมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้ตรงประเด็นมากยิ่งขึ้น เสริมสร้างการเรียนรู้และความเข้าใจความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม และเพิ่มขีดจำกัดการให้ข้อเสนอแนะ (Feedback)

นอกจากนี้เทคโนโลยีดิจิทัลยังเป็นเครื่องมือในการพัฒนาการเรียนทางไกล (Distancing learning) อีกด้วย (Almazova et al., 2021) เช่นเดียวกับ Ho (2018) ระบุว่าการศึกษาในรูปแบบออนไลน์ด้วยอุปกรณ์เคลื่อนที่ (Mobile device) เป็นการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนเพราะผู้เรียนจะมีประสบการณ์ในห้องเรียนเสมือนจริง (Virtual classroom) ที่มีการใช้แพลตฟอร์ม (Platform) ต่างๆ เป็นจุดศูนย์กลางเพื่อใช้สื่อสารกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน Adami (2015) กล่าวว่าการใช้แพลตฟอร์มนี้เป็นการส่งเสริมให้เกิดกระบวนการเรียนรู้และกลวิธีแบบใหม่ที่ไม่สามารถทำได้ในการเรียนในชั้นเรียน เช่น การส่งต่อข้อมูล (Forward) การใช้ข้อมูลร่วมกัน (Share) การแก้ไขข้อมูล เป็นต้น Mumford และ Dikilitaş (2020) ยังเชื่อมั่นว่าฟังก์ชันต่างๆ ในสื่อออนไลน์มีประสิทธิภาพในการสร้างบรรยากาศการเรียนที่ก่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ได้

แต่เหนือสิ่งอื่นใด Yantraprakorn et al. (2018) กล่าวว่าสิ่งสำคัญที่สุดในการจัดการเรียนการสอนออนไลน์ในประเทศไทยก็คือคุณภาพการศึกษาและความเท่าเทียมกันของผู้เรียนทุกคนที่จะสามารถเข้าถึงองค์ความรู้ได้ ถึงอย่างไรก็ตามแม้ว่าทุกองค์กรจะมีความพยายามอย่างมากในการปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์การเรียนรูปแบบใหม่นี้ Filonenko et al. (2021) กล่าวว่าในความเป็นจริงเรายังขาดกลวิธีที่มีประสิทธิภาพและเหมาะสม ดังนั้นผู้วิจัยจึง

เห็นสมควรเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องทำการศึกษาเพื่อค้นหาแนวทางที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพ เพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียนเพราะความตั้งใจที่จะเรียนนี้เป็นปัจจัยที่สำคัญมากต่อความทุ่มเทในการเรียนออนไลน์ (Russell, 2020) กล่าวคือในการเรียนออนไลน์ผู้เรียนเป็นผู้กำหนดทุกอย่างโดยใช้ความรู้ที่มีมาแล้วและประสบการณ์มาเป็นพื้นฐานเพื่อวิเคราะห์สถานการณ์ และกำหนดรูปแบบการเรียนของตนเอง (Kim et al., 2022; Gelen & Tozluoglu, 2021) เช่น เป้าหมาย กลวิธี อุปกรณ์ เครื่องมือ การวัดผล รวมถึงการจัดการเวลาเพื่อให้การเรียนบรรลุจุดประสงค์ ซึ่งก็คือกลวิธีการเรียนแบบพึ่งพาตนเอง (Self-directed learning) ที่มาควบคู่กับการมีวินัยในตัวเอง (Self-discipline)

ดังนั้นในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยตั้งคำถามวิจัยไว้ 2 ข้อเพื่อเสนอแนวทางแก้ปัญหาและเสนอแนวทางพัฒนาที่ตอบจุดประสงค์การเรียนรู้และเหมาะสมกับบุคลิก-คุณลักษณะ (Characteristics) ของผู้เรียน คือ 1) ผู้เรียนและผู้สอนมีประสบการณ์อะไรบ้างในการเรียนการสอนออนไลน์ และ 2) ผู้เรียนและผู้สอนมีความคาดหวังอะไรเพื่อให้นักเรียนการสอนออนไลน์มีประสิทธิภาพมากขึ้น

## 2. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

### 2.1 การเรียนการสอนออนไลน์

นักวิชาการจำนวนมากในปัจจุบันได้ทำการศึกษาคุณลักษณะของการเรียนออนไลน์ซึ่งประเด็นที่ทุกคนกล่าวถึงคือ การนำเทคโนโลยีมาปรับใช้เพื่อเป็นเครื่องมือในการเรียนการสอน (Agyeiwaah et al., 2021; Almazova et al., 2021; Filonenko et al., 2021; Hristakieva, 2021; Özdal et al., 2021) ซึ่งผู้วิจัยสามารถสรุปประเด็นหลักๆ ได้ดังนี้คือ การเรียนการสอนออนไลน์เป็นการจัดการเรียนการสอนรูปแบบหนึ่งที่มีการนำเทคโนโลยีมาปรับใช้ทำให้มีรูปแบบน่าสนใจมากขึ้น เรียนรู้ได้อย่างสะดวก ผู้เรียนสามารถควบคุมสถานการณ์ได้ และมีประสิทธิภาพมากขึ้น ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นซึ่งเป็นการฝึกทักษะด้านอภิปัญญา (Metacognitive competence) การสะท้อนความคิด (Reflection) และการทำงานร่วมกับผู้อื่น (Collaboration) ที่เป็นการร่วมมือกันสร้างองค์ความรู้และพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์ (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018; Mumford & Dikilitaş, 2020; Zou et al., 2018) การเรียนในรูปแบบดังกล่าวมาคู่กับงานที่มากขึ้นและยากขึ้นอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ทั้งของผู้สอน และของผู้เรียน (Almazova et al., 2021; Commodari & La Rosa, 2021; Klimova, 2021) เนื่องจากมีขั้นตอนการเตรียมการและการเรียนที่แตกต่างไปจากการเรียนในชั้นเรียน การเรียนออนไลน์เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีสมาธิและจดจ่อกับสิ่งที่เรียนได้มากขึ้น (ÖzdaL et al., 2021; Shin, 2005) การมีสมาธินี้มีผลต่อความสำเร็จของผู้เรียนและยังเป็น

ตัวชี้วัดความพึงพอใจและความสนุกสนานในการเรียนออนไลน์ของผู้เรียน (Li et al. 2019) ความเพลิดเพลินนี้ยังทำให้ผู้เรียนมีประสบการณ์ที่ดีในการเรียนอีกด้วย (Zhang et al., 2021) การเรียนออนไลน์ยังเป็นการเพิ่มโอกาสการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน กล่าวคือผู้เรียนสามารถศึกษาด้วยตนเองนอกชั้นเรียนในเวลาและสถานที่ที่สะดวก (Almazova et al., 2021) และยังสามารถสร้างโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อื่นที่มีความสนใจและศึกษาเรื่องเดียวกัน (Hristakieva, 2021) และผลการศึกษาของ Buitrago (2017) ชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนมีความรู้สึกสบายใจและมั่นใจมากขึ้นเมื่อมีโอกาสเรียนและฝึกทักษะร่วมกับผู้ที่มีความรู้ความสามารถเท่าๆ กัน ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าการเรียนออนไลน์เป็นการพัฒนาความสัมพันธ์ทางสังคมของผู้เรียนได้ด้วยเช่นกัน

การเรียนการสอนออนไลน์สามารถแยกได้เป็น 2 ประเภทคือ การเรียนแบบประสานเวลา (Synchronous) คือการที่ผู้เรียนและผู้สอนอยู่ต่อหน้ากันในเวลาเดียวกันโดยการใช้แพลตฟอร์ม (Platform) ออนไลน์ และการเรียนแบบไม่ประสานเวลา (Asynchronous) คือการเรียนที่ผู้เรียนสามารถเข้ามาเรียนในเวลาที่ต้องการโดยไม่ต้องอยู่ต่อหน้าผู้สอน Filonenko et al. (2021) Almazova et al. (2021) และ Yantraprakorn et al. (2018) คิดว่าการจัดการเรียนการสอนออนไลน์เป็นวิธีการพัฒนารูปแบบการศึกษาโดยเน้นให้ผู้เรียนมีอิสระในการเรียนรู้มากยิ่งขึ้นนำไปสู่การเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning) โดยเทคโนโลยีที่นำมาปรับใช้จะมีประโยชน์ต่อกระบวนการศึกษาของผู้เรียนเป็นอย่างมากโดยเฉพาะอย่างยิ่งในการแก้ปัญหา (Almazova et al., 2021) และเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุด Karaaslan et al. (2018) และ Rapanta et al. (2020) แนะนำว่าผู้สอนควรจะต้องศึกษาและวิเคราะห์สถานการณ์การเรียนการสอนให้ละเอียดและรอบคอบเพื่อเลือกวิธีการสอนที่สอดคล้องกับคุณสมบัติและความต้องการของผู้เรียน

ผู้เชี่ยวชาญหลายท่านกล่าวว่าการเรียนออนไลน์กับการเรียนในห้องเรียนมีความแตกต่างกัน (Kim et al., 2022) ซึ่งผู้วิจัยเห็นด้วยกับประเด็นนี้โดยเห็นว่าไม่ควรนำมาเปรียบเทียบเพื่อตัดสินว่าการเรียนรูปแบบใดดีกว่ากันเพราะทั้ง 2 รูปแบบมีคุณลักษณะและเอกลักษณ์เฉพาะตัวที่ตอบจุดประสงค์ที่แตกต่างกัน ดังนั้นก่อนการเลือกวิธีการสอนเราควรศึกษาบริบทต่างๆ เช่น สถานการณ์ทางสังคม คุณสมบัติของผู้เรียน-ผู้สอน ความสนใจของผู้เรียน เป็นต้น เพื่อเป็นตัวชี้วัดในการตัดสินใจ Filonenko et al. (2021) กล่าวว่าการศึกษาเพื่อเปรียบเทียบคุณภาพการเรียนในชั้นเรียน (Traditional form) กับการเรียนออนไลน์เป็นการศึกษาที่ไม่มีประโยชน์ด้วยเหตุผล 3 ประการคือ 1. การสอนในทุกรูปแบบเป็นการถ่ายทอดความรู้ดังนั้นจุดมุ่งหมายปลายทางคือสิ่งเดียวกัน 2. ผู้วิจัยจำเป็นต้องรู้จักคุณสมบัติการเรียนการสอนรูปแบบนั้นๆ เป็นอย่างดีและรู้ว่าผู้เรียนมีวิธีการเรียนรู้ในแต่ละรูปแบบอย่างไร เพื่อทำการวิจัย ผู้ศึกษาจึงมีความรู้และเข้าใจการเรียนทั้ง 2 รูปแบบอย่างชัดเจน ดังนั้นการศึกษาใน

แนวคิดกล่าวจึงไม่ใช่เรื่องที่จำเป็น และ 3. แม้การศึกษาเชิงเปรียบเทียบที่ผ่านมาได้รับการประเมินว่าเป็นงานที่ดีแต่ก็ยังมีข้อสรุปที่แตกต่างกัน ในทำนองเดียวกัน Hennessy et al. (2006) มีความเห็นว่าการประเมินประสิทธิภาพเชิงเปรียบเทียบรูปแบบการเรียนมีความซับซ้อนและไม่สามารถหาข้อสรุปที่ชัดเจนและไร้ข้อโต้แย้งได้ และที่สำคัญคือผลการศึกษาของ Klimova (2021) แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนคิดว่าการเรียนออนไลน์มีประโยชน์ต่อการเรียนแบบปกติก็ควรยังคงมีไว้เพราะการเรียนทั้ง 2 รูปแบบนี้ไม่สามารถทดแทนกันได้ แต่ถ้าเป็นการศึกษาเพื่อค้นหาแนวทางในการพัฒนาและปรับปรุงคุณภาพการสอนก็สามารถทำได้โดย Filonenko et al. (2021) กล่าวว่า การประเมินกระบวนการเรียนการสอนออนไลน์ผู้สอนต้องพิจารณา 3 ด้าน คือ 1. บริบทการเรียน 2. การวางแผนการดำเนินการ และ 3. ผลลัพธ์ที่ได้ ส่วนการประเมินความสำเร็จในการเรียนสามารถประเมินได้หลายด้านขึ้นอยู่กับจุดประสงค์ที่ตั้งไว้แต่ประเด็นที่เป็นกลางที่สามารถประเมินได้ทั่วๆ ไปคือ ความน่าสนใจ แรงจูงใจ ความเอาใจใส่ และประโยชน์ที่ได้รับ (Agyeiwaah et al., 2021; Filonenko et al., 2021) นอกจากนี้ยังมีการจัดการเรียนการสอนอีกรูปแบบหนึ่งเรียกว่า “การเรียนแบบผสมผสาน ” (Blended learning) ที่เป็นการรวมการจัดการเรียนการสอนแบบออนไลน์เข้ากับการเรียนการสอนในชั้นเรียน ที่นักวิชาการหลายท่านมีความเห็นร่วมกันว่าเป็นวิธีการที่ดีและแนะนำว่าการศึกษาในอนาคตควรจัดในรูปแบบนี้ (Alexeeva & Buryakova, 2020; Agyeiwaah et al., 2021; Hristakieva, 2021)

## 2.2 จุดเด่นและปัญหาของการเรียนออนไลน์

นักวิชาการหลายท่านศึกษาและนำเสนอจุดเด่นและปัญหาของการเรียนการสอนออนไลน์ (Alexeeva & Buryakova, 2020; De Paepe et al., 2017; Marull & Kumar, 2020; Mehran et al., 2017; Özdal et al., 2021) ซึ่งบางประเด็นเป็นเรื่องที่หลายคนคิดเห็นเหมือนกัน จุดเด่นของการเรียนการสอนออนไลน์ที่ได้รับการเน้นย้ำมีดังนี้

เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดเห็นและทำงานร่วมกันในชั้นเรียนทั้งกับผู้เรียนชาติเดียวกันและกับผู้เรียนต่างชาติ ทั้งนี้การสื่อสารกับชาวต่างชาติยังเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ศึกษาวัฒนธรรมใหม่ๆ อีกด้วย

เป็นการให้อิสระแก่ผู้เรียนและผู้สอนในการกำหนดขั้นตอนการเรียนและการสอนด้วยตนเองเพื่อบรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ซึ่งถือว่าการบริหารจัดการขั้นตอนการทำงานด้วยตนเอง

ส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

ส่งเสริมการศึกษานอกชั้นเรียนที่นำไปสู่การเรียนรู้ตลอดชีพและเพิ่มทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

การเรียนรู้มีความหลากหลายมากขึ้นทั้งสื่อการเรียนการสอน กิจกรรมที่ทำ และเนื้อหาที่เรียน

การเรียนรู้มีความยืดหยุ่นทั้งด้านเวลาและสถานที่  
มีเนื้อหาและองค์ความรู้มากมายให้ศึกษาและค้นคว้า

ประเด็นที่ได้รับความสนใจรองลงมา คือ เพิ่มแรงจูงใจให้แก่ผู้เรียน มีการใช้งานอย่างแพร่หลาย ค่าใช้จ่ายต่ำ ผู้สอนใกล้ชิดกับผู้เรียนมากขึ้นเพราะสามารถคุยกันได้เป็นการส่วนตัว ผู้เรียนมีช่องทางที่จะได้แสดงความคิดเห็น แสดงตัวตน และกำหนดเป้าหมายของตนเองได้ และในหนึ่งห้องเรียนสามารถมีผู้เรียนเป็นจำนวนมากได้

ปัญหาในการจัดการเรียนการสอนออนไลน์สามารถแยกได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ๆ คือ ปัญหาที่เกี่ยวกับการใช้อุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ต่างๆ (Technical problem) และปัญหาที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาและการสอน (Educational problem) (Hristakieva, 2021) โดย Russell (2020) และ Wong & Moorhous (2021) ตั้งข้อสังเกตไว้ว่าหนึ่งในปัญหาหลักๆ คือ ผู้สอนขาดทักษะทางด้านดิจิทัล (Digital Literacy Skills) ซึ่งแตกต่างจากผู้เรียนที่เกิดและเติบโตมาพร้อมกับอุปกรณ์และเทคโนโลยีสมัยใหม่ (Karaaslan, et al., 2018) ดังนั้นก่อนการจัดการเรียนการสอนออนไลน์ สถาบันการศึกษาควรตระหนักถึงปัญหาและหาแนวทางแก้ไขปัญหานี้เพื่อให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพมากที่สุด ส่วนในระหว่างการเรียน ปัญหาที่ผู้สอนประสบคือผู้เรียนไม่เปิดกล้อง ผู้เรียนขาดแรงจูงใจในการเรียน ผู้เรียนไม่มีส่วนร่วมในชั้นเรียน (Harsch et al., 2021; Klimova, 2021) ถ้าในอนาคตแนวโน้มในการจัดการเรียนการสอนเป็นรูปแบบออนไลน์ ผู้วิจัยคิดว่าเราควรศึกษาปัญหาต่างๆ เหล่านี้เพื่อรู้ต้นเหตุและหาวิธีการแก้ไขต่อไป

ส่วนปัญหาที่สามารถเกิดได้ระหว่างการเรียนออนไลน์คือปัญหาทางด้านเทคนิค เช่น สัญญาณอินเทอร์เน็ตขัดข้อง การขาดความสามารถทางด้านดิจิทัล ความไม่สอดคล้องของฮาร์ดแวร์และซอฟต์แวร์ เมื่อเกิดปัญหาดังกล่าวการเรียนการสอนจะต้องยุติลงทันทีหรือไม่สามารถเริ่มต้นใหม่ได้ทำให้ผู้เรียนพลาดเนื้อหาบางส่วนไป และในอีกมุมมองหนึ่ง การเรียนออนไลน์อาจทำให้การสื่อสารระหว่างผู้เรียนและผู้สอนมีน้อยลงเพราะผู้เรียนบางคนอาจคิดว่าการสื่อสารผ่านสื่อออนไลน์เป็นอุปสรรคมากกว่าความสะดวกสบาย (Klimova, 2021) ส่วนผลเสียในภาพรวมของการเรียนออนไลน์ในช่วงการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัสโควิด-19 ในมุมมองของ Alexeeva & Buryakova (2020) มีดังนี้

- 1) ผู้เรียนอาจจะเครียดเนื่องจากไม่มีปฏิสัมพันธ์โดยตรงกับเพื่อนร่วมชั้นเรียนตามที่มีมา
- 2) ผู้เรียนอาจจะหนักใจที่ต้องเรียนรู้หลายอย่างในเวลาเดียวกันและต้องสืบค้นข้อมูลจากสื่อและแหล่งข้อมูลมากมาย

3) ผู้สอนต้องทำงานหนักขึ้นในการคิดและไตร่ตรองเพื่อเลือกแพลตฟอร์ม (Platform) ออนไลน์ที่จะใช้ในการสอนรวมถึงการเลือกอุปกรณ์เครื่องมืออื่นๆ ด้วย

4) ผู้สอนอาจจะขาดความพร้อม ถ้าสถานศึกษาไม่มีการสนับสนุนอุปกรณ์และเครื่องมือเพื่อใช้ในการสอนออนไลน์

## 2.3 การวางแผนการสอนออนไลน์

การจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษาจำเป็นต้องมีความทันสมัยตลอดเวลาเพื่อให้เหมาะสมและสอดคล้องกับสถานการณ์ปัจจุบันมากที่สุดทั้งด้านความต้องการของผู้เรียนและความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี (Almazova et al., 2021; Liu & Song, 2021) ผลการศึกษาของ Cho (2021) แสดงให้เห็นว่าทัศนคติที่ดีของผู้เรียนต่อการเรียนออนไลน์ขึ้นอยู่กับหลายปัจจัยซึ่งหนึ่งในปัจจัยดังกล่าวคือการออกแบบรายวิชาและการจัดการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ ดังนั้นการศึกษาเพื่อเข้าใจและวิเคราะห์สถานการณ์หรือบริบท เช่น การศึกษาในครั้งนี้ และการกำหนดบทบาทขององค์ประกอบต่างๆ อย่างชัดเจนในกระบวนการเรียนการสอนจึงมีความสำคัญและจำเป็นเป็นอย่างมากเพื่อออกแบบแผนการจัดการเรียนการสอนให้แก่ผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม และโดยเฉพาะอย่างยิ่งการเรียนการสอนออนไลน์ ผู้สอนจำเป็นต้องคิดวิเคราะห์สถานการณ์เป็นอย่างดีเพราะผู้เรียนกับผู้สอนไม่ได้อยู่ต่อหน้ากันอย่างเช่นการเรียนการสอนในชั้นเรียน (Filonenko et al., 2021; Thongsri et al., 2019) ในการวางแผนการสอนผู้วิจัยแยกการศึกษาออกเป็น 2 ประเด็น คือ การศึกษาสถานการณ์และการสร้างกิจกรรม

### 2.3.1 การศึกษาบริบทสถานการณ์การเรียนการสอน

การออกแบบการสอนออนไลน์เป็นการเตรียมการสอนที่มีลักษณะเฉพาะทาง (Agyeiwaah et al., 2021) ที่ผู้สอนต้องศึกษาและวิเคราะห์สถานการณ์การศึกษาครั้งนั้นๆ เพื่อนำเทคโนโลยีเข้ามาสอดแทรกให้เกิดประโยชน์และสมบูรณ์มากขึ้น โดย Mumford & Dikilitaş (2020) แยกบริบทออกเป็น 3 ชนิด คือ

1) บริบทที่เกี่ยวกับสถานศึกษา (Wider institutional) ที่แยกย่อยออกเป็น 2 ระดับ คือ บริบทมหภาค (Macro context) ที่รวมบริบทระดับชาติและระดับสถาบัน และบริบทจุลภาค (Micro context) ที่อ้างอิงถึงรายละเอียดวิชาและวิธีการสอน

2) บริบททางด้านวัฒนธรรม (Cultural context)

3) กรอบรายวิชา (Content area)

Sun & Goodyear (2020) และ Filonenko et al. (2021) กล่าวว่าในการวางแผนการสอน ผู้สอนต้องพิจารณาว่า “อะไรที่ผู้เรียนสามารถทำได้จริง” เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความคิดสะท้อนกลับ และควรสำรวจทักษะความเข้าใจและการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล (Digital

literacy) (Russell, 2020) เพื่อให้การศึกษามีประสิทธิภาพมากที่สุด นอกจากนี้ในการวางแผนการสอนออนไลน์ไม่ว่าจะเป็นแบบประสานเวลา (Synchronous) หรือแบบไม่ประสานเวลา (Asynchronous) ผู้สอนต้องคำนึงถึงความสามารถในการเรียนและความสามารถในการรับผิดชอบการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ (Agyeiwaah et al., 2021) สิ่งที่ต้องกำหนดให้ชัดเจนก่อนการเริ่มสอน คือ รูปแบบการสอนจะเป็นแบบประสานเวลาหรือแบบไม่ประสานเวลา อุปกรณ์และสื่อที่จำเป็นในการเรียนการสอน จำนวนเวลาที่จำเป็นในการเรียนและการทำกิจกรรม คำชี้แจงกิจกรรมที่ต้องทำ และคำแนะนำต่างๆ (Filonenko et al., 2021) ส่วน Liu & Song (2021) แนะนำให้ผู้สอนคิดถึงกระบวนการ 3 ขั้นตอน คือ 1. การคำนึงถึงสิ่งที่จำเป็นในการศึกษา เช่น ความรู้ ทักษะ จุดประสงค์การเรียนรู้ที่ชัดเจน 2. การสร้างบรรยากาศที่ดีในการเรียน เช่น กิจกรรมที่สนุกสนาน การทำงานเป็นกลุ่ม เป็นต้น และ 3. การคาดการณ์ผลลัพธ์ เช่น ความพึงพอใจของผู้เรียน การบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เป็นต้น

สิ่งที่เป็นความท้าทายในการเรียนออนไลน์ คือ การผลักดันให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน (Interaction) (Harsch et al., 2021; De Paepe et al., 2017) ที่สามารถแยกได้เป็น 3 ประเภทด้วยกัน คือ การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและเนื้อหา การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและผู้สอน และการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง ซึ่งการมีปฏิสัมพันธ์อันดีระหว่างกันถือเป็นตัวชี้วัดความสำเร็จและความพึงพอใจในการเรียนออนไลน์อีกด้วย การที่ผู้เรียนไม่มีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนอาจเกิดจากหลายสาเหตุ เช่น การที่ผู้เรียนมีความรู้และทักษะไม่เพียงพอในการทำกิจกรรม การขาดความมั่นใจ การกลัวว่าผู้อื่นจะดูถูก เป็นต้น (Hristakieva, 2021)

### 2.3.2 กิจกรรม

ในการจัดการเรียนการสอน สิ่งหนึ่งที่ขาดไม่ได้คือการออกแบบกิจกรรมฝึกทักษะ Liu & Song (2021) กล่าวว่ากิจกรรมที่ใช้ในการศึกษาแยกเป็น 2 ชนิด คือ กิจกรรมที่จำเป็นต้องทำซึ่งก็คือกิจกรรมเพื่อประเมินว่าผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้หรือไม่ และกิจกรรมเสริมทักษะซึ่งอาจเป็นกิจกรรมที่นำไปสู่กิจกรรมวัดผล ในการสร้างกิจกรรม Sun & Goodyear (2020) แนะนำว่าผู้สอนควรตระหนักไว้ว่าเราไม่สามารถเตรียมทุกอย่างไว้ล่วงหน้าได้ เพราะบางสิ่งต้องอาศัยความเข้าใจและผลการประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงระหว่างการสอนเพื่อสร้างกิจกรรมให้เหมาะสมกับสถานการณ์และผู้เรียน ในการสร้างแบบฝึกแต่ละงานผู้สอนควรคำนึงถึงเนื้อหา อุปกรณ์ต่างๆ ที่จำเป็น (Physical structures) ลักษณะงานที่ต้องทำ (Task) และลักษณะการทำงาน เช่น เดี่ยว คู่ หรือกลุ่ม (Social structures) และหลังจากที่ผู้เรียนทำกิจกรรมเสร็จผู้สอนก็ควรให้ข้อเสนอแนะ (Feedback) ซึ่งการให้ข้อเสนอแนะนี้ที่ถือว่าเป็นสิ่งที่สำคัญมากเพราะเป็นการสื่อสารเชื่อมโยงผู้เรียนกับผู้สอนเข้า

ด้วยกัน และการใช้เทคโนโลยีสมัยใหม่ในการให้ข้อเสนอแนะนั้นถือว่าเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพ เช่น การเลือกคุยเป็นการส่วนตัวในเวลาที่เหมาะสม การทิ้งข้อความไว้ เป็นต้น (Jensen et al., 2021)

ผู้วิจัยคิดว่าการศึกษาริบทการเรียนการสอน เช่น ด้านการเรียนการสอน บรรยากาศในชั้นเรียน และวิธีการวัดผลมีความจำเป็นเป็นอย่างมากเพื่อรับทราบสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงทั้งความคิดเห็น ทศนคติ ปัญหาและข้อเสนอแนะต่างๆ ทั้งจากผู้เรียนและผู้สอน ซึ่งข้อมูลดังกล่าวอาจจะไม่ได้ถูกสื่อสารกันในชั้นเรียนจึงอาจทำให้เกิดความไม่เข้าใจกันระหว่างผู้เรียนและผู้สอนจนทำให้เกิดปัญหาในการเรียนการสอน ผลที่ได้จากการศึกษาริบทการเรียนการสอน (เช่น การศึกษาในครั้งนี้) จะทำให้ผู้สอนเห็นแนวทางในการเตรียมการสอนที่มีความเหมาะสมและเกิดประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

### 3. ระเบียบวิธีวิจัย

#### 3.1 จุดประสงค์การทำวิจัยและสมมติฐาน

การศึกษาค้นคว้ามีวัตถุประสงค์ 2 ข้อ คือ

1. เพื่อศึกษาสถานการณ์การเรียนการสอนออนไลน์ที่เกิดขึ้นจริงกับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสชาวไทยในระดับอุดมศึกษา
2. เพื่อเสนอแนวทางในการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับคุณลักษณะของผู้เรียนและเหมาะสมกับสถานการณ์ในปัจจุบัน

ผู้วิจัยมีความเห็นว่าการสอนออนไลน์ ผู้สอนมีความตั้งใจในการเตรียมการสอน คิดหาวิธีการถ่ายทอดความรู้ สร้างกิจกรรมเสริมทักษะ และการประเมินผลให้สอดคล้องกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนไป แต่อาจจะมีบางประเด็นที่ไม่สอดคล้องกับความต้องการหรือคุณลักษณะของผู้เรียนเนื่องจากขาดความเข้าใจกัน เพราะขาดการสื่อสารเพื่ออธิบายและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนจำนวนหนึ่งอาจจะไม่พอใจกับการเรียนการสอนออนไลน์ซึ่งสาเหตุอาจเกิดจากความไม่เคยชินกับสภาพแวดล้อมใหม่ที่เปลี่ยนไปจากการเรียนในชั้นเรียน นอกจากนี้การนั่งเรียนอยู่หน้าอุปกรณ์ตลอดเวลาอาจทำให้ผู้เรียนเกิดความเบื่อหน่าย ขาดแรงจูงใจในการเรียน ไม่มีสมาธิกับสิ่งที่กำลังศึกษา เนื่องจากมีปัจจัยหรือสิ่งรบกวนตัวขัดขวางการเรียน เช่น มลพิษทางเสียง อุปกรณ์การเรียนไม่พร้อม สัญญาณอินเทอร์เน็ตไม่เอื้ออำนวย และความไม่สะดวกในการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน แต่ถึงอย่างไรก็ตามถ้าผู้เรียนเข้าใจความจำเป็นและรับรู้ถึงประโยชน์ของการเรียนการสอนออนไลน์ผู้เรียนน่าจะยินดีปรับทัศนคติ เปลี่ยนแปลงพฤติกรรม มีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนมากขึ้น และมีแรงจูงใจในการเรียนมากยิ่งขึ้นด้วย ทั้งนี้ผู้สอนก็จำเป็นต้องรับฟังความคิดเห็น ความต้องการ ความจำเป็น

ของผู้เรียนด้วยเช่นกันเพื่อนำมาเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ (Outcomes) ที่สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ตั้งไว้มากที่สุด

ดังนั้นผู้วิจัยจึงคิดว่าการศึกษาสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริง รวมถึงการรับรู้ปัญหาความคิดเห็น และข้อเสนอแนะต่างๆ น่าจะเป็นกระบวนการที่ทำให้ได้รับทราบข้อจำกัดและความต้องการของทั้ง 2 ฝ่ายเพื่อเป็นแนวทางในการหาวิธีการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับเอกลักษณ์และความต้องการของทั้งผู้เรียนและผู้สอน

### 3.2 การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยเลือกกลุ่มตัวอย่าง (Sampling) จากการจับฉลาก (Simple random) มหาวิทยาลัยและตามความสมัครใจของประชากร (Volunteer) จากทั่วประเทศเพื่อให้ได้ความคิดเห็นในมุมมองที่กว้างมากที่สุดเพื่อทำการศึกษา และทำการเก็บข้อมูลโดยวิธีการสัมภาษณ์ โดยแยกกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม คือ ผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสชาวไทยและผู้สอนภาษาฝรั่งเศสชาวไทย โดยเกณฑ์การคัดเลือกของผู้เรียน ดังนี้คือ

1) เป็นผู้เรียนที่มีอายุเกิน 18 ปีขึ้นไปที่กำลังศึกษาในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

2) เป็นผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ

3) เป็นผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสในวิชาภาษาฝรั่งเศสที่สอนทั้ง 4 ทักษะ (ฟัง พูด อ่าน เขียน) และไวยากรณ์

4) เป็นผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสที่มีประสบการณ์การเรียนออนไลน์ในช่วงการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัส Covid-19

เกณฑ์การคัดเลือกของผู้สอน คือ

1) เป็นผู้สอนในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

2) เป็นผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ

3) เป็นผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในวิชาภาษาฝรั่งเศสที่สอนทั้ง 4 ทักษะ (ฟัง พูด อ่าน เขียน) และไวยากรณ์

4) เป็นผู้สอนภาษาฝรั่งเศสที่มีประสบการณ์การสอนออนไลน์ในช่วงการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัส Covid-19

หลังจากจับฉลากมหาวิทยาลัย ผู้วิจัยได้ติดต่อประชากรที่มีคุณสมบัติดังกล่าวเพื่อสอบถามความสมัครใจที่จะเข้าร่วมเป็นอาสาสมัครให้ข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยจำนวนกลุ่ม

ตัวอย่างได้พิจารณาจากระยะเวลาการศึกษา 12 เดือน (ตามระยะเวลาสัญญาวิจัย) โดยมีรายละเอียดจำนวนในตารางข้างล่างนี้

### ตารางที่ 1

จำนวนกลุ่มตัวอย่างต่อพื้นที่

| พื้นที่               | ผู้เรียน | ผู้สอน |
|-----------------------|----------|--------|
| กรุงเทพมหานคร         | 6        | 4      |
| ภาคเหนือ              | 3        | 1      |
| ภาคกลาง               | 3        | 2      |
| ภาคใต้                | 2        | 1      |
| ภาคตะวันออก           | 3        | 1      |
| ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ | 3        | 1      |
| รวม                   | 20       | 10     |

### 3.3 การเก็บข้อมูล

การเก็บข้อมูลเป็นการสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง (Structured interview) เป็นภาษาไทยเพื่อให้ผู้ให้สัมภาษณ์เข้าใจคำถามและสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างตรงไปตรงมามากที่สุด โดยการสัมภาษณ์จะอยู่ในรูปแบบออนไลน์เพื่อลดความเสี่ยงของการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัส Covid-19 ผู้ทำการสัมภาษณ์จะเป็นผู้ช่วยวิจัยเพื่อหลีกเลี่ยงความขัดแย้งทางผลประโยชน์ (Conflict of interest) และก่อนการทำการสัมภาษณ์ อาสาสมัครจะต้องศึกษา Informed consent form เพื่อทำความเข้าใจก่อนการอนุญาตให้สัมภาษณ์ คำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์จะเป็นคำถามปลายเปิดให้อาสาสมัครทั้งผู้เรียนและผู้สอนได้แสดงความคิดเห็นในหัวข้อที่ตั้งไว้ คือ การสอน การเรียน บรรยากาศในชั้นเรียน การวัดผล และความคิดเห็นอื่นๆ ซึ่งในแต่ละหัวข้อมีประเด็นย่อยต่างๆ ดังนี้

### ตารางที่ 2

ประเด็นสัมภาษณ์อาสาสมัคร

| หัวข้อ | ประเด็นสัมภาษณ์                      |                                                  |
|--------|--------------------------------------|--------------------------------------------------|
|        | ผู้สอน                               | ผู้เรียน                                         |
| การสอน | - ขั้นตอนการเตรียมสอนและกลวิธีการสอน | - วิธีการสอนออนไลน์ของผู้สอน (มุมมองของผู้เรียน) |
|        | - อุปกรณ์ที่จำเป็นในการสอนออนไลน์    | - อุปกรณ์ที่จำเป็นในการเรียนออนไลน์              |
|        | - การให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้เรียน        | - การให้ข้อเสนอแนะจากผู้สอน                      |
|        |                                      |                                                  |

| หัวข้อ              | ประเด็นสัมภาษณ์                                                                                                                                                    |                                                                                                  |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | ผู้สอน                                                                                                                                                             | ผู้เรียน                                                                                         |
|                     | - ความคาดหวังในการสอนออนไลน์                                                                                                                                       | - สิ่งที่ผู้สอนควรปรับเพื่อให้การเรียนออนไลน์มีประสิทธิภาพมากที่สุด<br>- คุณลักษณะที่ดีของผู้สอน |
| การเรียน            | - วิธีการเรียนของผู้เรียน (มุมมองของผู้สอน)<br>- สิ่งที่ผู้เรียนควรปรับเปลี่ยนเพื่อให้การเรียนการสอนออนไลน์มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น<br>- คุณลักษณะที่ดีของผู้เรียน | - กลวิธีในการเรียนออนไลน์<br>- ความคาดหวังในการเรียนออนไลน์                                      |
| บรรยากาศในชั้นเรียน | - บรรยากาศในการเรียนออนไลน์ เปรียบเทียบกับบรรยากาศการเรียนในชั้นเรียน                                                                                              |                                                                                                  |
|                     | - การมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน และระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง                                                                                         |                                                                                                  |
| การวัดผล            | - วิธีการวัดผลสัมฤทธิ์<br>- แนวทางในการปรับปรุงวิธีการวัดผลสัมฤทธิ์ให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น                                                                         |                                                                                                  |
| ความคิดเห็นอื่นๆ    | - ประสิทธิภาพของการเรียนออนไลน์<br>- ปัญหาที่ประสบและวิธีการแก้ไข<br>- ข้อเสนอแนะอื่นๆ เพื่อปรับปรุงคุณภาพของการเรียนการสอนออนไลน์                                 |                                                                                                  |

### 3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษาคครั้งนี้เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพโดยผู้วิจัยจะศึกษาคำอธิบาย ความคิดเห็น และตัวอย่างที่เป็นคำตอบของอาสาสมัคร โดยคำตอบดังกล่าวของทั้งผู้สอนและผู้เรียน จะถูกนำมาเปรียบเทียบและนำเสนอในรูปแบบของความเรียงเพื่อแสดงให้เห็นความเหมือน ความแตกต่าง ข้อขัดแย้งและปัญหาของความคิดเห็นที่ได้รับ เช่น ผู้เรียน-ผู้สอนคิดว่าการเรียน การสอนออนไลน์มีประสิทธิภาพหรือไม่ ปัญหาที่ผู้เรียน-ผู้สอนพบประโยชน์และอุปสรรคของการเรียนการสอนออนไลน์ เป็นต้น เพื่อเสนอกลวิธีการจัดการเรียนการสอนออนไลน์ที่มี ประสิทธิภาพและเหมาะสมกับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสชาวไทย ทั้งนี้ผู้วิจัยคาดการณ์ไว้ว่า ความคิดของผู้เรียนและผู้สอนในประเด็นเดียวกันอาจมีความเหมือนและความแตกต่างกันด้วย เหตุผลของแต่ละฝ่ายที่อาจไม่ได้สื่อสารให้อีกฝ่ายได้รับทราบและเข้าใจ ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมีการศึกษาข้อมูลที่ได้รับเชิงเปรียบเทียบเพื่อวิเคราะห์หาแนวทางแก้ไขที่เหมาะสม

## 4. ผลการศึกษา

ผลการศึกษาแยกออกเป็น 5 ด้านตามประเด็นของข้อคำถาม ดังนี้ การสอน การเรียน บรรยากาศในชั้นเรียน การวัดผล และความคิดเห็นอื่นๆ ของผู้เรียนและผู้สอนต่อการ พัฒนาการเรียนการสอนออนไลน์ให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ผลการศึกษานี้เป็นการตอบ

วัตถุประสงค์การทำวิจัยข้อที่หนึ่งซึ่งก็คือการศึกษาศถานการณ์การเรียนการสอนออนไลน์ที่เกิดขึ้นจริงกับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสชาวไทยในระดับอุดมศึกษา

#### 4.1 การสอน

##### 4.1.1 การวางแผนการสอนที่เป็นระบบและชัดเจน

ในการเรียนการสอนออนไลน์ทั้งผู้เรียนและผู้สอนใช้อุปกรณ์มากกว่า 1 อุปกรณ์ โดยส่วนใหญ่จะเป็นคอมพิวเตอร์กระเป๋าหิ้ว (Notebook) หรือแท็บเล็ตและโทรศัพท์มือถือ นอกจากนี้ผู้สอนยังกล่าวอีกว่าอุปกรณ์ที่จำเป็นอื่นๆ เช่น ไมโครโฟน แก้วน้ำ และ การเลือกใช้แพลตฟอร์มที่เหมาะสมก็มีผลต่อประสิทธิภาพในการเรียนออนไลน์

ในการเตรียมการสอนออนไลน์และการสอนในชั้นเรียน ผู้สอนคงเนื้อหาและวัตถุประสงค์รายวิชาไว้ และมีกระบวนการเตรียมเช่นเดียวกันแต่การเตรียมการสอนออนไลน์มีความยากและต้องใช้เวลาในการเตรียมเพิ่มมากขึ้น นอกจากนี้สิ่งที่แตกต่างจากการสอนในชั้นเรียน คือ มีการทำสื่อการสอนเช่นสไลด์ที่น่าสนใจ ชัดเจนและละเอียดมากขึ้น มีการแจ้งแนวทางการจัดการเรียนการสอน วิธีการประเมินผลอย่างเป็นระบบ มีการเพิ่มสื่อการสอนและปรับเปลี่ยนกิจกรรมให้มีความหลากหลาย สอดคล้องกับบริบทการเรียนมากยิ่งขึ้น อีกทั้งยังเน้นให้ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองเพื่อเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนพึ่งพาตนเอง (Autonomous learner) มากยิ่งขึ้น

ในเรื่องวิธีการสอนทั้งผู้เรียนและผู้สอนแสดงความคิดเห็นไปในทิศทางเดียวกันว่า ผู้สอนให้ผู้เรียนเตรียมศึกษาด้วยตัวเองมาก่อน และในชั้นเรียนผู้สอนจะอธิบายเนื้อหา โดยกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้เรียนหลายคนได้เน้นย้ำว่าการเรียนไวยากรณ์ส่วนใหญ่ผู้สอนจะสอนแนวบรรยายและให้ผู้เรียนทำกิจกรรมซึ่งหลายกิจกรรมเป็นกิจกรรมในรูปแบบ Active learning เช่น การอภิปราย การนำเสนอเนื้อหา ที่ผู้เรียนต้องมีความกระตือรือร้นอยู่เสมอ ภาษาที่ใช้เป็นสื่อกลางในการสอนมีทั้งภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาฝรั่งเศส ผู้เรียนยังได้เน้นย้ำอีกว่าผู้สอนมีกระบวนการสอนเช่นเดียวกับการเรียนในชั้นเรียนโดยสอนเนื้อหาตามลำดับที่ปรากฏในหนังสือ นอกจากนี้ผู้สอนยังตระหนักถึงความสำคัญของการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนและการกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจเนื้อหาโดยการเรียกถามรายบุคคล และยังรับทราบถึงข้อจำกัดของการเรียนออนไลน์ที่ผู้เรียนอาจจะไม่สามารถมีสมาธิกับการจ้องหน้าจอคอมพิวเตอร์เป็นเวลานาน ผู้สอนจึงปรับให้การสอนมีช่วงระยะเวลาที่สั้นลงและให้ผู้เรียนมีเวลาทำกิจกรรมด้วยตนเองหรือกับเพื่อนร่วมชั้นเรียนนานยิ่งขึ้น แต่ถึงอย่างไรก็ตามยังมีข้อถกเถียงที่ดูเหมือนจะเป็นปัญหาหลักคือการเปิดและปิดกล่องระหว่างการเรียนการสอนออนไลน์

เมื่อกล่าวถึงกิจกรรมฝึกทักษะทั้งผู้เรียน-ผู้สอนมีความคิดเห็นเหมือนกันคือกิจกรรมส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมกลุ่มหรือคู่เพื่อให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กัน แต่ในรายวิชาที่ผู้เรียนมีจำนวนน้อยผู้สอนก็จำเป็นต้องให้ผู้เรียนทำกิจกรรมเดี่ยว กิจกรรมที่ทำมีทั้งการทำในและนอกคาบเรียนเพื่อทบทวนและตรวจสอบความเข้าใจผู้เรียน เช่น การถาม-ตอบ การวิเคราะห์ การแสดงความคิดเห็น และการทำโครงงาน เช่น การนำเสนอผลงาน การทำคลิปวิดีโอ การทำบทสนทนา ที่ต้องนำความรู้ที่เรียนทั้งหมดมาประยุกต์ใช้ร่วมกันและผู้เรียนยังต้องศึกษาด้วยตนเองเพิ่มเติมเพื่อให้ได้เนื้อหาที่มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น นอกจากนี้เพื่อเป็นการผ่อนคลายความตึงเครียดและเพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียนในบางครั้งผู้สอนยังได้นำกิจกรรมที่อยู่ในรูปแบบเกมมาให้ผู้เรียนได้เล่นและแข่งขันกันอีกด้วย

#### 4.1.2 จำนวนผู้เรียนที่เหมาะสม

ผู้เรียนและผู้สอนส่วนมากคิดว่าจำนวนผู้เรียนมีผลต่อประสิทธิภาพของการเรียนออนไลน์ เพราะถ้ามีผู้เรียนจำนวนมากผู้สอนก็จะไม่สามารถสังเกตและดูแลผู้เรียนได้อย่างใกล้ชิด เนื่องจากวิชาภาษาฝรั่งเศสเป็นการเรียนเพื่อเพิ่มพูนความรู้และฝึกทักษะฟัง พูด อ่าน เขียนควบคู่กันไป ผู้เรียนกล่าวว่าในการเรียนออนไลน์ การมีส่วนร่วมในชั้นเรียนมีความยากมากขึ้นเพราะผู้เรียนลังเลที่จะตอบหรือไม่ตอบ และไม่กล้าถามในชั้นเรียนเนื่องจากเกรงใจเพื่อนที่มีเป็นจำนวนมากจึงทำให้ไม่ได้ฝึกการพูด นอกจากนี้ผู้สอนยังแสดงความคิดเห็นว่าจำเป็นต้องลดจำนวนกิจกรรมที่ทำในชั้นเรียนลงถ้าผู้เรียนมีเป็นจำนวนมากเพราะต้องใช้เวลากับผู้เรียนทุกคนได้ทำกิจกรรม และยังคงกล่าวว่าจำนวนผู้เรียนในชั้นเรียนที่เหมาะสมควรอยู่ระหว่าง 15-30 คน เพราะถ้าผู้เรียนมีจำนวนน้อยเกินไปก็อาจจะทำให้เกิดความตึงเครียดได้ เพราะผู้เรียนต้องทำกิจกรรมและตอบตลอดเวลา

ในการให้ข้อเสนอแนะทั้งผู้เรียนและผู้สอนเล่าประสบการณ์อย่างเดียวกันว่าผู้สอนให้คำอธิบาย บอกเหตุผลของข้อผิดพลาดและให้ความรู้เพิ่มเติมซึ่งอาจจะเป็นการพูดคุยเป็นรายบุคคลหรือรายกลุ่ม เมื่อผู้เรียนมีข้อสงสัยสามารถสอบถามผู้สอนได้เสมอ ผู้สอนยังกล่าวอีกว่าได้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสอบถามและขอคำแนะนำได้หลายช่องทาง เช่น โปรแกรมประยุกต์ไลน์ (Line) ไปรษณีย์อิเล็กทรอนิกส์ (E-mail) โทรศัพท์ หรือช่วงเวลาท้ายคาบเรียน เป็นต้น นอกจากนี้ผู้สอนยังกล่าวว่าในการตรวจงานที่มอบหมายให้ผู้เรียนทำ แม้ไม่มีผู้เรียนมาสอบถามก็จะตั้งข้อสังเกตที่ผู้เรียนทำผิดพลาดๆ กันเพื่อมาอธิบายในคาบเรียน และในการให้ข้อเสนอแนะผู้สอนมีหลักการคิดที่ว่าจะต้องเป็นการสร้างกำลังใจให้แก่ผู้เรียนและต้องให้ข้อเสนอแนะย้อนกลับอย่างรวดเร็วเพื่อให้ผู้เรียนได้รับทราบผลประเมินและมีเวลาศึกษาคำแนะนำเพื่อแก้ไขและพัฒนาต่อไป

#### 4.1.3 ความคาดหวังที่สวนทางกันและการหาข้อตกลงระหว่างสองฝ่าย

ความคาดหวังของผู้เรียนและผู้สอนในการเรียนการสอนออนไลน์มีความแตกต่างกัน กล่าวคือผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนนำความรู้ไปใช้งานได้จริง ในขณะที่ผู้เรียนต้องการรับรู้ถึงบรรยากาศเหมือนที่เคยเรียนในชั้นเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการได้เห็นหน้าเพื่อนและการได้มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียน นอกจากนี้ผู้สอนยังได้แสดงความคิดเห็นที่น่าสนใจอีก 2 ประเด็นคือ การสอนออนไลน์จะมีประสิทธิภาพหรือไม่ขึ้นอยู่กับทั้ง 2 ฝ่าย (ผู้เรียนและผู้สอน) ไม่ใช่ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ดังนั้นทั้งผู้เรียนและผู้สอนควรปรับทัศนคติและแนวคิดใหม่รวมถึงเปิดใจยอมรับสิ่งใหม่ๆ ผู้สอนคิดว่าถ้าผู้เรียนมีความตั้งใจ มีวินัยในตนเอง การเรียนออนไลน์อาจจะมีความน่าสนใจมากกว่าการเรียนในชั้นเรียนก็ได้เพราะสื่อการสอนมีความละเอียดและชัดเจนมากขึ้น อีกทั้งผู้สอนมีการอธิบายซ้ำๆ หลายครั้งอีกด้วย

ผู้เรียนและผู้สอนมีความคิดเห็นแตกต่างกันเกี่ยวกับสิ่งที่ควรปรับหรือเปลี่ยนแปลงเพื่อให้การเรียนการสอนออนไลน์มีประสิทธิภาพมากขึ้น ผู้สอนคาดหวังให้ผู้เรียนตระหนักและมีทักษะการจัดการชีวิตให้ดียิ่งขึ้น เช่น ผู้เรียนควรจัดสรรเวลาการทำกิจกรรมต่างๆ ให้เหมาะสม มีระเบียบวินัย ความรับผิดชอบ กระตือรือร้น และสร้างทัศนคติที่ดีรวมถึงสร้างแรงจูงใจในการเรียนให้มากยิ่งขึ้น ส่วนผู้เรียนปรารถนาให้ผู้สอนให้ความสนใจกับผู้เรียนเป็นรายบุคคล เช่น การเรียกตอบ การให้ข้อเสนอแนะที่ละเอียดและเหมาะสมกับผู้เรียน เพราะผู้เรียนแต่ละคนอาจมีความต้องการและบุคลิกไม่เหมือนกัน นอกจากนี้ผู้เรียนยังอยากให้ผู้สอนเพิ่มช่องทางการติดต่อสื่อสารและอยากให้ผู้สอนให้เอกสารการสอนล่วงหน้าเพื่อเตรียมตัวมาก่อนเข้าเรียน

ในเรื่องคุณลักษณะอันพึงประสงค์ทั้งของผู้เรียนและของผู้สอนนั้น ผู้สอนยังคงเน้นย้ำประเด็นเดิมคือ อยากให้ผู้เรียนเป็นผู้เรียนที่พึ่งพาตนเองได้ (Autonomous learner) มีระเบียบวินัย สามารถจัดสรรเวลา วางแผนการทำงานในแต่ละวันได้ ส่วนผู้เรียนปรารถนาให้ผู้สอนเอาใจใส่ผู้เรียนเป็นรายบุคคลทั้งในขณะสอนและในการให้คำแนะนำ และปรารถนาให้ผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ซักถาม แสดงความคิดเห็น มีความเป็นกันเอง กระตุ้นให้ผู้เรียนจดจ่อกับสิ่งที่กำลังสอน นอกจากนี้ในความคิดของผู้เรียน ผู้สอนควรเป็นผู้ที่มีความรู้ ความสามารถในเรื่องที่สอนและมีการเตรียมการสอนมาเป็นอย่างดี

#### 4.2 การเรียน

ในการเรียนออนไลน์ผู้เรียนมีกลวิธีและขั้นตอนดังนี้คือ ก่อนการเข้าเรียนผู้เรียนได้เตรียมอ่านเนื้อหา ทำแบบฝึกหัดและดาวน์โหลดเอกสารที่ผู้สอนส่งมาให้ล่วงหน้า สิ่งที่น่าสนใจเป็นอย่างยิ่งก็คือมีการเตรียมสถานที่และอุปกรณ์ต่างๆ ให้เหมาะสมกับการเรียนออนไลน์ให้มากที่สุด ในระหว่างการเรียนรู้ผู้เรียนพยายามจดจ่อกับสิ่งที่ผู้สอนอธิบายเพื่อทำ

ความเข้าใจและจดเนื้อหาที่สำคัญ เมื่อไม่เข้าใจผู้เรียนจะถามผู้สอน และหลังคาบเรียนผู้เรียนมีการอ่านทบทวนหรือดูคลิปที่ผู้สอนอัดไว้ให้ระหว่างเรียนเพื่อเป็นการทบทวนความรู้ นอกจากนี้ผู้เรียนยังตระหนักว่าในการเรียนออนไลน์ผู้เรียนทุกคนจำเป็นต้องมีระเบียบวินัยในการเข้าเรียน

ในมุมมองของผู้สอน ผู้เรียนมี 2 กลุ่ม คือ ผู้ที่ตั้งใจมากและผู้ที่ตั้งใจน้อย โดยกลุ่มแรกผู้เรียนจะมีส่วนร่วมในชั้นเรียนตลอดเวลา ผู้สอนมีความคิดเห็นเกี่ยวกับพฤติกรรมเรียนเช่นเดียวกับที่ผู้เรียนได้อธิบายมาคือผู้เรียนมีการซักถามเมื่อไม่เข้าใจทั้งในคาบเรียนและนอกคาบเรียน อีกทั้งผู้เรียนยังมีการศึกษาด้วยตนเองทั้งการทบทวนและการหาข้อมูลเพิ่มเติม ผู้สอนได้ตั้งข้อสังเกตและแนะนำเกี่ยวกับการเรียนออนไลน์ให้มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนจำเป็นต้องมีแรงจูงใจและจดจ่อกับสิ่งที่เรียนอย่างมากเพราะผู้เรียนอาจมีสิ่งรบกวนให้ขาดสมาธิในการเรียนได้ง่าย

#### 4.3 บรรยากาศในชั้นเรียน

ในหัวข้อนี้ผู้วิจัยสนใจศึกษา 3 ประเด็นด้วยกันคือ สถานการณ์การเรียน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและผู้สอนและปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง เพราะทั้ง 3 ปัจจัยสามารถเป็นได้ทั้งแรงผลักดันด้านบวก ถ้าผู้เรียนมีทัศนคติและประสบการณ์ที่ดีทำให้ผู้เรียนมีความตั้งใจเรียนและทุ่มเทมากยิ่งขึ้น แต่ก็สามารถเป็นแรงจุดทำให้ผู้เรียนขาดสมาธิขาดความพยายามและขาดความตั้งใจจนกระทั่งอาจจะล้มเลิกความตั้งใจเรียนได้ถ้าผู้เรียนมีทัศนคติและประสบการณ์การเรียนที่ไม่น่าประทับใจ

##### 4.3.1 สถานการณ์การเรียนออนไลน์เมื่อเปรียบเทียบกับบรรยากาศในชั้นเรียนจริง

ผู้เรียนและผู้สอนมีความเห็นสอดคล้องกันว่าบรรยากาศในห้องเรียนเสมือนจริงและการเรียนในชั้นเรียนจริงมีความแตกต่างกัน กล่าวคือในการเรียนออนไลน์บรรยากาศจะเงียบเพราะผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่เปิดกล้องมีเพียงผู้สอนเท่านั้นที่เปิดกล้องทำให้อูเหมือนว่ามีเพียงผู้สอนเท่านั้นที่อยู่ในชั้นเรียน การไม่เห็นหน้าผู้เรียนทำให้ผู้สอนไม่สามารถสังเกตพฤติกรรมและเรียนรู้นิสัยผู้เรียนเพื่อทำความรู้จักกับผู้เรียน ดังนั้นบรรยากาศการเรียนจึงไม่เป็นธรรมชาติและไม่น่าสนใจ ผู้เรียนอธิบายว่าในการเรียนออนไลน์พวกเขาไม่กล้าและลังเลที่จะเปิดไมค์ตอบผู้สอนเพราะระหว่างการเรียนมีเพียงผู้สอนเท่านั้นที่พูดจึงทำให้ไม่มีการโต้ตอบกันระหว่างผู้เรียนและผู้สอน การเรียนการสอนจึงไม่สนุก ผู้เรียนมีความเฉื่อยชามากขึ้นและไม่สามารถมีสมาธิกับการเรียนในที่สุด

ในการแก้ไขปัญหาดังกล่าวผู้สอนอาจจะต้องทำความเข้าใจและตกลงกับผู้เรียนทุกคนให้เปิดกล้องและพยายามมีส่วนร่วมในชั้นเรียนโดยมองข้ามความเงิบของเพื่อนในชั้นเรียนเพื่อประโยชน์ของตัวผู้เรียนเองและเพื่อให้บรรยากาศมีความเป็นธรรมชาติ

มากยิ่งขึ้น อีกทั้งผู้เรียนควรเตรียมตัวและจัดสถานที่ให้เหมาะสมกับการเรียนก่อนเริ่มเรียนและที่สำคัญคือทั้งผู้เรียนและผู้สอนควรเปิดใจรับการเปลี่ยนแปลงที่จำเป็นต่อการใช้ชีวิตในสังคมปัจจุบันและตระหนักว่าปัจจัยทางสังคมก็อาจมีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนรู้และประสิทธิภาพของการเรียนเป็นอย่างมาก

#### 4.3.2 การมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน

ผู้เรียนและผู้สอนต่างมีความคิดเห็นสอดคล้องกันว่าการเรียนในห้องเรียนเสมือนจริงและการเรียนในชั้นเรียนมีความแตกต่างกัน สิ่งที่ทั้งผู้เรียนและผู้สอนเน้นย้ำก็คือความสนิทสนม กล่าวคือในการเรียนออนไลน์การทำความรู้จักกันทำได้ยากกว่าการพบกันจริงๆ ทำให้การเรียนรู้นิสัยและบุคลิกของกันและกันต้องใช้เวลาเพราะต้องมีการพูดคุยกันบ่อยครั้ง ถึงอย่างไรก็ตามช่องทางการติดต่อผู้เรียนและผู้สอนไม่ต่างกันแม้ว่าจะเรียนออนไลน์หรือในชั้นเรียนซึ่งก็คือการติดต่อกันผ่านเครือข่ายสื่อสังคม (Social network) และมีผู้เรียนหนึ่งคนแสดงความคิดเห็นว่าความสัมพันธ์กับผู้สอนในการเรียนออนไลน์เป็นไปด้วยดี เพราะผู้สอนมีความพร้อมที่จะช่วยเหลือผู้เรียนเป็นอย่างมาก ประเด็นนี้อาจชี้ให้เห็นว่าผู้สอนได้ตระหนักถึงข้อจำกัดของการเรียนออนไลน์จึงพยายามใช้เวลาและพยายามช่วยเหลือผู้เรียนมากยิ่งขึ้น

#### 4.3.3 การมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้เรียนด้วยตนเอง

จากการสังเกตความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยตนเองผู้สอนพบว่าผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันลดน้อยลงเพราะไม่ได้เจอกันแต่ยังคงมีปฏิสัมพันธ์กันเพราะผู้สอนให้ทำงานกลุ่ม ครึ่งหนึ่งของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้เรียนยืนยันว่าการเรียนออนไลน์ทำให้พวกเขามีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียนน้อยลง มีเพียงการพูดคุยกันเรื่องงาน แต่การเรียนออนไลน์ยังคงมีข้อดีเพราะได้มีโอกาสทำงานกับเพื่อนคนใหม่ๆ เพราะผู้สอนเป็นผู้จัดกลุ่มให้ทำงานส่งผลให้มีเพื่อนมากขึ้น

### 4.4 การวัดผล

เมื่อสอบถามถึงวิธีการวัดผลสัมฤทธิ์ ผู้สอนอธิบายเกี่ยวกับแนวทางในการสร้างกิจกรรมวัดผลที่มีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับสถานการณ์การเรียนออนไลน์ เช่น การลดบทบาทของการวัดผลที่มุ่งเน้นทดสอบความจำ โดยให้ความสำคัญกับการทำกิจกรรมกลุ่มที่ต้องประยุกต์ความรู้และความสามารถที่เรียนมาตลอดทั้งภาคการศึกษาเพื่อสร้างผลงานขึ้นมา ตัวอย่างเช่นการทำคลิปวิดีโอ การเขียนงาน นอกจากนี้ผู้สอนยังอธิบายถึงสัดส่วนของการให้คะแนนในการเรียนออนไลน์ที่เปลี่ยนไปจากการเรียนในชั้นเรียนซึ่งก็คือการจัดการสอบเก็บคะแนนย่อยให้ถี่ขึ้นแทนการสอบที่มีจำนวนคะแนนมากแต่สอบเพียงไม่กี่ครั้ง ส่วนผู้เรียนได้ยกตัวอย่างชนิดแบบทดสอบที่ทำ เช่น การสอบแบบอัตนัยและปรนัย การสอบปากเปล่า การ

อ่านออกเสียง การแสดงบทบาทสมมติ การแปล การเขียนเพื่อแสดงผลจากการคิดวิเคราะห์ และการทำโครงการต่างๆ เป็นต้น

ผู้เรียนและผู้สอนมีความเห็นตรงกันว่าการวัดผลด้วยวิธีดังกล่าวมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกิจกรรมที่ไม่เน้นทดสอบความจำแต่เป็นผู้เรียนต้องนำความรู้ที่เรียนรวมกับความสามารถที่ได้ฝึกฝนตลอดภาคการศึกษามาประยุกต์ใช้เพื่อสร้างผลงาน นอกจากนี้ ผู้สอนท่านหนึ่งแสดงความคิดเห็นว่าผู้สอนควรจะต้องปรับแนวทางการคิดคือไม่ยึดติดกับสิ่งที่ทำมาเพราะทุกอย่างสามารถเปลี่ยนแปลงได้ตามสถานการณ์

แนวทางในการปรับปรุงคุณภาพของกิจกรรมวัดผลสัมฤทธิ์ที่เสนอโดยผู้เรียนและผู้สอนมีความแตกต่างกัน ทั้งนี้อาจจะเป็นเพราะว่าบุคคลทั้ง 2 ฝ่ายมีบทบาทที่ต่างกันจึงมีมุมมองต่างกัน กล่าวคือผู้สอนเสนอให้ 1) วัดผลจากความก้าวหน้าของผู้เรียนรายบุคคลโดยไม่ใช้เกณฑ์กลุ่มในการตัดสิน 2) ปรับน้ำหนักคะแนนให้มีจำนวนน้อยลงในแต่ละครั้งที่สอบแต่เพิ่มจำนวนการสอบให้ถี่ขึ้น 3) ผู้เรียนควรจะต้องมีการศึกษาด้วยตนเองทั้งก่อนและหลังเข้าเรียน และ 4) ผู้สอนควรศึกษานิสัยและพฤติกรรมของผู้เรียนเพื่อจะได้แก้ปัญหาได้ตรงประเด็น ส่วนผู้เรียนต้องการให้แบบทดสอบเป็นการเขียนเพื่อที่จะสามารถสะท้อนความสามารถที่แท้จริง แต่จำนวนข้อสอบควรมีความเหมาะสมกับเวลาที่ใช้ทำ และหลังการสอบผู้สอนควรเฉลยและอธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจมากยิ่งขึ้น

#### 4.5 ความคิดเห็นอื่นๆ

ในหัวข้อนี้ผู้วิจัยได้ตั้งคำถาม 3 ประเด็น คือ ประสิทธิภาพของการเรียนออนไลน์ ปัญหาและวิธีการแก้ไข และข้อเสนอแนะต่างๆ ที่ผู้เรียนและผู้สอนต้องการเสนอ เพื่อให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ในประเด็นแรก ครึ่งหนึ่งของผู้เรียนและผู้สอนคิดว่าในภาพรวมการเรียนออนไลน์ที่ผ่านมามีประสิทธิภาพ ผู้สอนกล่าวว่าแม้ว่าจะเป็นการเรียนออนไลน์ผู้เรียน (แม้ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาฝรั่งเศส) ที่มีความตั้งใจก็สามารถเพิ่มพูนความรู้และพัฒนาความสามารถได้ ส่วนผู้เรียนคิดว่าการเรียนออนไลน์เป็นแนวทางที่ดีเพราะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถจดจ่อมีสมาธิกับการเรียนได้มากขึ้น (ในกรณีที่ไม่มีการรบกวน) และผู้เรียนยังมีเวลาให้กับการเรียนเพิ่มมากขึ้นด้วยเพราะไม่ต้องเสียเวลาไปกับการเดินทาง ในทางตรงกันข้าม ประมาณร้อยละ 20 ของทั้งผู้เรียนและผู้สอนคิดว่าผลสัมฤทธิ์ของการเรียนออนไลน์มีน้อยกว่าการเรียนในชั้นเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะการฟังและการพูด และอีกประมาณร้อยละ 30 ของทั้งผู้เรียนและผู้สอนคิดว่าการเรียนออนไลน์และการเรียนในชั้นเรียนไม่ได้แตกต่างกันมากเพราะการสอบเป็นการประยุกต์ความรู้ความสามารถทั้งหมดมาใช้ ดังนั้นรูปแบบการเรียนการสอนจึงไม่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของการเรียน

ประเด็นที่สอง สิ่งที่เป็นปัญหาร่วมกันของทั้งผู้เรียนและผู้สอนคือสัญญาณอินเทอร์เน็ตที่ทำให้การเรียนการสอนไม่ต่อเนื่อง นอกจากนี้ผู้สอนบางท่านกล่าวว่ายังขาดทักษะด้านเทคโนโลยีสารสนเทศที่เป็นอุปสรรคต่อการเตรียมการสอนและต่อการสอน ผู้สอนยังกล่าวอีกว่าต้องใช้เวลาในการเตรียมการสอนออนไลน์เป็นจำนวนมากเพราะต้องปรับรูปแบบกิจกรรมและการประเมิน นอกจากนี้ผู้สอนยังสังเกตเห็นว่าผู้เรียนขาดความกระตือรือร้นในการเข้าเรียน การทำกิจกรรมในคาบเรียนและการส่งงาน ส่วนด้านผู้เรียน ผู้เรียนกล่าวว่าปัญหาที่พบเป็นประจำคือสภาพแวดล้อมไม่เอื้อต่อการเรียน ดังนั้นจึงต้องดูแลสิ่งแวดล้อมในห้องเรียน นอกเวลาเรียนหรือศึกษาด้วยตนเองเพิ่มมากขึ้น และบางครั้งผู้เรียนเองก็ขาดความกระตือรือร้นในการเข้าเรียนให้ตรงเวลาเพราะตื่นสายทำให้ต้องมาจัดการเวลาในการทำกิจกรรมในแต่ละวันให้เป็นระบบระเบียบมากยิ่งขึ้น

ประเด็นที่สาม ผู้สอนได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับโครงสร้างและแนวทางการจัดการเรียนการสอน ส่วนผู้เรียนให้ความสำคัญกับวิธีการเรียนการสอน กล่าวคือผู้สอนปรารถนาให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนออนไลน์มีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบการศึกษา เช่น มหาวิทยาลัยควรจะสนับสนุนผู้สอนเกี่ยวกับอุปกรณ์ต่างๆ ที่จำเป็นและลดภาระงานเอกสารเพื่อให้ผู้สอนทุ่มเทเวลาให้กับการเตรียมการสอนมากยิ่งขึ้น ทั้งผู้เรียนและผู้สอนควรต้องปรับทัศนคติเปิดใจเรียนรู้ข้อดีและข้อเสียของการเรียนการสอนออนไลน์อย่างเป็นกลาง อีกทั้งพร้อมที่จะแก้ไขปัญหามาเพื่อปรับตัวให้เข้ากับภาวะทางสังคมและยุคสมัยที่เปลี่ยนไป ผู้สอนยังกล่าวอีกว่าในการสอนออนไลน์บทบาทของผู้สอนเปลี่ยนไปจาก “ผู้บรรยายหน้าชั้นเรียน” ไปเป็น “โค้ช” ที่ฝึกให้เด็กใช้ความรู้ความสามารถในการพึ่งตนเองเป็นหลักนอกจากนี้ผู้สอนควรเก็บสิ่งที่เอื้ออำนวยความสะดวกในการเรียนไว้ เช่น วิธีการส่งงาน วิธีการให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เป็นต้น อีกทั้งควรให้ความสำคัญกับการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นพร้อมกัน (Synchronous) มากกว่าการสอนโดยอัดคลิปวิดีโอเพียงเท่านั้นเพราะผู้เรียนและผู้สอนจะขาดการมีปฏิสัมพันธ์กันเพิ่มมากขึ้น

ผู้เรียนเสนอแนะว่าผู้สอนควรสร้างสื่อ กิจกรรม ที่มีความหลากหลายและน่าสนใจ เนื้อหาที่สอนควรจะสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง ระหว่างที่เรียนควรเปิดกล้องเพื่อทักทายและพูดคุยกันเพื่อสร้างบรรยากาศให้มีความเป็นธรรมชาติมากขึ้น ผู้สอนควรสังเกตผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อรับทราบปัญหาของผู้เรียน อีกทั้งควรเพิ่มช่องทางในการติดต่อให้แก่ผู้เรียน

## 5. ข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนการสอนออนไลน์

หลังจากการศึกษาศถานการณ์การเรียนการสอนออนไลน์ที่เกิดขึ้นจริงกับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสชาวไทยในระดับอุดมศึกษา ผู้วิจัยพบว่าผู้เรียนและผู้สอนมีทัศนคติที่ดีต่อการ

เรียนการสอนออนไลน์และพร้อมที่จะปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงเพื่อให้ได้ผลสัมฤทธิ์ที่ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ผู้เรียนและผู้สอนยังมีประสบการณ์และปัญหาที่คล้ายคลึงกัน เช่น ความพร้อมด้านอุปกรณ์และสัญญาณอินเทอร์เน็ต สถานที่เรียนและสอนไม่เหมาะสม ขาดความกระตือรือร้น ขาดความสามารถในการจัดสรรเวลา เป็นต้น ปัญหาหลักของการเรียนออนไลน์คือการขาดบรรยากาศที่เป็นธรรมชาติ ขาดการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างบุคคล เช่น การพูดคุยกันระหว่างผู้เรียน การโต้ตอบระหว่างผู้เรียนและผู้สอน เป็นต้น

เพื่อตอบจุดประสงค์ที่สองซึ่งก็คือการเสนอแนวทางในการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับคุณลักษณะของผู้เรียนและเหมาะสมกับสถานการณ์ในปัจจุบัน ผู้วิจัยเสนอว่าทั้งผู้เรียนและผู้สอนควรรักษาทัศนคติที่ดีต่อการเรียนการสอนออนไลน์ที่ในความเป็นจริงมีทั้งข้อดีและข้อเสีย ผู้วิจัยคิดว่าทั้งสองฝ่ายควรเปิดใจยอมรับสิ่งใหม่ๆ เข้าใจการเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์ทางสังคมและทุ่มเทให้กับสิ่งที่ควรทำ ร่วมแรงร่วมใจกันแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อผลลัพธ์ที่ดีที่สุด นอกจากนี้สถาบันการศึกษาควรจัดสรรงบประมาณและกำหนดนโยบายส่งเสริมและช่วยเหลือด้านอุปกรณ์ สื่อ เครื่องมือต่างๆ แก่ผู้ที่ต้องการ และเนื่องจากผู้สอนต้องใช้เวลามากในการเตรียมการสอนออนไลน์ (Commodari & La Rosa, 2021; Klimova, 2021; Almazova et al., 2021) สถาบันการศึกษาควรพิจารณาภาระงานที่เหมาะสมเพื่อให้ผู้สอนมีเวลาเพียงพอและสามารถจดจ่อกับการเตรียมสื่อการสอนที่ดีให้แก่ผู้เรียนได้ ในแต่ละวิชาสื่อการสอนออนไลน์ควรมีความชัดเจน (คุณภาพของรูปภาพ สไลด์ คำอธิบายไม่ซับซ้อน) เข้าใจง่าย (เรียงลำดับเนื้อหาเป็นลำดับ) มีรูปแบบหลากหลาย (เช่น ภาพนิ่ง วิดีโอ เสียง เป็นต้น) สามารถดึงดูดความสนใจของผู้เรียนได้ (เช่น การใช้สี แอนิเมชันต่างๆ) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถจดจ่อและตามคำอธิบายของผู้สอนได้ง่ายขึ้น)

ในการจัดการเรียนการสอนผู้สอนและผู้เรียนควรเปิดกล้องทุกครั้งเพื่อสร้างบรรยากาศการให้เป็นธรรมชาติมากที่สุด ดังนั้นทั้งผู้เรียนและผู้สอนอาจจำเป็นต้องใช้อุปกรณ์ (Device) มากกว่าหนึ่งเครื่อง (ถ้าเป็นไปได้) ไม่ว่าจะเป็นคอมพิวเตอร์ตั้งโต๊ะ แท็บเล็ตหรือคอมพิวเตอร์กระเป๋าคือที่มีขนาดเล็กจนเกินไปเพื่อจะสามารถมองเห็นสื่อการสอน ผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียนได้อย่างชัดเจน ทั้งนี้ผู้สอนอาจจะทำการสำรวจความพร้อมเพื่อเป็นข้อมูลในการออกแบบการจัดการเรียนการสอน ผู้วิจัยคิดว่าผู้เรียนไม่ควรเรียนด้วยโทรศัพท์เคลื่อนที่ (Mobile phone) เนื่องจากจอมีขนาดเล็กมากและฟังก์ชันการทำงานยังไม่สะดวกและยังไม่มีประสิทธิภาพเพียงพอที่จะติดตามบทเรียนและทำกิจกรรมไปพร้อมๆ กับผู้อื่น นอกจากนี้การมีสองหน้าจอ (อุปกรณ์ 2 เครื่อง) ยังทำให้ผู้สอนได้เห็นหน้าผู้เรียนและสามารถสังเกตพฤติกรรมและบุคลิกของผู้เรียนรายบุคคลได้ อีกทั้งผู้สอนยังสามารถเรียกผู้เรียนทำกิจกรรมในระหว่างคาบเรียนได้อย่างเหมาะสมซึ่งจะเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนตื่นตัวและจดจ่อกับบทเรียนอยู่เสมอ ผู้วิจัยคิดว่าผู้สอนควรให้ความสำคัญกับการสอนในรูปแบบ

ประสานเวลา (Synchronous) มากกว่าการสอนแบบไม่ประสานเวลา (Asynchronous) เช่น การอัดวิดีโอแล้วส่งให้ผู้เรียนไปศึกษาด้วยตนเองเพียงอย่างเดียวเพราะการเรียนแบบไม่ประสานเวลาจะยิ่งทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลมีน้อยลงไปเรื่อยๆ ถ้าเสี่ยงไม่ได้ผู้สอนอาจให้ผู้เรียนศึกษาผ่านวิดีโอได้แต่กิจกรรมฝึกทักษะควรให้ผู้เรียนนำความรู้มาประยุกต์ใช้

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับผู้สอนมีดังนี้คือผู้สอนควรมีความรู้และทักษะทางด้านดิจิทัล (Digital skill) เพื่อใช้ในการสื่อสารและการทำงานในยุคปัจจุบันได้อย่างมีประสิทธิภาพ ความรู้และความสามารถทางด้านนี้จะช่วยให้ผู้สอนสามารถสร้างสื่อการสอนที่น่าสนใจและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ควรเน้นสอนเนื้อหาและบริบทการสนทนาที่ใกล้ตัวผู้เรียนและแนะแนวทางการประยุกต์ความรู้และทักษะที่ฝึกฝนไปใช้ในสถานการณ์จริง ผู้สอนอาจจะเพิ่มกิจกรรมฝึกทักษะการฟังและการพูดเพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสฝึกปฏิบัติมากขึ้น การวางแผนการสอนและวิธีการประเมินผลที่ชัดเจนตอนต้นภาคการศึกษาช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจแนวทางการเรียนการสอนในชั้นเรียนได้มากขึ้นและสามารถเตรียมตัวเข้าเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ก่อนการสอนผู้สอนควรส่งเอกสารให้ผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนได้เตรียมตัวศึกษามาก่อนและแจ้งช่องทางการติดต่อให้แก่ผู้เรียนอย่างชัดเจนพร้อมกำหนดเวลาที่สามารถติดต่อได้ กิจกรรมและแบบทดสอบควรผลักดันให้ผู้เรียนประยุกต์ความรู้ที่เรียนมาทำเป็นผลงานแทนการทดสอบความจำ ผู้สอนอาจจะจัดการทดสอบให้ถี่มากขึ้นโดยที่แต่ละครั้งมีจำนวนคะแนนไม่มากนักเพื่อเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีการทบทวนอย่างต่อเนื่อง และรูปแบบการทดสอบควรมีความหลากหลาย เช่น การเติมคำ การเขียนตอบ การฟัง การพูด การทำโครงงาน เป็นต้น

นอกจากนี้ช่วงเริ่มต้นภาคการศึกษาผู้สอนอาจจะสอบถามความพร้อมทางด้านอุปกรณ์ของผู้เรียนเพื่อเข้าใจสถานการณ์และคาดคะเนความเป็นไปได้ของการทำกิจกรรมและแบบทดสอบชนิดต่างๆ ในการสอนผู้สอนควรอธิบายซ้ำๆ เน้นให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนและให้ผู้เรียนพึ่งพาตัวเอง ผู้สอนอาจลดเวลาบรรยายลงแต่เพิ่มเวลาการทำกิจกรรมให้มากขึ้น มีการทำกิจกรรมในรูปแบบ Active learning เพื่อให้ผู้เรียนได้คิดวิเคราะห์และสังเคราะห์องค์ความรู้เองและที่สำคัญผู้สอนควรกำหนดเวลาการทำกิจกรรมอย่างเหมาะสม ซึ่งอาจเป็นกิจกรรมคู่หรือกิจกรรมกลุ่มเพื่อเพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียน และลดกิจกรรมเดี่ยวลงเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความมั่นใจในการตอบคำถาม อีกทั้งผู้สอนควรให้กำลังใจผู้เรียนในการทำกิจกรรมต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนมีความกล้าและเกิดกำลังใจมากขึ้นในการเรียน ในกรณีที่ผู้เรียนยังขาดความมั่นใจในการแสดงออก ผู้สอนอาจปรับเปลี่ยนรูปแบบกิจกรรม เช่น ให้ผู้เรียนอัดคลิปวิดีโอแสดงความคิดเห็นในประเด็นต่างๆ แทนการพูดต่อหน้าเพื่อนในชั้นเรียน การให้ผู้เรียนได้มีเวลาคิดทบทวนและเตรียมตัวมากขึ้นอาจทำให้ผู้เรียนมีความมั่นใจมากขึ้น เป็นต้น

หลังการสอน ผู้สอนควรประเมินประสิทธิภาพการสอนเพื่อหาแนวทางการแก้ไข ปัญหา (ถ้ามี) และแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน อีกทั้งผู้สอนควรตรวจงานที่ มอบหมายให้ผู้เรียนทำพร้อมตั้งข้อสังเกตประเด็นที่ผู้เรียนทำผิดพลาดบ่อยครั้งและประเด็นที่ ทำได้เป็นอย่างดีเพื่อให้คำแนะนำและคำชมเชย การให้ข้อเสนอแนะอย่างรวดเร็วเป็นการเปิด โอกาสให้ผู้เรียนได้มีเวลาในการคิดวิเคราะห์และประเมินผลสัมฤทธิ์ของตนเองเพื่อนำมา ปรับปรุงแก้ไขกลวิธีการเรียนของตนเอง

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับผู้เรียนคือผู้เรียนควรจัดสรรเวลา มีระเบียบวินัย จัดเวลา ในการทำกิจกรรมต่างๆ ในชีวิตให้เป็นระบบเพื่อเข้าเรียนได้ตรงเวลา มีสมาธิอยู่กับการเรียน และตระหนักอยู่เสมอว่าห้องเรียนเสมือนจริง (Virtual classroom) ก็เหมือนชั้นเรียนจริงๆ ที่ ตนเองจะต้องตั้งใจ ร่วมทำกิจกรรมฝึกทักษะตามที่ได้รับมอบหมายและโต้ตอบกับผู้สอน ก่อนการเริ่มเรียนออนไลน์ ผู้เรียนควรเตรียมตัวให้พร้อมและเตรียมสถานที่ให้เหมาะสมกับการ เรียน ควรดาวน์โหลดเอกสารเพื่อศึกษาด้วยตนเองก่อนเข้าเรียน ระหว่างเรียนควรพยายามมี ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้สอน จดจ่อกับสิ่งที่เรียน จดบันทึก เมื่อมีข้อสงสัยผู้เรียนควรกล้าที่จะ ชักถามผู้สอน แสดงความคิดเห็น ในกรณีที่ไม่กล้าสอบถามต่อหน้าผู้เรียนคนอื่น ๆ ผู้เรียนควร คิดหาวิธีการแก้ปัญหาดังกล่าว เช่น การสอบถามท้ายคาบ การส่งข้อความ การนัดหมาย พูดคุยเป็นการส่วนตัว เป็นต้น เมื่อเรียนจบในแต่ละวันควรมีการทบทวน ทำการบ้าน ทำแบบ ฝึกทักษะ เพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ของตนเองและนำผลลัพธ์ที่ได้ไปปรับปรุง กระบวนการและกลวิธีการเรียนรู้ต่อไป

## 6. บทสรุป

ผู้วิจัยคิดว่าสิ่งสำคัญในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบออนไลน์คือ การมีทัศนคติที่ดี การยอมรับการเปลี่ยนแปลงทางสังคม และการร่วมมือร่วมใจกัน ผู้สอนควร สร้างกำลังใจและกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความอยากรู้อยากเห็นและอยากพัฒนาตนเอง (Thongsri et al. : 2019) ซึ่งไม่ใช่เพียงการสั่งให้ทำตามโดยไม่มีคำอธิบายใดๆ แม้ในปัจจุบันสถานการณ์ การแพร่ระบาดของเชื้อไวรัสโควิด-19 จะคลี่คลายลง ทำให้การเรียนการสอนสามารถดำเนินได้ ในชั้นเรียนผู้วิจัยคิดว่าการนำคุณลักษณะที่ดี (Mumford & Dikilitaş, 2020; Kukulska-Hulme & Viberg, 2018 ; Zou et al., 2018) และข้อดีของการเรียนออนไลน์ เช่น การผลิตสื่อใน รูปแบบดิจิทัล การมอบหมายงานและส่งงานในแพลตฟอร์มออนไลน์ การให้ข้อเสนอแนะ ย้อนกลับ (Feedback) ในช่องทางที่หลากหลาย เป็นต้น มาใช้ให้เป็นประโยชน์ก็จะเป็นผลดีต่อ ทั้งผู้เรียนและผู้สอน อีกทั้งการจัดการเรียนการสอนแบบผสมผสานระหว่างการเรียนรู้ใน ห้องเรียนจริงและในห้องเรียนเสมือนจริงควบคู่กันไปก็เป็นอีกแนวทางหนึ่งที่น่าสนใจเพราะ เป็นการสร้างความยืดหยุ่นและตอบโต้โจทย์ของการเรียนรู้ในยุคสมัยใหม่ที่สามารถเกิดได้ทุกที่

และทุกเวลา (Alexeeva & Buryakova, 2020; Agyeiwaah et al., 2021; Hristakieva, 2021) แต่ถึงอย่างไรก็ตาม สถาบันการศึกษาควรมีนโยบายที่ชัดเจนเพื่อให้ทุกฝ่ายดำเนินการได้อย่างเป็นระบบและเป็นไปในทิศทางเดียวกัน และที่สำคัญคือสถาบันการศึกษาควรให้การสนับสนุนทั้งผู้เรียนและผู้สอนในรูปแบบที่เป็นนามธรรมเพื่อให้ระบบการศึกษาได้พัฒนาอย่างเต็มรูปแบบ ในอนาคตเมื่อมีการจัดการเรียนการสอนรูปแบบใหม่นี้แล้ว นักวิจัยอาจจะทำการศึกษาความพึงพอใจของทั้งผู้เรียนและผู้สอน เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของการเรียนทั้ง 2 รูปแบบเพื่อหาแนวทางในการพัฒนารูปแบบการศึกษาต่อไป

### เอกสารอ้างอิง

- Adami, E. (2015). A social semiotic perspective on digital mobility. *Media Education*, 6(2), 184-207. <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8726/8461>
- Agyeiwaah, E., Badu Baiden, F., Gamor, E., & Hsu, F. U. C. (2021, Nov 24). Determining the attributes that influence students' online learning satisfaction during COVID-19 pandemic. *J Hosp Leis Sport Tour Educ*, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100364>
- Alexeeva, E. A., & Buryakova, S. Yu. (2020). Blended Foreign Language Learning with Increased Online Component: Hybridization Strategies and Educational Technologies. *Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches*, 4(31), 55-65. <https://studfile.net/preview/16567548/>
- Almazova, I. G., Kondakova, I.V., Mezinov. V.N., Nekhoroshikh, N.A., & Chislova, S.N. (2021). Analysis and development of effective distance learning practices. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE3). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1125> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299690.pdf>
- Buitrago, A. G. (2017). Collaborative and self-directed learning strategies to promote fluent EFL speakers. *English Language Teaching*, 10(5), 139-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139857.pdf>
- Cho, H. (2021). Students' perceptions of emergency online language education during COVID-19 pandemic: A case study. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 24(2), 10-33. [https://www.kci.go.kr/kciportal/landing/article.kci?arti\\_id=ART002731873](https://www.kci.go.kr/kciportal/landing/article.kci?arti_id=ART002731873)

- Commodari, E., & La Rosa, V. L. (2021, Jul 9). Adolescents and Distance Learning during the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Italy: What Impact on Students' Well-Being and Learning Processes and What Future Prospects? *Eur J Investig Health Psychol Educ*, 11(3), 726-735. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030052>
- De Paepe, L., Zhu, C., & Depryck, K. (2017). Online Dutch L2 learning in adult education: educators' and providers' viewpoints on needs, advantages and disadvantages. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1414586>
- Filonenko, O., Maslova, N., Mirza-Sidenko, V., Voloshina, O., & Demchenko, V. (2021). Actualization of Distance Learning in Comparison with Traditional Forms of Education in Conditions of Quarantine Security Measures. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 468-478. <https://doi.org/10.18662/rem/13.3/462>
- Gelen, I., & Tozluoglu, E. (2021). Evaluation of Online Language Exchange Platforms: The Example of "Free4Talk". *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 352-368. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.332.22>
- Harsch, C., Müller-Karabil, A., & Buchminskaia, E. (2021). Addressing the challenges of interaction in online language courses. *System*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102673>
- Hennessy, S., Deane, R., & Ruthven, K. (2006). Situated expertise in integrating use of multimedia simulation into secondary science teaching. *International Journal of Science Education*, 28(7), 701-732. <https://doi.org/10.1080/09500690500404656>
- Ho, W. Y. (2018). Mobility and language learning: A case study on the use of an online platform to learn Chinese as a foreign language. *London Review of Education*. <https://doi.org/10.18546/lre.16.2.05>

- Hristakieva, T. (2021). The Attitude of Students from The National Sports Academy "V. Levski" to Specialized English Language Learning Online. *Trakia Journal of Sciences*, 19(Suppl. 1), 825-829. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiy97nqslF9AhUW13MBHfviBXcQFnoECAgQAQ&url=http%3A%2F%2Ftru.uni-sz.bg%2Ftsj%2FVolume%252019%2C%25202021%2C%2520Supplement%25201%2C%2520Series%2520Social%2520Sciences%2F7A%2520sekcia%2Fformatirani%2F129.pdf&usg=AOvVaw3l52PdsW7aaT0zRs2pcjY8>
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning – A critical review and metaphor analysis. *Computers & Education*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271>
- Karaaslan, H., Kilic, N., Guven-Yalcin, G., & Gullu, A. (2018). Students' reflections on vocabulary learning through synchronous and asynchronous games and activities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 53-70. <https://doi.org/10.17718/tojde.444640>
- Kim, S., Jeong, S. H., Kim, H. S., & Jeong, Y. J. (2022, Jan-Feb). Academic Success of Online Learning in Undergraduate Nursing Education Programs in the COVID-19 Pandemic Era. *J Prof Nurs*, 38, 6-16. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.10.005>
- Klimova, B. (2021). An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 1787-1794.
- Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207-218.
- Li, R., Meng, Z., Tian, M., Zhang, Z., & Xiao, W. (2019). Modelling Chinese EFL learners' flow experiences in digital game-based vocabulary learning: The roles of learner and contextual factors. *Computer Assisted Language Learning*, 1, 1-22.
- Liu, H., & Song, X. (2021). Exploring "Flow" in young Chinese EFL learners' online English learning activities. *System*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102425>

- Marull, C., & Kumar, S. (2020). Authentic Language Learning through Telecollaboration in Online Courses. *TechTrends*, 64(4), 628-635. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00488-2>
- Mehran, P., Alizadeh, M., Koguchi, I., & Takemura, H. (2017). Are Japanese digital natives ready for learning english online? a preliminary case study at Osaka University. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0047-0>
- Mumford, S., & Dikilitaş, K. (2020). Pre-service language teachers reflection development through online interaction in a hybrid learning course. *Computers & Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103706>
- Özdal, R. Yükselir, C., & Akarsu, O. (2021). Foreign Language Learners' Perceptions and Preferences of Synchronous and Asynchronous Online Language Learning During COVID-19 Pandemic. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 699-715.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Gualrdia, L., & Koole, M. . (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
- Ruiz-Alonso-Bartol, A., Querrien, D., Dykstra, S., Fernández-Mira, P., & Sánchez-Gutiérrez, C. (2022). Transitioning to emergency online teaching: The experience of Spanish language learners in a US university. *System*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102684>
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Shin, N. (2005). Telepresence and learners' perceptions of interface: Do they affect on cybercourse evaluation and learning activities? *Korean Journal of Educational Technology & Society*, 21, 214-239.
- Sun, S. Y. H., & Goodyear, P. (2020). Social co-configuration in online language learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 13-26.

- Thongsri, N., Shen, L., & Bao, Y. (2019). Investigating factors affecting learner's perception toward online learning: evidence from ClassStart application in Thailand. *Behaviour & Information Technology*, 38(12), 1243-1258. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2019.1581259>
- White, C. (2014). The distance learning of foreign languages: A research agenda. *Language Teaching*, 47(4), 538-553. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000196>
- WHO. (2022). COVID-19 : L'IFRC, l'UNICEF et l'OMS publient des orientations pour protéger les enfants et permettre le fonctionnement en toute sécurité des établissements scolaires. Retrieved 20/02/2022 from <https://www.who.int/fr/news/item/10-03-2020-covid-19-ifrc-unicef-and-who-issue-guidance-to-protect-children-and-support-safe-school-operations>
- Wong, K. M., & Moorhouse, B. L. (2021). Digital competence and online language teaching: Hong Kong language teacher practices in primary and secondary classrooms. *System*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102653>
- Yantraprakorn, P., Darasawang, P., & Wiriyaakrun, P. (2018). Self-efficacy and Online Language Learning: Causes of Failure. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6). <https://doi.org/10.17507/jltr.0906.22>
- Zhang, Z., Liu, T., & Lee, C. B. (2021). Language learners' enjoyment and emotion regulation in online collaborative learning. *System*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102478>
- Zou, B., Li, H., & Li, J. . (2018). Exploring a curriculum app and a social communication app for EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 31(7), 694-713. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1438474>



## Le métalangage dans une classe de français observée à l'Université Burapha

**Parkpoom JAIMEEAREE\***

Section de français, Département des langues occidentales, Faculté des Sciences humaines et sociales, Université Burapha, Thaïlande

## Metalinguage in a French Classroom observed at Burapha University

**Parkpoom Jaimeearee\***

French Section, Department of Western Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University, Thailand

---

### Article Info

#### Research Article

Article History :

Received 3 February 2022

Revised 22 May 2023

Accepted 23 May 2023

---

#### Mots clés :

Français Langue Etrangère,  
Enseignement du français,  
Métalangage, Explication  
lexicale

#### Keywords :

French as a Foreign  
Language, Teaching French,  
Metalinguage, Lexical  
Explanation

---

### Résumé

Le métalangage est un phénomène dit ordinaire dans les interactions didactiques entre enseignant et apprenants dans une classe des langues étrangères. Il est omniprésent dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : une partie importante des pratiques discursives de l'enseignant est consacrée à l'explication du sens d'un mot recherché. C'est pour cette raison que ce travail de recherche vise à distinguer des opérations métalinguistiques essentielles que l'enseignant effectue dans une classe de français observée à l'Université Burapha. Nous pouvons distinguer quatre opérations métalinguistiques qui sont dénommer, définir, paraphraser et se référer à une situation virtuelle. Ces quatre opérations métalinguistiques permettent à des apprenants en difficulté lexicale de trouver le sens d'un mot inconnu sans avoir recours à la langue maternelle.

Les données que nous avons menées ne se focalisent que sur une classe de français observée à l'Université Burapha. Cette focalisation ne nous a pas permis de généraliser les résultats de l'analyse au niveau national. L'observation d'une classe de français est pour nous un exemple d'espace clos qui demande à être poursuivi par l'élargissement du choix des contextes, ce qui pourrait nourrir les données de base contribuant à une analyse plus approfondie.

\* Corresponding author

E-mail address: [parkpoomjai@hotmail.com](mailto:parkpoomjai@hotmail.com)

Malgré cela, nous espérons que ce travail de recherche constituera une vue d'ensemble des opérations métalinguistiques ayant pour but de permettre aux apprenants d'accéder au sens d'un mot recherché et de contribuer à améliorer la situation didactique en Thaïlande.

---

### **Abstract**

---

Metalinguistique is a linguistic phenomenon that normally occurs when teachers and learners interact in foreign language classes. This can happen at any time throughout the foreign language course. The teachers' utterances are usually primarily focused on explaining the meanings of the words. This research aims to study and analyze roles of metalinguistique used by the teachers to explain the meanings of vocabulary in French classes at Burapha University. From class observations, the researcher found that the teachers used Metalinguistique to explain the meanings of words to learners without necessarily translating them into their native language. This came in four patterns including dénommer, définir, paraphraser, and se référer à une situation. The information used in this research was based on observations from French language instruction at Burapha University. Therefore, the findings could not be applied in French teaching in national levels. The observation was conducted in French instruction in closed classrooms. As a result, additional databases of French language instruction were sought elsewhere so that the use of metalinguistique could be analyzed to explain the meanings of the terms in greater details. The researcher hopes that this research will be able to offer an overview analysis of the use of metalinguistique in French classes to explain the meanings of vocabulary to learners and be beneficial in improving French language teaching in Thailand.

### **1. Genèse du travail**

Adapté et modifié en 2020, le cursus intitulé Français pour la communication de l'Université Burapha exige que les étudiants de français de 2<sup>ème</sup> année doivent s'inscrire au cours de compréhension et d'expression écrites dans les lieux de travail.

Ce cours est obligatoire et il faut que ces étudiants réussissent ce cours pour obtenir un diplôme de licence de la langue française. Le cours de compréhension et d'expression écrites dans les lieux de travail a pour finalité d'apprendre aux apprenants à lire et à écrire des textes du français des affaires et du français dans des entreprises. Les apprenants sont capables d'utiliser correctement des vocabulaires et des expressions dans des contextes variés, notamment dans les lieux de travail. Cependant, nous avons remarqué que certains d'entre eux éprouvaient des difficultés à comprendre le sens d'un mot inconnu, ce qui ne leur permet pas de s'exprimer et de comprendre le contenu du texte appris. L'incompréhension lexicale constitue dans ce cas un des problèmes importants dans une situation d'enseignement/apprentissage de la langue française à l'Université Burapha.

Notre hypothèse de départ part du fait que le manque de lexique chez les apprenants de français observés est un obstacle dit *linguistique* pour l'acquisition langagière, voire contextuelle des apprenants inscrits au cours de compréhension et d'expression écrites dans les lieux de travail. Nous nous sommes donc posés les questions suivantes : Pourquoi ces étudiants restent-ils silencieux dans une classe de français observée ? Quels sont les obstacles les empêchant de comprendre des textes ? Comment résolvent-ils ce genre de problème pour répondre à une sollicitation professorale ? Comment l'enseignant peut-il expliquer le sens d'un mot recherché ? En effet, ces questions nous tentaient depuis que nous avons commencé à apprendre la langue française comme deuxième langue étrangère. L'ambiance dite *muette* dans une classe de français est récemment enrichie par l'expérience professionnelle que nous avons vécue en tant qu'enseignant de français à l'Université Burapha. Cet établissement n'est pas un cas isolé qui révèle les difficultés à s'exprimer et en particulier à comprendre le contenu des textes appris. Nous avons eu l'occasion d'en parler avec d'autres professeurs de français et nous constatons que ce problème de compréhension et d'expression écrites se généralise un peu partout dans le pays. C'est pour nous un problème sérieux de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il faut que tous les secteurs concernés travaillent en coopération pour améliorer cette situation didactique avant qu'il ne soit trop tard.

Pour cela, nous avons décidé d'observer une classe de français à l'Université Burapha. C'est en effet une classe de compréhension et d'expression écrites dans les

lieux de travail uniquement réservée aux apprenants de français de 2<sup>ème</sup> année. Ce cours est géré et enseigné par l'enseignant de français. Nous nous permettons, pour des raisons de la protection des renseignements personnels, de ne pas donner son nom. Le cours de compréhension et d'expression écrites dans les lieux de travail comprend 48 étudiants de français de 2<sup>ème</sup> année et se déroule tous les mercredis de 9h00 à 12h00. Nous l'avons observé le 20 juillet 2022. Bien entendu, une classe de langue est avant tout le lieu d'une pratique de transmission d'un savoir et ce statut *emblématique* accorde la priorité au pouvoir, à des directives et à la parole de l'enseignant. La classe de langue est également considérée comme un lieu de communication, les échanges verbaux entre enseignant et apprenants qui se construisent d'une manière inégale relèvent un problème pédagogique, qui est l'incompréhension textuelle chez les apprenants en difficulté. Ce genre de problème est essentiellement lié à l'incompréhension du sens d'un mot inconnu. Pour résoudre ce problème, l'enseignant a possibilité d'avoir recours à des stratégies didactiques visant à expliquer le sens d'un mot recherché telles que les recours à la langue maternelle, à l'antonyme, au synonyme ou à la fiction en classe de langue.

Outre ces techniques d'explication lexicale mentionnées ci-dessus, le métalangage joue un rôle très important dans l'acquisition langagière, voire lexicale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, le métalangage est considéré comme *l'activité* langagière qui prend pour objet la langue. Le métalangage est omniprésent dans une classe de langue et permet, dans bien des cas, aux apprenants en difficulté de mieux comprendre le contenu du texte et surtout de trouver le sens d'un mot inconnu sans que l'enseignant leur donne le sens du mot traduit en langue maternelle. Comme l'a confirmé F. Cicurel dans son ouvrage intitulé *Parole sur Parole* :

« L'activité métalinguistique peut en effet s'exercer sans la présence d'un lexique autre que celui de la langue « ordinaire ». La langue est le seul système sémiotique pouvant parler de lui-même. Or la classe de langue a pour objet principal l'étude de la langue ». (F. Cicurel, 1985, p. 8)

Notre travail de recherche est donc basé sur l'hypothèse ci-dessus. On recherche à décrire les activités métalinguistiques auxquelles l'enseignant a recours

dans une classe de français observée, activités qui permettent aux apprenants en difficulté de trouver le sens d'un mot recherché.

## 2. Objectifs de la recherche

Notre travail de recherche vise principalement :

1. à décrire l'incompréhension lexicale chez les apprenants éprouvant des difficultés en compréhension écrite ;
2. à décortiquer les activités métalinguistique utilisées dans une classe de français observée ;
3. à étudier les voies d'accès au sens des apprenants de français observés.

## 3. Cadres théoriques de la recherche

Le métalangage est un phénomène langagier. Il est omniprésent dans la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et joue un rôle primordial dans l'acquisition langagière, notamment dans l'explication du sens d'un mot recherché. Avant d'aller plus loin, nous nous permettons de donner les significations du métalangage. Dans le *Petit Robert*, le métalangage se définit comme suit :

« Langage (naturel ou formalisé) qui sert à décrire la langue naturelle »

(Le Petit Robert, 2000, p.1565)

Le *Dictionnaire de Linguistique* définit le métalangage comme la métalangue :

« La métalangue est une langue artificielle servant à décrire une langue naturelle. Les termes de la métalangue sont ceux de la langue objet d'analyse, mais avec une seule acceptation ; ses règles de syntaxe sont aussi celle de la langue analysée. La métalangue est, par exemple, le langage grammatical, dont le linguiste se sert pour décrire le fonctionnement de la langue ; c'est le langage lexicographique, dont l'auteur de dictionnaire se sert pour les définitions des mots. Toute langue a sa propre métalangue dans la mesure où elle utilise des mots tels que c'est-à-dire, signifier, pour ainsi dire, vouloir dire, etc. ».

(Dictionnaire de Linguistique, 2001, p.301)

À cela s'ajoute le fait que le métalangage peut contribuer à l'enseignement/apprentissage de langues. Comme l'a confirmé Rey-Debove :

*« Le métalangage n'a pas pour seule fonction de parler de la langue à laquelle il appartient. Il a le pouvoir de parler de tous les signes de toutes les langues, naturelles ou artificielles, c'est-à-dire de tous les signes qui n'appartiennent pas à son propre code, et qui relèvent plus de la compétence linguistique des usagers. Cette fonction contribue notablement à l'apprentissage des langues ».* (Rey-Debove, 1978, p.4)

Le métalangage ou la métalangue est donc une langue artificielle servant à décrire la langue. Dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, c'est en quelque sorte une technique didactique à laquelle l'enseignant a recours pour expliquer le sens d'un mot inconnu. Certes, l'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire par la connaissance explicite de son fonctionnement : l'enseignant peut donner explicitement et/ou directement à ses apprenants des règles grammaticales, le sens d'un mot recherché ou bien des corrections, mais cet apprentissage peut également se faire par une connaissance implicite. Le plus souvent, dans une situation institutionnelle, les deux stratégies d'enseignement s'entremêlent, mais certaines activités de classe privilégient l'une ou l'autre voie de connaissance. Les pratiques métalinguistiques se produisent différemment selon le cas.

F. Cicurel (1985) précise sur ce point que le métalangage permet à des apprenants d'acquérir une langue étrangère et de comprendre le sens d'un mot recherché. Elle explique que l'enseignant qui joue un rôle principal de transmettre aux étudiants d'un savoir et d'un savoir-faire cherche à organiser son enseignement selon des catégorisations qui soient connues des élèves. En effet, introduire de nouvelles catégories métalinguistiques en même temps que les « entrées » linguistiques peut être source de difficultés pour l'apprenant, qui doit alors à la fois comprendre les discours discursifs en langue cible et assimiler un métalangage qui ne lui est pas familier et qui par conséquent, risque de ne pas lui être utile. Il faut donc tenir compte de ce que F. Cicurel appelle le « bagage métalinguistique » des apprenants : l'enseignant doit s'informer de la nature de l'apprentissage – en langue source ou en langue cible - qui a été préalablement les leurs. C'est en quelque sorte une analyse minimale des potentialités métalinguistiques d'apprentissage des étudiants.

On voit par-là que selon les publics d'apprenants, l'utilisation d'un métalangage dans une classe de langue étrangère doit être variée. Avec un groupe linguistiquement

homogène possédant un même passé métalinguistique, l'enseignant sait quelles sont les catégories métalinguistiques connues et peut s'appuyer sur elles pour construire ses explications lexicales. Il lui faut cependant faire attention à l'emploi d'une terminologie métalinguistique lorsque les apprenants n'ont pas la même langue maternelle et ne sont donc pas familiarisés avec un type uniforme de description métalinguistique. Il est vrai que l'apprentissage de la langue maternelle est plus ou moins « grammaticalisé » et ces habitudes d'apprentissage semblent être bousculées sans dommage. Les apprenants habitués aux catégories de la grammaire dite traditionnelle ont tendance à s'y référer pour l'apprentissage d'une langue seconde.

F. Ishikawa (2001) travaille sur l'analyse de phénomènes métalinguistiques entre situation institutionnelle et situation naturelle. Son travail vise à montrer en observant des situations vécues, par quelles activités linguistiques on s'approprie une langue étrangère à travers une interaction dite *exolingue* en milieu naturel et comment ce processus diffère de ce qui se passe en classe de langue observée. Il s'interroge principalement sur le métalangage utilisé en situation d'interaction. Considéré comme une voie d'accès au sens, le métalangage a pour but d'apprendre ou de faire apprendre une langue et surtout de permettre à des apprenants de comprendre le sens d'un mot inconnu ou un texte. L'observation des corpus constitués par les échanges verbaux entre les interactants recueillis dans ces deux contextes se veut d'abord attentive à décrire les caractères sociaux, linguistiques et interactionnels pour circonscrire les dimensions métalinguistiques de chacun des deux types d'interactions.

F. Ishikawa tente par-là de dégager les spécificités métalinguistiques du discours tenu entre natifs et non natifs en milieu naturel par rapport à celles qu'il observe en classe de langue. Cette comparaison permet de montrer qu'en situation naturelle, bien que le métalangage soit utilisé pour veiller incessamment à établir une intercompréhension, le non natif peut s'approprier la langue en prenant en compte ce qu'il appelle un *énonciateur* professoral dans l'énoncé métalinguistique de l'autre ; c'est-à-dire en concentrant son attention tant sur la forme linguistique que sur le contenu de la production métalinguistique de l'interlocuteur natif destinée, à l'origine, à éviter un malentendu ou l'incompréhension entre eux, ce dont la didactique des langues

étrangères doit tenir compte pour apporter une plus grande contribution à la pratique langagière dans la vie quotidienne et en milieu institutionnel.

A. Masset-Martin (2020) analyse l'hétérogénéité des pratiques et du lexique métalinguistiques en classe de FLE/S. À partir de l'analyse de discours tenus dans des pratiques, les lexiques métalinguistiques sont omniprésents, hétérogènes et divers. D'après son travail de recherche, il existe, dans les classes de français langue seconde observées, un va-et-vient entre les lexies spécialisées, relevant de la linguistique et de la grammaire, et les mots des discours ordinaires, au sein de quelques pratiques métalinguistiques très représentées dans son corpus.

#### **4. Constitution des corpus**

Notre réflexion descriptive et analytique est principalement basée sur la transcription des échanges verbaux entre enseignant et apprenants dans une classe de français observée à l'Université Burapha. Ces données sont constituées par un cours de français destiné aux apprenants thaïlandais de français inscrits au cours de compréhension et d'expression écrites. Il faut cependant noter que l'ensemble de ces apprenants sont au niveau intermédiaire en deuxième année de licence. Dans l'un comme dans l'autre, la classe de français observée est composée de l'enseignant de français et de quarante-huit étudiants thaïlandais.

Le cours de compréhension et d'expression écrites dure trois heures d'enseignement/apprentissage et se déroule tous les mercredis de 9h00 à 12h00. En ce qui concerne le matériel d'enregistrement, nous avons utilisé un magnétophone et/ou un smartphone dans cette classe. Pendant l'enregistrement, nous nous sommes placés au fond de la classe pour ne pas déranger les interactions didactiques entre enseignant et apprenants. Cependant, notre présence et l'introduction du magnétophone et/ou du smartphone dans la classe influencent plus ou moins le déroulement de la classe.

Pour établir nos conventions de transcription, nous avons emprunté le fameux modèle de transcription proposé par R. Vion (R. Vion 1992, p. 256) et le système adopté par le SYLED-DEDISCOR (Le Centre de recherche sur les Discours ordinaires et Spécialisés de Paris III) :

|                         |                                                                                                                       |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| /                       | rupture dans l'énoncé ou micropause                                                                                   |
| +                       | pause                                                                                                                 |
| ++                      | pause de 2 secondes                                                                                                   |
| +++                     | pause de 3 secondes                                                                                                   |
| (Xs)                    | pause de X secondes (au-delà de 4 secondes)                                                                           |
| ↑                       | intonation montante                                                                                                   |
| ↓                       | intonation descendante                                                                                                |
| X, XX, XXX              | partie inaudible d'une, deux ou trois secondes                                                                        |
| OUI, ATTENdez           | accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscule)                                                                   |
| Oui :, hum ::           | allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des « deux points » est proportionnel à l'allongement) |
| <i>Paris, La France</i> | mot(s) ou expression(s) en langue étrangère (en italique)                                                             |
| « d'accord »            | série acoustique incertaine                                                                                           |
| « aller/allé »          | série acoustique ambiguë susceptible d'être transcrit sous deux formes                                                |
| quand ≠ ils             | absence inhabituelle de liaison                                                                                       |
| français(e)             | absence d'accord (le « e » indique que le mot est prononcé sous sa forme masculine)                                   |
| regard-                 | partie du mot reconnaissable (le trait d'union représente la partie non prononcée)                                    |
| (rire)                  | description de l'aspect voco-verbal (entre parenthèses)                                                               |
| (silence)               | description de l'aspect non-verbal (entre parenthèses et en italique)                                                 |
| MAI-SON                 | scansion                                                                                                              |
| l-le football           | répétition saccadée d'une syllabe                                                                                     |
| c'est...                | demande d'achèvement (pointillés)                                                                                     |
| P                       | professeur / enseignant                                                                                               |
| A                       | étudiant(e) / apprenant(e)                                                                                            |
| 001 P : Bonjour         | tour de parole (numérotés)                                                                                            |

002 A : Bonjour

025 P : ça va ?                      chevauchement de paroles (souligné)

026 A : oui

## 5. Résultats de la recherche

Le métalangage est entendu comme l'activité langagière lorsqu'elle prend pour objet la langue. Il est omniprésent dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues. Les activités métalinguistiques peuvent toutefois s'exercer sans la présence d'un lexique autre que celui de la langue dite *ordinaire*. La langue est donc un objet sémiotique pouvant parler de lui-même. Dans notre corpus, les activités métalinguistiques que propose l'enseignant visent principalement à résoudre la difficulté à comprendre le sens d'un mot inconnu chez des apprenants. Nous commencerons par l'opération de dénomination.

### 1. *Dénommer*

En consultant le *Petit Robert*, « dénommer » se signifie comme suit :

« *donner un nom à quelqu'un, une chose* » (*Le Petit Robert* 2000, p.663).

Étant donné que la classe de langue est un lieu de transmission d'un savoir et d'un savoir-faire, exprimer ou expliquer quelque chose au moyen des signes de la langue cible est l'un des objectifs d'apprentissage visés. De ce fait, l'enseignant va donc être amené à indiquer à l'apprenant le signe qui correspond à la réalité à laquelle l'apprenant fait référence. Néanmoins, la difficulté de compréhension essentiellement liée à la relation dissymétrique entre ces participants peut se produire. Face à cette difficulté lexicale et pour résoudre ce problème d'apprentissage, l'opération de dénomination est mise à la disposition pour l'enseignant dans la classe de français que nous avons observée.

Dans une situation pédagogique, la production orale et écrite de la part de l'apprenant peut être plus ou moins perturbée à cause de ce que nous appelons un « manque lexical ». Il est admis que la compétence lexicale constitue un facteur important pour l'acquisition langagière et pour la compréhension orale et écrite. Dans l'acquisition d'une langue, la compétence à retenir des mots étrangers chez l'apprenant

a une limite. En outre, la mémoire à court terme et à long terme que possède chaque apprenant représente sans doute un facteur non négligeable dans sa production orale et écrite. La question se pose donc : comment l'enseignant peut-il résoudre le problème de déficit lexical pour amener les apprenants en difficulté au sens du mot recherché ?

Lors de notre observation de classe de français à l'Université Burapha, nous apercevons que l'enseignant, face aux difficultés à dire et à comprendre le contenu chez les apprenants thaïlandais, fait appel à l'opération de dénomination, opération simple et efficace pour l'accès au sens d'un mot inconnu. Examinons l'exemple suivant qui montrera comment l'enseignant introduit aux apprenants en difficulté le terme approprié :

### **Exemple 1**

489 P : parce que Coralie : + qu'est-ce qu'elle a fait ↑

490 A : elle : (5s)

491 P : elle...

492 A : elle a trouvé cet anneau qu'elle ++ avait regardée +++ (rire)

493 P : non / c'est pas l'anneau / c'est la bague / et alors ↑

Dans l'exemple ci-dessus, il s'agit de la compréhension écrite d'un texte racontant l'histoire d'amour d'Alain et de Coralie. L'enseignant demande à l'apprenant, s'occupant de cette histoire, de raconter ce que Coralie a fait (*parce que Coralie : + qu'est-ce qu'elle a fait* ↑ en 489 P). En 490, la pause de cinq secondes produite par l'apprenant implique sa difficulté à dire (*elle : (5s)* en 490 A). L'enseignant lui demande d'achever sa réponse (*elle...* en 491 P). L'apprenant arrive enfin à produire la réponse attendue (*elle a trouvé cet anneau qu'elle ++ avait regardée +++ (rire)* en 492 A). C'est par cette réponse que l'intervention de l'opération de dénomination se produit : le terme « anneau » émis par l'apprenant n'est pas dans ce contexte approprié, ce qui renvoie probablement à son ignorance sémantique entre « anneau » et « bague » (*non / c'est*

*pas l'anneau / c'est la bague / et alors* ↑ en 493 P). On peut schématiser cette opération de dénomination ainsi :

***Schéma de l'opération de dénomination***

|                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ce n'est pas <u>le mot approprié</u>, c'est <u>le mot approprié</u></b> |
|----------------------------------------------------------------------------|

Par ailleurs, dans la classe de français que nous avons observée à l'Université Burapha, il y a des moments où les étudiants utilisent un mot qui n'est pas faux. Il existe cependant un autre plus précis. Dans ce cas, le professeur n'hésite pas à leur proposer le terme exact. Prenons l'exemple suivant :

***Exemple 2***

009 P : regardez la liste des mots proposés + vous essayez + vous essayez de changer ces mots / c'est un travail à domicile + vous les changerez en langage des jeunes / changez les mots et changez tout partant de cette liste ou de la rubrique « lexique » / bon / ce lexique se trouve à droite / bon / c'est un travail à domicile et vous allez écrire / heu : attendez +

010 A : le travail à domicile / c'est + heu :: un travail à la maison

011 P : ça on appelle le devoir bon / écrivez-les il y en a plein + y en a plein + vous devrez changer TOUTES les lignes / vous devez changer plus de dix mots + changez toute la phrase ou toute l'expression / y en a plein / changez-les / bon / il vaut mieux laisser un interligne pour que je puisse corriger facilement

Dans cet extrait, le professeur assigne aux étudiants un travail à domicile : il s'agit en fait de faire travailler sur le langage des jeunes Français à partir d'une liste de vocabulaire proposée (*regardez la liste des mots proposés + vous essayez + vous essayez de changer ces mots / c'est un travail à domicile + vous les changerez en langage des jeunes (...)* en 009). En 010, les apprenants emploient le mot « un travail à la maison » (*le travail à domicile / c'est + heu :: un travail à la maison* en 010 A). Dans ce cas, cette utilisation n'est pas fautive, mais dans la langue ordinaire il existe le terme

précis. C'est pourquoi l'enseignant leur propose le terme exact (*ça on appelle le devoir bon* (...) en 011 P).

En reprenant l'exemple 2 ci-dessus, on peut trouver également une caractéristique particulière de l'opération de dénomination : l'utilisation du verbe « appeler », du pronom « on » et l'élément anaphorique « ça ». Il est vrai que dans la plupart des cas les verbes de dénomination sont plus nombreux – appeler, se nommer, dire, etc. On s'aperçoit pourtant que le verbe « appeler » reste privilégié. Les verbes de dénomination permettent aux apprenants en difficulté d'accéder au sens d'un mot recherché dans la mesure où ils relient les signes verbaux aux références dans la réalité. Quant au pronom « on », il fait penser à l'usage courant que la plupart des gens utilisent dans leur vie quotidienne. On pourrait dire que le « on » se réfère à des natifs. Pour l'élément anaphorique « ça », plutôt employé dans la langue parlée, il permet à l'enseignant de parler d'une chose qu'elle va nommer.

## **2. Définir**

D'après le *Petit Robert*, « définir » se signifie comme suit :

*« déterminer par une formelle précise l'ensemble des caractères qui appartiennent à un concept ».*

*(Le Petit Robert, 2000, p. 635)*

Dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, lorsqu'un manque lexical se produit et que l'apprenant éprouve des difficultés à dire et à comprendre, l'enseignant, pour combler cette lacune lexicale, peut avoir recours à la définition du terme incompris. Sur ce point, R. Galisson (1979) distingue deux catégories principales de l'opération de définition : les définitions relationnelles et les définitions substantielles. On commencera par les définitions relationnelles.

### **2.1 Les définitions relationnelles**

Cette opération métalinguistique renvoie à ce que l'on appelle le « mot de base » ou la « racine du mot » à définir. F. Cicurel propose une démarche explicative se traduisant par le schéma suivant :

### **Schéma des définitions relationnelles**

*X inconnu en **RELATION** avec racine de X*

(F. Cicurel, 1985, p.49)

L'exemple qui suit montrera cette démarche explicative du mot incompris des apprenants dans la classe de français qu'on a observée :

#### **Exemple 3**

021 P : *cache-cache* / heu : ça vient du verbe « *cacher* » / (P écrit ce verbe au tableau)  
ça vient du verbe « *cacher* » ++ *cacher*

Dans cet extrait, l'enseignant introduit le terme « *cache-cache* ». L'analyse porte sur ce terme qui est un jeu d'enfant. Il apparaît que ce mot est incompris des apprenants. Pour clarifier leur compréhension lexicale, l'enseignant a recours au verbe « *cacher* » qui est la racine du jeu d'enfant « *cache-cache* » (*cache-cache* / heu : ça vient du verbe « *cacher* » en 021 P).

L'exemple précédent indique en outre que l'enseignant ne peut avoir recours aux définitions qu'il sait que le mot de base est bien connu des apprenants. Si en effet cet enseignant propose le verbe « *cacher* », c'est parce qu'il croit que ses étudiants le comprennent mieux par la familiarité ou par la fréquence d'utilisation de ce verbe dans leur vie quotidienne.

#### **2.2 Les définitions substantielles**

pouvant se traduire ainsi :

### **Schéma des définitions substantielles**

*X inconnu, c'est Y signifié voisin connu +  
(facultativement) différences spécifiques connues*

(F. Cicurel, 1985, p.49)

Par définition substantielle, on entend d'après R. Galisson (1979) le recours à un signifié voisin et aux différences spécifiques visant à expliquer un signifié inconnu qui

précède. Dans le recours à la définition connue doit en principe être mieux compréhensive que la définition source. Prenons l'exemple qui suit :

#### **Exemple 4**

716 P : et UN boudin +++ un boudin ici c'est :: le langage des jeunes / un boudin heu : en fait un boudin + c'est sous forme de saucisson / une charcuterie française à la base du porc :: c'est très très laid / alors / on appelle UNE fille / mais c'est pas une fille normale + ni belle fille / mais c'est une fille très très laide

Cet extrait nous montre une séquence d'explication lexicale : un boudin. La signification de ce mot varie selon une situation de communication et l'interaction du locuteur. Dans cet extrait, l'enseignant explique le terme « boudin » en donnant aux apprenants la définition mieux connue que le mot antérieur (*et UN boudin +++ un boudin ici c'est :: le langage des jeunes / un boudin heu : en fait un boudin + c'est sous forme de saucisson / une charcuterie française à la base du porc :: c'est très très laid (...) en 714 P*). C'est là que nous trouvons l'opération substantielle. Nous observons à travers cette opération métalinguistique que la définition connue proposée par le professeur est plus ou moins proche de celle d'un dictionnaire et que la définition de la part de ce professeur se réfère en langue familière à une fille très laide (*en fait un boudin + c'est sous forme de saucisson / une charcuterie française à la base du porc :: c'est très très laid / alors / on appelle UNE fille / mais c'est pas une fille normale + ni belle fille / mais c'est une fille très très laide en 714 P*).

Lorsque nous consultons le *Petit Robert*, un boudin se définit comme suit :

« *préparation de charcuterie à la base de sang et de gras du porc, assaisonnée, enserrée dans un boyau et cuite* ». (*Le Petit Robert*, 2000, p.277).

Certes, cette définition et celle de l'enseignant sont proches l'une et l'autre et cependant on voit qu'il n'est pas mentionné que le terme « boudin » se rapporte à une fille très laide. Malgré cela, on peut faire une interprétation que les Français font référence un boudin qui est à la base de gras du porc à une fille physiquement mal faite, petite grosse et sans grâce.

### 3. Paraphraser

Une autre opération métalinguistique visant à rendre plus accessible aux apprenants les termes incompris est la paraphrase. Dans le *Dictionnaire de Linguistique*, la paraphrase se signifie comme suit :

« Un énoncé A est dit paraphrase d'un énoncé B si A est la reformulation de B, tout en étant plus long et plus explicite que lui. On peut dire ainsi que la phrase passive est la paraphrase de la phrase active correspondante. Deux énoncés sont dits paraphrastiques s'ils sont nécessairement vrais (ou faux) en même temps. En ce cas, la paraphrase est métalinguistique ». (Le *Dictionnaire de Linguistique*, 2001, p.343).

Pour H. Besse, l'opération paraphrastique est définie comme « l'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation de discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer, ou bien ont la même valeur d'information pour un auditeur compétent ». (H. Besse 1975, p.55). On peut dire ainsi que la paraphrase est considérée comme une activité d'identité de sens entre deux énoncés. En effet, la paraphrase remplace un mot inconnu par un autre mieux connu dans un énoncé discursif. Les discours paraphrastiques se caractérisent donc par une reprise d'un discours antérieur – le discours source traduisant la même valeur de communication.

L'exemple qui suit montrera une opération paraphrastique visant à l'accès au sens :

#### Exemple 5

142 P : dans :: / dans un journal ↑ dans un quotidien ↑ c'est quoi le quotidien ↑ vous connaissez le mot QUOTIDIEN ↑

143 A : (*silence*)

144 P : comme / comme : ah : comme en Thaïlande / le journal quotidien ++ c'est comme *Thairat* ou :: / ah / *Dailynews* comme ça / c'est bon ↑ c'est les journaux quotidiens / c'est le quotidien / bon / est-ce qu'on peut trouver ça XXX quotidien ↑ ++ oui ou non ↑

145 A : oui

146 P : hum :: oui ↑ peut-être / ce sont les journaux de tous les jours

Dans cet extrait, le terme « quotidien » est décroché du contexte didactique qui a été mis en place par une question de la part du professeur (*dans :: / dans un journal* ↑ *dans un quotidien* ↑ *c'est quoi le quotidien* ↑ *vous connaissez le mot QUOTIDIEN* ↑ en 142 P). A première vue, cette question vise à tester la connaissance lexicale des étudiants. La réaction non verbale de ces étudiants – le silence en 143 A – permet à l'enseignant de constater leur incompréhension du mot « quotidien ». C'est ainsi que cet enseignant, pour résoudre cette difficulté de compréhension des apprenants, leur propose le nom de deux journaux quotidiens les plus vendus, donc les plus connus en Thaïlande (*le journal quotidien ++ c'est comme Thairat ou :: / ah / Dailynews comme ça* en 144 P). Certes, donner des exemples concrets et connus auxquels les apprenants peuvent faire référence dans leur vie de tous les jours constitue une bonne démarche explicative de la part de l'enseignant. Ce qui est intéressant dans l'exemple 5, c'est le mot « les journaux de tous les jours » produit par l'enseignant en 146 P. Dans la même réplique, le marqueur d'hésitation « hum », le « oui ↑ » ayant une fonction interrogative et surtout le « peut-être » impliquent que le professeur n'est pas sûr si les apprenants, malgré le nom de deux journaux qu'a donnés l'enseignant, ont bien compris le mot en question – le quotidien. C'est pour cela que ce mot est remplacé par le mot « tous les jours » (*hum :: oui ↑ peut-être / ce sont les journaux de tous les jours* en 146 P). On observe là une opération paraphrastique. Si en effet l'enseignant remplace le mot inconnu – *le quotidien* – par le mot plus connu – *tous les jours* -, c'est parce qu'elle croit que ce remplacement lexical rend plus accessible aux apprenants en difficulté le sens d'un mot incompris. À quoi cela sert si ces apprenants ne comprennent pas encore le mot remplacé ?

Par ailleurs, l'opération paraphrastique peut être précédée par un « métadiscours à construction présentative ». (A. Borillo, 1985, p.51) ou un « marqueur de reformulation paraphrastique » comme *enfin, donc, c'est-à-dire, ou encore, on peut appeler/dire aussi*, etc. Examinons l'exemple ci-dessous :

### Exemple 6

132 P : jeter un coup d'œil / c'est-à-dire / on lit en général / on / on-garde / ah on  
Regarde / mais on lit pas tout ça / mais on regarde en / en général / d'accord ↑

Dans ce court d'extrait, l'enseignant veut expliquer ce que signifie l'expression française « jeter un coup d'œil ». C'est là que nous trouvons une opération de paraphrase : l'expression « jeter un coup d'œil » est ici paraphrasée par un ensemble d'énoncés « on lit en général » et « on lit pas tout ça » par l'intermédiaire de marqueur paraphrastique « c'est-à-dire ».

Néanmoins, certain marqueur de paraphrase ne vise pas à l'accès au sens d'un mot incompris. En effet, selon C. Fuchs, il ne se caractérisent pas par la reprise d'un discours antérieur régis par le biais d'une activité métalinguistique d'identification des sémantismes de X et Y. (C. Fuchs, 1982, P.33). Ils ont alors une autre fonction didactique. Par exemple :

### Exemple 7

397 A : et son petit ami sépare ++ sont sépare + heu :

398 P : sont sépare ↑ c'est-à-dire ↑

399 A : (rire)

400 P : (rire) bon / ils SE sont SÉPARÉS

Dans cet extrait, l'apprenant produit sa réponse en commettant une erreur grammaticale (*et son petit ami sépare ++ sont sépare + heu* : en 397 A). L'enseignant corrige implicitement cette erreur en reprenant la réponse de cet apprenant (*sont sépare* ↑ en 398 A). Sans attendre la correction de la part de cet apprenant, l'enseignant poursuit immédiatement sa question permettant à cet apprenant d'expliquer et de corriger son erreur (*c'est-à-dire* ↑ en 398 P). À la différence de notre analyse sur l'opération de paraphrase dans l'exemple 5, l'énoncé « c'est-à-dire » ici produit par l'enseignant est sans doute une question ayant pour but de signaler implicitement l'erreur grammaticale commise par l'apprenant. Le rire que produit cet apprenant en 399 peut

être interprété à travers cette question par le fait d'une part qu'il constate son erreur grammaticale, et d'autre part qu'il est incapable de la corriger lui-même. C'est pour cette raison qu'en 400 P, l'enseignant décide cette fois de corriger l'erreur avec l'accent d'intensité des mots (*bon / ils SE sont SÉPARÉS* en 400 P). C'est par cette correction grammaticale que nous considérons que le « c'est-à-dire » émis en 398 par l'enseignant a pour fonction de corriger des erreurs grammaticales plutôt que d'expliquer le sens du mot recherché chez les apprenants. Dans l'exemple 7 ci-dessus, la question « c'est-à-dire » n'entraîne pas de substitution d'énoncés, ni explication paraphrastique d'un mot incompris.

#### **4. Se référer à une situation virtuelle**

Lors de notre observation de la classe de français, nous trouvons que l'explication du sens d'un mot incompris se fait également par le recours à une situation inventée permettant aux apprenants de saisir le sens du signe inconnu par le contexte proposé. On peut schématiser cette opération métalinguistique comme suit :

#### ***Schéma du recours à une situation virtuelle***

|                                                            |
|------------------------------------------------------------|
| <i>X inconnu veut dire X inconnu dans situation connue</i> |
|------------------------------------------------------------|

Prenons l'exemple qui suit :

#### **Exemple 8**

472 P : Si vous allez dans le BTS ou dans le MRT : et heu :: vous prenez ça sans billet ou heu / ++ sans acheter un ticket :: vous êtes un fraudeur. Fraudeur ++ vous comprenez ↑  
Vous le connaissez ↑

473 A : Oui

Selon l'exemple ci-dessus, l'enseignant veut expliquer le sens du mot en question *Fraudeur*. Pour ce faire, il donne une situation « inventée » afin de faire comprendre le sens de ce mot. Le « Si » indique ici que le professeur invente une situation qui n'existe pas, situation dans laquelle les participants – enseignant et

apprenants – ne se trouvent pas. C'est « la non existence » du contexte proposé (*Si vous allez dans le BTS ou dans le MRT : et heu :: vous prenez ça sans billet ou heu / ++ sans acheter un ticket :: vous êtes un fraudeur en 472 P*). L'enseignant vérifie la compréhension lexicale des apprenants en leur posant une question (*Fraudeur ++ vous comprenez ↑ Vous le connaissez ↑ en 472 P*). Les étudiants y répondent en lui donnant leur réaction positive (*Oui en 473 A*).

## 6. Un regard sur notre travail de recherche

Dans une classe d'une langue étrangère, une part importante du discours didactique de la part de l'enseignant est consacrée à l'explication lexicale parce que la compréhension du sens d'un mot recherché permet aux étudiants de comprendre le contenu du texte et surtout de saisir ce que dit l'enseignant, ce qui crée le déroulement et l'interaction didactiques entre eux. Lors de notre observation de la classe de français, le professeur cherche à expliquer le sens d'un mot inconnu par plusieurs stratégies d'enseignement. Toutefois, le métalangage constitue ici un moyen privilégié de l'enseignant dans la mesure où ce phénomène langagier permet aux apprenants en difficulté d'accéder au sens d'un mot inconnu sans que l'enseignant leur donne le sens du mot traduit en langue maternelle. Le fait que les opérations métalinguistiques auxquelles le professeur fait appel dans la classe de français observée qui rejoignent le problème d'incompréhension lexicale des étudiants nous amène à dire que l'acquisition d'une langue étrangère en milieu institutionnel serait possible même si la traduction n'est pas utilisée. D'où la question de savoir comment on peut savoir que les étudiants étrangers peuvent apprendre la langue apprise dans une activité didactique qui ne laisse pas de traces linguistiques apparemment favorables à l'appropriation.

Considéré comme une stratégie d'enseignement implicite, le métalangage est indispensable dans l'appropriation d'une langue étrangère : il incite les apprenants à être plus ou moins actifs dans la classe de langue : la stratégie d'enseignement implicite est considérée comme un outil pédagogique permettant de structurer l'apprentissage de l'apprenant et surtout de l'accompagner dans son intériorisation de la grammaire. Cependant, du point de vue méthodologique, seule technique d'enseignement ne peut pas être utilisée tout au long du cours : l'enseignant devrait faire recours à des stratégies

didactiques variées pour que celles-ci s'adaptent aux besoins langagiers des apprenants, c'est ce que l'on appelle la *flexibilité d'enseignement/apprentissage*.

## 7. Conclusion

En guise de conclusion, pour que les étudiants puissent accéder au sens d'un mot incompris, le professeur peut faire appel au métalangage qui est omniprésent dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Lors de notre observation d'une classe de français, nous avons trouvé quatre opérations métalinguistiques utilisées par l'enseignant : la dénomination, la définition, la paraphrase et le recours à une situation virtuelle.

L'opération de dénomination intervient au moment où un manque lexical ou une ignorance sémantique des mots se produit et bloque la compréhension et la production orale et écrite des apprenants observés. Le terme précis ou exact auquel l'enseignant fait appel ne doit pas changer radicalement le sens du terme antérieur. L'opération de dénomination implique l'utilisation des normes standard de la langue cible et notamment l'usage courant de cette langue, usage que les natifs emploient dans leur vie de tous les jours.

Quant à la définition, nous pouvons résumer en disant que le professeur peut avoir recours à l'opération de définition pour aider l'apprenant en difficulté à mieux comprendre le sens d'un mot recherché. La définition adressée à l'apprenant doit être mieux connue que la définition source, c'est-à-dire le mot antérieur. Les définitions relationnelles et les définitions substantielles permettent donc de clarifier le terme à définir sans son contexte énonciatif initial.

Dans la classe de français observée, la paraphrase constitue une démarche explicative nécessaire facilitant l'accès au sens d'un mot incompris chez les apprenants en difficulté. Elle se caractérise par le déplacement du sens plus ou moins important et par une substitution d'énoncés ne devant pas changer le discours source, c'est-à-dire que le professeur « peut dire encore/aussi » tout en conservant la même valeur d'information de départ.

L'intervention professorale peut se produire sous forme du recours à une situation virtuelle visant à expliquer le sens d'un mot recherché. Il a recours au contexte inventé que connaissent de tous les apprenants. La classe de langue reste toujours un lieu où l'on parle de la langue et où l'on parle la langue pour l'apprendre. Les participants – enseignants et apprenants – sont là pour comprendre, faire comprendre et notamment se comprendre, ce qui est générateur d'opérations métalinguistiques dans la classe de français observée. F. Cicurel (1999) explique sur ce point que le recours à une situation virtuelle est étroitement lié à la *fiction en classe de langue* qui peut se rencontrer dans une situation didactique parce qu'elle permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un mot inconnu. Il n'est pas en effet difficile de trouver dans le discours didactique une formation fictive où il y a un décrochage entre le monde réel et le monde imaginaire. Le discours didactique est pour elle une « formation fictive » qui nécessite, face à la difficulté lexicale des apprenants, une « mise en scène » de la langue dans le contexte dit inventé. On peut dire par là que la classe de langue est une occasion de créer le monde imaginaire ayant pour finalité d'expliquer le sens d'un mot incompris. C'est le lieu où l'enseignant a le discours à transmettre, mais lorsque le problème de compréhension lexicale des apprenants s'établit, il peut sortir du monde réel ou actuel pour clarifier le sens d'un mot recherché.

Même si notre analyse ne se focalise que sur une classe de français et que ce choix restreint du corpus paraît pour nous un obstacle qui n'a pas amené à étudier de façon plus large le fonctionnement et les caractéristiques particulières du métalangage, nous espérons que ce travail de recherche constituera une vue d'ensemble de la situation d'enseignement/apprentissage de la langue française et que les résultats de l'analyse seront un point de référence pour ceux qui sont intéressés par le métalangage dans une classe de langue et qui ont envie de résoudre le problème d'incompréhension lexicale des apprenants.

## Références

- Besse, H. (1975). *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1*. Paris : Didier/Crédif.
- Borillo, A. (1985). « Discours ou métadiscours ? » in *Revue de Linguistique* 32. Paris : Centre de recherche de L'Université de Paris VIII – Vincennes, pp.47-61.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur Parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Cicurel, F. (1999). « Littérature, fiction, apprentissage : le monde fictionnel du discours » in *Étude de linguistique Appliquée* 115. Paris : Didier, pp.291-304.
- Dubois, J. et al. (2001). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris : Larousse.
- Fuchs, C. (1982). « La paraphrase entre la langue et le discours » in *Langue française* 53, pp.22-33.
- Galisson, R. (1979). « Compétence communicative et acquisition des vocabulaires » in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Numéro 3, Montpellier : Université Paul-Valéry, pp.1-33.
- Ishikawa, F. (2001). *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques : continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation naturelle*. Paris : Université de Paris III – Sorbonne nouvelle.
- Masset-Martin, A. (2020). *Hétérogénéité des pratiques et du lexique métalinguistiques en classe de FLE/S*, from <https://doi.org/10.4000/corela.11653>.
- Rey-Debove, J. (1978). *Le métalangage : étude du discours sur le langage*. Paris : Armand Colin.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2000). *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris : Hachette.



## Stage professionnel des étudiants de français : défis et attentes. Le cas du département de français de l'université Rangsit, Thaïlande.

**Thanawit KRAIPERM\***

Département de français, Collège des arts-libéraux, Université Rangsit, Thaïlande

## Professional internship for French major students: challenges and expectations. The case of the Department of French of Rangsit University, Thailand.

**Thanawit Kraiperm\***

Department of French, College of Liberal-Arts, Rangsit University, Thailand

### Article Info

#### Research Article

Article History :

Received 20 November 2022

Revised 27 May 2023

Accepted 29 May 2023

#### Mots clés :

stage professionnel,  
étudiant de français,  
collaboration université-  
entreprise

#### Keywords:

professional internship,  
French student,  
university-company  
collaboration

### Résumé

Cette étude consiste à analyser les opinions et les attentes des entreprises lors du stage des étudiants de français de l'université Rangsit en vue d'améliorer la qualité et les compétences professionnelles des stagiaires. D'une part, nous voulons comprendre les appréciations et commentaires des maîtres de stage à l'issue du stage de nos étudiants de français. D'autre part, nous cherchons à connaître les attentes des entreprises vis-à-vis des étudiants stagiaires afin de mieux préparer nos étudiants au niveau de leurs compétences tant langagières que professionnelles. L'enquête a été menée auprès des 135 maîtres de stage qui se sont occupés de nos étudiants de français durant leur stage pendant 15 ans, de 2006 à 2021. Nous avons mené cette enquête à l'aide d'un questionnaire ainsi que par des interviews semi-directives, afin de non seulement collecter des données mais aussi de recueillir les avis librement exprimés par les maîtres de stage. Les réponses ont été analysées à la fois quantitativement et qualitativement. Grâce au résultat de ce travail, nous pensons pouvoir améliorer nos activités pédagogiques

\* Corresponding author

E-mail address: [thanawit.k@rsu.ac.th](mailto:thanawit.k@rsu.ac.th)

et la préparation de l'insertion professionnelle de nos étudiants du cursus de français.

Les résultats de la recherche font apparaître que les maîtres de stage donnent l'importance à la maîtrise des langues étrangères, notamment la communication à visée professionnelle. Toutefois, les compétences transversales des stagiaires devraient être améliorées.

---

### **Abstract**

---

This study aims to investigate the companies' opinions, expectations, and comments towards the interns from the Department of French Language in order to improve the quality and professional skills for the future graduates. The survey was conducted among 135 internship supervisors who took care of the French major students during their internship program from 2006 to 2021 (15 years). In this study, data were collected from the samples using questionnaires as well as semi-structured interviews. The collected data were analyzed both quantitatively and qualitatively. The result of this study could be employed as a guideline for the development of the Department's educational activities as well as professional integration for the students.

The results of the research show that the internship supervisors give importance to the mastery of foreign languages, in particular communication for professional purposes. However, the transversal skills of the trainees should be improved.

## **1. Introduction**

Les établissements d'enseignement supérieur s'interrogent toujours sur la qualité et l'actualisation de leurs formations. C'est le défi essentiel auquel font face actuellement les universités du monde entier, et c'est aussi le cas en Thaïlande. Nous nous demandons comment faire en sorte que nos formations soient plus adaptées et actualisées afin d'accompagner les étudiants à l'ère de l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle. Dejamonchai (2020) souligne que la tendance actuelle de l'enseignement-apprentissage est de préparer les apprenants à être des citoyens responsables, actifs et capables de contribuer au développement de leur société. Dans sa recherche, elle suggère également que le but principal vise donc à former ceux qui sont engagés d'une façon

raisonnable et autonome et qui peuvent s'intégrer dans leur vie quotidienne et professionnelle.

De nos jours, « l'employabilité » est, en effet, un thème central et fédérateur pour l'écosystème universitaire. De plus, l'amélioration de l'employabilité représente l'une des préoccupations majeures des universités actuelles. On ne peut pas nier que le monde socio-économique s'intègre et joue un rôle de plus en plus important dans l'enseignement/apprentissage, comme le montre la politique de l'AUF (L'Agence Universitaire de la Francophonie). Cette organisation internationale accompagnant les universités membres dans l'amélioration de la qualité de leurs formations a fait de « l'employabilité et l'entrepreneuriat » l'un des cinq axes prioritaires de son plan stratégique. Un cursus universitaire doit donc viser à préparer les étudiants à acquérir les connaissances professionnelles qui leur permettront de s'épanouir dans le monde du travail. Pour ce faire, d'après Challe (2002), la moindre rencontre avec des personnes travaillant dans un milieu comme celui des entreprises permet de se sensibiliser non seulement aux mots, aux paroles mais également aux expressions du visage ou encore au ton de la voix qui ont cours dans le milieu professionnel.

De toute évidence, le stage est un des moyens efficaces qui créent un lien important entre les études académiques et la pratique professionnelle (Gibson et Busby, 2009). Cela signifie que les connaissances académiques acquises par les étudiants durant leur cursus doivent pouvoir être mises en pratique pendant leur stage. Dans le passé, le stage était limité à certains cursus préparant à quelques professions comme médecin, ingénieur ou enseignant. Ensuite, l'insertion d'un stage dans les cursus universitaires n'a pas cessé de se répandre dans les autres filières, et aujourd'hui nous trouvons des stages dans des disciplines, des filières, et des niveaux de plus en plus variés parce que le stage permet aux jeunes de se confronter aux réalités et aux difficultés du travail pour acquérir ce qui fait le « vrai » et le « bon » professionnel. Le stage reste le moyen privilégié d'accéder à l'emploi (Greneche, 2011). C'est la raison pour laquelle le stage professionnel en entreprise fait partie du programme de formation du département de français de l'université Rangsit depuis 2006. Il est obligatoire pour les étudiants de français en 3<sup>e</sup> année.

Au département de français de l'université Rangsit en Thaïlande, l'employabilité et l'insertion professionnelle sont des questions qui occupent une place très importante.

Nos étudiants de français doivent être formés au monde du travail à travers l'acquisition de compétences langagières et transversales. L'apprentissage en classe ne suffit plus, il est impératif que les étudiants s'entraînent et améliorent leurs compétences dans un vrai lieu de travail.

Toutefois, Glaymann (2014) signale que tout stage n'est pas un « bon » stage. D'après ce chercheur, le stage doit permettre à l'étudiant de concrétiser son potentiel, et cela dépend d'une relation fructueuse entre les trois acteurs du « triangle du stage ». Le stagiaire, l'établissement de formation et l'entreprise ont des attentes et des objectifs divers et doivent travailler en relation étroite pour que le stage porte ses fruits.

C'est pourquoi nous avons fait cette recherche afin de chercher à répondre aux questions suivantes : 1) quelles sont les opinions et les attentes des entreprises durant le stage des étudiants de français ? 2) Que peut-on proposer pour préparer les étudiants à améliorer leurs performances professionnelles ?

## **2. Objectifs de recherche**

Notre étude a trois objectifs. D'une part, analyser les opinions et les réflexions des maîtres de stage en ce qui concerne le résultat de stage de nos étudiants de français. D'autre part, comprendre les attentes des entreprises vis-à-vis des étudiants stagiaires en termes de compétences langagières et de qualités professionnelles. Enfin, les résultats de cette étude nous permettront d'améliorer les activités pédagogiques et les activités d'insertion professionnelle de notre cursus de français.

## **3. Cadre théorique**

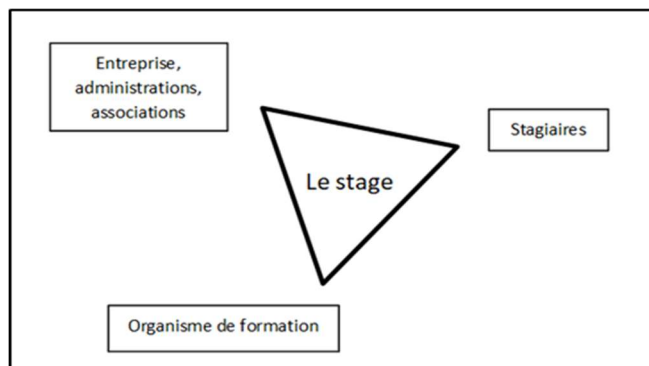
### **3.1 Notion de “stage”**

Le stage des étudiants en entreprise est une étape professionnelle importante avant de trouver un emploi. Qu'il s'agisse d'un stage obligatoire dans le cadre d'un cursus de formation, ou effectué pendant une année en Thaïlande ou à l'étranger, et quelle qu'en soit la durée, il faut s'y préparer au mieux et méthodiquement. Walter (2005) explique que près d'un tiers des diplômés accèdent dans une entreprise dans laquelle ils ont été stagiaires ou employés au cours de leurs études. Calmand et al.

(2009) signalent également que plus d'un tiers des premiers emplois ont été occupés dans une entreprise où les jeunes avaient déjà travaillé pendant leurs études. Cela montre que le stage professionnel organisé dans de multiples dispositifs de formation peut contribuer de différentes façons à la professionnalisation.

À vrai dire, le stage se définit comme une période de formation pratique qui s'insère dans un programme d'études et qui se réalise dans un milieu de travail préalablement choisi. (Raucent, B. et al. 2010, cité dans Cong Huyen Ton Nu Y, N., 2016). Pour que le stage professionnel des étudiants soit efficace, Glaymann (2014) souligne donc l'importance d'une relation tripartite étroite entre l'établissement de formation, l'étudiant-stagiaire et son lieu de stage, généralement une entreprise. L'efficacité d'un stage dépend d'une relation fructueuse entre les trois acteurs du « triangle du stage ».

**Figure 1:** Schéma adapté du « triangle du stage » de Glaymann



Toutefois, le stage est un dispositif pédagogique à portée formative. Il s'agit d'un outil permettant d'apprendre autrement que lors d'un cours. Galymann (2014) ajoute également qu'il faut distinguer le travail « théorique », c'est-à-dire ce qui se fait à l'université, et un travail « pratique », qui se fait en stage. Dans ce cas, une formation efficace repose donc sur des enrichissements réciproques entre la théorie et la pratique.

### **3.2 Recherches antérieures sur le stage professionnel**

Pendant ces dernières années, un grand nombre de recherches et de travaux scientifiques liés au stage professionnel des étudiants ont été produits. Glaymann (2014), dans sa recherche intitulée « Le stage dans l'enseignement

supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir », essaie de mieux connaître la réalité des stages et de construire des préconisations pour en optimiser l'usage. Sa recherche-action menée depuis 2006 permet de constater que le stage fait partie des différents outils de nature à enrichir la formation, améliorer la socialisation et préparer la future insertion professionnelle des étudiants. Pour elle, il serait illusoire de laisser croire que les stages, aussi bien pensés et bien organisés soient-ils, pourraient suffire à effacer les obstacles que rencontrent les jeunes diplômés non seulement pour trouver un premier emploi, mais pour se stabiliser dans l'emploi et construire leur carrière.

Quant à Cong Huyen Ton Nu (2016), nous avons pu constater que sa recherche se concentre sur le stage en entreprise des étudiants de la filière du Tourisme de l'école supérieure de langues étrangères de Hué. Ce travail est mené dans le but d'une part, de faire comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants francophones lors du stage, d'autre part, de suggérer des améliorations possibles pour atteindre une meilleure performance du stage. Les résultats révèlent que parmi les problèmes rencontrés figure la difficulté des étudiants à communiquer aisément en français, par manque de confiance dans leur capacité à communiquer avec des francophones. De plus, l'absence du maître de stage accentue la « les difficultés » des étudiants.

De plus, en Thaïlande, des recherches sur le stage professionnel et l'étude des compétences professionnelles ont été également menées. Silapaacha et Chanchaowat (2012) ont étudié les bénéfices et les problèmes des étudiants ayant accompli un stage entre 2007 et 2010 dans des entreprises francophones en Thaïlande. Ces chercheuses ont analysé les points forts et les points faibles de ce programme de « stage coopératif ». Selon les résultats de cette recherche, le stage a permis aux étudiants d'appliquer leurs connaissances et d'accroître leur maîtrise du français dans le travail. Cependant, des obstacles ont été également rencontrés : le fait que le stage n'était pas rémunéré a posé problème aux étudiants, de même que leur manque de connaissance du lexique nécessaire pour leur travail, leur manque de maîtrise des outils de bureautique, et un manque de fluidité dans leur communication en français. En outre, Poomchom (2017) a cherché à comprendre et cerner les difficultés rencontrées par les étudiants stagiaires de français lors de leur

stage professionnel coopératif en France. Elle a construit un questionnaire et a mené des entretiens semi-directifs individuels afin de recueillir les données. Selon sa recherche, les étudiants stagiaires ont rencontré trois différents types de difficultés : des difficultés liées au séjour en France, des difficultés liées au stage et des difficultés liées à la compétence en français, langue de communication.

Ces recherches avaient pour but de comprendre et d'analyser les problèmes rencontrés pendant le stage professionnel en faisant des enquêtes auprès des étudiants. Les résultats de ces enquêtes étaient destinés à permettre aux responsables des formations universitaires d'adapter leurs cursus pour mieux préparer leurs étudiants au stage et à la vie professionnelle. Il est vrai que comprendre les difficultés rencontrées des étudiants lors du stage est important. Pourtant, d'un autre côté, il semble essentiel de prendre également en compte les retours faits par les entreprises. En tant qu'un enseignant, nous nous demandons toujours comment rendre les étudiants plus performants dans leur apprentissage professionnel lors du stage, et comment mieux les préparer à s'insérer dans le monde économique. Notre présente étude consiste donc à analyser et comprendre les commentaires des maîtres de stage sur nos étudiants stagiaires et les attentes des entreprises vis-à-vis des stagiaires afin de pouvoir améliorer la qualité de la formation et donc les compétences professionnelles des étudiants.

#### **4. Méthodologie de la recherche**

Pour la population de recherche, l'enquête a été menée auprès 135 maîtres de stage qui s'occupaient des 135 stagiaires de français pendant 15 ans de 2006 à 2021. Quant aux outils méthodologiques, nous avons utilisé un questionnaire et des entretiens (semi-directifs) à destination des maîtres de stage. Le questionnaire comprend deux parties. La première partie est constituée de questions fermées portant sur les connaissances et les capacités dans le travail, les attitudes et l'esprit d'équipe, et l'efficacité du stagiaire pendant son stage. La deuxième partie comprend des questions ouvertes portant sur les besoins et les suggestions supplémentaires dans le stage professionnel.

Pour le recueil des données, nous nous servons d'un questionnaire structuré en deux parties comme décrit précédemment, ainsi que d'entretiens semi-directifs

permettant de recueillir les avis libres des entreprises envers les étudiants stagiaires de français. Le questionnaire a été administré en langue thaïe.

## 5. Résultats et discussion

Nous présenterons dans un premier temps la classification des lieux de stages de nos étudiants, puis nous présenterons et analyserons les appréciations des maîtres de stage portant sur les connaissances et les capacités dans le travail de nos étudiants, et enfin nous nous intéresserons aux appréciations portant sur les attitudes et l'esprit d'équipe des stagiaires.

### 5.1 Classification des lieux de stage

Le tableau ci-dessous montre la classification des lieux de stages des 135 étudiants de français de l'université Rangsit en fonction du type de structure (entreprise, établissement scolaire, administration, etc.). Les étudiants ont choisi de faire le stage dans les métiers très variés comme réceptionniste d'hôtel, secrétaire, agent de service au sol, employé dans l'agence de voyage, ou interprète, etc.

**Tableau 1**

*Tableau récapitulatif montrant la classification des entreprises pour le stage des étudiants de français*

| Classification des lieux de stage           | Nombres | Pourcentage |
|---------------------------------------------|---------|-------------|
| Hôpital                                     | 1       | 0,74        |
| Hôtel                                       | 60      | 44,44       |
| Agence de voyage                            | 15      | 11,11       |
| À l'étranger (France, Belgique, États-Unis) | 14      | 10,37       |
| Entreprise (Pour le poste de secrétaire)    | 20      | 14,81       |
| Compagnie aérienne                          | 9       | 6,67        |
| Bureau de l'immigration                     | 4       | 2,96        |
| Établissement scolaire                      | 4       | 2,96        |
| Chambre du Commerce Franco-Thaï             | 1       | 0,74        |

| Classification des lieux de stage | Nombres    | Pourcentage |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Maison de presse                  | 2          | 1,48        |
| Cordon Bleu                       | 3          | 2,22        |
| Alliance Française                | 2          | 1,48        |
|                                   | <b>135</b> | <b>100%</b> |

Cette classification des lieux de stage fait clairement ressortir le fait que les stages sont effectués en grande partie dans des hôtels (44,44 %), puis dans des entreprises pour le poste de secrétaire (14,81 %) et dans des agences de voyage (11,11 %). En additionnant les chiffres des hôtels, des agences de voyage et des compagnies aériennes (6,67 %), on obtient 62,22 %, ce qui signifie que les deux tiers des stages sont effectués dans le domaine du tourisme (bien que les vols commerciaux comprennent aussi des voyageurs d'affaires.) Cela s'explique par le fait que les stagiaires souhaitent effectuer leur stage dans une structure qui leur donnera l'opportunité d'utiliser leurs compétences en langue française, et le domaine du tourisme, très développé en Thaïlande, correspond tout à fait à ce besoin.

## 5.2 Les connaissances et les capacités dans le travail

**Tableau 2**

*Degré des connaissances et des capacités dans le travail des stagiaires*

| Connaissances et capacités dans le travail     | Note moyenne reçue<br>(sur 5) |
|------------------------------------------------|-------------------------------|
| Capacité d'apprendre dans le travail           | 4,01                          |
| Capacité de résoudre un problème               | 3,43                          |
| Maîtrise du français                           | 4,01                          |
| Sens du service et implication dans le travail | 4,33                          |

Le tableau ci-dessus fait apparaître que les maîtres de stage sont satisfaits du sens du service et de l'implication dans le travail des stagiaires (4,33). Les avis des maîtres de stage confirment cette satisfaction : « Il est discipliné, sage, et très

poli. Il a beaucoup de sens du service. », « Elle est une stagiaire bien qualifiée et adéquate au poste de service. Elle est bien attentionnée, responsable et s'implique beaucoup dans le travail. ». En outre, les maîtres de stage apprécient également la capacité de travail des stagiaires : « Elle a fait preuve d'une grande autonomie dans son travail. », « Elle est une bonne personne pour ce poste et elle répond tout à fait à nos besoins. Sa capacité de compréhension est rapide. Son efficacité dans le travail est bien supérieure à son âge. », « Elle a été rapidement capable de comprendre et d'exécuter le travail demandé. ». Cela confirme les propos de Glaymann (2014) qui écrit que le stage est un dispositif pédagogique à la portée formative. C'est également un outil permettant d'apprendre autrement que lors d'un cours. Il s'agit d'apprendre en expérimentant, en faisant, en mettant « la main à la pâte », en s'inscrivant « en vrai » dans des relations professionnelles.

Pour la maîtrise de français, le degré de satisfaction est élevé, avec une note moyenne de 4,01 sur 5, ce qui signifie que les entreprises sont contentes de la capacité de nos stagiaires à communiquer en français. Néanmoins, il est à remarquer que savoir communiquer en français n'est pas la seule attente des entreprises en termes de capacité langagière. La majorité des maîtres de stage souhaitent que les stagiaires développent également leur niveau d'anglais. Ils souhaitent notamment que le responsable de la formation prépare les futurs stagiaires à maîtriser la communication en anglais, comme on le lit dans les commentaires suivants : « Comme l'anglais est de plus en plus important dans le monde du travail, et évidemment dans cette entreprise, il vaut mieux que le département mette en place la formation de l'anglais dans l'insertion professionnelle afin que cela soit utile pour de futurs stagiaires et diplômés. », « Son niveau de français est déjà excellent, je lui recommande de pratiquer encore plus l'anglais pour atteindre une compétence professionnelle. », « Il faudrait que le département entraîne les étudiants à savoir communiquer en anglais. Bien qu'ils soient étudiants de français, l'anglais s'avère indispensable. ». Certes, on ne peut pas nier que l'anglais soit une langue utile et indispensable dans la vie professionnelle. Ainsi, l'atteinte d'un bon niveau d'anglais serait sans doute très utile pour les étudiants pendant leur stage et pour leur insertion dans le monde du travail.

Rappelons que la compétence communicationnelle en langues étrangères n'est désormais plus suffisante, les stagiaires devraient aussi connaître les lexiques spécialisés liés au domaine où ils font le stage, comme le soulignent plusieurs maîtres de stage : « La stagiaire devrait maîtriser plus les langues étrangères au niveau du lexique utilisé dans le contexte de l'aéroport, dans le but de pouvoir renseigner correctement les passagers. », « Il faudrait ajouter les connaissances spécialisées de l'hôtellerie. ». Les attentes des entreprises vis-à-vis des stagiaires francophones sont ainsi clairement exprimées. Le responsable de la formation devrait donc adapter le cursus pour offrir aux étudiants un apprentissage des langues sur objectifs spécifiques. À cet égard, Vigner (1980) souligne que « fonctionnel ou spécifique » s'oppose à « général, usuel et culturel » et désigne « un enseignement où la demande explicite porte sur la maîtrise d'une modalité particulière d'utilisation de la langue en rapport avec un domaine de référence spécifiques, à des fins professionnelles. » De plus, comme le souligne Carras et al. (2007), « L'enseignement-apprentissage pour ces publics à objectifs spécifiques n'est pas tourné vers la langue mais vers la réalisation d'actes de paroles, vers l'accomplissement de tâches ou de projets. ».

Par ailleurs, il est à remarquer que la capacité de nos stagiaires à résoudre un problème reçoit la note de 3,43 sur 5, ce qui en fait la capacité la moins bien notée par les maîtres de stage. Pour remédier à cette situation, comme l'explique Glaymann (2014), un cursus de formation doit reposer sur une diversité d'éléments de formation combinés avec différentes expériences, afin de préparer les futurs stagiaires à faire face et à s'adapter à des situations problématiques variées. Le travail en groupe pourrait être un moyen efficace pour favoriser l'apprentissage des étudiants à la résolution de problèmes. Des recherches (par exemple Dejamontchai, 2020) soulignent également l'importance de la préparation des apprenants face à l'exécution des tâches, à savoir : la compétence langagière, la démarche de travail et la capacité liée à la résolution de problèmes.

### 5.3 Les attitudes et l'esprit d'équipe

**Tableau 3**

*Degré des attitudes et des esprits d'équipe pendant le stage professionnel*

| Attitudes et esprit d'équipe pendant le stage professionnel                       | Note moyenne reçue<br>(sur 5) |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Capacité à travailler sous pression                                               | 4,22                          |
| Capacité à contrôler ses émotions                                                 | 3,80                          |
| Compétences interpersonnelles (qualités personnelles, humaines et relationnelles) | 4,31                          |
| Respect des règles et des conditions des entreprises                              | 4,24                          |
| Créativité au travail                                                             | 3,52                          |
| Capacités à savoir apprendre et à savoir s'améliorer                              | 4,14                          |

Selon les six critères d'évaluation présentés dans le tableau ci-dessus, les entreprises sont globalement contentes des compétences interpersonnelles des stagiaires. La note la plus élevée, 4,31 sur 5, concerne les compétences de relations interpersonnelles. Tel que le montre le tableau 2, le respect des règles et des conditions des entreprises, la capacité à travailler sous pression et celles de savoir apprendre et de savoir s'améliorer reçoivent également une note supérieure à 4 sur 5. Malgré cette satisfaction globale, il apparaît que la capacité à contrôler ses émotions doit être améliorée car elle ne reçoit que 3,80 points.

La bonne note des capacités interpersonnelles de nos stagiaires est reflétée par les commentaires des maîtres de stage : « La stagiaire s'est bien intégrée dans le personnel, sans difficultés particulières. », « Elle a d'excellentes qualités humaines et relationnelles, des qualités adéquates à son poste de stage à l'accueil. », « Dynamique, présente, disponible. Elle s'est très bien intégrée dans l'équipe. ». Par contre, il est évident que la difficulté à surmonter ses émotions a un impact négatif sur l'attitude et la communication des étudiants pendant leur stage, comme on le voit dans ces appréciations de plusieurs maîtres de stage : « Il parle peu. Pour le travail à l'aéroport, il faudrait communiquer davantage et aussi parler plus fort. », « Elle manque de confiance en elle dans la communication. N'ayez pas peur de

parler. », « Elle n'est pas très souriante. », « Elle a besoin d'être plus sûre d'elle pour exploiter au mieux ses capacités. », « Elle doit avoir plus confiance en elle. », « Elle est un peu timide. ». En tant que protagoniste de la formation, il est important que l'enseignant trouve des méthodes d'apprentissage dit actif et les mette en place dans le cursus. L'enseignant devrait aussi être un animateur, autrement dit interagir constamment avec sa classe pour susciter et entretenir un climat de travail convivial. L'enseignant devrait jouer un rôle de « motivateur », pour que les étudiants développent leur confiance en soi, et aussi les encourager positivement et régulièrement (Deschuyteneer, 2010 ; Hohmann, 2000 ; Senécal & Desjardins, 2018 cités par Dejamonchai, 2020).

Par la suite, le stage professionnel fonctionne comme une expérience plongeant un jeune durant un temps plus ou moins long dans un milieu d'adultes au travail. Le stage recèle donc un fort potentiel socialisateur ne se limitant pas aux seuls apprentissages formels et ne fonctionnant pas de la même façon que les relations entre l'enseignant et l'apprenant (Glaysmann, 2014). Le stagiaire doit se sentir responsable des tâches qui lui sont confiées par l'entreprise. Au fil des mois, les stagiaires apprennent à s'adapter, à faire face aux obstacles jusqu'à ce qu'ils réussissent à travailler sous pression. Comme le souligne Glaysmann (2014), le stagiaire doit faire ses preuves dans un contexte réel et non comme dans un exercice. Il vit et travaille comme un adulte en situation d'emploi et cela contribue à le « faire grandir ». Toutefois, selon les commentaires des maîtres de stage, même si nos étudiants stagiaires savent travailler efficacement sous pression, ils ont quand même du mal à contrôler leurs émotions. Du fait que nos stagiaires travaillent dans le secteur des services, par exemple dans des agences de voyage, des hôtels ou des aéroports, ils sont bien sûr en contact avec les clients, c'est pourquoi savoir se contrôler est très important. Ainsi, pour préparer nos futurs stagiaires à devenir des travailleurs performants, le travail en groupe est une stratégie d'apprentissage qui apporte, pédagogiquement, des avantages aux apprenants, par exemple, affronter l'inconnu et accepter l'erreur chez soi et chez les autres (Robert, Rosen, & Reinhardt, 2018).

Le tableau 3 ci-dessus indique que les maîtres de stage apprécient dans l'ensemble l'attitude et l'efficacité au travail de nos étudiants stagiaires

francophones. Cependant, même si les maîtres de stage sont satisfaits du résultat des stages, ils suggèrent que les stagiaires devraient améliorer leur créativité au travail. Il ressort de ces évaluations que les capacités langagières ne sont pas suffisantes dans le monde du travail. Les commentaires des maîtres de stage soulignent l'importance croissante des connaissances transversales chez le stagiaire et le travailleur. Pour favoriser et stimuler la créativité des futurs stagiaires, nous devons orienter davantage la pratique pédagogique en classe vers l'insertion professionnelle. Il importe que l'enseignant mette l'accent sur des stratégies d'enseignement permettant de développer les compétences nécessaires pour vivre dans la société, par exemple, la résolution de problèmes, la réflexion et la créativité. Comme le résume Proulx (2004), l'impact positif de la pédagogie active repose sur les processus d'apprentissage sur les plans cognitif, socio-affectif et métacognitif.

## **6. Conclusion**

Pour conclure, cette recherche nous a montré que les entreprises sont satisfaites du sens du service et de l'implication dans le travail des stagiaires. Pour la maîtrise du français, les maîtres de stage sont contents de la capacité des stagiaires à communiquer en français. Toutefois, ils souhaitent que les stagiaires développent également leur niveau d'anglais car cette langue reste indispensable dans la vie professionnelle. De plus, les entreprises ajoutent que la compétence communicationnelle en langues étrangères n'est pas suffisante, les stagiaires devraient aussi maîtriser les lexiques spécialisés relatifs au domaine où ils font leur stage. Par ailleurs, il est à observer que les stagiaires n'ont pas la capacité à résoudre les problèmes pendant le stage. Concernant les attitudes et l'esprit d'équipe, les maîtres de stage sont contents des compétences interpersonnelles des stagiaires. Malgré cela, leur capacité à contrôler leurs émotions et leur créativité devraient être améliorées. Dans l'ensemble, les entreprises considèrent que les stagiaires francophones sont efficaces au travail et ils sont satisfaits de la qualité du stage.

Enfin, cette étude est utile pour les professeurs de français chargés de préparer le futur stagiaire. Ainsi, il apparaît comme essentiel de :

1) Mettre en place des activités pédagogiques pratiques en utilisant le français ainsi que l'anglais pour développer régulièrement ses capacités de communication en langue étrangère, non seulement le français mais aussi l'anglais.

2) Utiliser des méthodes d'apprentissage actif par exemple la pédagogie du projet qui est un des moyens efficaces permettant aux étudiants de développer les compétences transversales nécessaires et appropriées au monde du travail à travers le travail collaboratif.

3) Favoriser la rencontre des trois acteurs du « triangle du stage » pour que l'étudiant et l'enseignant puissent échanger et connaître les besoins des entreprises.

Quant aux responsables de formation, ils devraient :

1) Mettre à jour le cursus de français pour répondre aux besoins et aux attentes des trois acteurs du « triangle du stage ».

2) Mettre en place des formations en français et en anglais à visée professionnelle.

3) Encourager et motiver les enseignants à enseigner par plusieurs méthodes d'enseignement actif comme la pédagogie du projet, afin qu'ils puissent préparer les futurs stagiaires et diplômés à acquérir des connaissances transversales telles que l'aptitude à la résolution de problème, la confiance en soi et les compétences interpersonnelles.

4) Organiser des formations continues sur l'insertion professionnelle au sein du CEF de Bangkok à l'université Rangsit (Centre d'employabilité francophone) à destination des étudiants et des enseignants.

## Références

Calmand, J., Epiphane, D., & Hallier, P. (2009). De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse. *Notes Emploi-Formation*, 43, 58.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szilagyi, E. (2007). *Techniques et pratiques de classe : le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International. EMD S.A.S.

Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : ECONOMICA.

- Cong Huyen Ton Nu Y, N. (2016). Stage en entreprise des étudiants de la filière du Tourisme : défis et perspective. Le cas du Département de Français de l'École Supérieure de Langues Étrangères (ESLE) de Hué. *Synergies Pays riverains du Mékong* numéro 8, 77-87.
- Dejamonchai, S. (2020). Comment rendre la classe plus active : piste de techniques et activités. *Bulletin de l'ATPF*, 43(1), 1-36.
- Gibson, P., & Busby, G. (2009). *Experiencing work: supporting the undergraduate hospitality, tourism and cruise management student on an overseas work placement*. Journal of Vocational Education & Training, 61:4, 467-480.
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Phronesis*, 2, 58-69.
- Greneche, G. (2011). *Résultat de l'enquête Insertion des jeunes diplômés 2011, Conférence des grandes écoles, 2011*. Téléaccessible à : [www.cge.asso.fr](http://www.cge.asso.fr).
- Poomchom, S. (2017). Le stage professionnel coopératif en France. Étude des difficultés rencontrées par les étudiants thaïlandais de français. *Bulletin de l'ATPF*, 40(2), 10-15.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presse de l'université du Québec.
- Raucent, B. et al. (2010). *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre*. De Boeck Supérieur.
- Robert, J. -P., Rosen, E, A., & Reinhardt, C. (2018). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Silapaacha W., & Chanchaowat S. (2012). Les bénéfices et les problèmes des étudiants ayant accompli leur stage entre 2007 et 2010 dans les entreprises francophones qui participaient à l'« éducation coopérative ». *Bulletin de l'ATPF*, 35(2), 60-69.
- Vigner, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français*. Paris : Hachette.
- Walter, J.-L. (2005). L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur. *Avis et rapports du Conseil économique et social*. Téléaccessible à : [www.lecese.fr/](http://www.lecese.fr/)