



วารสารสมาคมครุภัณฑ์ภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชปัฐกภรณ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า 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 ๑๔๖ ปีที่ ๔๖ เล่มที่ ๒ (กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๖๖/ N°146 Année 46 (Juillet-Décembre 2023)

บทความวิจัย (RESEARCH ARTICLES)

การศึกษาการกำกับควบคุมดูแลของผู้เรียนชาวไทยระดับอุดมศึกษาในการเรียนภาษาฝรั่งเศสอนไลน์และการเรียนในชั้นเรียน

ธารพร เอี่ยมมงคลสกุล

ÉTUDE CONTRASTIVE DE LA ROMANISATION SPONTANÉE DU THAÏ PAR
DES FRANCOPHONES ET LE SYSTÈME DE L'INSTITUT ROYAL DE THAÏLANDE
THEERA ROUNGTHEERA, JACQUES PONS ET THIPPRAKORN YUYONG

MISE À PROFIT DES COMPÉTENCES EN ANGLAIS DES APPRENANTS
POUR L'IDENTIFICATION ET LA FORMATION DES ADVERBES EN -MENT
EN FRANÇAIS : LE CAS D'UN GROUPE D'ÉTUDIANTS THAÏLANDAIS EN
DEUXIÈME ANNÉE DE LICENCE DE FRANÇAIS

ROMAIN BENASSAYA

การใช้หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองของ
นิสิตชั้นปีที่ ๑ สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

วิริยา หล้าเพชร

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS LA CO-CONSTRUCTION D'UNE
PERFORMANCE MÉDIATIQUE ET CRÉATIVE

BRUNO MARCHAL

ÉNACTION, PSYCHOMÉCANIQUE, PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE DU FLE

JEAN-PHILIPPE BABU

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)
วารสารสมาคมครุภัณฑ์เสสแห่งประเทศไทย ฯ

- | | |
|---|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.มธุรส จงชัยกิจ | คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.พิริยะดิศ มนิตร์ | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร.ธีรา คุณสวัสดิ์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.ปานจิรีย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุ์สกุล | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.สิริจิตต์ เดชอมรชัย | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.ภาณุภูมิ ใจมีอวี | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศภูมิวิที | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 9. รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริมา บุรินทรภิบาล | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพรรณี จันทร์คราม | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรพิมล ศุขะวาก | คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรุณี อุดมศิลป | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรภี รุ่งใจปการ | คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อติพร เสนียรสุต | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |

| | |
|--|---|
| 15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มนติญา พ่วงทรัพย์ | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทธิษา ใจจนอ่อนน์ต์ | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Bruno Marchal | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Frédéric Carral | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Nicolas Revire | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ซอทอง บรรจงสวัสดิ์ | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญพรรณ ทิพย์คง | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิยสุดา มาก้าว | วิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต |
| 23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศศิ อินทร์โภสุข | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล วีโนนัย | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 25. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิรนล ตัญญูเสนสุข | คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 26. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา นันทศิลป์ | คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 27. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา สัปปพันธ์ | คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี |
| 28. อาจารย์ ดร.วรรณฤทธิ์ គระวรรณ | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น |
| 29. อาจารย์ ดร.สิริวรรณ จุพารณ์ | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |

- | | |
|------------------------------------|--|
| 30. อาจารย์ ดร.มาริสา การีเวทย์ | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 31. อาจารย์ ดร.วันรัก สุวรรณวัฒนา | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 32. อาจารย์ ดร.Jean-Philippe Babu | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 33. อาจารย์ ดร.วีโรจน์ โภศลฤทธิชัย | คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี |

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครุภำษາฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ได้ดำเนินการเผยแพร่ บทความวิชาการมาอย่างต่อเนื่อง โดยฉบับนี้เป็นฉบับที่ 146 ปีที่ 46 เล่ม 2 กรกฏาคม - ธันวาคม 2566 ฉบับสุดท้ายของปี 2566 ซึ่งเป็นปีที่สมาคมครุภำษາฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ได้จัดการประชุมวิชาการนานาชาติเพื่อฉลองวาระครบรอบ 100 ปี วันประสูติ สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวัฒนครินทร์ อีกทั้งในโอกาสที่ UNESCO ยกย่องให้เป็นบุคคลสำคัญของโลกในด้านการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรม ในหัวข้อ “Les multiples facettes du français et son enseignement au XXI^e siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovations” ระหว่างวันที่ 8 และ 9 มิถุนายน 2566 ที่ผ่านมา ซึ่งได้มีผู้นำเสนอทบทวนเรื่องที่จะนำทบทวนมาตีพิมพ์ใน วารสารนี้ 3 เรื่อง คือ บทความของ Romain BENASSAYA เรื่อง Mise à profit des compétences en anglais des apprenants pour l'identification et la formation des adverbes en -ment en français : le cas d'un groupe d'étudiants thaïlandais en deuxième année de licence de français เป็นบทความที่ศึกษาเกี่ยวกับบทบาทและการเชื่อมโยงของภาษาต่างประเทศที่หนึ่งและภาษาต่างประเทศที่สองในการเรียนรู้ของนักศึกษามหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ ภาษาอังกฤษที่เป็นภาษาต่างประเทศที่นักศึกษาได้เรียนรู้มาก่อนจะมีกระบวนการช่วยการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่เรียนที่หลังซึ่งในที่นี้คือภาษาฝรั่งเศสได้อย่างไร

บทความวิจัยจากการนำเสนอของ Bruno MARCHAL ในเรื่อง L'évaluation des compétences dans la co-construction d'une performance médiatique et créative เมื่อการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสต้องปรับเปลี่ยนวิธีการและรูปแบบไปจากเดิม ดังเช่นการเรียนออนไลน์ การประเมินผลการเรียนก็จะต้องเปลี่ยนแปลงไปเช่นเดียวกัน โดยต้องไม่ใช่นำการประเมินในห้องเรียนมาใช้ในการสอนแบบออนไลน์ ทั้งนี้ควรต้องเป็นการประเมินเพื่อการพัฒนาและประเมินอย่างต่อเนื่อง

บทความของ Jean-Philippe BABU ในเรื่อง *Énaction, psychomécanique, pédagogie et didactique du FLE* เป็นการนำทฤษฎี psychomécanique du langage ของ Gustave Guillaume มาผสมรวมกับทฤษฎี énaction ของ Francisco Varela เพื่อให้เกิดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ตามแนวคิด approche énactive

นอกจากนี้ วารสารฯ ยังมีบทความวิจัยอีก 3 บทความ ซึ่ง 2 ใน 3 บทความนี้เป็นบทความวิจัยที่ศึกษาการจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษา ได้แก่ บทความของสรรพ เอี่ยมมงคลสกุล ในเรื่อง การศึกษาการกำกับควบคุม ตนเองของผู้เรียนชาวไทยระดับอุดมศึกษาในการเรียนภาษาฝรั่งเศสอนไลน์ และ การเรียนในชั้นเรียน ที่จะทำให้ผู้อ่านทราบว่า นักศึกษาระดับอุดมศึกษามีการกำกับ ควบคุมตนเองในการเรียนออนไลน์ และการเรียนในห้องเรียนแต่กต่างกัน และ เมื่อกันอย่างไร

บทความของวิริยา หล้าเพชร ในเรื่อง การใช้หนังสืออ่านนอกเวลาภาษา ฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษา ฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ซึ่งได้ผลว่านิสิตมี ความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างดี มีความพึงพอใจการอ่านหนังสืออ่าน นอกเวลามาก ส่งผลให้พัฒนาทักษะการอ่าน และผลวิจัยนำไปสู่แนวคิดการจัด กิจกรรมการเรียนร่วมกับการอ่านหนังสือนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส

บทความสุดท้ายเป็นการศึกษาวิจัยด้านภาษาศาสตร์ คือ บทความของ Theera ROUNGTHEERA, Jacques PONS และ Thipprakorn YUYONG ใน เรื่อง *Étude contrastive de la romanisation spontanée du thaï par des francophones et le système de l'Institut royal de Thaïlande* ซึ่งพบว่า การใช้ ตัวอักษรโรมันถ่ายทอดเสียงภาษาไทยของผู้ใช้ฝรั่งเศสมีความแตกต่างจากระบบ การถ่ายทอดเสียงที่ราชบัณฑิตยสภาได้กำหนดไว้ และคณะวิจัยได้เสนอว่า ควรมี ระบบการถ่ายทอดเสียงภาษาไทยโดยใช้ตัวอักษรโรมันสำหรับผู้พูดภาษาฝรั่งเศสด้วย

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้เขียนบทความทุกท่านที่ไว้วางใจให้ วารสารสมาคมครุภัณฑ์ภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ เพยแพร่องานของท่าน และ ขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่เสียสละเวลาอันมีค่าร่วมพิจารณาแก้ไขกรอง

ดุณภาพของบทความจนสามารถเผยแพร่สู่สาธารณะนี้ได้ วารสารสมาคมครุภัชชา
ฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะเป็นสื่อกลางในการเผยแพร่ของค์
ความรู้ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศศศึกษาแก่สังคม ในวงกว้าง
ต่อไป

“BONNE ET HEUREUSE ANNÉE 2024 !”

รองศาสตราจารย์ คุณหญิงwang jann tr พนิยนิติศาสตร์
บรรณาธิการ

สารบัญ

บทความวิจัย (Research Articles)

การศึกษาการกำกับความคุณตันเองของผู้เรียนชาวไทยระดับอุดมศึกษาในการเรียนภาษาฝรั่งเศสออนไลน์และการเรียนในชั้นเรียน

สรรพร เอี่ยมนงคลสกุล..... 1

Étude contrastive de la romanisation spontanée du thaï par des francophones et le système de l'Institut royal de Thaïlande

Theera ROUNGTHEERA, Jacques PONS et Thipprakorn YUYONG..... 24

Mise à profit des compétences en anglais des apprenants pour l'identification et la formation des adverbes en -ment en français : le cas d'un groupe d'étudiants thaïlandais en deuxième année de licence de français

Romain BENASSAYA..... 46

การใช้หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิริยา หล้าเพชร..... 71

L'évaluation des compétences dans la co-construction d'une performance médiatique et créative

Bruno MARCHAL..... 100

Énaction, psychomécanique, pédagogie et didactique du FLE

Jean-Philippe BABU..... 129



การศึกษาการกำกับควบคุมตนเองของผู้เรียนชาวไทยระดับอุดมศึกษา¹ ในการเรียนภาษาฝรั่งเศสอนไลน์และการเรียนในชั้นเรียน

สรรพร เอี่ยมมงคลสกุล*

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ, ประเทศไทย

The Study of Self-Regulation of Tertiary Thai learners in Online and Onsite French Language Learning

*Sunporn Eiammongkhonsakun**

Srinakarinwirot University, Bangkok, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 15 May 2023

Revised 11 October 2023

Accepted 14 October 2023

คำสำคัญ

การกำกับควบคุมตนเอง

ภาษาฝรั่งเศสในฐานะ-

ภาษาต่างประเทศ

การเรียนออนไลน์

การเรียนในชั้นเรียน

Keywords:

Self-regulation,

French as a foreign language,

Online learning,

Onsite learning

บทคัดย่อ

การศึกษานี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาการกำกับควบคุมตนเอง (Self-regulation) ในกลุ่มผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาในกรุงเทพมหานคร และเพื่อเปรียบเทียบการกำกับควบคุมตนเองของผู้เรียนในการเรียนภาษาฝรั่งเศสอนไลน์และการเรียนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียนกระบวนการทางปัญญาดังกล่าวมีความสำคัญเป็นอย่างมาก เพราะเป็นตัวชี้วัดความสำเร็จในการเรียนที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้และฝึกฝน กล่าวคือ ผู้เรียนต้องฝึกประเมินและวิเคราะห์สถานการณ์การเรียนรู้ของตนเองเพื่อวางแผนและเลือกกลวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพมากที่สุด อีกทั้งยังต้องควบคุมกระบวนการดำเนินงานให้เป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้แม้จะมีอุปสรรคก็ตาม เนื่องจากกระบวนการดังกล่าวเป็นกระบวนการทางปัญญา ผู้วิจัยจึงเลือกการเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์อาสาสมัครในรูปแบบออนไลน์ จำนวน 30 คน ผลที่ได้รับ คือ การกำกับควบคุมตนเองในการเรียนทั้ง 2 บริบทมีทั้งเหมือนและแตกต่างกัน สิ่งที่ทำให้ผู้เรียนคิดว่าการเรียนออนไลน์แตกต่างไปจากการเรียนในชั้นเรียนคือ ความจำเป็นต้องศึกษาด้วยตนเอง ความมีอิสระในการค้นหาข้อมูลเพิ่มเติม ได้ทันทีเมื่อต้องการ และการขาดการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้สอน ทั้ง 3 ปัจจัยนี้ส่งผลให้ผู้เรียนจำแนกภาษาฝรั่งเศสก้าวแท้และคิดว่าการเรียนไม่มีประสิทธิภาพ ปัจจัยที่เป็นตัวชี้วัดความมุ่งมั่นและความทุ่มเทในการเรียน คือแรงจูงใจและบรรยายการเรียนรู้ที่สามารถดึงดูดความสนใจขณะเรียนได้

* Corresponding author

E-mail address: sunpornswu@gmail.com

Abstract

The objective of this study is to investigate self-regulation among French language learners at the graduate level in Bangkok, and to compare their self-regulation in online and onsite French language learning. The researcher considers that the aforementioned cognitive process is of great importance as it serves as an indicator of success in learning that learners must acquire and practice. In other words, learners must practice evaluating and analyzing their own learning situation to plan and select the most appropriate and effective learning methods. Additionally, they must control the learning process to achieve the set goals, even in the face of obstacles. As the cognitive process is complex, the researcher opted for online volunteer interviews as the data collection method, involving 30 participants. The results indicated that self-regulation in learning varied in both contexts, with similarities and distinctions. Learners perceived online learning as distinct from classroom-based learning due to the necessity for independent study, immediate access to additional information, and limited interaction with peers and instructors. These three factors left a significant number of learners feeling genuinely frustrated and believing that the learning process was ineffective. The key indicators of motivation and dedication in learning were found to be the driving force, along with an engaging learning environment that could captivate interest during the learning process.

1. บทนำ

ในการเรียนทุกวิชาเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ดีสุดไม่ว่าจะเป็นการเรียนในชั้นเรียนปกติ หรือการเรียนออนไลน์ผู้เรียนต้องสามารถวางแผนและตัดเลือกกลวิธีที่ดีและเหมาะสม รวมถึงความคุ้มค่าในการเรียนดังกล่าว โดยผู้เรียนต้องคิด วิเคราะห์ ประเมินผล กระบวนการเรียนดังกล่าว เป็นกระบวนการทางบัญญาซึ่งบางครั้งการสังเกตอาจไม่เพียงพอในการทำความเข้าใจว่า ผู้เรียนมีปัญหาและเหตุผลอะไรในการเลือกแนวทางการเรียนในรูปแบบดังกล่าว ฉะนั้นในการศึกษา ผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องมีการสื่อสารกับผู้เรียนซึ่งอาจจะเป็นการพูดคุย หรือการเขียน เพื่อรับทราบและเข้าใจเหตุผลและแนวคิดของผู้เรียนตัดสินใจกระทำสิ่งใดๆ ผู้วิจัยคิดว่าการศึกษา

แนวคิดในการกำกับควบคุมตนเองในกระบวนการเรียนเป็นเรื่องที่น่าสนใจ เพราะกระบวนการนี้เป็นตัวชี้วัดความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียน ถ้าผู้สอนเข้าใจปัญหาและแนวคิดของผู้เรียนก็จะทำให้ผู้สอนเลือกกลวิธีการสอนและวิธีการสอนต่อไปให้ผู้เรียนมีสมาธิจดจ่อ กับบทเรียนได้อย่างเหมาะสม ถ้าทั้งผู้เรียนจะมีความกล้าในการมีปฏิสัมพันธ์ใน课堂เรียน นอกจากนี้ผู้เรียนที่สามารถกำกับควบคุมตนเองได้เป็นอย่างดีจะสามารถปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์การเรียน การสอนได้ ไม่ยึดติดกับระบบใดระบบหนึ่ง และมีความยืดหยุ่นกับการเรียนมากขึ้นเนื่องจากผู้เรียนจะประเมินสถานการณ์ที่ตนเองเผชิญอยู่ในขณะนี้เพื่อเลือกกลวิธีการเรียน แนวทางในการสร้างแรงจูงใจในการเรียน วิธีการให้กำลังใจ และให้เหตุผลแก่ตนเองเมื่อประสบปัญหา ผู้เรียนที่มีคุณลักษณะเช่นนี้จะเป็นผู้เรียนที่สามารถพัฒนาตนเองได้และมีทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning) ซึ่งเป็นทักษะที่มีความสำคัญและมีความจำเป็นอย่างมากในศตวรรษที่ 21

2. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

2.1 ความสำคัญของการกำกับควบคุมตนเอง

นักวิชาการด้านจิตวิทยาการศึกษาได้เริ่มศึกษาทฤษฎีการกำกับตนเองทางด้านการเรียนตั้งแต่ปลายศตวรรษที่ 20 (Yabukoshi, 2018; Naseri & Motallebzadeh, 2016) โดยได้แยกกระบวนการนี้ออกเป็น 4 ด้านด้วยกัน คือ 1. กระบวนการคิดทั้งทางด้านปัญญาและอภิปัญญา (Cognition and Metacognition) 2. แรงจูงใจ (Motivation) 3. การควบคุมพฤติกรรม (Behavioural Control) และ 4. กระบวนการพัฒนา (Developmental Processes) (Zimmerman & Schunk, 2011) แต่สิ่งที่นักวิชาการให้ความสำคัญในการศึกษาเป็นอย่างมากคือกระบวนการคิดทั้งทางด้านปัญญาและอภิปัญญา (Schunk & Zimmerman, 1994) เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้

นักวิชาการทางด้านการศึกษาหลายท่าน เช่น Hromalik and Koszalka (2018) Broadbent and Poon (2015) Saks and Leijen (2014) Dabbagh and Kitsantas (2005) Pintrich (2000) และ Schunk and Zimmerman (1994) ได้ศึกษาทฤษฎีการควบคุมตนเอง (Self-regulation) ในช่วงหลายปีที่ผ่านมาและพบว่าการกำกับควบคุมตนเองมีผลต่อความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียน เพราะกระบวนการนี้ให้ความสำคัญกับเอกลักษณ์เฉพาะตัวของผู้เรียนแต่ละคน (Hromalik & Koszalka, 2018) ที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนหลายด้าน เช่น การตั้งเป้าหมายในการเรียนและการเลือกปฏิบัติ (Pintrich, 2000) Hanno and Surrain (2019) ยังพบว่า การสอนการกำกับควบคุมตนเองตั้งแต่ผู้เรียนยังเด็กเป็นการสร้างประสบการณ์ที่ดี เพื่อให้ผู้เรียนสามารถมีทักษะที่เพียงพอเพื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่

ชับช้อนมากยิ่งขึ้นในการเรียนขั้นที่สูงขึ้น นอกจากนี้ Hanno and Surrain (2019) ยังได้ตั้งข้อสังเกตไว้ว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษามากกว่า 1 ภาษาจะมีทักษะการกำกับความคุณตามมากกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถภาษาเดียว แต่การศึกษาและการฝึกกระบวนการกำกับความคุณตามอาจเป็นเรื่องที่ค่อนข้างชับช้อน (Saks & Leijen, 2014) เพราะเป็นกระบวนการทางปัญญาที่มีอภิปัญญา (Metacognition) เข้ามาเกี่ยวข้องในการดำเนินการ (Winters, Greene & Costich, 2008) ทักษะการกำกับความคุณตามนี้จึงไม่สามารถสังเกตได้ด้วยตาเนื่องจากเป็นกระบวนการที่ต้องอธิบายให้เข้าใจและทำการฝึกและทดลองด้วยตนเองเพื่อพัฒนาทักษะดังกล่าว

2.2 การเรียนภาษา กับการกำกับความคุณตามเอง

Hanno and Surrain (2019) มีความเห็นว่า ทักษะการกำกับความคุณตามเองนี้เป็นประโยชน์กับผู้เรียนภาษาทั้งการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนด้วยตนเองนอกชั้นเรียน เพราะเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนใช้เพื่อบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ (Martínez-López et al., 2021; Pintrich, 2000) Hanno and Surrain (2019) ยังได้เน้นย้ำความสัมพันธ์ที่ไม่อาจแยกออกจากกันได้ของการเรียนภาษาและการกำกับความคุณตามเองว่า ภาษาถูกสอนเพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนและพัฒนาทักษะการกำกับความคุณตามเองและทักษะการกำกับความคุณตามเองก็ถูกสอน เพื่อเป็นเครื่องมือในการพัฒนาทักษะทางภาษาซึ่งความเข้าใจนี้จะย้อนกลับมาที่กระบวนการกำกับความคุณตามเองเพื่อให้ผู้เรียนได้พิจารณา วิเคราะห์สถานการณ์และผลลัพธ์ที่ได้ในขณะนั้น เพื่อเลือกและ/หรือปรับกลวิธีการเรียนให้เหมาะสมและมีประสิทธิภาพมากที่สุด

กระบวนการกำกับความคุณตามเกิดจากความตื่นตัวร้อนและความสามารถในการคิดและแยกแยะ (Severini et al., 2022) เช่น การตั้งคำถามในประเด็นที่ไม่เข้าใจและความสามารถในการแก้ไขปัญหา เป็นต้น เพราะก่อนที่ผู้เรียนจะสามารถตั้งคำถามได้ผู้เรียนต้องทำการสำรวจตนเอง คิดวิเคราะห์ว่า ตนเองต้องการคำอธิบายเพิ่มเติมประเด็นใด และเช่นเดียวกันในการแก้ไขปัญหาผู้เรียนจำเป็นต้องประเมินสถานการณ์เพื่อเลือกแนวทางการแก้ไขที่เหมาะสมที่สุด

ผู้เรียนที่มีทักษะการกำกับความคุณตามจะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน 3 รูปแบบ (Zimmerman & Schunk, 2011; Zimmerman, 2008) คือ 1) การมีปฏิสัมพันธ์ในเชิงอภิปัญญา (Metacognitive Participation) ซึ่งก็คือการสำรวจสถานการณ์และการเลือกกลวิธีการเรียนที่เหมาะสม 2) การมีปฏิสัมพันธ์ที่ขึ้นอยู่กับแรงจูงใจ (Motivational participation) เช่น การทำกิจกรรมฝึกทักษะและการทุ่มเททำกิจกรรมดังกล่าว กล่าวคือผู้เรียนมีแนวโน้มที่จะทำกิจกรรมที่ตนเองปรารถนาจะทำ (ไม่ว่าจะด้วยเหตุผลใด) สำเร็จมากกว่ากิจกรรมที่ผู้เรียนไม่เห็นคุณค่าแม้จะประสบปัญหา ก็ตาม และ 3) การมีปฏิสัมพันธ์ในเชิง

พฤติกรรม (Behavioral participation) หมายถึงการที่ผู้เรียนปรับเปลี่ยนตนเองในขณะเรียน การจัดสรรเวลาในการเรียน การทำกิจกรรม การสำรวจสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับบรรยากาศในการเรียน และการควบคุมตนเองให้พร้อมในการเรียนทางด้านร่างกาย เช่น ไม่เหนื่อยหอบ ไม่อ่อนเพลีย เป็นต้น ส่วนในการเรียนออนไลน์การมีปฏิสัมพันธ์ในแบบเรียนแยกเป็น 3 รูปแบบ ด้วยกัน คือ 1) การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและเนื้อหา (ผู้เรียนควรเตรียมและศึกษาเอกสารก่อนเข้าเรียน) 2) การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและผู้สอน (ผู้เรียนควรพยายามตั้งคำถามข้อความที่น่าสนใจเพิ่มเติมของประเด็นที่ยังไม่เข้าใจ) และ 3) การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง (อาจเป็นการพูดคุยหรือการพิมพ์ข้อความ) และเนื่องจากการขาดการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้สอนโดยตรงแบบเชิงลึกหน้างาน ผู้เรียนอาจมีแรงจูงใจในการเรียนออนไลน์น้อยกว่าการเรียนในชั้นปกติ

2.3 องค์ประกอบของการกำกับควบคุมตนเอง

กระบวนการของการกำกับควบคุมตนเองแยกออกเป็น 3 องค์ประกอบใหญ่ๆ คือ กระบวนการทางปัญญา (Cognition) กระบวนการอภิปัญญา (Metacognition) และแรงจูงใจ (Motivation) (Naseri & Motallebzadeh, 2016; Schraw, Crippen & Hartley, 2006)

กระบวนการทางปัญญา (Cognition) คือ ทักษะที่จำเป็นในการทำความเข้าใจ การจำและ记忆ข้อมูลและความรู้ต่างๆ ที่มีอยู่แล้วที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่กำลังเรียนอยู่ การเลือกกลวิธีที่เหมาะสมในแต่ละบริบทการเรียน (Schraw, Crippen & Hartley, 2006; Hoch, Scheiter, & Schüller, 2019) กระบวนการนี้ถือเป็นกระบวนการพื้นฐานในการกำกับควบคุมตนเอง (Hoch, Scheiter, & Schüller, 2019) ซึ่งประกอบไปด้วย 1) กลวิธีทางปัญญา (Cognitive Strategies) เช่น การฝึกฝน การสร้างองค์ความรู้ การเสาะหาความช่วยเหลือ 2) กลวิธีการแก้ปัญหา (Problem Solving Strategies) และ 3) การคิดแบบวิพากษ์วิจารณ์ (Critical Thinking) ที่ประกอบไปด้วยทักษะการซึ่งพำนใจทางเนื้อหา การวิเคราะห์ข้อมูล และทักษะการแสดงเหตุผลต่างๆ (Naseri & Motallebzadeh, 2016; Schraw, Crippen & Hartley, 2006)

กระบวนการอภิปัญญา (Metacognition) คือ ทักษะที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและควบคุมกระบวนการทางปัญญาที่เป็นขั้นพื้นฐานของการกำกับควบคุมตนเอง กระบวนการนี้แยกออกเป็น 2 ประเด็นใหญ่ๆ คือ 1) ความรู้ที่แยกออกเป็น ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาต่างๆ (Declarative Knowledge) ความรู้เกี่ยวกับขั้นตอนการทำงานและกลวิธีการเรียนต่างๆ (Procedural Knowledge) และความรู้ในเชิงตระกูล (Conditional Knowledge) และ 2) การกำกับควบคุมทักษะทางปัญญา (Regulation of Cognition) ที่ประกอบไปด้วยการวางแผน การสำรวจและควบคุม การประเมินผล (Naseri & Motallebzadeh, 2016; Schraw, Crippen &

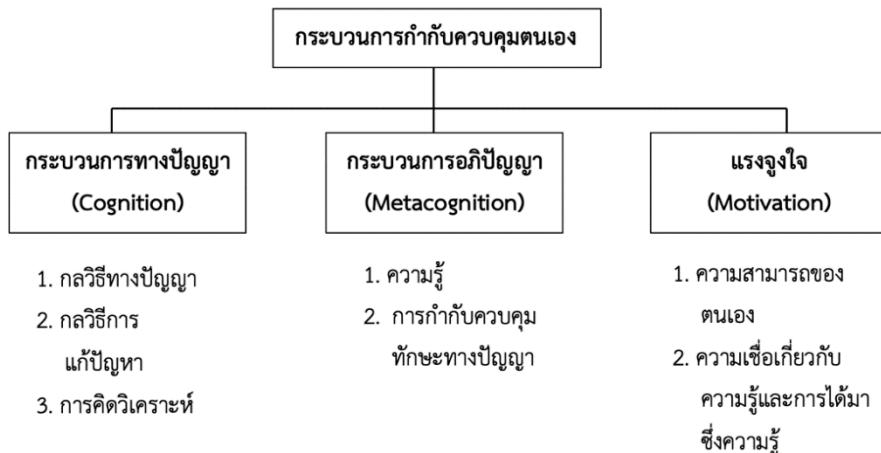
Hartley, 2006) ส่วน Martínez-López et al. (2021) แยกกระบวนการเรียนรู้เป็น 2 ระดับ คือ การบริหารการเรียนในภาพรวม (Macro Level) เพื่อบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ และการจัดการการเรียนเฉพาะจุด (Micro Level) ที่ผู้เรียนอาจจะมีปัญหาหรืออาการซึ่งเพิ่มเติม

แรงจูงใจ (Motivation) คือ ความเชื่อและทัศนคติของผู้เรียนที่มีผลต่อการประยุกต์ใช้กระบวนการทางปัญญาและกระบวนการเรียนรู้ที่เป็นหัวใจของความสำเร็จ เช่น การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ การมีปฏิสัมพันธ์กัน ความกระตือรือร้น ความอดทน ความมั่นใจ และการยอมรับความเสี่ยง (Andrade & Bunker, 2009) เชื่อมโยงกับการรับรู้ความสามารถที่แท้จริงของตนเอง (Hoch, Scheiter, & Schüller, 2019) มีองค์ประกอบอยู่ 2 องค์ประกอบ คือ ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) และความเชื่อเกี่ยวกับการได้มาซึ่งความรู้ (Epistemological Belief) องค์ประกอบแรกมีผลต่อหabilty ด้วยกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเลือกโมเดล (Model) หรือรูปแบบที่ผู้เรียนเลือกที่จะปฏิบัติตามซึ่งอาจจะเป็นผู้สอนหรือผู้เรียนด้วยกันเอง Bandura (1997) กล่าวว่า การตัดสินใจเลือกโมเดลเป็นเรื่องที่สำคัญมาก เพราะโมเดลดังกล่าวจะเป็นความคาดหวังของผู้เรียนหรือเป้าหมายที่ผู้เรียนเลือกที่จะทำตาม นอกจากนี้ Bandura ยังกล่าวว่า ในกรณีที่เพื่อนร่วมชั้นเรียนเป็นโมเดล เพื่อนคนดังกล่าวจะมีอิทธิพลต่อผู้เรียนสูงมาก เพราะเป็นผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับผู้เรียนมากที่สุด แต่ถึงอย่างไรก็ตามในการพัฒนาความรู้ความสามารถผู้เรียนควรใช้โมเดลทั้ง 2 ชนิด ทั้งแบบผู้เชี่ยวชาญ (ผู้สอน) และไม่ใช่ผู้เชี่ยวชาญ (เพื่อนร่วมชั้นเรียน) อีกทั้งควรศึกษาข้อเสนอแนะย้อนกลับที่ได้จากผู้สอน นอกจากนี้ยังผู้เรียนมีความเชื่อมั่นว่าตนเองมีความรู้และความสามารถเพียงพอในการทำกิจกรรมให้บรรลุจุดประสงค์ผู้เรียนก็จะมีแรงจูงใจในการเรียนสูงและทุ่มเทให้กับการฝึกฝนทักษะแม้จะประสบปัญหาใดๆ (Hoch, Scheiter, & Schüller, 2019; Naseri & Motallebzadeh, 2016) ผู้เรียนจะมีความเชื่อมั่นว่า ตนเองสามารถควบคุมกระบวนการเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ เห็นความสำคัญของสิ่งที่เรียน และมีความมั่นใจในความรู้ความสามารถของตนเอง (Duncan & McKeachie, 2005)

สถานการณ์การเรียนออนไลน์อาจจะมีปัจจัยบางอย่างที่แตกต่างไปจากการเรียนในชั้นเรียนซึ่ง Hartnett et al. (2011) กล่าวว่ามีตัวแปร 4 ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความสำเร็จของ การฝึกฝนกระบวนการกำกับควบคุมตนเอง คือ 1) เป้าหมายที่เกิดจากแรงจูงใจภายในซึ่งก็คือความตั้งใจที่จะเรียน 2) การให้คุณค่าของกิจกรรมที่ทำ 3) ความมั่นใจในการควบคุมกระบวนการต่างๆ ในการเรียนโดย Manavipour and Saeedian (2016) กล่าวว่าผู้เรียนมีความสามารถในการควบคุมสูงมากเท่าไร ผู้เรียนก็จะยิ่งมีแรงจูงใจในการทำกิจกรรมที่ยากมากขึ้นเรื่อยๆ และ 4) ความมั่นใจในความสำเร็จของตนเอง มีผลต่อความพยาຍາม ความทุ่มเทและความตั้งใจในการเรียน (Shea & Bidjerano, 2010) และการเลือกใช้กลวิธีที่มีความซับซ้อนมากขึ้น (M.-H. Cho et al., 2021)

ผู้จัดขอนำเสนอแผนภูมิความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ของกระบวนการกำกับควบคุมตนเองของคนเรียนที่คิดค้นโดย Schraw, Crippen and Hartley (2006, p. 113) ดังนี้

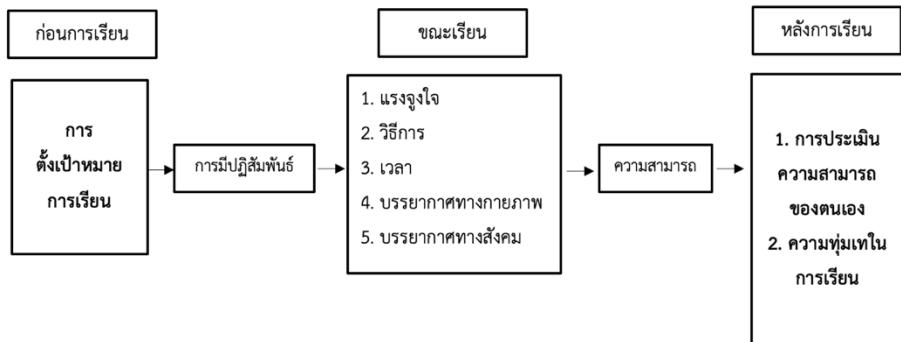
ภาพที่ 1 ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ของกระบวนการกำกับควบคุมตนเองของคนเรียน



องค์ประกอบต่างๆ ที่แสดงในแผนภาพด้านบนยังมีความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นๆ อีก 6 ด้านด้วยกัน คือ 1) แรงจูงใจ (Motive) คือ เหตุผลที่ทำกิจกรรม (Why) 2) วิธีการ (Methodes) หรือวิธีการ / กระบวนการที่ผู้เรียนเรียน (How) 3) เวลา (Time) แยกออกเป็น 2 ส่วน คือ ช่วงเวลาที่เรียน (When) และระยะเวลาที่เรียน 4) บรรยากาศทางกายภาพ (Physical Environment) ครอบคลุมบรรยากาศและสถานที่ที่เรียน (Where) ที่มีส่วนสนับสนุนให้เกิดผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ ปัจจัยนี้จะมีบทบาทสำคัญเป็นอย่างมากเมื่อเป็นการเรียนออนไลน์ 5) บรรยากาศทางสังคม (Social Environment) ซึ่งก็คือผู้ที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ด้วยในระหว่างการเรียน (With whom) หรือความสามารถในการเลือกบุคคลที่ควรไปขอความช่วยเหลือ การรู้ว่าควรไปขอความช่วยเหลือ ณ สถานที่ใด และรู้ว่าควรตั้งคำถามเช่นไร เป็นต้น และ 6) ความสามารถ (Performance) ที่อาจเกิดจากกลวิธีที่หลากหลาย เช่น การสังเกต ความคิด สะท้อนกลับ การตัดสิน และการเปรียบเทียบความสามารถที่เกิดขึ้นจากเป้าหมายที่ตั้งไว้

ภาพด้านล่างนี้ที่เป็นภาพที่ปรับจากภาพที่นำเสนอด้วย Andrade and Bunker (2009, p. 54) เพื่อแสดงให้เห็นภาพรวมของความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ในกระบวนการกำกับควบคุมตนเองและบทบาทของตัวแปรต่างๆ ที่มีผลต่อพัฒนาการของผู้เรียน ตั้งแต่ก่อนเริ่มเรียน ระหว่างเรียน และหลังการเรียน

ภาพที่ 2 กระบวนการกำกับการควบคุมตนเองในการเรียน



สำหรับการศึกษาในครั้งนี้ ตอนเริ่มต้นของการฝึกผู้เรียนน่าจะมีทักษะการกำกับควบคุมตนเองอยู่ในระดับหนึ่ง เพราะเป็นผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาและมีทักษะทางภาษา มาบ้างแล้ว และเพื่อที่จะเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้ ผู้เรียนจะต้องมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน กับเพื่อน ร่วมชั้นเรียนและกับบทเรียน โดยมีตัวแปรต่างๆ คือ 1) แรงจูงใจ (Motive) 2) วิธีการ (Methodes) หรือกระบวนการที่ผู้เรียนเรียน 3) เวลา (Time) 4) บรรยากาศทางกายภาพ (Physical environment) และ 5) บรรยากาศทางสังคม (Social environment) ที่ผู้เรียนต้อง จัดสรรบริหารจัดการให้เหมาะสมกับสถานการณ์การเรียนของตนเองเพื่อเรียนรู้และพัฒนา 6) ความสามารถ (Performance) ของตนเองโดยไม่พึ่งพาผู้สอน

3. ระเบียบวิธีวิจัย

3.1 วัตถุประสงค์การทำวิจัยและสมมติฐาน

การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 2 ข้อ คือ

- เพื่อศึกษาการกำกับควบคุมตนเอง (Self-regulation) ในกลุ่มผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาในกรุงเทพมหานครในการเรียนภาษาฝรั่งเศสอนไลน์ (Online) และ การเรียนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียน (Onsite)
- เพื่อเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างของการกำกับควบคุมตนเอง ของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาในการเรียนภาษาฝรั่งเศสอนไลน์และการเรียนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียน

ก่อนเริ่มศึกษาข้อมูลที่ได้จากการกลุ่มตัวอย่างตัวอย่างผู้วิจัยดังสมมติฐานไว้ดังนี้คือ

1. ในการเรียนภาษาฝรั่งเศสในห้องเรียนจริงและห้องเรียนเสมือนจริง (การเรียน

ออนไลน์) ผู้เรียนอาจมีการกำกับควบคุมดูแลเองทั้งที่เหมือนกันและแตกต่างกัน ทั้งด้านความคิด แรงจูงใจในการเรียน การทำแบบฝึกหัดฯ ระดับของความพยายามและความอดทน เมื่อเผชิญปัญหา เพื่อแก้ไขปัญหาที่ประสบห่วงการเรียนและการฝึกฝน

2. ความแตกต่างดังกล่าวอาจมาจากหลายสาเหตุที่สืบเนื่องมาจากบริบทการเรียนรู้ เช่น บรรยายการเรียนที่มีความแตกต่างกันมากระหว่างการเรียนในชั้นเรียนกับการเรียนออนไลน์ แรงกระตุ้นที่อาจมาจากผู้สอนและ/หรือผู้ร่วมชั้นเรียน ลักษณะ-รูปแบบกิจกรรมฝึกหัดฯ ช่องทางการเรียนรู้ (ห้องเรียน-แพลตฟอร์ม) การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียนและกับผู้สอน เป็นต้น

3. ในการเรียนในห้องเรียน ผู้เรียนอาจจะมีการกำกับควบคุมดูแลเองที่ดีกว่าหรือมีประสิทธิภาพมากกว่าการเรียนออนไลน์ เช่น ผู้เรียนอาจจะมีกระบวนการคิดที่เป็นระเบียบ ใช้เหตุผล การประเมินค่าเรื่องที่ศึกษาและกิจกรรมที่ต้องทำมากกว่าการใช้อารมณ์และความสนใจเนื่องจากมีปฏิสัมพันธ์โดยตรงกับผู้สอนและมีบรรยายการเรียนที่เป็นทางการมากกว่าการเรียนออนไลน์ที่ดูเหมือนว่าผู้เรียนจะมีอิสระในการจัดการเรียนรู้ในทุกๆ ด้านตามความสะดวกของผู้เรียนเอง

3.2 การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยเลือกกลุ่มตัวอย่าง (Sampling) จากการจับฉลาก (Simple Random) มหาวิทยาลัยที่เปิดสอนวิชาภาษาฝรั่งเศสในเขตกรุงเทพมหานครจำนวน 2 มหาวิทยาลัย เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่มีจำนวน 30 คน ตามแนวคิดการกำหนดขนาดตัวอย่างของการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลักของ Nastasi, B. K. and Schensul, S. L. (2005) ที่เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) และตามความสมัครใจของผู้ให้ข้อมูล ซึ่งก็คือหลังจากการจับฉลากมหาวิทยาลัยผู้วิจัยจะติดต่อกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติตามที่กำหนดเพื่อสอบถามความสมัครใจที่จะเข้าร่วมเป็นอาสาสมัคร (Volunteer) ให้ข้อมูลเพื่อนำมาศึกษา เนื่องจากการศึกษาในครั้งนี้เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ (Qualitative Research)

โดยมีเกณฑ์การคัดเข้า ดังนี้คือ

- เป็นผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร
- เป็นผู้เรียนที่มีประสบการณ์การเรียนภาษาฝรั่งเศสในห้องเรียนจริงและห้องเรียนเสมือนจริง
- ยินดีเป็นอาสาสมัครในโครงการวิจัย

3.3 การเก็บข้อมูล

การเก็บข้อมูลเป็นการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview) เป็นภาษาไทยเพื่อให้ผู้ให้สัมภาษณ์เข้าใจคำถามและสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างตรงไปตรงมามากที่สุด โดยคำถามที่ใช้ได้ผ่านการตรวจสอบด้านความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และความเที่ยง (Reliability) แล้ว ผู้วิจัยเลือกวิธีการสัมภาษณ์ เพราะเป็นการสอบถามประสบการณ์ที่ต้องการคำอธิบายโดยละเอียด การเก็บข้อมูลด้วยวิธีนี้ทำให้ได้ข้อมูลที่ตรงและละเอียดกว่าการทำแบบสอบถาม แม้จะเป็นการตั้งคำถามปลายเปิดก็ตาม

ในการสร้างคำถามในแบบสัมภาษณ์ผู้วิจัยได้แบ่งการเรียนออกเป็น 3 ช่วงเวลา คือ ก่อนการเรียน (4 คำถาม) ระหว่างเรียน (10 คำถาม) และหลังจากการเรียน (4 คำถาม) ซึ่งข้อคำถามในการสัมภาษณ์แยกออกเป็นด้านต่างๆ คือ 1) แรงจูงใจ (Motive) 2) วิธีการ (Methodes) 3) บรรยากาศทางกายภาพ (Physical environment) 4) บรรยากาศทางสังคม (Social environment) และ 5) ความสามารถ (Performance) ที่เป็นตัวแปรในกระบวนการกำกับควบคุมตนเองในการเรียนที่กล่าวไว้ ผู้วิจัยไม่ได้กล่าวถึงตัวแปรด้านเวลา (Time) เนื่องจากเวลาในการเรียนจะถูกกำหนดโดยหลักสูตรที่ผู้เรียนสังกัดอยู่

การสัมภาษณ์จะอยู่ในรูปแบบออนไลน์เพื่อลดการเสี่ยงของการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัส Covid-19 และเป็นการประหยัดค่าใช้จ่ายในการเดินทาง ผู้ทำการสัมภาษณ์จะเป็นผู้ช่วยผู้วิจัยเพื่อหลีกเลี่ยงความขัดแย้งทางผลประโยชน์ (Conflict of Interest) และก่อนการทำการสัมภาษณ์อาสาสมัครจะต้องศึกษา Informed Consent Form เพื่อทำความเข้าใจก่อนการอนุญาตให้สัมภาษณ์

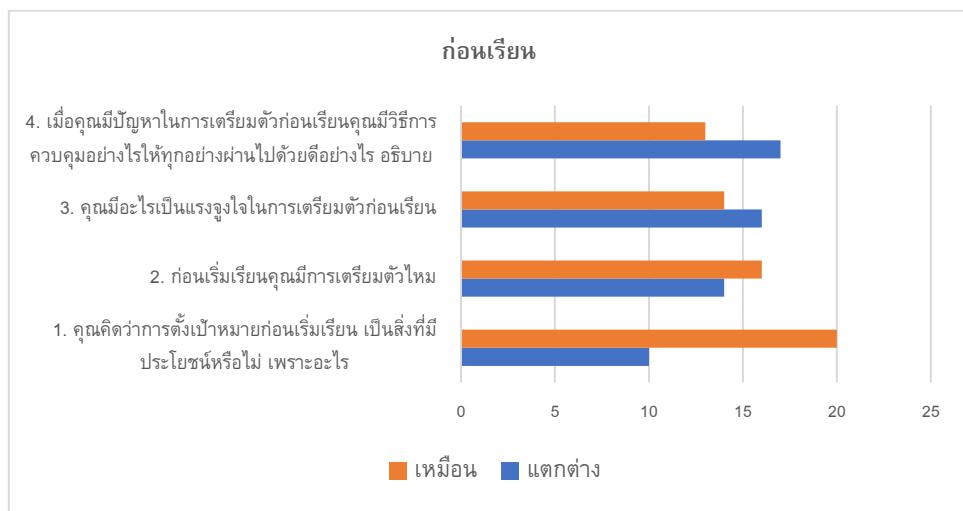
3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยศึกษาคำอธิบายและความคิดเห็นของอาสาสมัครซึ่งก็คือคำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์ โดยเริ่มจากการเก็บข้อมูลและประเมินสำคัญของการกำกับควบคุมตนเองในการเรียนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียนจริงและการเรียนในชั้นเรียนเสมือนจริง ต่อจากนั้น ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้ถ่ายทอดคำสัมภาษณ์เป็นลายลักษณ์อักษร และนำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์และเปรียบเทียบ (Content Analysis) และซึ่งให้เห็นประเมินที่นำเสนอ ความเห็นอนและความแตกต่างของกระบวนการกำกับควบคุมตนเองในการเรียนทั้ง 2 รูปแบบ และสรุปความเพื่อนำเสนอเป็นผลการศึกษาให้แก่ผู้สนใจได้ศึกษาต่อไป

4. ผลการศึกษา

ผู้วิจัยพบว่าผู้เรียนมีกระบวนการกำกับควบคุมตนเองที่เหมือนและแตกต่างกันในการเรียนในชั้นเรียนและในการเรียนออนไลน์ทั้ง 3 ช่วง คือ ก่อนการเรียน ระหว่างเรียน และหลังเลิกเรียน (หลังจากเรียนในแต่ละวัน) ไม่มีสถานการณ์หรือตัวชี้วัดใดเป็นตัวบ่งชี้ว่าการเรียนทั้ง 2 รูปแบบเป็นไปในทิศทางเดียวกันหรือแตกต่างกันโดยสิ้นเชิง กล่าวคือ ก่อนเริ่มเรียนผู้เรียนกล่าวว่าในการเรียนทั้ง 2 รูปแบบการกำกับควบคุมตนเองแตกต่างกันในเรื่องการสร้างแรงจูงใจในการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน (16 คน) และการแก้ปัญหา (17 คน) ส่วนเรื่องการตั้งเป้าหมายในการเรียน (10 คน) และการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน (16 คน) ยังไม่ค่อยแตกต่างกัน

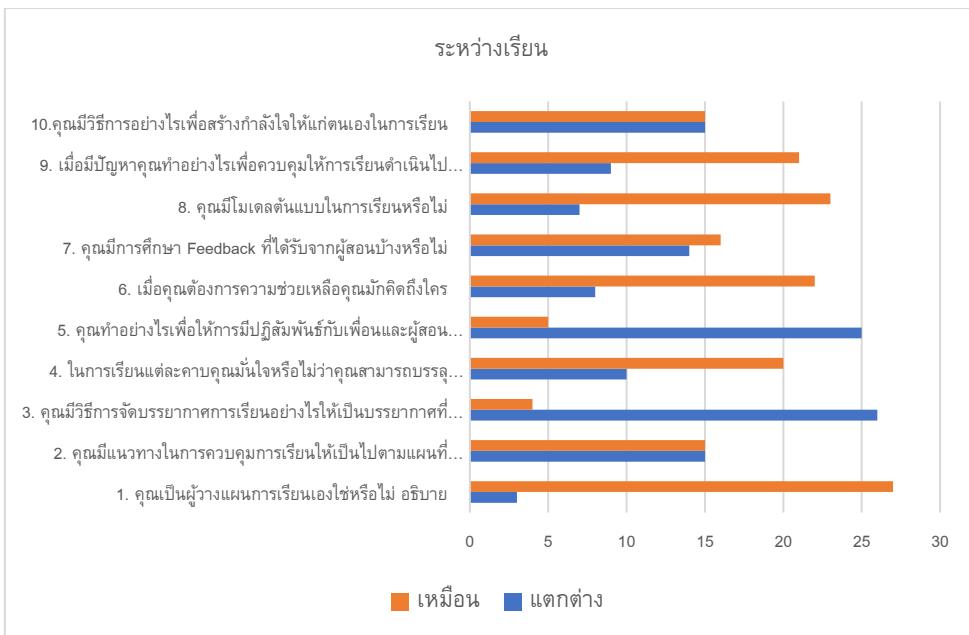
ภาพที่ 3 ความเหมือนและความแตกต่างของกลวิธีกำกับควบคุมตนเองในการเรียนในชั้นเรียน และการเรียนออนไลน์ (ก่อนเรียน)



ระหว่างการเรียน สิ่งที่ผู้เรียนจำนวนมากคิดว่าการเรียนออนไลน์แตกต่างจากการเรียนในชั้นเรียน คือ การจัดบรรยากาศในการเรียน (26 คน) และการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้สอน (25 คน) ส่วนเรื่องอื่นๆ ผู้เรียนส่วนใหญ่คิดว่ากระบวนการควบคุมตนเองมีความเหมือนกัน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ (27 คน) ความมั่นใจในการบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ (20 คน) การขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น (22 คน) การศึกษาข้อเสนอแนะที่ได้จากผู้สอน (16 คน) ไม่เดลตันแบบในการเรียน (23 คน) และการแก้ไขปัญหา (21 คน) นอกจากนี้ผู้สอนพบว่ามี 2 เรื่องที่ผู้เรียนจำนวนร้อยละ 50 คิดว่าเหมือนกัน และอีกร้อยละ 50 คิดว่า

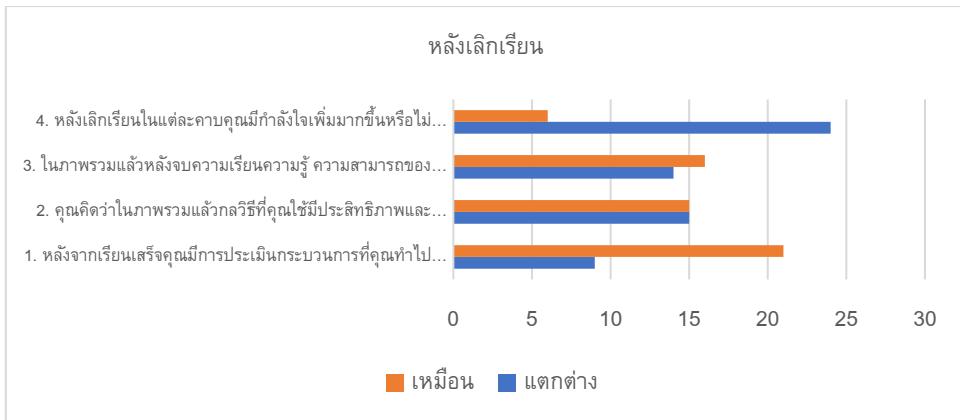
แตกต่างกัน คือ การควบคุมให้การเรียนเป็นไปตามแผนที่ตั้งไว้และการสร้างแรงจูงใจในการเรียนให้บรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้

ภาพที่ 4 ความเห็นและความแตกต่างของกลวิธีกำกับควบคุมตนเองในการเรียนในชั้นเรียน และการเรียนออนไลน์ (ระหว่างเรียน)



หลังเลิกเรียนสิ่งที่ผู้เรียนจำนวนเกินร้อยละ 50 คิดว่ากระบวนการกำกับควบคุมตนเองแตกต่างกัน คือ ระดับกำลังใจที่ตนเองมีหลังเลิกเรียน (24 คน) แต่ในภาพรวมแล้วบริบทการเรียนทั้ง 2 รูปแบบไม่สามารถเป็นตัวชี้วัดประสิทธิภาพของกลวิธีการเรียนได้ เนื่องจากความคิดเห็นของผู้เรียนแยกออกเป็น 2 กลุ่มเท่าๆ กัน คือ ร้อยละ 50 ส่วนประเด็นที่ผู้เรียนคิดว่าการกำกับควบคุมตนเองเห็นกันทั้งในการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์ คือ การประเมินกระบวนการเรียนรู้ (21 คน) และพัฒนาของการเรียนรู้ (16 คน)

ภาพที่ 5 ความเห็นและความแตกต่างของกลุ่มที่กำกับควบคุมเองในการเรียนในชั้นเรียน และการเรียนออนไลน์ (หลังเลิกเรียน)



4.1 ก่อนเริ่มเรียน

ก่อนเริ่มเรียน ผู้เรียน 29 คน คิดว่าการตั้งเป้าหมายมีประโยชน์ซึ่งแต่ละคนแสดงความคิดเห็นไว้หลายประเด็น ผู้วิจัยแยกได้ 4 ประเด็น คือ 1) เป็นหลักในการเรียน (15 คน) โดย AP¹⁸ และ AP18 คิดว่าการตั้งเป้าหมายไว้ล่วงหน้าทำให้เรียนรู้ได้อย่างเป็นขั้นตอนมาก ยิ่งขึ้น 2) เป็นแรงผลักดันให้พัฒนาความสามารถ (9 คน) แต่ในทางกลับกัน AP3 กล่าวว่า “ถ้าเราทำตามเป้าหมายได้แล้วเรา ก็อาจจะหยุดพัฒนาความสามารถได้” 3) เป็นหัวหลักยึดและแรงผลักดัน (4 คน) และ 4) ทำให้รู้ระดับความสามารถของตนเอง (1 คน) AP9 คิดว่าการตั้งเป้าหมายทำให้ตนเองได้ประเมินตนเองว่ามีความรู้ ความสามารถในระดับใด และยังช่วยให้เห็นข้อบกพร่องของตนเองอีกด้วย นอกจากนี้ผู้เรียน 10 คนคิดว่าการตั้งเป้าหมายของการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์มีความแตกต่างกัน กล่าวคือในการเรียนออนไลน์ผู้เรียน ต้องตั้งเป้าหมายให้ชัดเจนมาก ๆ และต้องมีสมาร์ทมากกว่าการเรียนในชั้นเรียน เพราะในการเรียนออนไลน์ผู้เรียนเลือสมาร์ทได้ง่ายมากเนื่องจากบรรยายการเรียนไม่เอื้ออำนวย ยิ่งไปกว่านั้น AP7 และ AP21 กล่าวว่าในการเรียนออนไลน์ตนเองไม่ตั้งเป้าหมายเลย เพราะขาดแรงจูงใจในการเรียน

ผู้เรียน 25 คน กล่าวว่าตนเองศึกษาเนื้อหา ก่อนเข้าเรียน เพราะกลัวจะเรียนตามเพื่อนไม่ทันและการเตรียมตัวล่วงหน้าจะทำให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น ลิ่งที่ผู้เรียนทำ คือ อ่านบททวนและสรุปสิ่งที่เรียนไปแล้ว ทำความเข้าใจเนื้อหาใหม่ที่จะเรียน แต่ถ้าเนื้อหายากและยากอาจทำ

¹ AP = Apprenant

ให้ผู้เรียนท้อแท้และเลิกอ่านได้ นอกจากนี้ผู้วิจัยพบว่าผู้เรียน 3 คนยังคงเป็นผู้ตาม เนื่องจาก คุณค่าสั่งของผู้สอนให้เตรียมล่วงหน้าเพื่อศึกษา ก่อนเข้าเรียน ผู้เรียนอีก 5 คนไม่ศึกษา ล่วงหน้า ถ้าผู้สอนไม่ได้ส่งให้เตรียมมาแต่ทบทวนสิ่งที่เรียนไปแล้วเท่านั้น เพราะเห็นอย่าง การเดินทาง ในทางตรงกันข้าม AP16 กล่าวว่า “ตนเองไม่เตรียมอ่านมาล่วงหน้า เพราะตนเอง ชอบความท้าทาย ความตื่นเต้น และอยากรู้ว่าจะได้เรียนอะไรต่อไป” สิ่งนี้เป็นแรงจูงให้เข้า อยากรู้ ผู้วิจัยสังเกตได้ว่า วิธีการควบคุมให้เป็นไปตามแผนที่ตั้งไว้ของผู้เรียนมีความ หลากรายมาก คือ 1) ความอยากรู้ที่เข้าใจบทเรียนและอยากรู้ส่วนร่วมในชั้นเรียน (16 คน) 2) การทำ “To do liste” ในแอปพลิเคชันเพื่อให้แจ้งเตือนเมื่อถึงเวลาทำกิจกรรมใดๆ (5 คน) 3) การเตรียมตัวล่วงหน้าเป็นนิสัยส่วนตัวอยู่แล้ว (2 คน) และ 4) การสร้างแรงกดดันให้แก่ตนเอง (2 คน) เช่น เกรดและการแข่งขันกับเพื่อน เมื่อเป็นการเรียนออนไลน์ ผู้เรียน 14 คนคิดว่า วิธีการเตรียมตัวเปลี่ยนแปลงไป ส่วนใหญ่กล่าวว่า จากที่เคยเตรียมตัวก่อนเข้าเรียนเปลี่ยนมา เป็นไม่เตรียมตัวเลย เพราะไม่มีแรงจูงใจซึ่งสาเหตุอาจจะเป็นเพราะผู้สอนไม่สามารถดูแล ผู้เรียนเป็นรายบุคคลได้ สถานที่และบรรยากาศไม่เหมาะสมกับการเรียน เช่น การเรียนใน ห้องนอน การเปิดไฟข้อมูลได้ตลอดเวลา และการต้องช่วยผู้ปกครองทำงานบ้าน เป็นต้น แต่มี ผู้เรียน 2 คน กล่าวว่าการเรียนออนไลน์เป็นการเปิดโอกาสให้พากษาไม่ว่าเวลาเตรียมตัวมากขึ้น

เมื่อมีปัญหาในการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน ผู้เรียนกำกับตนเองเพื่อแก้ปัญหาโดย เริ่มต้นจากการฝ่อนคลายความตึงเครียดและให้กำลังใจตนเอง ปรับเปลี่ยนวิธีการวางแผนงาน โดยการจัดลำดับการทำงานให้เป็นระบบมากยิ่งขึ้น เพื่อให้ดำเนินการเสร็จก่อนกำหนด แต่ AP30 กล่าวว่าถ้าเป็นเรื่องที่เคยเรียนมาแล้วหรือรู้อยู่แล้วก็จะไม่เตรียมตัวมาล่วงหน้า ผู้เรียน บางคนเปลี่ยนช่วงเวลาในการเตรียมตัวให้เหมาะสมมากยิ่งขึ้น และพยายามเตรียมตัวให้ดีขึ้น กว่าเดิม เช่น พยายามทำความเข้าใจแบบเรียนจะยากก็ตาม พิมพ์เอกสารอุปกรณ์ที่ต้องใช้หรือ วิเคราะห์สาเหตุของปัญหาเพื่อแก้ไขทันที ผู้เรียน 17 คนคิดว่าการแก้ปัญหาในการเรียน ออนไลน์แตกต่างไปจากการแก้ปัญหาเมื่อเรียนในชั้นเรียน คือ ถ้ามีประเด็นที่ไม่เข้าใจก็จะไม่ ถูกผู้สอนจึงต้องศึกษาด้วยตนเองมากยิ่งขึ้น ในทางตรงกันข้าม ผู้เรียน 2 คนคิดว่าการเรียน ออนไลน์ทำให้เกิดปัญหาในการเรียนน้อยลง เพราะสามารถจับภาพหน้าจอได้ (Capture the screen) และยังทำให้มีเวลาทบทวนบทเรียนมากขึ้น

แรงจูงใจหลักในการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน คือ ความรู้และความสามารถที่จะได้จากการเรียนและความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน ผู้เรียนบางคนยังคิดถึงอนาคตของ ตนเองที่ต้องใช้ภาษาฝรั่งเศสในการสื่อสาร การมีโมเดล (Model) เช่น เพื่อนที่เรียนภาษา ฝรั่งเศสเก่ง บุคคลที่มีอิทธิพลต่อความคิด (Influencer) ที่สื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศสได้เป็นอย่าง ดี เป็นต้น ปัจจัยภายนอกอื่นๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งคะแนบคงเป็นตัวแปรที่สำคัญในการ กระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาบทเรียนมาล่วงหน้า ในการเรียนออนไลน์ ผู้เรียน 24 คนมีความคิดเห็น

สอดคล้องกันว่ามีแรงจูงใจในการเรียนลดลง เหตุผลหลักก็คือสภาพแวดล้อมและบรรยากาศไม่เหมาะสมกับการเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการขาดการมีปฏิสัมพันธ์ในคาบเรียน

4.2 ระหว่างเรียน

ผู้เรียน 23 คนเล่าว่า ในการเรียน ตนเป็นผู้วางแผนและกำหนดกลวิธีการเรียนเองซึ่งทุกคนมีความเห็นสอดคล้องกันว่าเป็นกลวิธีการเรียนที่ดีทำให้ตนเองเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็ว ยิ่งขึ้น เพราะได้ใช้กลวิธีที่เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการของตนเอง ส่วนผู้เรียนอีก 7 คนไม่ได้กำหนดแนวทางการเรียนด้วยตนเอง เพราะท่าตามความเคยชินที่ได้ปฏิบัติมาไม่ได้ วิเคราะห์สถานการณ์และ/หรือรอให้ผู้สอนเป็นคนกำหนดเพราะเชื่อมั่นในตัวผู้สอนที่มี ประสบการณ์ ความรู้ และความสามารถมากกว่า แต่เมื่อผู้เรียน 2 คนใน 7 คนได้แสดงความ คิดเห็นว่าอย่างจะลงวางแผนการเรียนด้วยตนเองเพื่อจะได้ค้นหาวิธีที่เหมาะสมกับตนเอง มากที่สุด สำหรับการเรียนออนไลน์ผู้เรียน 3 คนคิดว่ามีความแตกต่างด้วยเหตุผลที่เคยกล่าว มาแล้วคือการขาดแรงจูงใจในการเรียน เพราะไม่สามารถพูดคุยกับเพื่อนได้

ผู้เรียน 28 คนมีการกำกับควบคุมกระบวนการเรียนให้เป็นไปตามที่วางแผนไว้ เช่น 1) การให้เหตุผลแก่ตนเองว่าเพราะเหตุใดถึงต้องดำเนินการตามที่วางแผนไว้ 2) การให้ กำลังใจตนเอง 3) การพังคำแนะนำของผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน 4) การท่าตามจุดประสงค์ การเรียนรู้ และ 5) การรักษาเรียบวินัยของตนเอง ส่วนผู้เรียนอีก 2 คนไม่มีการกำกับ ควบคุมขั้นตอนการเรียน เพราะท่าตามที่เคยทำมาแต่พยายามตั้งใจเรียนในห้องเพื่อให้ได้ ประโยชน์สูงที่สุด ผู้เรียน 15 คนคิดว่าการควบคุมตนเองในการเรียนออนไลน์เหมือนกับการเรียน ในชั้นเรียน ผู้เรียนอีก 15 คนมีความคิดเห็นว่าการควบคุมตนเองในการเรียนออนไลน์แตกต่าง จากการเรียนในชั้นเรียน โดยมีเหตุผลดังนี้คือการขาดแรงจูงใจในการเรียน เพราะไม่มีแรงกดดัน จากผู้สอน และการขาดเป้าหมายในการเรียน เป็นต้น บรรยายการเรียนไม่สามารถดึงดูด ความสนใจและการเรียนออนไลน์จำเป็นต้องมีอุปกรณ์เพิ่มเติมขึ้นมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง อุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์

ในการจัดบรรยากาศการเรียนให้เป็นที่น่าสนใจผู้เรียนกล่าวถึง 3 ปัจจัยหลัก คือ 1) บุคล obr ข้าง เช่น การนั่งเรียนกับเพื่อนสนิท และ/หรือเพื่อนที่ตั้งใจเรียน และการนั่งใกล้ กับผู้สอน 2) ความสนุกสนาน เช่น บรรยายความเป็นวิชาการลดลง การมีมุกตลกบ้างใน 课堂เรียน และ 3) ความพร้อมของอุปกรณ์การเรียน ผู้เรียน 26 คนคิดว่าบรรยากาศในการ เรียนออนไลน์แตกต่างจากการเรียนในชั้นเรียน คือ ด้านบุคลผู้เรียนมุ่งเน้นการมีปฏิสัมพันธ์ กับผู้สอนมากกว่ากับเพื่อนร่วมชั้นเรียน ส่วนด้านสภาพแวดล้อมผู้เรียนให้ความสำคัญกับความ เรียบร้อยของโต๊ะทำงาน ความโล่ง ปลอดโปร่ง การเปลี่ยนสถานที่เรียน ผู้เรียน 1 คนจาก

26 คนคิดว่า การเรียนออนไลน์มีความสนุกสนานกว่าการเรียนในชั้นเรียน เพราะผู้สอนพยายามสร้างความคุ้นเคยและเนื้อหาง่ายกว่าการเรียนในชั้นเรียน

ในแต่ละคาบการเรียนผู้เรียน 17 คนมีนิจว่าจะสามารถบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ได้ เพราะได้เตรียมตัวก่อนเข้าเรียนเป็นอย่างดี สามารถนำความรู้ไปใช้ได้ใน课堂เรียน มีปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน และมีสามารถในการเรียน ส่วนผู้เรียนอีก 13 คนไม่มีนิจ เพราะคิดว่า เนื้อหายาก ตนเองไม่สามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ได้ บรรยายการการเรียนไม่อืดอานวยทำให้ไม่มีสามารถในการเรียนและยังขาดความรอบคอบในการทำแบบฝึกหัด ผู้เรียน 10 คนคิดว่า ในการเรียนออนไลน์มีความแตกต่างกันออกไป ผลจากการสัมภาษณ์ซึ่งให้เห็นว่า ผู้เรียน 3 คน มีความมั่นใจว่าจะสามารถบรรลุจุดประสงค์การเรียนได้มากกว่าการเรียนในชั้นเรียน เนื่องจาก สามารถหาข้อมูลได้ตลอดเวลา ผู้เรียน 5 คนมีความมั่นใจน้อยลง เพราะไม่สามารถพูดคุยกับเพื่อนได้และขาดสมาร์ทเวลาเรียน และผู้เรียนอีก 2 คนไม่มีนิจเลยว่าตนเองจะสามารถบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ได้ เพราะขาดแรงจูงใจและคิดว่าการเรียนออนไลน์มีอุปสรรคมากมาย

ในระหว่างเรียน วิธีการรักษาความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนและผู้สอนของผู้เรียนแตกต่าง กันออกไปกับเพื่อนในชั้นเรียน ผู้เรียนให้ความสำคัญกับการพูดคุยกัน ความเข้าใจกัน ความสนุกสนาน ส่วนกับผู้สอน ผู้เรียนเน้นการรักษา距離บินัย ความสุภาพ การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน สำหรับการเรียนออนไลน์ ผู้เรียน 25 คนคิดว่าการรักษาความสัมพันธ์ดังกล่าว มีความแตกต่างออกไปโดยเฉพาะอย่างยิ่งกับผู้สอน กล่าวคือผู้เรียนคิดว่าในการเรียนออนไลน์ บรรยายการการเรียนไม่เป็นธรรมชาติทำให้ในบางครั้งไม่เข้าใจการแสดงออกและเจตนาของผู้สอนจึงทำให้ไม่กล้าพูดคุยและสอบถามผู้สอนโดยตรง ส่วนการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ผู้เรียน ชอบการทำงานเป็นกลุ่มย่อยที่ผู้สอนจัดให้

ในชั้นเรียน เมื่อผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือผู้เรียนส่วนใหญ่คิดถึงเพื่อน (23 คน) มากกว่าผู้สอน (3 คน) เพราะการติดต่อเพื่อนง่ายกว่าการติดต่อผู้สอน และที่สำคัญคือผู้เรียนคิดว่าเพื่อนเข้าใจปัญหาของตนเอง เนื่องจากอยู่ในสถานการณ์เดียวกันและสามารถอธิบายด้วยภาษาที่เข้าใจง่ายกว่าผู้สอน ผู้เรียนขอความช่วยเหลือจากผู้สอน เพราะคิดว่าผู้สอนสามารถให้คำแนะนำได้ตรงประเด็นมากที่สุด ผู้เรียนอีก 4 คนกล่าวว่า เมื่อประสบปัญหาตนเองจะพยายามแก้ไขด้วยตนเองก่อน เพราะต้องการเรียนรู้และไม่ชอบขอความช่วยเหลือจากใคร ในการเรียนออนไลน์ ผู้เรียน 8 คนเปลี่ยนการขอความช่วยเหลือจากผู้สอนเป็นการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน เพราะไม่สะดวกคุยกับผู้สอน (1 คน) และจากเพื่อนเป็นการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (7 คน) เพราะรู้สึกเกรงใจเพื่อน

ผู้เรียน 14 คนกล่าวว่า ตนเองมีโมเดล (Model) ต้นแบบในการเรียนซึ่งแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม คือ 1) ผู้สอน (6 คน) เพราะเป็นผู้มีความรู้ ความสามารถและประสบการณ์ 2) เพื่อน (2 คน) เพราะช่วยเหลือตั้งใจเรียน 3) ผู้มีอิทธิพลทางความคิด (Influencer) (5 คน) เพราะเป็น

ต้นแบบที่เห็นได้ชัดในการสื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศส และ 4) รุ่นพี่ (1 คน) เพราะประสบความสำเร็จในการทำงาน ผู้เรียน 16 คนไม่มีโมเดลต้นแบบ เพราะไม่อยากเปรียบเทียบตันเอง กับผู้อื่น เนื่องจากเป็นแรงกดดันด้านลบ ผู้เรียนกสุ่นนิดว่าการเปรียบเทียบและการประเมินพัฒนาการความสามารถของตนเองเป็นสิ่งที่สร้างสรรค์กว่า และผู้เรียน 7 คนกล่าวว่า ในการเรียนออนไลน์ไม่มีโมเดลต้นแบบของตนเองเปลี่ยนไปจากที่เรียนในชั้นเรียน คือ จำกไม่มีโมเดล กลายเป็นยิตเพื่อนในชั้นเรียนเป็นโมเดล (4 คน) เพราะเห็นว่าเพื่อนมีความกระตือรือร้น ขยัน และสามารถจดบันทึกความรู้ได้เป็นอย่างดี แต่ในทางตรงกันข้าม จากที่เคยมองผู้สอนและเพื่อนเป็นโมเดลเมื่อเปลี่ยนสถานการณ์การเรียนมาเป็นการเรียนออนไลน์กลายเป็นไม่มีโมเดล เพราะไม่มีแรงจูงใจในการเรียนเลย (3 คน)

ผู้เรียนทุกคนศึกษาคำแนะนำ (Feedback) ที่ได้จากผู้สอน เพราะคิดว่า คำแนะนำมีความชัดเจนและอยากรับฟังนัตนเอง อย่างไรก็ตาม ก่อนจะเริ่มปรับปรุงงานหรือพัฒนาต้นเอง ตามที่ผู้สอนชี้แนะผู้เรียนได้คิดทบทวนคำแนะนำดังกล่าว และวิเคราะห์ประเด็นปัญหาว่าเป็นข้อผิดพลาดของตนเองจริงหรือไม่ นอกจากนี้ ผู้เรียนยังกล่าวอีกว่า คำแนะนำของผู้สอนยังทำให้ตนรู้ว่าต้นเองมีจุดเด่นอะไรทำให้เข้าใจและมีความรู้มากยิ่งขึ้น ผู้เรียน 14 คนคิดว่าในการเรียนออนไลน์การให้ข้อมูลย้อนกลับของผู้สอนเปลี่ยนไป ผู้เรียน 9 คนคิดว่า คำแนะนำของผู้สอนมีความละเอียดน้อยลง ผู้เรียนจึงต้องศึกษาด้วยต้นเองมากขึ้นและค้นหาข้อมูลด้วยต้นเอง แต่ในทางตรงกันข้าม AP2 คิดว่า คำชี้แนะของผู้สอนเมื่อเรียนออนไลน์ ผู้สอนไม่ให้คำแนะนำเลย เมื่อตนเองสังงานไป

เมื่อเกิดปัญหาระหว่างการเรียนในชั้นเรียน วิธีการกำกับควบคุมตนเองให้การเรียนดำเนินต่อไปตามแผนที่กำหนดไว้ คือ 1) การปรับอารมณ์ เช่น การให้กำลังใจตนเอง หยุดทำงานที่กำลังเป็นปัญหาชั่วคราว 2) การปรับแนวคิด เช่น การบอกกับตัวเองว่า “ทำให้ดีที่สุด / แต่ละคนมีความแตกต่างกัน” เพื่อยอมรับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นก่อนดำเนินการแก้ไข 3) การวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาเพื่อหาทางแก้ไข และ 4) การวางแผนการทำงานใหม่ เช่น การกำหนดวันที่งานต้องเสร็จให้เร็วขึ้น เพื่อมีเวลาแก้ไขผลงานให้ดียิ่งขึ้น ผู้เรียน 9 คนคิดว่า กระบวนการกำกับควบคุมตนเองในการแก้ไขปัญหานั้นช่วงการเรียนออนไลน์มีความแตกต่างไปจากการเรียนในชั้นเรียน โดยความคิดเห็นของผู้เรียนแยกออกเป็น 2 ประเด็น คือ ผู้เรียน 6 คนคิดว่า การแก้ไขปัญหานั้นช่วงการเรียนออนไลน์ตีกว่าช่วงการเรียนในชั้นเรียน เพราะสามารถหาข้อมูลเพิ่มเติมได้ตลอดเวลา และบางครั้งสามารถดูคลิปการสอนย้อนหลังได้ ส่วนผู้เรียนอีก 3 คนคิดว่า การแก้ปัญหานั้นช่วงการเรียนออนไลน์ทำได้ยากและมีประสิทธิภาพน้อยกว่า เพราะมีปัญหาเทคโนโลยีมากมายและติดต่อผู้สอนยากกว่าการเรียนในชั้นเรียน

วิธีการสร้างแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียนแยกได้เป็น 4 วิธี คือ 1) การเห็นพัฒนาการของตนเอง 2) การมีทักษะดี เช่น การคิดว่าข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นคือการเรียนรู้ 3) การได้รับกำลังใจจากเพื่อน และ 4) การคิดถึงอนาคต เช่น การมีประสบการณ์ดีๆ ดังประเทศ ความสามารถในการสื่อสารเป็นภาษาforeign และเกรด ผู้เรียน 15 คนคิดว่า การสร้างแรงจูงใจในการเรียนออนไลน์มีความแตกต่างกันไป โดยสาเหตุหลักคือการขาดแรงจูงใจในการเรียนตั้งแต่เริ่มต้นทำให้ต้องลดเป้าหมายลงและต้องปรับเปลี่ยนพฤติกรรมโดยต้องมีความพยายามเพิ่มมากขึ้น

4.3 หลังเลิกเรียน

หลังเลิกเรียน ผู้เรียน 20 คนประเมินผลสัมฤทธิ์และความเหมาะสมของกลวิธีการเรียนที่ใช้ไป ผู้เรียนกล่าวว่า เมื่อทราบว่ากลวิธีได้ไม่เหมาะสมก็จะเรียนรู้และปรับเปลี่ยนใหม่ในอนาคต เพื่อให้การเรียนมีประสิทธิภาพมากที่สุด ผู้วิจัยสังเกตว่าการประเมินกลวิธีดังกล่าว โดยตัวผู้เรียนเองแยกออกเป็นหลายช่วงเวลาด้วยกัน คือ หลังทำแบบฝึกหักษะ ก่อนและหลังทำแบบทดสอบ และสิ้นภาคการศึกษา ส่วนผู้เรียน 10 คนไม่ประเมินกลวิธี เพราะความเห็นอยู่ล้ำจากการเรียน (3 คน) หรือใช้คะแนนสอบเป็นเกณฑ์วัดประสิทธิภาพของกลวิธีการเรียน (5 คน) ดังนั้นผู้เรียนกลุ่มนี้ก็จะไม่ได้คิดวิเคราะห์ดูดีเด่นและข้อควรปรับปรุงของตนเอง และผู้เรียนอีก 2 คนกล่าวว่า ไม่เคยคิดถึงประเด็นนี้มาก่อน ในการเรียนออนไลน์ผู้เรียน 9 คนคิดว่า มีการเปลี่ยนแปลงโดยผู้เรียน 8 คนกล่าวว่า ไม่มีการประเมินกลวิธีการเรียนเลย เพราะขาดแรงจูงใจและต้องการพักผ่อนสายตา เนื่องจากต้องจ้องจอเป็นเวลานาน และอีก 1 คนกล่าวว่า จำนวนครั้งในการประเมินลดลง เนื่องจากขาดสมาร์ทในการเรียน

ในภาพรวมแล้ว ผู้เรียน 28 คนคิดว่า กลวิธีการเรียนของตนเองมีประสิทธิภาพ โดยดูได้จากผลสัมฤทธิ์ของการเรียนและความสามารถในการประยุกต์ความรู้ที่เรียนไปใช้ได้ เช่น ในการทำแบบฝึกหักษะและการทำแบบทดสอบ นอกจากนี้ ผู้เรียนยังคิดว่า กลวิธีที่ตนเองใช้นั้นมีความเหมาะสมกับตนเอง ส่วนผู้เรียนอีก 2 คนคิดว่า กลวิธีการเรียนของตนไม่มีประสิทธิภาพ เพราะยังไม่พึงพอใจกับระดับความสามารถของตนเอง เมื่อเทียบกับจำนวนเวลาที่เรียนภาษาต่างประเทศ ผู้เรียน 15 คนคิดว่า ประสิทธิภาพของกลวิธีการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์เท่ากัน และผู้เรียนอีก 15 คนคิดว่าประสิทธิภาพของการเรียนลดลงในการเรียนออนไลน์ เพราะสามารถหาข้อมูลได้ตลอดเวลาทำให้ไม่ได้ฝึกฝนและท่องจำอย่างที่ปฏิบัติในชั้นเรียน อีกทั้งยังไม่มีโอกาสได้นำความรู้ไปประยุกต์ใช้

หลังจากเรียน ผู้เรียน 29 คนคิดว่า ตนเองมีความรู้ความสามารถเพิ่มมากขึ้น แม้ว่าจะเป็นการสะสมความรู้ที่ละเอียดที่ลึกน้อย และ/หรือเข้าใจเรื่องที่เคยเรียนมากแล้วลึกซึ้งมากขึ้น ผู้เรียน 14 คนคิดว่า การเรียนออนไลน์มีความแตกต่างกันไป กล่าวคือพัฒนาการของตนเอง

เพิ่มขึ้นช้ากว่าการเรียนในชั้นเรียน เนื่องจากมีสามารถในการเรียนน้อยกว่า บรรยายไม่ส่งเสริมการเรียนเท่าที่ควรทำให้บางครั้งไม่ตั้งใจเรียน จึงไม่เข้าใจบทเรียนดังกล่าว

ผู้เรียน 14 คนคิดว่า หลังเลิกเรียนแต่เดิมมีกำลังใจเพิ่มมากขึ้น เพราะรู้ว่าต้นเองมีพัฒนาการเพิ่มมากขึ้น และที่สำคัญคือได้รับคำชี้แนะจากผู้สอน ส่วนผู้เรียนอีก 16 คนคิดว่า ตนเองไม่ค่อยมีกำลังใจ เพราะเนื้อหาที่เรียนยากขึ้นเรื่อยๆ และมีรายละเอียดเพิ่มขึ้นทำให้บางครั้งรู้สึกห้อแท้ และผู้เรียน 24 คนคิดว่า สถานการณ์การเรียนออนไลน์มีความแตกต่างจากไป กล่าวคือผู้เรียน 17 คนคิดว่า ตนเองหมดกำลังใจ เพราะขาดการมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นธรรมชาติด้วยเพื่อนและผู้สอน บรรยายการเรียนมีความจำเจ ไม่มีอะไรแปลกใหม่และที่สำคัญคือ ต้องแก้ปัญหาทุกอย่างด้วยต้นเอง ส่วนผู้เรียนอีก 7 คนมีความคิดในทิศทางตรงกันข้าม คือ มีกำลังใจมากขึ้น เพราะได้อยู่ในบรรยายที่คุ้นเคย เช่น การเรียนที่บ้านและที่สำคัญคือไม่เสียเวลาในการเดินทาง

5. บทสรุป

การกำกับควบคุมต้นเองในการเรียนภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทยในระดับอุดมศึกษาในรูปแบบการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์มีทั้งเหมือนและแตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 1 และ 2 ที่ตั้งไว้ และไม่มีปัจจัยใดท้าช้าด้วยซ้ำด้วยซ้ำว่าการเรียนทั้ง 2 รูปแบบเป็นไปในทิศทางเดียวกันหรือแตกต่างกันโดยสิ้นเชิง กล่าวคือปัจจัยหลักที่มีผลต่อกระบวนการดังกล่าว คือ แรงจูงใจและบรรยายการเรียน ผู้วิจัยพบว่า นอกจากนี้จากแรงจูงใจแล้ว ตัวแปรสำคัญที่กำหนดทิศทางในการเรียน คือ แรงกดดันทั้งด้านบวกและด้านลบ ารมณ์ ความรู้สึก และกำลังใจ ระดับของกำลังใจของผู้เรียนจะสูงขึ้นเมื่อผลลัพธ์ที่ผู้เรียนได้จากการเรียนอยู่ในเกณฑ์ดี เช่น สามารถติดต่อกันผู้สอนได้ ผลการเรียนดี คำชี้แนะจากผู้สอน การรับรู้ถึงพัฒนาของตนเอง เป็นต้น ส่วนสิ่งที่บันทึกนักเรียนใจและแรงจูงใจของผู้เรียน คือ การขาดการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในชั้นเรียน การขาดการเอาใจใส่จากผู้สอน และบรรยายการเรียนที่เป็นวิชาการมากเกินไป ในการเรียนออนไลน์ สิ่งที่แตกต่างจากการเรียนในชั้นเรียน คือ ผู้เรียนต้องศึกษาด้วยต้นเองและแก้ไขปัญหาด้วยต้นเอง แต่ผู้เรียนก็สามารถค้นหาข้อมูลได้อย่างอิสระ จากการศึกษาค้ำหน้าที่ได้จากการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยพบว่า การหาข้อมูลของผู้เรียนนั้นสามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจบทเรียนได้ดียิ่งขึ้น แต่ในทางกลับกัน ในบางครั้งการค้นหาความรู้เพิ่มเติมส่งผลลบต่อผู้เรียน กล่าวคือผู้เรียนไม่ได้ฝึกคิดวิเคราะห์ และสร้างองค์ความรู้ด้วยต้นเอง สิ่งที่ผู้เรียนทำ คือ คัดลอกสิ่งที่สืบค้น เพื่อตอบคำถามในแบบฝึกหัด ผู้วิจัยคิดว่า ในความเป็นจริงแล้วการศึกษาด้วยต้นเองและการค้นหาความรู้เพิ่มเติมเป็นเรื่องที่นำเสนอและควรส่งเสริมเป็นอย่างมาก ถ้าผู้เรียนสามารถนำไปปรับใช้ได้

อย่างถูกวิธี เมื่อการเรียนการสอนกลับมาสู่สภาวะปกติซึ่งก็คือการเรียนในชั้นเรียน ถ้าผู้สอน อธิบายพร้อมกับการซึ่งแนะนำแนวทางที่เหมาะสมในการค้นหาข้อมูล การนำข้อมูลที่ได้มา ประยุกต์ใช้อย่างถูกต้องให้แก่ผู้เรียน กล่าวว่าดังกล่าวก็จะเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของ ผู้เรียน นอกจากนี้ การซึ่งเจงวิธีปฏิบัติตนในชั้นเรียนเพื่อสร้างความเข้าใจอันดีระหว่างผู้เรียน และผู้สอนก็จะสามารถลดความตึงเครียดและแรงกดดันด้านลบและบรรยายการเรียนก็ น่าจะมีความผ่อนคลายมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยยังพบว่าผู้เรียนอย่างจะมีส่วนร่วมในชั้นเรียนแต่ยัง ขาดความกล้า ดังนั้นการสร้างความเข้าใจกันระหว่างผู้เรียนและผู้สอนน่าจะเป็นการเปิดโอกาส ให้ผู้เรียนได้กล้าแสดงออกมากยิ่งขึ้น และไม่ว่าจะเป็นการเรียนในบริบทใด ผู้เรียนประนีประนอม อย่างได้ข้อมูลย้อนกลับจากผู้สอนเพื่อปรับปรุงงานและพัฒนาตนเองให้ดียิ่งขึ้น ผู้สอนอาจ จัดสรรเวลาให้ผู้เรียนได้สอบถามเป็นการส่วนบุคคล เพื่อผู้เรียนจะได้คำชี้แนะที่ตรงประเด็น และเหมาะสมกับตนของมากที่สุด กล่าวโดยสรุป ไม่ว่าการเรียนการสอนจะอยู่ในรูปแบบใด สิ่งที่เป็นแรงผลักดันให้การเรียนมีประสิทธิผล คือ แรงจูงใจและบรรยายการเรียนรู้ที่ดีและ เหมาะสม สมดุลฐานที่ 3 จึงไม่เป็นความจริง ดังนั้นการค้นหาจุดที่ทั้งผู้เรียนและผู้สอนมีความ คิดเห็นตรงกัน เช่น โดยการพูดคุยกันเพื่อรับทราบสิ่งที่อีกฝ่ายต้องการ การศึกษาคุณลักษณะ ของผู้เรียน เป็นต้น จึงเป็นวิธีหนึ่งที่ส่งเสริมให้การสอนและการเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากขึ้น นอกจากนี้ การศึกษาในเชิงลึกเกี่ยวกับการกำกับควบคุมดูแลในการเรียนภาษาฟรังเศส หรือ การศึกษาเชิงเปรียบเทียบกับการกำกับควบคุมดูแลในการเรียนภาษาต่างประเทศอื่นๆ ก็ เป็นเรื่องที่น่าสนใจเป็นอย่างยิ่ง

เอกสารอ้างอิง

- Andrade, M. S., & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, 30(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/01587910902845956>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Cho, M.-H., Cheon, J., & Lim, S. (2021). Preservice teachers' motivation profiles, self-regulation, and affective outcomes in online learning. *Distance Education*, 42(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869528>

- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). A. Using Web-based Pedagogical Tools as Scaffolds for Self-regulated Learning. *Instructional Science*, 33, 513–540. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1278-3>
- Duncan, T.G., & McKeachie, W.J. (2005). The making of the Motivated Strategies for learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Hanno, E., & Surrain, S. (2019). The Direct and Indirect Relations Between Self-Regulation and Language Development Among Monolinguals and Dual Language Learners. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 75-89. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00283-3>
- Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.1030>
- Hoch, E., Scheiter, K., & Schüler, A. (2019). Implementation Intentions for Improving Self-Regulation in Multimedia Learning: Why Don't They Work? *The Journal of Experimental Education*, 88(4), 536-558. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1628693>
- Hromalik, C. D., & Koszalka, T. A. (2018). Self-regulation of the use of digital resources in an online language learning course improves learning outcomes. *Distance Education*, 39(4), 528-547. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520044>
- Manavipour, D., & Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 121-126. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.003>
- Martínez-López, Z., Villar, E., Castro, M., & Tinajero, C. (2021). Self-regulation of academic emotions: recent research and prospective view. *Anales de Psicología*, 37(3), 529-540. <https://doi.org/10.6018/analesps.415651>
- Naseri, S., & Motallebzadeh, K. (2016). Podcasts: A Factor to Improve Iranian EFL Learner' Self-Regulation Ability and Use of Technology. *Educational Technology & Society*, 19(2), 328-339. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.328>
- Nastasi, B. K. & Schensul, S. L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology*, 43(3), 177-195.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Saks, K., & Leijen, Äli. (2014). Model for supporting cognitive and metacognitive strategies in technology enhanced language learning. Workshop Proceedings of the 22nd International Conference on Computers in Education, ICCE 2014. 630-639. <https://www.etis.ee/Portal/Publications/Display/a2e13ae7-9b7e-4cf2-9d11-221a278af7d2>
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319 <https://doi.org/10.1007/BF02213418>
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Severini, Eva & Kožuchová, Mária & Kuruc, Martin & Kostrub, Dušan. (2022). SELF-REGULATION OF LEARNING IN THE NATURAL SCIENCE OF FUTURE TEACHERS. *Proceedings Journal of Interdisciplinary Research*. 10, 289-293. https://www.researchgate.net/publication/357901567_SELF-REGULATION_OF_LEARNING_IN_THE_NATURAL_SCIENCE_OF_FUTURE_TEACHERS
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>
- Winters, F., Greene, J., & Costich, C. (2008). Self-Regulation of Learning within Computer-based Learning Environments: A Critical Analysis. *Educational Psychology Review*, 20, 429-444. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9080-9>

- Yabukoshi, T. (2018). Self-regulation and self-efficacy for the improvement of listening proficiency outside the classroom. *The Language Learning Journal*, 49(1), 27-40. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1472626>
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and overview. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>



Étude contrastive de la romanisation spontanée du thaï par des francophones et le système de l’Institut royal de Thaïlande

Theera Roungtheera^{1*}, Jacques Pons¹ et Thipprakorn Yuyong¹

¹Faculté des Sciences humaines et sociales, Université de Mahasarakham, Thaïlande

Contrastive Study of Spontaneous Romanization of Thai by French Speakers and the Royal Thai Institute System

Theera Roungtheera^{1*}, Jacques Pons¹ and Thipprakorn Yuyong¹

¹Faculty of Humanities and Social Sciences, Mahasarakham University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 19 May 2023

Revised 23 October 2023

Accepted 15 November 2023

Résumé

La romanisation du thaï reste problématique depuis longtemps malgré la promulgation du système RTGS de l’Institut royal de Thaïlande en 1999. Chacun tend à romaniser les mots thaïs selon sa préférence et ses habitudes langagières. Cet article a pour but d’étudier la romanisation du thaï par des francophones en la comparant au système RTGS et de proposer un système de romanisation du thaï plus simple et mieux adapté à des usagers francophones. Le corpus est constitué d’une liste de mots enregistrés en MP3 et écoutés par 30 francophones. Le résultat montre que les francophones ont tendance à transcrire les mots thaïs différemment du système RTGS, surtout les voyelles, à cause des différences phonologique et orthographique. Plusieurs graphèmes français sont adoptés comme É, È, ï ou Ô. Il est recommandé d’établir un système de transcription pour les francophones afin de faciliter la prononciation plus naturelle dans certains types de textes comme les menus dans les restaurants thaïlandais, les guides touristiques ainsi que dans l’apprentissage initial du thaï.

Mots clés:

Romanisation

Transcription

Traduction

Francisation

Keywords:

Romanization

Transcription

Translation

Francization

Abstract

The romanization of Thai seems to have been problematic for a long time despite the promulgation of the RTGS system of the Royal Thai Institute in 1999. Each tends to romanize Thai words according to

* Corresponding author

E-mail address: theerar@msu.ac.th

his/her linguistic preference and habit. This article aims to study the Romanization of Thai by French speakers by comparing it to the RTGS system and to propose a romanization of Thai which is simpler and more adapted to the French users. The data are collected from a word list in the MP3 format and listened to by 30 French speakers. The results demonstrate that French speakers tend to transcribe Thai words differently from the RTGS system due to phonological and orthographic differences. Many French graphemes are adopted such as *É*, *È*, *Ï*, and *Ô*. Establishing a transcription system for French speakers is recommended to facilitate a more natural pronunciation in some text types such as menus in Thai restaurants, guidebooks, and initial Thai language learning.

1. Introduction

La France et le Siam (ou la Thaïlande) ont établi des relations diplomatiques depuis le XVII^e siècle sous les règnes de Louis XIV et de Naraï. Plusieurs délégués français sont venus visiter le Siam et ont créé un certain nombre d'œuvres décrivant ce qu'ils avaient observé, tels que De La Loubère, Forbin, De Choisy ou Tachard. Ces travaux ont joué un rôle important, celui de faire connaître ce pays lointain auprès des Français.

Aujourd'hui, la Thaïlande et la culture thaïlandaise sont de plus en plus connues grâce à la promotion du tourisme, de la cuisine ou même du cinéma. L'un des problèmes majeurs liés à la rédaction de textes sur la culture thaïlandaise concerne la romanisation. Celle-ci est essentielle pour la prononciation dans certaines situations, telles que la commande d'un plat dans un restaurant thaïlandais ou la demande d'indication lors d'une visite en Thaïlande. Cependant, malgré la promulgation du système de romanisation du thaï appelé le Royal Thai General System of Transcription (RTGS) en 1999, de l'Institut royal de Thaïlande, rebaptisé la Société royale de Thaïlande depuis 2015, plusieurs systèmes de romanisation du thaï sont encore en usage de nos jours. Ce système fait face à la concurrence d'autres systèmes, notamment ceux inspirés de l'anglais et ceux basés sur la translittération du pali-sanscrit. Quoi qu'il en soit, il est discutable que ces systèmes soient appropriés pour le public francophone.

Selon les recherches précédentes, l'accent est principalement mis sur la manière de transcrire les mots thaïs en français dans différents types de textes, comme le montrent les travaux de Roungtheera (2017 ; 2022), Naowasate (2011) et Tawanpiyayo (2010). Cependant, il est considéré comme tout aussi important d'examiner comment le thaï est romanisé par les francophones, afin de déterminer si les mots thaïs sont prononcés de la même manière par ces derniers que par les Thaïlandais. C'est cette nécessité d'un système mieux adapté qui a motivé l'examen de la romanisation spontanée du thaï par les locuteurs francophones. Pour cela, notre travail a été mené avec trois objectifs : 1) examiner la romanisation du thaï par les francophones, 2) comparer la transcription effectuée par les francophones avec le système RTGS de l'Institut royal de Thaïlande, et 3) élaborer un système de romanisation plus convivial pour les utilisateurs francophones. Il est important de souligner que notre travail n'a pas pour but de changer ou de modifier le système officiel du RTGS, mais plutôt de proposer un système de romanisation complémentaire du thaï à utiliser dans des textes non officiels, tels que les menus de restaurants ou les guides touristiques, afin de favoriser une prononciation plus naturelle. En outre, le résultat de ce travail pourrait également s'appliquer à l'enseignement du thaï aux apprenants francophones.

2. Revue de littérature : la romanisation du thaï

Lorsque l'on rédige une histoire d'une culture différente, il est inévitable d'avoir recours à des emprunts linguistiques. L'emprunt consiste à importer un mot tel quel, sans en changer la graphie ni la structure. Dans le cas où la langue cible ne partage pas le même système d'écriture que la langue source, on utilise la translittération. Par exemple, lorsque l'on écrit un texte en thaï sur la France, les noms propres français seront translittérés en caractères thaïs. En revanche, si un auteur francophone rédige un texte sur la Thaïlande, le lecteur ne pourra pas lire ni prononcer les mots en caractères thaïs. On doit alors recourir aux caractères latins, c'est-à-dire à la romanisation ou à la latinisation.

La romanisation du thaï a débuté au XVI^e siècle, à une époque où les premiers Occidentaux commençaient à s'intéresser à l'Asie du Sud-Est. Le premier essai de romanisation est attribué à un Portugais qui a romanisé les mots *Siam* et *Ayutthaya* en

Sião et *Hudai* (Griswold, 1960). Au siècle suivant, de nombreux voyageurs occidentaux ont entrepris des explorations au Siam et ont rédigé des comptes rendus de leurs observations. C'est le cas de La Loubère, auteur de *Du Royaume du Siam* (1691), dans lequel il a consacré un chapitre aux langues siamoise et palie. Cependant, il semble que chaque écrivain ait transcrit les mots thaïs selon les conventions de leur langue maternelle (Aroonmanakun, 2008).

Pendant l'ère de Bangkok, la romanisation est devenue un sujet essentiel dans le cadre des objectifs cartographiques entre la France et le Siam. À cette époque, le principe prédominant était que les noms géographiques thaïs devaient être prononçables sans nécessiter le déchiffrement des graphies (Timcharoen, 1984). Cependant, ce système n'était pas largement adopté. Plus tard, notamment sous le règne du roi Vajiravudh, le système de romanisation est devenu sujet à controverses. Plusieurs systèmes ont été proposés par des Thaïlandais et des étrangers, principalement publiés dans *Journal of Siam Society*. Parmi ces systèmes, on peut citer ceux de Frankfurter (1906), Petithuguenin (1912), Griswold (1960), et en particulier celui du roi Vajiravudh (1913).

La romanisation comporte deux techniques distinctes : la transcription et la translittération. La transcription consiste à substituer un phonème d'une langue par un ou plusieurs graphèmes d'une autre langue, permettant ainsi de se rapprocher de la prononciation des locuteurs sources. Cependant, la réversibilité peut poser problème en raison des différences dans les habitudes linguistiques. Par exemple, le phonème /u/ du thaï est souvent transcrit en français avec le digramme *OU*¹, créant ainsi le même son que *POU* (ຸ /pu/) en thaï. Toutefois, pour les anglophones, ce phonème est généralement représenté par la lettre *U*, comme dans *PU*.

Quant à la translittération, elle concerne la correspondance entre chaque signe d'un système d'écriture et un signe d'un autre système. Par exemple, dans le cas du mot *SUVARNABHUMI* (ສູວັນນະບຸມີ /suwannaphu:m/) en thaï, le digramme *BH* correspond toujours au caractère ບ du thaï, conformément à la romanisation du pali-sanscrit.

¹ Pour éviter la confusion entre les graphèmes et les phonèmes, les graphèmes utilisés dans la romanisation sont présentés en majuscules italiques, tandis que les phonèmes sont transcrits entre des barres obliques.

Cependant, bien que cette technique soit systématique, les mots translittérés peuvent parfois être difficiles à prononcer et s'éloigner de la réalité phonétique.

Dans la société thaïlandaise, on observe l'utilisation de ces deux techniques de romanisation. La transcription est largement prédominante, notamment en raison du système RTGS qui repose sur ce principe. En revanche, la translittération est généralement réservée aux noms de la famille royale et à certains toponymes désignés par le roi.

De plus, on peut distinguer deux systèmes de romanisation influencés par les graphèmes de langues étrangères : l'anglicisation et la francisation. L'anglicisme graphématisé implique la substitution des phonèmes thaïs par des graphèmes ou des mots anglais, tels que l'utilisation du digramme *EE* ou *EA* pour le phonème /i:/ dans *MEE* (หมี /mì:/) ou l'utilisation de *PEAK* pour ปีน /pì:k/ (Roungtheera, 2022 ; Kanchanawan, 2011). En revanche, lorsque la référence est le français, on parle de la francisation graphématisée, comme dans les exemples *PAÏ* (ปาย /paj/) ou *FAU* (ฟว /fo/). Ces exemples sont principalement utilisés dans les textes écrits en français, tels que les guides touristiques et les menus des restaurants thaïlandais (Roungtheera, 2011 ; 2017).

En ce qui concerne le système officiel de RTGS, il s'inspire de la transcription phonétique sans nécessairement suivre l'orthographe. Les principes de la phonétique y sont appliqués, comme l'utilisation de *H* pour distinguer les phonèmes aspirés tels que /t/ et /tʰ/. Cependant, l'un des inconvénients est que ceux qui ne maîtrisent pas la phonétique pourraient avoir du mal à comprendre ces principes. De plus, des critiques ont été formulées, notamment l'absence de notation de la durée des voyelles et des tons, ainsi que l'utilisation indifférente du graphème *O* pour représenter les phonèmes /ɔ/, ɔ:/ et /o/, o:/, ainsi que l'indifférence entre /tɕ/ et /tɕʰ/, comme le montre le tableau 1. Il convient de noter que les phonèmes /tɕ/ et /tɕʰ/ sont considérés comme des consonnes affriquées, bien que certains linguistes emploient /c/ et /ch/ pour représenter les consonnes occlusives afin de faciliter la dactylographie (Liamprawat, 2002).

En conclusion, il est évident que plusieurs systèmes sont employés pour la romanisation des mots thaïs, et il est surprenant de constater que l'on peut trouver l'utilisation de tous ces systèmes au sein d'un même texte. Un écart notable se manifeste entre le système RTGS et la romanisation réelle, car ce dernier n'est pas spécifiquement conçu pour les francophones. Ainsi, chaque auteur recourt souvent aux graphèmes

français, voire anglais, en lieu et place du RTGS pour se rapprocher de la prononciation souhaitée.

3. Corpus d'études

Les travaux précédents se sont principalement axés sur la manière dont les auteurs romanisent les mots thaïs, une démarche qui semble varier en fonction de leurs préférences individuelles. Dans une perspective différente, nous souhaiterions explorer comment les francophones transcrivent instinctivement les mots thaïs lorsqu'ils les entendent. Cet article vise donc à enquêter sur l'efficacité des caractères latins utilisés pour représenter les phonèmes thaïs.

3.1 Le test

Le test se compose de 24 mots thaïs bisyllabiques, englobant tous les phonèmes possibles selon le système RTGS, y compris 20 consonnes initiales, six consonnes finales et 38 voyelles, à l'exception de certaines comme /eu/ et /ua/. Étant donné que le but principal du test est de permettre la romanisation spontanée des mots thaïs entendus, le niveau de langue ne semble pas être un critère de sélection des mots. D'ailleurs, la diversité de la source du corpus peut refléter différentes méthodes de romanisation du thaï. La plupart de ces mots ont été collectés à partir des menus de 15 restaurants thaïlandais à Paris, ainsi que de cinq œuvres littéraires thaïes traduites en français². Pour couvrir l'ensemble des phonèmes possibles tout en conservant une liste économique, nous avons également créé certains mots. Trouvons ci-dessous la liste complète de ces mots :

² Les cinq œuvres littéraires thaïlandaises ayant reçu le Prix des écrivains de l'Asie du Sud-Est (S.E.A. Write Award) et traduites en français ont été sélectionnées comme corpus. Il s'agit de *Fils de l'I-Sân* (1991), *Berges hautes, troncs lourds* (1995), *Venin* (2009) et *La chute de Fak* (2003).

Tableau 1

Liste des mots thaïs

| | | RTGS | IPA |
|----|------------|------------|---------------|
| 1 | ชีวิ์ | siio | [si:.íw] |
| 2 | เปลาไฟ | pleofai | [ple:w.fai] |
| 3 | จีบชา | chipcha | [tʃip.tʃa:] |
| 4 | หมึกหอย | muekhoi | [mɯ̄k.hɔ̄i:] |
| 5 | ลุยสวน | luisuan | [luj.suan] |
| 6 | พริกเกลือ | phrikkluea | [pʰrík.klɯ̄a] |
| 7 | หวานเค็ม | wankhem | [wa:n.kʰem] |
| 8 | แพะขาว | phaekhao | [pʰɛ̄.kʰaw] |
| 9 | แรงเรยอง | raengyoe | [rɛ̄.ŋɔ̄.jɔ̄] |
| 10 | พิตเปรี้ยง | fitpria | [fít.príə?] |
| 11 | กวยเตี๋ยว | kuaitiao | [kua:j.tiaw] |
| 12 | ไบเตย | baitoei | [baj.t̄ɔ̄:j] |
| 13 | ทะล | thale | [tʰa.le:] |
| 14 | โบกมือ | bokmue | [bò:k.mɯ̄a] |
| 15 | ทับแก้ว | thapkaeo | [tʰáp.kɛ̄w] |
| 16 | เจ้าชู้ | chaochu | [tʃáo.t̄ʃú] |
| 17 | แม่น้ำ | maenam | [mɛ̄.nám] |
| 18 | รสเด็ด | rotdet | [rót.dèt] |
| 19 | ໂຕหงาย | tongai | [tó?.ŋai:] |
| 20 | ถุงเงิน | thungngoen | [tʰuŋ.ŋ̄.ŋ̄] |
| 21 | ของเตี๋ย | khongsia | [kʰɔ̄:ŋ̄.sia] |
| 22 | เกะเลือย | kolueai | [kò?.l̄úaj] |
| 23 | โดยเร็ว | doireo | [do:j.rew] |
| 24 | ตีผัว | tiphua | [ti:pʰùa?] |

Le test se divise en deux parties. La première partie est composée de fiches sonores. Nous avons fait appel à un locuteur thaïlandais pour articuler correctement tous les mots, que nous avons ensuite enregistrés au format MP3 afin que les participants puissent les écouter.

La deuxième partie consiste en des questions à choix multiples qui correspondent à une séquence sonore. Chaque question propose au moins trois choix

de graphies possibles. Ces choix sont extraits et créés à partir du corpus des mots thaïs trouvés dans les menus et des textes littéraires traduits, comme illustré ci-dessous :

ສິ່ງອົງ (fiche sonore)

- 1^{ère} syllabe

- a. si b. sii c. sie d. see e. sî f. autre :

- 2^e syllabe

- a. iw b. ie c. u d. iou e. uuu f. autre :

Avant de distribuer cette liste de mots, elle a été évaluée par deux experts, l'un en langue thaïe et l'autre en langue française. Ensuite, elle a été mise au format Google pour faciliter la lecture des participants et distribuée entre le 20 juillet et le 1^{er} août 2021.

3.2 Les participants

Après la date limite, nous avons reçu les résultats de 34 participants. Seuls 30 participants ont été sélectionnés en utilisant les critères suivants : les participants doivent avoir le français comme langue maternelle et vivre en France ou en Suisse romande. Parmi eux, il y a 19 hommes et 11 femmes de différentes nationalités, notamment française, suisse, congolaise et gabonaise. La majorité de nos participants sont de nationalité française (90%).

4. Romanisation des consonnes

En thaï, on distingue les consonnes initiales des consonnes finales. Les consonnes finales sont préservées pour les occlusives et les nasales, ce qui signifie que le remplacement des consonnes initiales diffère de celui des finales.

Il existe 21 phonèmes pour les consonnes initiales : /p, p^h, b, t, t^h, d, k, k^h, t_š, t_š^h, f, s, h, m, n, n^g, l, r, w, j, h/. Cependant, il est important de noter que le système RTGS n'inclut pas le phonème /ʔ/ dans ses règles de romanisation, ce qui ramène le nombre total de consonnes initiales à 20. Voici la romanisation des consonnes initiales par nos participants.

Tableau 2

Romanisation des consonnes initiales du thaï

| Phonèmes | RTGS | Résultats |
|--------------------------------|------|--|
| /p/ | P | P (73.3%), PH (25%), pas de réponse (1.7%) |
| /p ^h / | PH | P (51.1%), PH (46.7%), H (1.1%), non marqué (1.1%) |
| /b/ | B | B (100%) |
| /t/ | T | T (97.6%), P (0.8%), D (0.8%), non marqué (0.8%) |
| /t ^h / | TH | TH (85.6%), T (14.4%) |
| /d/ | D | D (100%) |
| /k/ | K | K (100%) |
| /k ^h / | KH | KH (78.9%), K (17.8%), CH (1.1%), TCH (1.1%), TCH (1.1%) |
| /t ^s / | CH | DJ (30%), CH (21.7%), J (20%), TJ (13.3%), T (8.3), TCH (3.3%), TJ (1.7), K (1.7%) |
| /t ^s ^h / | CH | CH (58.3), TCH (41.7%) |
| /f/ | F | F (75%), PH (23.3%), PS (1.67) |
| /s/ | S | S (97.8%), W (1.1%), - (1.1%) |
| /h/ | H | H (100%) |
| /m/ | M | M (100%) |
| /n/ | N | N (100%) |
| /ŋ/ | NG | NG (95%), N (5%) |
| /l/ | L | L (100%) |
| /r/ | R | R (100%) |
| /w/ | W | W (93.4%), V (3.3%), non marqué (3.3%) |
| /j/ | Y | Y (100%) |

En position initiale, la plupart des consonnes correspondent au système du RTGS, en particulier les phonèmes /b, k, h, m, n, r, l, j/, qui n'ont pas de concurrents. Les phonèmes /p, p^h, t, t^h, k^h, t^s^h, f, s, ŋ, w/ ont des variantes, mais la variante principale reste la même que celle proposée par le RTGS. Cependant, le phonème /t^s/ pose un problème de romanisation, car il n'existe pas dans le système consonantique du français, et les francophones ont du mal à le percevoir. Ils proposent donc huit variantes de graphèmes pour le remplacer. Le graphème *DJ* est le plus couramment utilisé, à hauteur de 30%, suivi du graphème *CH*, tel que proposé par le RTGS (21.7%). Bien que la fréquence d'utilisation de *DJ* apparaisse dans un tiers du corpus, il est le plus souvent sélectionné. Il est possible que les participants perçoivent la nature de l'affriquée /t^s/ et

préfèrent la graphie constituée de deux consonnes, tandis que la graphie *CH* proposée par le RTGS correspond au phonème fricatif /ʃ/ en français.

En ce qui concerne les consonnes finales, selon la littérature sur la phonologie du thaï, il y a neuf phonèmes finaux : /-p/, -t/, -k/, -m/, -n/, -ŋ/, -w/, -j/, -ʔ/, tandis que le système de romanisation du RTGS n'en compte que six. Les consonnes finales /-w/ et /-j/ sont exclues car elles sont considérées comme faisant partie des diptongues et des triptongues, par exemple, *ŋɛy* /pa:ʃ/ est romanisé comme *PAI*. De plus, le RTGS ne fait pas de distinction entre les voyelles courtes et les voyelles longues, de sorte que la consonne /-ʔ/ qui indique la brève durée de la voyelle est uniquement comptée comme consonne initiale. Les résultats de l'enquête sont présentés ci-dessous :

Tableau 3

Romanisation des consonnes finales du thaï

| Phonèmes | RTGS | Résultats |
|----------|------|---|
| /-p/ | -P | -P (100%) |
| /-t/ | -T | -T (83.3%), -D (7.8%), -TE (4.4%), -TTE (3.3%), -P (1.1%) |
| /-k/ | -K | -K (87.8%), -KE (10%), -QUE (1.1%), non marqué (1.1%) |
| /-m/ | -M | -M (95%), -ME (3.3%), -NE (1.7%) |
| /-n/ | -N | -N (66.7%), -NNE (33.3%) |
| /-ŋ/ | -NG | -NG (97.8%), -NGUE (2.2%) |

Les consonnes finales semblent poser davantage de problèmes que les initiales. Le phonème /-p/ est constamment employé tandis que les autres possèdent plus d'une variante, notamment le phonème /-t/ qui en compte cinq. Il est à noter que certaines variantes sont influencées par l'orthographe française en se terminant par *-E* telle que *-TE*, *-TTE*, *-QUE*, *-ME*, *-NE* ou *-NNE*. Néanmoins, la forme proposée par le RTGS demeure la plus couramment utilisée.

5. Romanisation des voyelles

Le système vocalique du thaï diffère de celui du français, car il considère la longueur comme un trait distinctif. En d'autres termes, la longueur des voyelles peut distinguer les voyelles courtes des voyelles longues. Il y a 18 voyelles simples et 3

diphthongues : /i, i:, e, e:, ε, ε:, ɯ, ɯ:, ɯ, ɯ:, u, u:, o, o:, a, a:, ɔ, ɔ:, ia, wa, ua/ (Naksakul, 2013). Cependant, la romanisation du RTGS classe les voyelles différemment. Elle ne tient pas compte de la longueur des voyelles et inclut les consonnes finales /j, w/ dans les diphthongues et les triphongues. Ainsi, il y a 41 voyelles au total, comprenant 18 voyelles simples, 20 diphthongues et trois triphongues. Les résultats de notre enquête sont présentés dans les tableaux 4 et 5.

Tableau 4

Romanisation des voyelles simples du thaï

| Phonèmes | RTGS | Résultats |
|----------|------|--|
| /i/ | I | I (100%) |
| /i:/ | I | II (56.7%), I (26.7%), EE (8.3%), Î (5%), IE (1.7%), II (1.7%) |
| /e/ | E | É (43.3%), E (36.7%), EI (8.3%), E (8.3%), È (3.3%) |
| /e:/ | E | É (56.7%), AY (10%), EI (10%), ÉÉ (10%), EH (6.7%), è (3.3%), E (3.3%) |
| /ɛ/ | AE | Ê (70%), AE (16.7%), È (6.7%), E (3.3%), ECK (3.3%) |
| /ɛ:/ | AE | È (31.7%), AE (23.3%), È (15%), AI (11.7%), E (5%), ÈÈ (1.7%) |
| /a/ | A | A (58.9%), A (34.4%), AA (6.7%) |
| /a:/ | A | A (68.3%), AA (23.3%), A (5%), AR (1.7%), O (1.7%) |
| /u/ | UE | U (40%), EU (36.7%), UE (23.3%) |
| /u:/ | UE | UE (46.7%), EU (36.7%), U (16.6%), |
| /ɯ/ | OE | EU (76.7%), OE (13.3%), AEU (10%) |
| /ɯ:/ | OE | EU (73.3%), OE (26.7%) |
| /ɯ/ | U | OU (50%), U (33.3%), OO (16.7%) |
| /u:/ | U | OU (46.7%), OO (30%), UU (20%), OUO (1.7%) |
| /o/ | O | Ô (50%), O (41.7%), OH (8.3%) |
| /o:/ | O | Ô (50%), O (40%), AU (10%) |
| /ɔ/ | O | O (43.3%), OH (30%), OE (13.3%), AO (6.7%), Ô (6.7%) |
| /ɔ:/ | O | O (63.3%), OR (10%), OA (13.3%), OH (6.7%), A (3.3%), RO (3.3%) |

Parmi les voyelles simples, il apparaît que la romanisation du RTGS ne correspond pas aux préférences des francophones. Seulement six phonèmes, à savoir /i, a, a:, ɯ, ɔ, ɔ:/, ont des graphies qui sont largement utilisées selon le RTGS, la plupart dépassant la moitié des cas, à l'exception du /ɔ/ qui ne représente que 43.3%.

Les participants ont tendance à utiliser des graphèmes français qui se rapprochent davantage des sons thaïlandais pour romaniser les voyelles simples du thaï. Par exemple, ils utilisent les graphèmes *É* pour /e/, *Ê* et *È* pour /ɛ/, *OU* pour /u, u:/, *EU* pour /r, r:/ et *Ô* pour /o, o:/.

D'ailleurs, il est important de noter que l'emploi de la voyelle double est utilisé pour marquer la longueur des voyelles, en particulier dans le cas du /i:/, où le graphème *II* est le plus couramment utilisé, atteignant 56,7 %, et se plaçant en tête. Pour les autres voyelles longues, les graphèmes doubles sont également empruntés, bien que leur fréquence d'utilisation soit plus faible, comme *ÉÉ* pour /e:/, *AA* pour /a:/, et *OO* ou *UU* pour /u:/.

Il reste un cas étonnant, à savoir les phonèmes /u, u:/, qui n'existent ni en français ni en anglais, ce qui les rend problématiques. D'une part, la romanisation de la voyelle courte /u/ et de la voyelle longue /u:/ diffère. D'autre part, la voyelle longue partage le même graphème que /r, r:/, à savoir le graphème *EU*. La voyelle courte est remplacée par le graphème *UE*, conforme à la proposition du RTGS. Cependant, ni *EU* ni *UE* en français ne produisent le son proche de /u/ ou /u:/.

En ce qui concerne les diphthongues et les triptongues, nous n'avons pas trouvé l'utilisation de certains phonèmes. Nous allons présenter uniquement 20 phonèmes, car nous n'avons trouvé aucun mot contenant les phonèmes /ua/, /eu/ et /wa/. Voici les résultats de la romanisation des diphthongues et des triptongues du thaï :

Tableau 5

Romanisation des diphthongues et des triptongues du thaï

| Phonèmes | RTGS | Résultats |
|----------|------|--|
| /a/ | IA | IA (70%), EA (16.7%), IAE (6.7%), IE (3.3%), non marqué (3.3%) |
| /i:a/ | IA | IA (80%), IE (10%), IYA (3.3%), IIA (3.3%), - (3.3%) |
| /u:a/ | UA | OUA (80%), UA (16.7%), UWA (3.3%) |
| /u:ə:/ | UA | OUA (80%), UA (16.7%), OI (3.3%) |
| /u:ə:/ | UEA | UA (46.8%), UEA (33.3%), UÄ (13.3%), UÂ (3.3%), EU (3.3%) |
| /ai/ | AI | AÏ (43.3%), AY (33.3%), AI (20%), AYE (1.7%), AÏ (1.7%) |
| /a:i/ | AI | AÏ (50%), AI (23.3%), AY (23.3%), AAÏ (3.3%) |
| /o:i/ | OI | OÏ (30%), OY (30%), OÖY (16.7%), OI (13.3%), OOI (6.7%), OOÏE (3.3%) |
| /ɔ:i/ | OI | OÏ (53.3%), OY (43.3%), ÂN-YÉ (3.3%) |

Tableau 5

Romanisation des diphongues et des triphongues du thaï (Ext.)

| Phonèmes | RTGS | Résultats |
|----------|------|--|
| /ui/ | UI | OUI (66.7%), OUY (20%), UY (6.7%), UI (6.7%) |
| /u:ai/ | UEAI | UAY (46.7%), UAI (20%), UEAI (20%), OEH (6.7%), UEAY (3.3%), UÈY (3.3%) |
| /ɔ:i/ | OEI | EUÏ (30%), EUIL (26.7%), OEH (26.7%), EUY (13.3%), OEH (3.3%) |
| /uai/ | UAI | OUEÏ (56.7%), UAI (13.3%), OUE (10%), WAY (10%), UAY (6.7%), OUAÏ (3.3%) |
| /iu/ | IO | IOU (70%), IW (13.3%), U (6.8%), IE (3.3%), UUU (3.3%), O (3.3%) |
| /eu/ | EO | ÉO (53.3%), ÉOW (23.3%), EO (13.3%), EOW (6.7%), AEW (3.3%), |
| /e:u/ | EO | ÉO (76.7%), EO (23.3%) |
| /ɛ:u/ | AEQ | ÉO (36.7%), AEW (23.3%), AEO (16.7%), ÉO (13.3%), ÉW (6.7 %), ÉOW (3.3%) |
| /au/ | AO | AO (93.3%), AW (6.7%) |
| /a:u/ | AO | AO (76.7%), AW (20%), a (3.3%) |
| /iau/ | IAO | IO (46.7%), IEW (16.7%), YO (16.7%), EOW (13.3%), EAW (3.3%), IAW (3.3%) |

La romanisation des diphongues et des triphongues est particulièrement complexe, car chaque phonème présente de nombreuses variantes. Certains de ces phonèmes ont jusqu'à cinq ou six variantes différentes, dont la variante la plus courante ne représente pas la moitié des occurrences. Parmi ces voyelles, seuls quatre phonèmes correspondent au RTGS : /ia, i:a, au, a:u/. De plus, la variante la plus fréquemment choisie parmi les huit phonèmes est très proche du RTGS grâce à l'utilisation de signes diacritiques. Il s'agit de AÏ pour /ai, a:i/, OÏ pour /o:i, ɔ:i/ et ÉO pour /eu, e:u/. En ce qui concerne les autres voyelles, elles correspondent généralement aux graphèmes préférés par les participants pour les voyelles simples. Par exemple, ils utilisent le graphème OU pour le phonème /u, u:/, qui est également utilisé dans les diphongues et les triphongues auxquels ces deux phonèmes appartiennent. C'est le cas de OUA pour les /ua, u:a/ ou OUI pour le /ui/.

6. Proposition pour la romanisation du thaï

Comme la romanisation du RTGS repose sur des principes phonétiques, cela implique que certaines personnes qui ne sont pas familières avec la phonétique pourraient avoir des difficultés à comprendre. Par conséquent, elles pourraient prononcer les mots thaïlandais en se basant sur leur langue maternelle. Par exemple, le mot *PHUKET* /phu:kèt/ peut être prononcé différemment par les anglophones (comme /fu.ket/) et par les francophones (comme /fy.kèt/). C'est pourquoi nous recommandons la mise en place d'un système de romanisation du thaï spécifiquement conçu pour les francophones, en prenant en compte les résultats de notre enquête.

6.1 Romanisation des consonnes du thaï

Pour la romanisation des consonnes, la plupart correspondent au système RTGS, à l'exception de /p^h/ et /tɕ/ comme illustrés dans le tableau 6.

Tableau 6

Proposition de la romanisation des consonnes du thaï pour les usagers francophones

| Phonèmes | RTGS | Proposition | Phonèmes | RTGS | Proposition |
|-----------------|------|-------------|----------|------|-------------|
| p | p | p | m | m | m |
| p ^h | ph | p | n | n | n |
| b | b | b | ŋ | ng | ng |
| t | t | t | l | l | l |
| t ^h | th | th | r | r | r |
| d | d | d | w | w | w |
| k | k | k | j | y | y |
| k ^h | kh | kh | -p | p | p |
| tɕ | ch | dj | -t | t | t |
| tɕ ^h | ch | ch | -k | k | k |
| f | f | f | -m | m | m |
| s | s | s | -n | n | n |
| h | h | h | -ŋ | ng | ng |

La proposition touche essentiellement les consonnes aspirées et les consonnes affriquées.

6.1.1 Consonnes aspirées

En thaï, l'aspiration est considérée comme le trait distinctif des occlusives et des affriquées, notées /p, p^h/, /t, t^h/, /k, k^h/, et /tɕ, tɕ^h/. Cependant, contrairement au thaï, les consonnes aspirées ne sont pas distinctives en français. Les locuteurs francophones ne sont donc pas naturellement habitués à ce trait phonétique. L'utilisation de la lettre *H* pour indiquer l'aspiration dans le RTGS, ainsi que dans la transcription phonétique, peut ne pas faciliter la prononciation des consonnes aspirées pour les francophones. Pourtant, la plupart des participants choisissent la forme qui inclut *H* pour la différenciation, à l'exception du phonème /ph/. Dans ce cas, le graphème *P* est plus couramment utilisé, tandis que le graphème *PH* reste en deuxième position avec une utilisation de 46,7 %. Cela est probablement dû au fait que le graphème *PH* est associé au phonème /f/ en français, ce qui pourrait induire en erreur la prononciation.

6.1.2 Consonnes affriquées

En français, la consonne affriquée est relativement peu courante, principalement présente dans certains mots d'origine étrangère. En thaï, cependant, il existe deux affriquées notées /tɕ, tɕ^h/. Le RTGS utilise le graphème *CH* pour représenter ces deux phonèmes, mais d'après les résultats de notre enquête, la romanisation du phonème /tɕ/ par *CH* semble moins fréquente au profit de *DJ*, qui produit le son /dʒ/. En tenant compte du point d'articulation des /tɕ/ et /dʒ/, il est important de noter que ces deux phonèmes sont articulés très près l'un de l'autre : le /tɕ/ est pré-palatal tandis que le /ʒ/ est alvéolaire. Par conséquent, le graphème *DJ* pourrait être plus approprié pour les francophones. Il est intéressant de mentionner que Ronnakiet (2006) a également suggéré que le phonème /tɕ/ devrait être romanisé par *DJ*.

En ce qui concerne le phonème /tɕ^h/, malgré sa ressemblance articulatoire avec le /tɕ/, les participants utilisent le graphème *CH* conformément au RTGS. Ce graphème se prononce /ʃ/ et partage un point d'articulation très proche avec le /tɕ/. De plus, il convient de noter que ces deux consonnes sont toutes deux sourdes.

6.2 Romanisation des voyelles du thaï

La romanisation des voyelles subit plusieurs modifications. L'orthographe française est empruntée pour familiariser les usagers. Prenons le tableau 7 :

Tableau 7*Proposition de la romanisation des voyelles du thaï pour les usagers francophones*

| Phonèmes | RTGS | Proposition | Phonèmes | RTGS | Proposition |
|----------|------|-------------|----------|------|-------------|
| i | i | i | iu | io | iou |
| i: | i | i | eu | eo | éo |
| e | e | é | e:u | eo | éo |
| e: | e | é | eu | aeo | èo |
| ɛ | ae | è | ɛ:u | aeo | èo |
| ɛ: | ae | è | ai | ai | aï |
| a | a | a | a:i | ai | aï |
| a: | a | a | au | ao | ao |
| ɯ | ue | u | a:u | ao | ao |
| ɯ: | ue | u | o:i | oi | oï |
| ɔ | oe | eu | ɔ:i | oi | oï |
| ɔ: | oe | eu | ɔ:i | oi | oï |
| ɔ | o | o | ua | ua | oua |
| ɔ: | o | o | u:a | ua | oua |
| o | o | ô | ui | ui | ouï |
| o: | o | ô | wa | uea | ua |
| u | u | ou | w:a | uea | ua |
| u: | u | ou | w:ai | ueai | uaï |
| ia | ia | ia | ɔ:i | oei | euï |
| i:a | ia | ia | iau | iao | iao |
| | | | uai | uai | oueï |

6.2.1 Voyelles simples et leurs diphongues associées

Parmi les voyelles simples, certains phonèmes sont romanisés en utilisant l'orthographe française, ce qui peut faciliter la prononciation, en particulier pour les phonèmes partagés entre le français et le thaï. Prenons les exemples suivants :

- Les /e/ et /e:/

Le RTGS propose le graphème *E* pour romaniser les phonèmes /e/ et /e:/, mais cette romanisation peut varier en fonction de la structure syllabique en français, produisant des sons tels que /ə/, /e/, /ɛ/. Pour éviter toute confusion et garantir une

prononciation précise, l'utilisation du graphème \acute{E} serait plus appropriée. Par exemple, les mots *ເລີ* /le:/ et *ເຄີ່ມ* /k^hem/ pourraient être romanisés comme *LÉ* et *KHÉM*, respectivement.

- Les /ɛ/ et /ɛ:/

Le RTGS propose le graphème *AE* pour romaniser les phonèmes /ɛ/ et /ɛ:/, cependant, ce graphème est peu courant en orthographe française. De plus, il n'est pas prononcé de la même manière qu'en thaï, tendant à se diviser en deux syllabes, comme dans le mot *paella* /pa.e.la/ ou /pa.ɛ.la/. Afin d'assurer une meilleure adéquation à la prononciation française, l'utilisation du graphème \grave{E} serait donc plus appropriée pour les francophones, comme dans les exemples de *MÈ* pour *ມ່ນຍີ* /mè:/ ou *RÈNG* pour *ຮ່ຽງ* /re:ŋ/.

- Les /u/ et /u:/

Selon l'enquête, le graphème le plus choisi par les participants pour ces voyelles est différent : *U* pour /u/ et *UE* pour /u:/. Pour des raisons de cohérence, nous proposons d'utiliser le graphème *U* pour les deux phonèmes. Bien que l'utilisation du graphème *U* entraîne la prononciation de /y/, conformément à l'orthographe française, ce son est plus proche des /u/ et /u:/ en terme du degré d'aperture. Quant à l'emploi du graphème *EU* qui tient au 2^e rang pour ces deux phonèmes thaïs, il se prononce /ø/ en français. Ce son est la voyelle mi-fermée ; c'est-à-dire plus bas que les /u/ et /u:/.

- Les /ɤ/ et /ɤ:/

Ces deux phonèmes sont les plus souvent romanisés avec le graphème *EU*, tandis que le graphème *OE* proposé par le RTGS est beaucoup moins couramment utilisé. En français, le graphème *EU* se prononce le /ø/ ou le /œ/ en fonction de la structure syllabique. Le /ø/ est généralement trouvé dans les syllabes ouvertes, tandis que le /œ/ est très fréquent dans les syllabes fermées. Ces deux phonèmes français sont considérés proches des voyelles /ɤ/ et /ɤ:/, en particulier le /ø/, qui est également une voyelle mi-fermée, similaire aux /ɤ/ et /ɤ:/. Bien que le graphème *OE* soit également utilisé en français pour représenter le même phonème, il est généralement suivi du graphème *U* sous la forme *OEU*. De plus, en orthographe française, ce graphème est bien plus courant que le graphème *OE(U)*, avec une fréquence d'utilisation de 93 à 94% (Catach, 2005, p. 96). C'est pourquoi le graphème *EU* semble plus approprié que le graphème *OE*.

- Les /u/ et /u:/

Ces deux phonèmes correspondent au graphème *OU* en français, et les participants le préfèrent. Le graphème *U* que le RTGS propose peut causer de la confusion, car il se prononce /y/. Prenons l'exemple de ຖູ້ງ /tʰūŋ/, la forme *THOUNG* donnerait une prononciation plus naturelle que *THUNG* qui pourrait se prononcer comme /tʰyŋ/.

- Les /o/ et /o:/

Selon le RTGS, le graphème *O* peut représenter les phonèmes /o, o:/ ou /ɔ, ɔ:/, de la même manière qu'en français. Cette situation peut entraîner une confusion parmi les francophones. Lorsque ce graphème apparaît dans une syllabe ouverte, le son tend à être plus ouvert, c'est-à-dire le phonème /ɔ/, tandis que dans une syllabe fermée, c'est le /o/ qui est plus fermé, sauf en présence de certaines consonnes finales, notamment /z/. Il arrive donc que les francophones ne soient pas certains du son à prononcer lorsqu'ils lisent des mots thaïlandais. L'utilisation du graphème *Ô* pourrait résoudre cette ambiguïté, en assignant *Ô* aux phonèmes /o, o:/ et *O* aux /ɔ, ɔ:/. Par exemple, les mots ຕົກ /bò:k/ et ກອງ /kʰɔŋ:/ seraient romanisés comme *BÔK* et *KHONG*, respectivement.

Ces graphèmes proposés au-dessus ne sont pas seulement utilisés pour les voyelles simples, mais lorsque les francophones entendent des diphongues, ils les transcrivent également avec ces mêmes graphèmes. Par exemple, le phonème /e:u/ sera romanisé par *ÉO*, le /ɛ:u/ par *ÈO*, le /u:a/ par *UA*, le /r:i/ par *EUÏ* ou le /ui/ par *OUI*. Il est recommandé d'employer les mêmes graphèmes pour les voyelles simples, les diphongues et les triphongues.

6.2.2 Diphongues et triphongues

Il existe plusieurs voyelles que certains phonologues considèrent comme simples, avec une semi-consonne finale /j/ et /w/, tandis que le RTGS les classe comme diphongues et triphongues. Notre enquête révèle que les francophones les perçoivent également comme des diphongues et triphongues, en privilégiant l'utilisation de graphèmes de voyelles plutôt que de consonnes. Dans notre proposition, nous suivons la même approche que le RTGS. Cependant, pour les graphèmes se terminant par *I*, tels que *OI* et *AI*, il est recommandé d'utiliser le graphème *Ï* afin d'éviter une prononciation à la française, comme dans le cas de *OUI* /wi/ ou *OI* /wa/ et d'assurer la

cohérence du système. Il est à noter que notre système, tout comme le RTGS, peut différer des préférences de certains Thaïlandais, qui accordent la priorité à la consonne finale correspondant à la forme écrite, préférant par exemple *KAEW* à *KÉO* ou *KEO*.

7. Conclusion et suggestions

Selon le test audio effectué auprès des francophones, la romanisation des consonnes semble être plus stable que celle des voyelles. Parmi les 20 consonnes initiales et les six consonnes finales, onze phonèmes sont romanisés de manière constante. En revanche, nous n'avons trouvé qu'un seul cas de stabilité parmi les 38 voyelles. Atteindre une forme de romanisation absolue pour les voyelles semble donc difficile. Nous avons identifié deux ou sept variantes possibles, notamment pour les phonèmes /tɕ, e:, ε:/.

Comparé au RTGS, les participants francophones emploient les règles de romanisation pour 34 phonèmes. Il s'agit de 24 consonnes (/p, b, t, th, d, k, kh, f, s, h, tɕ, m, n, ɳ, r, l, j, w, -p, -t, -k, -m, -n, -ɳ/) et dix voyelles (i, a, a:, u:, ɔ:, ɔ:, ia, i:a, au, a:u/). La romanisation des consonnes est relativement évidente, car plusieurs consonnes sont communes entre le français et le thaï. En revanche, il existe des différences dans le système vocalique, en particulier dans la distinction entre les voyelles postérieures arrondies et non arrondies : /u, u:/ vs. /u, u:/ et /ɤ, ɤ:/ vs. /o, o:/ En conséquence, les francophones ne sont pas habitués à les percevoir et les romanisent de manière différente.

S'agissant des formes distinctes du RTGS, les graphèmes que les francophones préfèrent sont influencés par le graphème français, comme le *OU* pour les voyelles simples /u, u:/, ainsi que dans les diphongues et triphongues /ua, u:a, ui, uai/, ou les diacritiques tels que l'accent aigu sur *E* pour les /e, e:/, ou l'accent grave et l'accent circonflexe pour les /ɛ, ε:/.

Ici, nous ne proposons pas la romanisation des tons étant donné que les diacritiques peuvent causer la complexité pour la dactylographie, en particulier avec certains accents déjà employés. En plus, le système de romanisation devrait être simple et approprié à tous les claviers.

La participation aux tests a été difficile à obtenir car elle prenait du temps, et il était compliqué de trouver un nombre suffisant de participants. La connaissance de la langue thaïlandaise n'était donc pas un critère de sélection. Environ la moitié de nos participants avaient une connaissance de base de la langue thaïlandaise. Il est possible que certains aient romanisé les mots thaïlandais en fonction de leurs habitudes d'apprentissage ou de leur expérience. Pour de futures recherches, il serait conseillé de diviser les participants en deux groupes : un groupe de participants ayant une connaissance de la langue thaïlandaise et un groupe de participants n'ayant pas de connaissance préalable de cette langue. Une analyse contrastive entre ces deux groupes pourrait permettre de déterminer si la connaissance de la langue thaïlandaise influence la romanisation de celle-ci.

D'ailleurs, selon notre proposition, un graphème semble être en incohérence par rapport aux autres graphèmes. En examinant les autres phonèmes occlusifs aspirés, nous constatons que le graphème *H* suscrit est couramment utilisé, tandis que le phonème /p^h/ est généralement romanisé par le graphème *P* selon notre enquête. Cette variation peut être attribuée au mot พริกเกลือ /p^hrík.klúa/, dans lequel ce phonème est suivi du phonème /r/ pour former un groupe consonantique. La présence du /r/ peut rendre difficile la perception de l'aspiration. Une étude se concentrant exclusivement sur la romanisation des consonnes occlusives aspirées et non-aspirées, en particulier dans des mots monosyllabiques ayant des structures différentes, pourrait apporter des améliorations à notre proposition.

Ce système a pour but d'aider les francophones à prononcer les mots plus naturellement et non de nier le système officiel du RTGS. Ce dernier est toujours appliqué dans les documents officiels surtout pour les noms de provinces ou de districts. Cette proposition facilitera la prononciation et serait pratique pour certains types de textes tels que les menus des restaurants thaïlandais, les guides touristiques ou la littérature traduite et aussi dans l'apprentissage du thaï.

Comme ce travail est basé sur les résultats de notre enquête auditive, il serait également intéressant de mener une vérification inverse, c'est-à-dire de déterminer si les formes proposées par nos participants se rapprochent de la prononciation thaïlandaise. Ce test pourrait contribuer à perfectionner le système.

Références

- Aroonmanakun, W. (2008). *Thai Orthography and Transliteration between Thai and English*. Faculty of Arts, Chulalongkorn University.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française*. Armand Colin.
- Frankfurter, O. (1960). Some Suggestions for Romanizing Siamese. *Journal of the Siam Society*, 3(2), 52-61.
- Griswold, A. B. (1960). Afterthoughts on the Romanization of Siamese. *Journal of Siam Society*, 81(1), 30-68.
- Kanchanawan, N. (2011). *Transliteration, Terminology, Transcription from Siamization to Anglicization*. Odeon Store.
- Liamprawat, S. (2002). *Thai Phonetics and Phonology*. Department of Thai, Faculty of Arts, Silpakorn University.
- Naksakul, K. (2013). *Thai Sound System*. Faculty of Arts, Chulalongkorn University.
- Naowasate, J. (2011). *Les emprunts du thaï dans les guides touristiques en français : Lonely Planet, Michelin et Le Routard* [Mémoire de Maîtrise, Université Thammasat].
- Petithuguenin, P. (1912). Method for Romanizing Siamese. *Journal of the Siam Society*, 9(3), 1-12.
- Ronnakiet, N. (2006). Notes on Romanization of Thai. *Thammasat University Journal*, 15(1), 6-23.
- Roungtheera, T. (2017). *Francisation des toponymes thaïlandais dans les guides touristiques sur la Thaïlande : analyses linguistiques et traductologies* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3].
- Roungtheera, T. (2022). Transliteration of Thai Words in French: A Case Study of Transliteration Menus and Translated Literature. *Journal of Language and Linguistics*, 40(1), 1-29.
- Royal Institute of Thailand. (1999). *Principle of Romanization for Thai Script by Transcription Method*. Royal Institute of Thailand.
- Tawanpiyayo, J. (2010). *La transcription des mots thaïs dans les guides touristiques en français: Lonely Planet, Michelin et Le Routard* [Mémoire de Maîtrise, Université Thammasat].

- Timcharoen, P. (1984). Romanization of Thai. *Journal of Cartography*, 28, 61-83.
- Vajiravudh. (1913). The Romanization of Siamese Words. *Journal of the Siam Society*, 9(4), 1-10.



Mise à profit des compétences en anglais des apprenants pour l'identification et la formation des adverbes en -ment en français : le cas d'un groupe d'étudiants thaïlandais en deuxième année de licence de français

Romain Benassaya*

Université de l'Assomption, Bangkok, Thaïlande

Utilizing Learners' English Skills for the Identification and Formation of Adverbs Ending in -ment in French: The Case of a Group of Thai Students in Their Second Year of French Studies

Romain Benassaya*

Assumption University, Bangkok, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 19 May 2023

Revised 23 October 2023

Accepted 15 November 2023

Mots-clés

Didactique du français,
didactique des L3,
plurilinguisme,
adverbes, anglais

Keywords:

Didactics of French,
L3 didactics, plurilingualism,
adverbs, English

Résumé

La présente étude s'inscrit dans la didactique des L3 et s'intéresse à l'enseignement de la grammaire et du lexique français des étudiants thaïlandais ayant acquis le niveau B1 en anglais. L'objectif était de concevoir et mettre en application une intervention pédagogique visant à stimuler un groupe d'apprenants à mobiliser leur connaissance de l'anglais comme une ressource pour faciliter leur acquisition des règles de formation des adverbes en -ment en français. Afin d'évaluer l'efficacité et la pertinence de l'intervention, deux objectifs ont été formulés : 1) recenser les différents types de réflexions translinguistiques opérées par les participants au cours de l'intervention, et explorer leur capacité à formuler des hypothèses sur les règles de formation des adverbes en -ment, 2) évaluer leur niveau de satisfaction et analyser les caractéristiques de leur expérience d'apprentissage. L'analyse de leur performance et l'observation de leurs échanges a révélé de nombreuses occurrences de réflexions translinguistiques et d'inductions exactes,

* Corresponding author

E-mail address: rbenassaya@au.edu

ce qui suggère une efficacité de l'intervention. L'intervention a été perçue comme bénéfique mais sa dimension inductive a suscité des réserves.

Abstract

The present study falls within the field of L3 didactics and focuses on the teaching of French grammar and vocabulary to Thai students who have already reached level B1 in English. The objective was to design and implement a pedagogical intervention aimed at encouraging a group of learners to use their knowledge of English as a resource to facilitate their acquisition of the rules for forming adverbs ending in -ment in French. In order to assess the effectiveness and relevance of the intervention, the following two objectives were formulated: 1) to identify the different types of cross-linguistic reflections carried out by the participants during the intervention and explore their ability to formulate accurate hypotheses about the rules for forming adverbs ending in -ment, 2) to evaluate the participants' level of satisfaction and analyze the characteristics of their learning experience. The analysis of the participants' performance and the observation of their exchanges and collaborative work revealed numerous instances of cross-linguistic reflections and accurate inductions, suggesting the effectiveness of the intervention. The satisfaction questionnaires showed that the intervention was perceived as beneficial, but its inductive dimension raised some reservations.

1. Introduction

Un nombre croissant de recherches suggère que les langues préalablement acquises sont une ressource et un avantage pour l'apprentissage d'autres langues (Coste, Moore et Zarate, 2009, Cavalli, Coste, CriŞan & Van de Ven, 2009, ministère de la Culture, 2016, Woll & Paquet, 2021). La notion de répertoire plurilingue s'est ainsi imposée comme centrale en didactique des langues, le répertoire plurilingue étant

conceptualisé comme un ensemble de connaissances et de compétences que les apprenants peuvent mobiliser pour faire des comparaisons, identifier des similarités, et enfin, formuler des hypothèses sur le lexique et la structure des langues nouvellement apprises.

Les travaux sur la pédagogie plurilingue reconnaissent les bienfaits des approches prenant en compte le répertoire langagier des apprenants et créant des passerelles entre langues apprises et langues en cours d'apprentissage. Ces travaux suggèrent que la proximité entre les langues constitue une ressource pour l'apprentissage, à condition que cette proximité soit perçue comme telle (Ringbom, 2007). Cette perception est facilitée lorsque l'attention des apprenants est attirée sur les similitudes et les différences entre les langues de leur répertoire et la langue en cours d'apprentissage. Des démarches allant dans cette direction ont été mises en place, notamment en ce qui concerne les langues romanes (Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra, Pippa, 2011).

Cette approche et ces résultats contrastent avec la tendance à recourir exclusivement à la langue cible en classe qui a longtemps pu être observée dans les pratiques des enseignants (Moeller & Robert, 2013). Cette réticence à s'appuyer sur le répertoire plurilingue des apprenants a notamment été qualifiée de « principe monolingue » (Cummins, 2007, p. 225). Si d'autres langues, telles que l'anglais ou la langue maternelle des apprenants peuvent être utilisées dans certains contextes et pour une durée limitée, elles le sont comme vecteur d'acquisition ou d'explicitation, mais rarement comme ressource (Woll & Paquet, 2021). En d'autres termes, la langue maternelle des apprenants peut être utilisée pour expliquer un point de grammaire, ou clarifier une notion, mais pas comme un ensemble de connaissances sur lequel les apprenants peuvent s'appuyer pour faciliter leur apprentissage. L'enseignement du français langue seconde ou étrangère ne fait pas exception, avec une tradition du recours exclusif au français comme langue et objet d'enseignement (documenté notamment par ministère de la Culture, 2016). On a en effet longtemps considéré qu'il était préférable d'enseigner les langues de manière cloisonnée afin d'éviter de possibles interférences avec les connaissances linguistiques antérieures des apprenants (Castellotti & Moore, 2002).

La présente recherche part du constat que, malgré les perspectives proposées par la didactique du plurilinguisme et un nombre croissant d'études remettant en cause le recours exclusif à la langue-cible, le domaine reste sous-exploré dans le contexte de l'enseignement supérieur en Thaïlande. Plusieurs recherches ont cependant été conduites dans cette direction, notamment par Chaisiri (2022), pour l'enseignement de l'anglais, et Imsil (2021) pour l'enseignement du français.

Pour enrichir les connaissances dans ce domaine, la présente recherche a tenté d'apporter des réponses aux questionnements suivants :

1. Dans le contexte universitaire thaïlandais, à quelles conditions la didactique du plurilinguisme peut-elle aider les apprenants à prendre conscience de la proximité entre le français et certaines langues de leur répertoire, et notamment l'anglais ?
2. Dans le cadre d'une intervention pédagogique, les apprenants, en s'appuyant sur leur répertoire plurilingue, sont-ils capables d'établir des liens interlinguistiques et formuler des hypothèses concernant les formes et structures ciblées ?
3. Quelle perception les apprenants de français en Thaïlande ont-ils de la didactique du plurilinguisme ?

Pour répondre à ces questions, la présente étude s'est proposée de concevoir, mettre en œuvre et évaluer une intervention pédagogique bi/plurilingue auprès d'étudiants thaïlandais de deuxième année d'un cours de français de niveau pré-intermédiaire (équivalent à A2), centré sur la grammaire et le développement de compétences en compréhension et production écrites, enseigné dans une université internationale thaïlandaise où l'anglais est le médium d'instruction. L'intervention a eu pour visée de stimuler les participants, par leur contact avec un texte modifié pour inclure un nombre important d'adverbes, à formuler des réflexions translinguistiques. Plus spécifiquement, l'objectif de l'intervention était d'amener les participants à mobiliser leur connaissance de l'anglais afin de faciliter leur capacité à identifier des adverbes, et leur acquisition des règles de formation et d'utilisation des adverbes en -ment. Les objectifs de recherche suivants ont été fixés en vue d'évaluer l'efficacité et la pertinence de l'intervention :

1. Recenser les différents types de réflexions translinguistiques opérées par les participants au cours de l'intervention, et explorer leur capacité à formuler des hypothèses sur les règles de formation des adverbes en -ment.
2. Évaluer le niveau de satisfaction des participants et analyser les caractéristiques de leur expérience d'apprentissage.

2. Revue de la littérature

2.1 Didactique du plurilinguisme

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11) définit le plurilinguisme comme la capacité d'une personne à communiquer dans plus d'une langue selon la situation de communication, et le décrit comme une compétence complexe à laquelle contribuent les langues précédemment apprises ou en cours d'apprentissage, et dans laquelle un locuteur peut puiser pour parvenir à une communication efficace.

Coste, Moore et Zarate (2009, p. 11) soulignent que le plurilinguisme constitue une « compétence à communiquer langagièrement (...) possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues (...), tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier », et ne doit pas être considéré comme la juxtaposition de compétences distinctes, mais comme une « compétence plurielle complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».

Cette description permet d'envisager le plurilinguisme comme une ressource potentielle pour l'apprentissage de nouvelles langues. Nombre de recherches ont en effet fait valoir que la connaissance préalable d'une langue étrangère peut faciliter l'apprentissage d'une langue supplémentaire, notamment en fournissant aux apprenants, par leur éventuelle proximité, des indices lexicaux et grammaticaux (Odlin et Jarvis, 2004 ; Ringbom, 2007, Paquet, 2018), et la possibilité de créer des passerelles entre langues apprises et langues en cours d'apprentissage.

Selon Castellotti & Moore (2002, p. 20), « des enseignements ainsi axés sur une optimisation didactique de la proximité interlinguistique doivent en particulier

permettre de valoriser l'expertise des apprenants en leur donnant l'occasion de se servir de leurs compétences linguistiques, et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à l'autre. »

L'existence de ressemblances et de similitudes interlinguistiques, qui peuvent être d'ordre syntaxique, morphologique ou lexicale, permet d'envisager que des acquis dans une langue puissent faciliter des transferts pour l'acquisition d'une autre langue. La langue dont les acquis sont transférables est désignée comme langue passerelle. S'appuyer sur une langue passerelle pour l'apprentissage d'une langue nouvelle permet ainsi de dédramatiser et faciliter l'apprentissage de l'inconnu, en misant sur le connu.

Les transferts sont conçus dans cette étude comme des raisonnements translinguistiques par lesquels, en faisant intervenir des connaissances d'une autre langue apprise, à des fins de comparaisons, de contrastes, et de réutilisation, l'apprenant facilite et rend plus effectif son apprentissage de la langue-cible. Cette conception se fonde sur le travail de Ringbom (2007), qui a montré que percevoir et utiliser les similitudes interlinguistiques entre une L1 et une L2 typologiquement apparentées contribuait à faciliter l'apprentissage de la L2 (p.106). De même, Woll (2019), dans une étude expérimentale impliquant des apprenants francophones des langues anglaise et allemande, a suggéré que lorsque l'enseignant attire l'attention des apprenants sur les similitudes et les différences entre la langue cible et les autres langues de leur répertoire, suscitant ainsi des transferts, l'apprentissage est plus efficace, et permet le développement d'une plus grande conscience métalinguistique.

Selon Odlin (2003, p. 443), cependant, la perception de la proximité linguistique n'est pas automatique, or cette perception est nécessaire pour que les apprenants puissent établir des connexions et des transferts interlinguistiques. Ringbom (2007, p. 106) a abondé dans ce sens, en soulignant que la proximité typologique doit avant tout être perçue pour augmenter le potentiel de connexions facilitatrices.

Une pédagogie plurilingue efficace implique donc un travail de sensibilisation à la proximité entre les langues, visant à favoriser sa perception, et un travail d'observation et comparaison de la langue cible avec d'autres langues préalablement acquises, afin d'établir des transferts interlinguistiques. Différentes approches ont été proposées pour valoriser l'atout que représente le plurilinguisme.

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Candelier **et al.**, 2013, p. 53), élaboré par le Conseil de l'Europe, a formulé des descripteurs des connaissances, aptitudes et attitudes constitutives de la compétence plurilingue, comme la capacité à « comparer les caractéristiques linguistiques de différentes langues. » et a proposé des approches pour aider les apprenants à percevoir et à s'appuyer sur les similitudes sous-jacentes entre les langues typologiquement apparentées.

Le dispositif Eurom-5 (Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra & Pippa, 2011) est un exemple d'optimisation de la proximité entre les langues pour faciliter et améliorer l'apprentissage. Il a été conçu pour permettre aux apprenants de développer simultanément leurs compétences en compréhension écrite dans cinq langues romanes (donc dotées de similitudes typologiques et structurelles), à savoir le français, l'espagnol, le portugais, l'italien et le roumain, en attirant leur attention sur les similitudes lexicales et grammaticales entre ces langues.

Différentes stratégies et techniques ont été proposées par les didacticiens des langues, pour favoriser la perception de la proximité entre les langues et les attitudes qui en découlent.

L'amélioration textuelle (Lee, 2021) et l'exposition accrue (**input flood**, en anglais) (Loewen, Erlam & Ellis, 2009) sont deux techniques d'observation guidée qui visent à focaliser l'attention des apprenants sur une ou plusieurs caractéristiques de la langue cible. L'amélioration textuelle consiste à accentuer visuellement ou auditivement un texte, par exemple par le surlignage, le soulignage, la mise en italique, en gras, etc. (Han, 2013). L'exposition accrue est une technique consistant à augmenter artificiellement la fréquence des formes et structures ciblées (sans nécessairement les mettre en valeur) dans un texte oral ou écrit pour en faciliter le repérage (Loewen **et al.**, 2009). L'hypothèse qui sous-tend l'utilisation de cette technique est que les apprenants percevront plus facilement la forme visée en raison de sa fréquence accrue, et par conséquent, pourront l'intégrer dans leur processus d'apprentissage. Des études ont montré que l'utilisation de ces techniques permettait un meilleur repérage (Simard & Foucambert, 2013, Woll & Paquet, 2021).

L'amélioration textuelle et l'exposition accrue dans des textes oraux ou écrits sont donc des outils qui peuvent faciliter la compréhension et favoriser les transferts.

L'observation guidée trouve sa place au sein d'approches pédagogiques inductives de l'enseignement des langues, dans lesquelles les apprenants sont amenés à formuler des hypothèses sur l'objet d'apprentissage préalablement aux explications de l'enseignant. L'induction, d'une manière générale, consiste à partir d'observations pour induire une règle générale. Cette approche est largement privilégiée pour l'enseignement de la grammaire dans le cadre d'une approche centrée sur l'apprenant (Bento, 2019).

Adair-Hauck & Donato (2016) ont proposé un modèle d'enseignement inductif de la grammaire désigné par l'acronyme PACE, qui renvoie aux étapes suivantes :

- 1) La présentation de l'objet d'apprentissage à travers un texte, oral ou écrit,
- 2) La focalisation de l'attention des apprenants sur l'objet d'apprentissage par des techniques d'observation guidée,
- 3) La co-construction, dans laquelle les apprenants et l'enseignant tentent de formuler une explication ou d'induire des règles,
- 4) L'extension, dans laquelle l'enseignant fournit aux apprenants des occasions d'appliquer les règles induites et d'utiliser les formes et structures ciblées.

La didactique du plurilinguisme est par nature inductive, dans la mesure où elle repose sur l'identification de similitudes et d'analogies entre les langues, à partir desquelles faire des hypothèses sur la langue-cible. Le modèle PACE, de même que les techniques d'observation guidée, fournissent un canevas pour l'élaboration d'activités d'apprentissage plurilingues.

2.2 Proximité linguistique entre le français et l'anglais

Les ressemblances et similarités interlinguistiques entre le français et l'anglais sont anciennes et nombreuses, et justifient donc qu'on les valorise dans des dispositifs didactiques pour aider au déchiffrement et à la mémorisation du lexique, et pour permettre aux apprenants de développer des compétences métalinguistiques transférables.

L'anglais et le français appartiennent à la famille des langues indoeuropéennes, mais l'anglais est une langue germanique, tandis que le français est une langue romane. Du fait de la contiguïté des zones géographiques où elles sont parlées et des situations de contact qui en découlent, les deux langues ont subi d'importantes influences réciproques, notamment en ce qui concerne le lexique. Durant le Moyen Âge, les

invasions successives ont permis l'apport en Angleterre de mots d'origines latine et française, notamment dans le domaine adjectival ou par suffixation française. Chuquet & Solano (2019) ont souligné qu'environ 60 pour cent du lexique anglais actuel provient du français.

Il résulte de la forte présence latino-française dans le lexique anglais que le français n'est pas complètement opaque pour les anglophones, et inversement. L'anglais constitue ainsi une langue passerelle vers le français. Les ressemblances et similarités lexicales qu'on observe entre les deux langues peuvent constituer une ressource pour l'enseignement du français à un public qui a préalablement acquis des compétences en anglais. La présente étude repose sur l'hypothèse que la ressemblance formelle entre les deux langues permettra à l'apprenant anglophone de reconnaître dans les mots français un lexique déjà connu.

Du point de vue morpho-lexical, l'anglais et le français présentent des analogies dans leur recours à la dérivation au moyen de préfixes et de suffixes, dont certains sont similaires, par exemple *precede* (anglais) et *préceder* (français).

L'anglais possède une classe abondante d'adverbes formés par l'adjonction du suffixe *-ly*, qui s'adjoint à des participes (e.g., *surprisingly*) et des adjectifs portant déjà un suffixe (e.g., *notably*, *arguably*). Ces mêmes adverbes peuvent également prendre une forme négative par préfixation (e.g., *unsurprisingly*) (Chuquet & Solano, 2019).

Des formes similaires de dérivation adverbiale existent en français, avec les adverbes dits en *-ment*. Ces adverbes sont formés par l'adjonction du suffixe *-ment* à l'adjectif correspondant mais sont soumises à des contraintes morphosyntaxiques plus importantes qu'en anglais. Il convient également de noter que leur fréquence est moindre. Selon Chuquet & Solano (2019), le français, en effet, ne compterait qu'environ 1900 adverbes en *-ment* alors que l'anglais compterait plus de 12 000 adverbes en *-ly*.

La similarité des cas (e.g., *rarely* et *rarement*, *certainly* et *certainement*, etc.) fournit malgré tout une porte d'entrée vers le français, et un stimulus pour permettre aux apprenants, à partir de l'observation de ces similarités, une reconnaissance, et par l'examen des différences, l'induction des règles de formation des adverbes en français.

La présente étude se propose de mettre à profit ces similarités dans une intervention pédagogique visant à susciter chez les apprenants des transferts vers le français en activant leur expérience linguistique acquise en anglais.

La démarche adoptée est détaillée dans la section suivante.

Le tableau 1 compare le processus d'adverbialisation en français et en anglais.

Tableau 1

Comparaison de la formation des adverbes en français et en anglais

| Français | | Anglais | | |
|----------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|-----------------------|
| Adjectif (forme masculine) | Adjectif (forme féminine) | Adverbe correspondant | Adjectif | Adverbe correspondant |
| rare | rare | rarement | Rare | Rarely |
| certain | certaine | certainement | Certain | certainly |
| naturel | naturelle | naturellement | Natural | naturally |
| précis | précise | précisément | Precise | precisely |
| complet | complète | complètement | complete | completely |
| suffisant | suffisante | suffisamment | sufficient | sufficiently |
| prudent | prudente | prudemment | Careful | carefully |
| Infini | infinie | infiniment | Infinite | Infinitely |

3. Méthodologie

3.1 Contexte de l'étude

L'étude s'est déroulée dans une université internationale de Bangkok où l'anglais est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement (hors cours de langue étrangère). Un groupe de 20 étudiants âgés de 20 à 22 ans y a participé.

La totalité des participants sont de langue maternelle thaïe, et avaient, au moment de l'étude, déjà acquis un niveau en anglais équivalant ou supérieur à B1, sanctionné par leur résultat au test IELTS (au minimum, le niveau 5) ou par la validation du cours d'anglais English III (dont les objectifs correspondent au niveau B1), offert par l'université. Ils avaient également déjà suivi, depuis le début de leur cursus, un nombre d'heures de cours de français supérieur ou égal à 90. Tous étaient inscrits dans un cours de français centré sur la grammaire et le développement des compétences écrites, dont les objectifs étaient alignés sur le niveau A2 du CECR.

3.2 Élaboration de l'intervention pédagogique

L'intervention pédagogique avait pour objectif de permettre aux participants d'acquérir les connaissances morpho-lexicales nécessaires pour identifier, former et utiliser les adverbes en -ment en français, par la mobilisation de leurs connaissances en anglais. L'intervention a été prévue pour une durée d'une heure vingt.

Les activités élaborées ont donc spécifiquement visé à amener les étudiants, dans un premier temps, à repérer la correspondance entre les suffixes -ment en français et -ly en anglais pour la formation des adverbes, puis, dans un second temps, à induire les règles suivantes quant à la formation des adverbes en -ment :

- 1) Quand l'adjectif correspondant se termine par une consonne, l'adverbe se forme par l'adjonction du suffixe -ment à la forme féminine de l'adjectif.
- 2) Quand l'adjectif correspondant se termine par une voyelle (sauf e), l'adverbe se forme par l'adjonction du suffixe -ment à la forme féminine de l'adjectif.
- 3) Quand l'adjectif correspondant se termine par e, l'adverbe se forme par l'adjonction du suffixe -ment, et dans certain cas, l'accentuation du e final de l'adjectif.
- 4) Quand l'adjectif correspondant se termine par -ant, l'adverbe se forme en remplaçant -ant par -amment.
- 5) Quand l'adjectif correspondant se termine par -ent, l'adverbe se forme en remplaçant -ent par -emment.

Du fait de sa nature inductive, la démarche visait à ce que les participants formulent par eux-mêmes les règles de formation des adverbes en -ment en français, sans qu'à aucun moment, l'enseignant, dont le rôle se limitait à celui de guide, ne les explicite lui-même.

L'intervention a été organisée autour d'activités de compréhension, d'observation et d'analyse d'un texte narratif de 220 mots dans lequel la fréquence des adverbes en -ment avait été augmentée afin d'en inclure vingt occurrences différentes, suivant le principe de l'exposition accrue (Loewen et al., 2009) et de faciliter ainsi leur repérage. L'hypothèse sur laquelle s'est fondée cette démarche est que les participants seraient capables, au contact d'un texte modifié, de percevoir la similarité entre le français et l'anglais, et d'utiliser leur connaissance de l'anglais pour produire des hypothèses appropriées.

Les adverbes ajoutés au texte ont été sélectionnés pour exemplifier les différentes règles susmentionnées, avec au moins deux cas pour chaque règle. Il s'est également agi de sélectionner des adverbes transparents, comme « certainement » ou « poliment » et d'autres non transparents, à savoir « couramment », « vraiment » et « tellement » pour encourager les apprenants à faire des inférences à partir de l'observation de la forme.

Deux enseignants de français ont été invités à valider le texte et à formuler des suggestions d'amélioration préalablement à son utilisation.

L'intervention a inclus cinq phases, dérivées du modèle PACE (Adair-Hauck & Donato, 2016) :

1) Compréhension globale. Dans cette phase, les participants ont été invités à répondre individuellement à une série de questions sur le texte. L'objectif de cette phase était de les familiariser avec le sens et la forme, en concentrant leur attention sur le sens. Cette étape a été suivie d'une discussion en groupe pour vérifier la compréhension.

2) Observation guidée. Cette phase visait à aider les participants à identifier les adverbes du texte, puis repérer les similarités entre le français et l'anglais dans le processus d'adverbialisation d'un adjectif par l'adjonction d'un suffixe. Les participants ont été réunis en cinq groupes de quatre personnes. Un second questionnaire leur a été soumis, leur demandant d'identifier les adverbes dans le texte, et de faire des hypothèses sur leur sens et les règles de formation. À ce stade, en se concentrant sur la forme, les participants devaient remarquer des similitudes et des différences entre le français et l'anglais, et formuler des hypothèses. À la fin de cette étape, les participants ont été invités à verbaliser et justifier leurs conclusions.

3) Co-construction. Cette phase visait à aider les apprenants, réunis en groupes, à identifier les différences dans les processus d'adverbialisation en français et en anglais, et préciser ainsi leurs hypothèses. Les groupes ont été invités à verbaliser, confronter et tester leurs hypothèses.

4) Validation. Dans cette phase, les participants ont été réunis en un groupe unique, et invités à partager leurs conclusions concernant leurs hypothèses. L'objectif était de valider les hypothèses, de reformuler les règles, de fournir d'autres exemples, de répondre aux éventuelles questions.

5) Extension et évaluation. Cette phase visait à donner aux participants des opportunités de réutilisation des règles de formation des adverbes, avec un exercice noté sur 10 points.

La Tableau 2 recapitule le déroulement de l'intervention.

Tableau 2

Phases de l'intervention

| Phase | Objectifs/ attendus | Input et | Caractéristiques |
|---------------------------------|--|--|----------------------|
| | | Méthode | |
| 1. Compréhension globale | Familiarisation avec le texte | Texte modifié | Travail individuel |
| | | Attention sur le sens | Durée : 15 minutes |
| 2. Observation guidée/ repérage | Repérage de la correspondance -ly et -ment | Texte modifié | Travail collaboratif |
| | Identification des adverbes | Attention sur la forme | Durée : 15 minutes |
| 3. Co-construction | Identification de différences dans le processus d'adverbialisation | Texte modifié | Travail collaboratif |
| | | Attention sur la forme | Durée : 20 minutes |
| | Formulation d'hypothèses | | |
| 4. Validation | Validation des hypothèses | Texte modifié | Travail collaboratif |
| | | Attention sur la forme | Durée : 15 minutes |
| 5. Extension | Réutilisation et renforcement | Exercice de transformation d'adjectifs en adverbes | Travail individuel |
| | | | Durée : 15 minutes |

Il convient de noter que par sa focalisation sur la morphologie des adverbes et son attention à la forme, l'intervention proposée s'inscrit également dans une approche structurale de l'enseignement de la grammaire.

3.3 Recueil et analyse des données

Objectif 1. Afin de recenser les différents types de réflexions translinguistiques opérées par les participants pendant la réalisation des activités, les échanges intra- et intergroupes, ainsi que la verbalisation des hypothèses des participants, à la fin de chaque phase de l'intervention, ont été enregistrés, avec leur accord préalable, puis retranscrits.

Les retranscriptions ont fait l'objet d'une analyse thématique, et ont été codées afin de faire apparaître les différents types de raisonnements mis en œuvre par les participants au cours de l'intervention. Les définitions suivantes ont été utilisées :

- 1) Réflexions translinguistiques : tous raisonnements métalinguistiques par lesquels les participants, en comparant ou contrastant la langue cible avec l'anglais ou une autre langue de leur répertoire, facilitent et rendent plus effectif leur apprentissage. Cette catégorie inclut par exemple les tentatives de déchiffrer la langue cible en s'appuyant sur des ressemblances perçues avec l'anglais.
- 2) Inductions : tous raisonnements métalinguistiques par lesquels les participants dérivent une règle de l'observation de récurrences.

Les différents raisonnements ont été classés comme exacts ou inexacts, afin de mieux comprendre les processus grâce auxquels les participants partent de leurs observations pour arriver à une conclusion. Les données obtenues ont également été croisées avec les questionnaires complétés en phase 2 et en phase 5.

Objectif 2. Afin d'évaluer le niveau de satisfaction des participants et analyser les caractéristiques de leur expérience d'apprentissage, les participants ont été invités, après l'intervention, à remplir un questionnaire de satisfaction et à faire part de leurs commentaires et réactions. Le questionnaire de satisfaction visait à recueillir des données sur leur expérience et évaluer la pertinence et l'efficacité des activités proposées. Le questionnaire comprenait deux parties. La première consistait en huit affirmations formulées pour mesurer la satisfaction des participants pour les aspects suivants de l'intervention :

- 1) La mobilisation de l'anglais ou d'autres langues connues pour l'apprentissage du français,
- 2) Le recours à une approche inductive de l'enseignement,
- 3) La dimension collaborative des activités d'apprentissage,

4) La perception globale de l'intervention.

Chaque affirmation permettait aux répondants d'évaluer leur niveau d'accord par une note allant de (1) « pas du tout d'accord » à (5) « tout à fait d'accord ». Une analyse quantitative des données a été effectuée.

Dans la deuxième partie du questionnaire, les participants ont été invités à fournir des commentaires sur leur expérience d'apprentissage, afin d'ajouter une dimension qualitative aux données obtenues. Les commentaires ont été classés en fonction de l'aspect de l'intervention auxquels ils se rapportaient, et comme positifs ou négatifs.

4. Résultats

4.1 Objectif de recherche 1

4.1.1 Recensement des réflexions translinguistiques

L'analyse des transcriptions a permis d'identifier les réflexions translinguistiques et inductions opérées par les participants au cours de l'intervention. Les réflexions translinguistiques repérées ont été divisées en trois catégories qui sont présentées ci-dessous et suivies d'exemples :

1) Les reconnaissances basées sur la ressemblance entre les lexiques anglais et français.

Extrait 1 : Groupe 1, Participant 3

« Certainly is certainly... it looks alike. »

2) L'identification de similarités entre les processus d'adverbialisation en français et en anglais

Extrait 2 : Groupe 2, participant 6

« With most of adverbs, we just use -ment at the end. Like in English with -ly. Like poli... It's poliment, like polite and politely. -ly is -ment in French. »

3) L'identification de différences entre les processus d'adverbialisation en français et en anglais.

Extrait 3 : Groupe 3, participants 10 et 11

« It is different with certainement and poliment. Because it should be certainment but... It is certain with e, certaine. »

« Because of féminin. Certainement is certain plus e plus -ment. But poliment... it's just poli plus -ment. No féminin. »

Les reconnaissances basées sur la ressemblance entre les lexiques anglais et français ont été verbalisées par l'ensemble des cinq groupes, dès la phase 2 de l'intervention, comme l'illustre l'extrait 1. Ces résultats suggèrent que les participants ont perçu la proximité entre l'anglais et le français, et sont corroborés par l'analyse des questionnaires complétés durant la phase 2, qui a montré que les participants sont parvenus à identifier la plupart des adverbes du texte (en moyenne, 18.13 sur 20). Aucun participant n'a trouvé moins de 17 adverbes. Les adverbes qui n'ont pas été identifiés comme tels par certains participants sont les suivants : « vraiment », « couramment » et « tellement ». Ces adverbes possèdent les mêmes caractéristiques morpho-lexicales que les autres adverbes, à savoir la suffixation de l'adjectif correspondants, mais ont aussi pour caractéristique de ne pas être transparents pour des anglophones. De même, les formulations d'hypothèses sur le sens des adverbes identifiés se sont toujours avérées exactes, sauf pour ces trois adverbes non transparents.

En ce qui concerne l'identification de similarités dans le processus d'adverbialisation, tous les groupes ont identifié, dès la phase 2 de l'intervention, la correspondance entre le suffixe français *-ment* et l'équivalent anglais *-ly*. Des occurrences de verbalisation de ce transfert ont été recensées dans les transcriptions des échanges de chacun des groupes.

Pour être classées dans cette catégorie, les verbalisations devaient explicitement reconnaître la similarité entre les suffixes *-ly* et *-ment* pour la formation d'adverbes, comme dans l'extrait 2. Ces échanges nous renseignent sur la manière dont le raisonnement des participants se développe : en partant de l'observation d'un objet lexical préalablement identifié, ici les adverbes en *-ment*, il consiste en la formulation progressive d'une induction basée sur l'identification d'une récurrence, à savoir le processus de suffixation en *-ment*, et d'une ressemblance entre l'anglais et le français : l'adjonction d'un suffixe à une forme adjetivale.

En ce qui concerne l'identification des différences dans le processus d'adverbialisation, dès la seconde phase de l'intervention, certains participants ont repéré que l'ajout du suffixe *-ment* à l'adjectif ne permettait pas de rendre compte de

tous les cas d'adverbes présents dans le texte. Ils ont ainsi identifié des processus morpho-lexicaux propres au français. Ainsi, 11 participants, au cours de cette deuxième phase, ont noté que l'adverbe peut être formé par l'adjonction du suffixe -ment à la forme féminine de l'adjectif, comme l'illustre l'échange présenté dans l'extrait 3.

À partir de la phase 3, les participants ont pu identifier des cas particuliers pour lesquels l'adjonction de -ment à la forme masculine ou féminine de l'adjectif ne s'applique pas, comme les adverbes prudemment et couramment, et formuler des hypothèses sur les règles d'adverbialisation.

C'est l'identification et l'observation des différences dans la forme des adverbes, comparée à celles des adjectifs, et la comparaison avec l'anglais, qui a stimulé les apprenants à faire des hypothèses et produire ainsi des inductions.

4.1.2 Inductions

Dans chaque groupe, les participants ont pu, dès la phase 3 de l'intervention, verbaliser des inductions, c'est-à-dire des raisonnements métalinguistiques débouchant sur la formulation d'une règle exacte ou inexacte, à partir de l'observation de récurrences dans la forme des adverbes. En procédant par comparaisons et contrastes, ils ont pu identifier des irrégularités et des exceptions, tout en s'appuyant sur leurs observations, comme l'attestent les exemples ci-dessous, tirés des transcriptions.

Extrait 4 : Groupe 4, participants 13, 14, 15

« Prudemment, évidemment and fréquemment have the same ending because the adjectives end with -ent. For example, prudent or évident. So... I think... It means that it's like that when the adjective ends with -ment. »

« Yes, to make the adverbe, -ent is... become -emment. That's it. »

« It is the same for couramment and constamment. Différence is only spelling. Because adjectives finish with -ant, not -ent. Like courant... it's couramment. »

Extrait 5 : Groupe 1, participant 2

« It is not like in English. I mean... In English it's easy... In French, the ending depends on the ending of the adjective. »

Le tableau 3 présente les hypothèses formulées par les groupes à chaque étape de l'intervention.

Tableau 3

Hypothèses formulées par chaque groupe aux deuxième, troisième et quatrième phases de l'intervention (N=5)

| Hypothèses : les adverbes peuvent être formés par... | Phase 2 | | Phase 3 | | Phase 4 | |
|--|---------|-----|---------|-----|---------|-----|
| | N | % | N | % | N | % |
| Suffixation de l'adjectif avec -ment | 5 | 100 | 5 | 100 | 5 | 100 |
| Suffixation de la forme féminine des adjectifs se terminant avec une consonne avec -ment | 3 | 60 | 5 | 100 | 5 | 100 |
| Suffixation de la forme masculine des adjectifs se terminant avec une voyelle avec -ment | 0 | 0 | 5 | 100 | 5 | 100 |
| Remplacement de -ant par -amment dans le cas des adjectifs se terminant par -ant. | 0 | 0 | 2 | 40 | 5 | 100 |
| Remplacement de -ent par -emment dans le cas des adjectifs se terminant par -ent. | 0 | 0 | 2 | 40 | 5 | 100 |

Durant la phase 3, le travail collaboratif a été très important car il a permis aux participants de pointer les limites de leurs hypothèses et les a aidés à préciser leurs conclusions, sans intervention de l'enseignant. Les participants ont été capables d'exercer une vigilance et un contrôle sur leurs hypothèses et conclusions, réorienter certains raisonnements inexacts, et ainsi aboutir à des conclusions exactes.

À la fin de l'étape 4, tous les groupes avaient formulé des hypothèses qui rendaient compte de l'ensemble des cas, sans qu'aucune explication n'aient été fournies par l'enseignant, mettant en évidence, par la mobilisation de connaissances en anglais, l'observation et le travail collaboratif, un processus de déchiffrement et d'induction effectif.

Les données obtenues au cours de la phase 5 tendent à conforter ces conclusions, dans la mesure où les participants, testés individuellement, ont été capables de transformer correctement des adjectifs en adverbes dans un exercice individuel évalué sur 10, et pour lequel tous ont obtenu la note maximum.

4.2 Objectif de recherche 2

Le second objectif de l'étude était d'évaluer la pertinence de l'intervention au travers du niveau de satisfaction et des commentaires des participants.

Comme indiqué dans le tableau 4, la satisfaction des participants était positive, avec un niveau moyen de 4,24. La plupart des participants étaient plutôt (4) ou tout à fait (5) d'accord pour affirmer que l'intervention pédagogique leur avait été bénéfique.

Les données obtenues suggèrent que l'apprentissage collaboratif est l'aspect qui a été le plus apprécié ($m=4,8$). La pédagogie inductive est l'aspect le moins apprécié, même si la moyenne reste élevée (3,87). Les aspects Pédagogie plurilingue et Pédagogie inductive sont les seuls pour lesquels certains participants ont exprimé une neutralité (en cochant l'indicateur 3 : « Ni d'accord ni pas d'accord »).

Tableau 4

Satisfaction des participants (N=20)

| Éléments de satisfaction | Min | Max | Moyenne | Écarts-types |
|-------------------------------|-----|-----|---------|--------------|
| 1. Pédagogie plurilingue | 3 | 5 | 4.07 | .53 |
| 2. Pédagogie inductive | 3 | 5 | 3.87 | .35 |
| 3. Apprentissage collaboratif | 4 | 5 | 4.8 | .37 |
| 4. Perception globale | 4 | 5 | 4.23 | .44 |
| Total | | | 4.24 | .42 |

L'analyse des retours des participants a permis d'éclairer ces données.

Les thèmes qui ont émergé des réponses ont été classés dans les trois catégories de satisfaction précédemment mentionnées. Les commentaires ont ensuite été classés en positifs ou négatifs.

La grande majorité des commentaires faisait référence à des aspects perçus comme bénéfiques. Ce qui a été perçu le plus positivement est l'apprentissage collaboratif. Les commentaires négatifs renvoyaient principalement à la pédagogie inductive.

Tableau 5

Commentaires des participants (N=20)

| | Positif (+) | Négatifs (-) |
|-------------------------------|-------------|--------------|
| 1. Pédagogie plurilingue | 20 | 0 |
| 2. Pédagogie inductive | 12 | 8 |
| 3. Apprentissage collaboratif | 20 | 0 |
| 4. Autres | 0 | 0 |

Les apprenants ont reconnu les avantages résultant de la mobilisation de connaissances en anglais pour l'apprentissage du français, comme l'indiquent les exemples de réponses données ci-dessous. Les réponses mettent aussi en évidence que l'intervention a permis aux apprenants une meilleure perception de la proximité typologique entre le français et l'anglais.

Extraits 1 :

Participant 4 : « This activity makes me better understand the rules in French and also in English. And now I can see the similarity between both languages.

Participant 7 : « I enjoyed finding the similarities. »

La pédagogie inductive est l'aspect de l'intervention qui a suscité le plus de réserves. Certains participants ont déclaré préférer ou se sentir plus à l'aise lorsque l'enseignant fournit d'abord des explications, ou valident leurs conclusions au cours des activités. Le fait de ne pas recevoir de conseils et d'explications de l'enseignant concernant la forme et la signification des structures ciblées les a manifestement déconcertés. Leurs commentaires suggèrent également que le caractère inductif des activités a été source de frustration et de confusion.

Extraits 2 :

Participant 2 : « I prefer when the teacher explain first. »

Participant 5 : « I was not sure during the activity. I need to know what I do and if it is good or not. »

Participant 8 : « First, I felt confused, because I have to find answers by myself and I don't know if I am correct. »

Ces commentaires interrogent, et peuvent être interprétés comme l'indice d'un manque de confiance des participants dans leur capacité à former par eux-mêmes des hypothèses et des inductions exactes. Ce manque de confiance peut également s'expliquer par le fait que les participants n'étaient pas habitués à ce type de pédagogie, et plus familiers avec des approches explicites et déductives de l'enseignement de la grammaire.

Les participants, enfin, ont souligné que la nature collaborative des activités leur avait été bénéfique et avait augmenté leur implication. Ils ont reconnu les avantages de s'engager dans des réflexions interlinguistiques et métalinguistiques pour découvrir les similitudes et les différences entre le français et l'anglais, comme l'indiquent les commentaires ci-dessous :

Extraits 3 :

Participant 11 : « Working with other students was very effective for me. It makes me comfortable to ask my friends when I cannot understand. I think it makes me understand well. »

Participant 2 : « When we work together, we can correct each other mistakes. »

5. Discussion

L'objectif principal de cette étude était de concevoir et mettre en œuvre une intervention pédagogique incitant les apprenants à mobiliser leurs connaissances de l'anglais pour identifier les règles de formation et d'utilisation des adverbes en -ment en français. L'intervention comprenait des activités visant à aider les apprenants à identifier les similitudes et les différences entre le français et l'anglais, puis à formuler des hypothèses sur les règles ciblées.

Les deux premiers questionnements abordés dans cette étude étaient les suivants : 1) à quelles conditions la pédagogie plurilingue peut-elle aider les apprenants à prendre conscience de la proximité entre le français et certaines langues de leur répertoire, notamment, l'anglais, et 2) dans le cadre d'une intervention pédagogique, les apprenants, en s'appuyant sur leur répertoire plurilingue, seront-ils capables d'établir des liens interlinguistiques et formuler des hypothèses concernant les règles ciblées ?

Les données obtenues suggèrent que les stratégies pédagogiques d'enrichissement d'un texte, pour favoriser le repérage et l'identification d'une similarité interlinguistique, ainsi que les dimensions collaboratives et inductives de l'intervention, ont permis aux participants de prendre conscience de la proximité entre l'anglais et le français.

L'intervention a en effet donné aux participants l'opportunité de développer des raisonnements métalinguistiques en accédant à leur répertoire plurilingue tout en interagissant activement avec le texte et en collaborant. Ils ont ainsi pu opérer des transferts de l'anglais vers le français, qui leur ont permis de formuler de manière exacte les règles de formation des adverbes en -ment en français.

Ces données incitent donc à penser que l'intervention les a aidés à prendre conscience de structures sous-jacentes au français et à l'anglais, et ainsi, de découvrir la valeur et le potentiel de leur répertoire plurilingue pour l'apprentissage du français et éventuellement d'autres langues. Ces résultats suggèrent que la pédagogie plurilingue peut aider les apprenants à prendre conscience de la proximité mais aussi des différences entre certaines langues, au moyen d'activités comparatives et contrastives.

Le troisième questionnement abordé dans cette étude était le suivant : quelle perception les apprenants de français ont-ils de la pédagogie plurilingue ?

Les résultats montrent une perception globalement positive de l'intervention. Sa dimension collaborative a été perçue comme bénéfique, ce qui souligne l'importance de la co-construction des connaissances dans le processus d'apprentissage. La nature collaborative des activités a notamment permis un niveau élevé d'implication.

Les participants ont cependant exprimé des réserves et même de la frustration concernant la pédagogie inductive. Ces réactions peuvent s'expliquer par le fait qu'ils n'étaient pas habitués à ce type d'approche, dans laquelle ils ont dû prendre un rôle actif dans la détermination et la production de connaissances, et manquaient par conséquent de l'autonomie nécessaire pour les activités proposées dans l'intervention. Il faut cependant noter que cette réticence ne les a pas empêchés de formuler des raisonnements et de valider leurs hypothèses, et donc, de prendre un rôle actif dans leur apprentissage.

La présente recherche inclut certaines limitations. Les données obtenues sont valables pour l'échantillon visé et ne peuvent être généralisées du fait du petit nombre de participants et de la nature qualitative des données recueillies. Elles offrent cependant un aperçu des conditions qui permettent aux apprenants de percevoir la similarité entre une langue de leur répertoire et une langue en cours d'apprentissage, d'établir des connexions interlinguistiques et **in fine**, de formuler des inductions.

De futures recherches pourront construire sur ces résultats, et s'intéresser à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de stratégies d'enseignement, d'activités et de tâches fondées sur la pédagogie plurilingue, et également explorer l'impact que des pratiques plurilingues et inductives ont sur l'autonomie des apprenants.

Références

- Bento, M. (2019). *Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle*, **Lidil**, 59, 2019, consulté le 17 janvier 2023. URL: <http://journals.openedition.org/lidil/6465>
- Bonvino, E. Caddéo, S. Vilaginés Serra, E. Pippa, S. (2011). **EUROM5 Lire et comprendre 5 langues romanes pour apprendre simultanément le français, le portugais, l'espagnol, le catalan et l'italien**. La Maison du Dictionnaire.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V. et al. (2013). **CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources**. Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). **Représentations sociales des langues et enseignement**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Cavalli, M., Coste, D., Crișan, A., & Van de Ven, P.-H. (2009). **L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet**. Conseil de l'Europe. Consulté le 17 janvier 2023. URL: <https://rm.coe.int/l-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-projet-ce-texte-a-ete/16805a21a0>
- Chaisiri, P. (2022). The Potential of Translanguaging for English Language Teaching in Thailand. **Journal of Studies in the English Language**, 17(2), 56–80. Consulté le 29 septembre 2023. URL: <https://doi.org/10.14456/jsel.2022.6>
- Chuquet, H, Solano, R., M. (2019). Adverbes de positionnement énonciatif dans un corpus d'écrits scientifiques. Étude contrastive anglais – français – espagnol. **Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène**, 2019.

- Coste, D., Moore, D. et Zarate G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire (parution initiale : 1997), **Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires**, Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Consulté le 17 janvier 2023. URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcesPublications/CompetencePlurilingue09_web_en.pdf
- Conseil de l'Europe (2001). **Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer**. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, 10, 221–240.
- Donato, R., & Adair-Hauck, B (2016). PACE: A story-based approach for dialogic inquiry about form and meaning. Dans J. Shrum & E. Glisan (Auteurs), **Teacher's handbook: Contextualized foreign language instruction 5th ed.** (pp 206 – 230). Boston, MA: Cengage Learning.
- Han, Z. (2013). Input enhancement. In Robinson, P. (Ed.), **The Routledge encyclopedia of second language acquisition** (pp. 313–317). Routledge.
- Imsil, N. (2021) Utilisation de l'anglais dans l'apprentissage du français chez les étudiants de français de l'université Naresuan, **Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français**, Vol. 44, No. 142, 23–40
- Lee, B. J. (2021). The effects of proficiency and textual enhancement technique on noticing. **System**, 96, 102407.
- Loewen, S., Erlam, R., & Ellis, R. (2009). The incidental acquisition of third person -s as implicit and explicit knowledge. In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., et al. (Eds.), **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching** (pp. 262–280). Multilingual Matters.
- Ministère de la Culture (2016). **Rencontres 2015 : Vers une pédagogie du plurilinguisme**, Table ronde organisée le 5 février 2015, Explolangues – Paris, Porte de Versailles
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In Doughty, C., & M.H. Long (Eds.), **The handbook of second language acquisition** (pp. 436–486). Blackwell.

- Odlin, T., & Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. **International Journal of Multilingualism**, 1, 123–140.
- Paquet, P.-L. (2018). Influence of L1 properties and proficiency on the acquisition of gender agreement. **Journal of Language & Education**, 4, 92–104.
- Ringbom, H. (2007). Cross-linguistic similarity in foreign language learning. **Multilingual Matters**, 2007.
- Simard, D., & Foucambert, D. (2013). Observing noticing while reading in L2. In Bergsleithner, J.M., Frota, S.N., & J.K. Yoshioka (Eds.), **Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt** (pp. 207–226). University of Hawaii at Manoa.
- Woll, N. (2019). Investigating positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by Quebec Francophones. In Vetter, E., & U. Jessner (Eds.), **International research on multilingualism breaking with the monolingual perspective**, 103–123. Springer.
- Woll, N., Paquet, P.-L. (2021). Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks. **Language Teaching Research**, 1–25.
DOI:10.177/13621688211056544



การใช้หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

วิริยา หล้าเพชร*

สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ภาควิชาภาษาต่างประเทศ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ประเทศไทย

**Using French Graded Readers to Promote Autonomous
Reading Skills of First-Year Students, French Section,
Faculty of Humanities, Kasetsart University**

*Wiriya Lahpetch**

French Section, Department of Foreign Languages Faculty of Humanities, Kasetsart University, Thailand

| | |
|----------------------------|--|
| Article Info | บทคัดย่อ |
| Research Article | การวิจัยนี้เป็นการศึกษาการใช้หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเอง โดยมีกลุ่มเป้าหมายคือ นิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 29 คน วัตถุประสงค์ของการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ 1) เพื่อศึกษาผลการพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองจากการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสของนิสิตกลุ่มเป้าหมาย 2) เพื่อศึกษาความคิดเห็นของนิสิตในการพัฒนาทักษะการอ่านภาษาฝรั่งเศส และ 3) เพื่อนำผลการวิจัยมาประยุกต์ใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส โดยเก็บข้อมูลจากหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส แบบบันทึกการอ่าน แบบทดสอบประเมินผลความเข้าใจในการอ่าน และแบบประเมินความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาของนิสิตกลุ่มเป้าหมาย ผลการศึกษาพบว่า 1) นิสิตมีความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ดี โดยมีการวางแผนการอ่านและดำเนินตามขั้นตอนต่างๆ ด้วยตนเองได้เป็นอย่างดี 2) นิสิตมีความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสในระดับมาก โดยนิสิตมีความรู้ด้านคำศัพท์และสำนวนภาษาฝรั่งเศสมากขึ้น นิสิตได้พัฒนาทักษะการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาที่มีประโยชน์ต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส และ 3) ผลการวิจัยทำให้เกิดแนวคิดในการจัดกิจกรรมร่วมกับการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา ดังนั้น การใช้หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสช่วยพัฒนาทักษะการอ่านภาษาฝรั่งเศสและส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง |
| Article History : | |
| Received 20 June 2023 | |
| Revised 14 October 2023 | |
| Accepted 15 October 2023 | |
| คำสำคัญ : | |
| การเรียนรู้ด้วยตนเอง | |
| การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา- | |
| ภาษาฝรั่งเศส | |
| ทักษะการอ่านภาษาฝรั่งเศส | |
| Keywords : | |
| Self-Directed learning, | |
| Reading French graded | |
| readers, French reading | |
| skills | |

* Corresponding author

E-mail address: wiriva.la@ku.th

Abstract

This research is a study of using French graded readers to promote autonomous reading skills of 29 first-year students of the French section, Faculty of Humanities, Kasetsart University. The objectives of the research were 1) to study the results of developing self-reading skills of target students who read French graded readers, 2) to survey the students' opinions on developing French reading skills and 3) to apply the research results as a guideline for organizing the activities concerning reading French graded readers. Data were collected from one French graded readers, a reading book report, a reading test and a satisfaction questionnaire. It was found from the research that 1) the students acquired self-learning skills from reading French graded readers, with systematic planning and reading processes, 2) they were satisfied with reading French graded readers at a high level, having expanded their French vocabulary and expressions in French and developed their skills in reading French graded readers, which were beneficial for learning French, and 3) the ideas about organizing the activities concerning reading the French graded readers were generated. Therefore, using French graded readers helps promote students' French reading skills and encourage their self-directed learning.

1. บทนำ

การอ่านทำให้เกิดความรู้ ฝึกการคิดวิเคราะห์ รู้เท่าทันข่าวสารข้อมูล ตลอดจนเป็นการเสริมสร้างประสบการณ์และสร้างจินตนาการ การอ่านมีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตในปัจจุบัน ทำให้เราภูมิใจในความก้าวหน้าเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ทั้งในด้านวัฒนธรรม วิทยาการ ความคิด (ยุพร แสงทักษิณ, 2535 : 1) ผู้อ่านจะได้รับความรู้ต่างๆ จากการอ่าน รู้เท่าทันความเคลื่อนไหวของเหตุการณ์บ้านเมืองและการเปลี่ยนแปลงของสังคม ผู้ที่อ่านมากย่อมมีความรู้มาก เป็นคนทันสมัย และเข้าใจสถานการณ์รอบตัวได้ดี การอ่านเป็นสิ่งสำคัญต่อการศึกษา ผู้เรียนทุกรายการต้องสามารถนำการอ่านมาใช้เป็นเครื่องมือเพื่อสำรวจหาความรู้ โดยเฉพาะนิสิต/นักศึกษาซึ่งต้องศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองเพิ่มเติมนอกเหนือจากในชั้นเรียน เพื่อให้มีความรู้กว้างขวางและลึกซึ้ง ดังนั้น การอ่านจึงเป็นทักษะสำคัญที่ควรต้องได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนควรฝึกฝนการอ่านเป็นประจำสม่ำเสมอจนเกิดเป็นความชำนาญ

อันจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะทางการเรียนรู้ให้เกิดผลลัพธ์ที่กล่าวได้ว่า การอ่านหนังสือเป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาตนเอง ทำให้ผู้อ่านได้รับประโยชน์ทั้งทางตรงและทางอ้อม

สำหรับการเรียนภาษาต่างประเทศ ทักษะการอ่านมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ทำให้ผู้อ่าน มีความรู้ในภาษาอีกภาษาหนึ่ง อาทิ ความรู้ด้านคำศัพท์ สำนวน ไวยากรณ์ และโครงสร้างทางภาษา การที่ผู้อ่านมีความรู้พื้นฐานทางภาษาดี จะทำให้อ่านได้คล่องและเข้าใจได้ดี ทั้งนี้ การอ่าน จัดเป็นกระบวนการสื่อสารรูปแบบหนึ่งที่ต้องใช้ความรู้หลายด้านเพื่อให้การสื่อสารประสบผล สำเร็จ นอกจากความรู้ทางภาษา (une composante linguistique) ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว การมี ความรู้ความสามารถด้านอื่นๆ ก็เป็นองค์ประกอบสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่านเช่นกัน ได้แก่ ความรู้ความสามารถเชิงวากุรุ (une composante discursive) ความรู้ที่เชื่อมโยงกับ ประสบการณ์และสิ่งต่างๆ ที่มีอยู่ในโลก (une composante référentielle) รวมทั้งความรู้ เกี่ยวกับสังคมและวัฒนธรรม (une composante socioculturelle) ซึ่งส่งผลให้ผู้อ่านเข้าใจ ความหมายของสารหรือเรื่องราวที่อ่านได้ดียิ่งขึ้น (Moirand, 1982 : 20) ผู้วิจัยในฐานะผู้สอน ภาษาฝรั่งเศสได้สังเกตในชั้นเรียนรายวิชาการอ่านภาษาฝรั่งเศส พบว่า นิสิตมีปัญหาในการ อ่านภาษาฝรั่งเศส โดยเฉพาะบทอ่านยาวๆ และปัญหาส่วนใหญ่เกิดจากการไม่รู้จักคำศัพท์ สำนวน หรือโครงสร้างทางภาษาอย่างเดียว จึงทำให้ขาดความมั่นใจ ไม่ตั้งใจ และขาดแรงจูงใจ ในการอ่าน การที่จะทำให้นิสิตมีคุณภาพด้านการอ่านที่ดี นิสิตควรต้องหมั่นฝึกฝนและอ่าน บ่อยๆ แต่การเรียนการสอนในชั้นเรียนนั้น เวลาคงไม่เพียงพอและไม่ต่อเนื่อง อีกทั้งการอ่านใน ชั้นเรียนเป็นกิจกรรมการอ่านที่ผู้สอนมอบหมายและผู้เรียนปฏิบัติตาม เช่น การฝึกอ่านออก เสียง หรือการอ่านเพื่อตอบคำถูก นิสิตอาจจะไม่ได้ใช้เวลาอ่านยาวเต็มที่ในการพัฒนาทักษะการ อ่าน ดังนั้น การอ่านหนังสือเพิ่มเติมนอกชั้นเรียนจะช่วยพัฒนาทักษะการอ่านได้อีกทางหนึ่ง โดยนิสิตสามารถฝึกปฏิบัติได้ด้วยตนเอง อันสอดคล้องกับแนวทางการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบและสามารถพึ่งพาตนเองได้ การเรียนการสอนในยุค ปัจจุบันไม่ควรจำกัดในชั้นเรียนเพียงอย่างเดียว เพราะการเรียนในชั้นเรียนมีข้อจำกัดด้าน ต่างๆ เช่น บังคับเรื่องของเวลา จำนวนนิสิต และความตั้งใจ ด้วยบังคับแวดล้อมดังกล่าว ส่งผล ให้ผู้เรียนไม่พยายามฝึกอ่านอย่างเต็มที่ จนนำมาสู่สาเหตุที่ทำให้นิสิตไม่เข้าใจบทอ่านได้อย่าง ลึกซึ้ง อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยตระหนักรู้ว่า การเรียนการสอนระดับอุดมศึกษานั้น ผู้เรียนมี ศักยภาพเพียงพอในการศึกษาค้นคว้าและแสวงหาความรู้เพิ่มเติมนอกชั้นเรียนด้วยตนเอง การ อ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเอง และเป็นกิจกรรมที่ช่วยเสริม ทักษะการอ่านได้ การที่ผู้เรียนจะสามารถพัฒนาการอ่านได้ดี ควรต้องเรียนรู้ด้วยตัวเอง ซึ่งเป็นการฝึกให้ผู้เรียนริเริ่มการเรียนรู้จากความสนใจ ความอยากรู้ การวางแผนการเรียนรู้ การลงมือปฏิบัติ และประเมินผลด้วยตนเอง (ฉลวย ม่วงพวน, 2553 : 6) ใน การอ่านหนังสือ

อ่านนอกเวลาอันนิสิตต้องบริหารเวลา และค้นหาวิธีการที่จะทำให้เข้าใจเนื้อหาของหนังสือด้วยการค้นคว้าเพิ่มเติม การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสช่วยให้นิสิตรู้จักทำความรู้จาก การเรียนในชั้นเรียนมาประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ นับเป็นการซื่อมโยงทักษะการอ่านกับการเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วย นิสิตจะได้เรียนรู้คำศัพท์ สำนวนใหม่ๆ ได้ศึกษาแนวคิด สังคมและวัฒนธรรมฝรั่งเศส ซึ่งเป็นการเรียนรู้จากการอ่านด้วยตนเองและเป็นประโยชน์ต่อนิสิตในการเรียนภาษาฝรั่งเศส

ผู้วิจัยได้ทำการสืบค้นข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการอ่านด้วยการอ่านหนังสือนอกเวลา พบว่า หัวข้อการวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการอ่านหนังสือนอกเวลาภาษาไทยมีจำนวนมาก โดยเป็นการอ่านหนังสือนอกเวลาที่ครุภัณฑ์กำหนดคัดเลือกหนังสือ เพื่อให้นักเรียนอ่านเพิ่มเติม สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวกับการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาต่างประเทศ ส่วนใหญ่เป็นงานวิจัยที่ศึกษาการอ่านหนังสือนอกเวลาภาษาอังกฤษ เช่น งานวิจัยของสรรเพชุดา พรหมเมตตาและวิลาสินี พลอยเลื่อมแสง (2560) เรื่องการใช้หนังสืออ่านนอกเวลาเพื่อพัฒนาคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักศึกษาหลักสูตรภาษาอังกฤษธุรกิจชั้นปีที่ 2 คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต โดยศึกษาเรื่องผลการพัฒนาคำศัพท์ภาษาอังกฤษและความพึงพอใจจากการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาอังกฤษ งานวิจัยของปิยธิดา บัวประเสริฐยิ่ง (2560) ศึกษาผลของการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาที่มีต่อการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียนระดับอุดมศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ งานวิจัยดังกล่าวมีวัตถุประสงค์ในการวัดคุณลักษณะและระดับการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา ก่อนและหลังการอ่านหนังสือนอกเวลา รายวิชาภาษาอังกฤษเร่งรัดผ่านกิจกรรมการอ่านหนังสือนอกเวลา อนึ่ง ผู้วิจัยยังไม่พบงานวิจัยที่ศึกษาหัวข้อการอ่านหนังสือนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองจากการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ และเพื่อนำผลการวิจัยมาใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการจัดกิจกรรมการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส และพัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้มีประสิทธิภาพ

2. วัตถุประสงค์ของงานวิจัย

1) เพื่อศึกษาผลการพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองจากการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

- 2) เพื่อศึกษาความคิดเห็นของนิสิตในการพัฒนาทักษะการอ่านภาษาฝรั่งเศส
- 3) เพื่อผลการวิจัยมาประยุกต์ใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการอ่านหนังสือนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส

3. ขอบเขตการวิจัย

1) ขอบเขตด้านเนื้อหา

การอ่านหนังสือนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสในงานวิจัยครั้งนี้เป็นหนังสือเรื่อง Joachim a des Ennuis (Une aventure du Petit Nicolas) แต่งโดย René GOSCINNY และ วาดภาพ ประกอบโดย Jean Jacques SEMPÉ ตีพิมพ์ ค.ศ. 2001 จำนวน 154 หน้า ระดับ A1 และ A2 โดยนิสิตใช้ระยะเวลาในการอ่าน 1 ภาคการศึกษา คือภาคต้น ปีการศึกษา 2565

2) ขอบเขตด้านประชากร

กลุ่มเป้าหมายในการวิจัยคือ นิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 29 คน

4. แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยตนเอง

4.1 ที่มาของแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง

การเรียนรู้ของมนุษย์ท่าให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและประสบการณ์ส่วนบุคคล มนุษย์ทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ตลอดชีวิตตั้งแต่วัยเด็กจนถึงวัยผู้ใหญ่ การเรียนรู้นั้นสามารถเกิดขึ้นในหลากหลายรูปแบบ เช่น จากการศึกษาค้นคว้า การอ่าน การฟัง การสังเกต การเลียนแบบ และการลงมือปฏิบัติ การเรียนรู้สามารถเกิดขึ้นได้ในหลายบริบท โดยอาจเป็นการเรียนรู้ด้วยความตั้งใจหรือด้วยความบังเอิญ การเรียนรู้ในระบบหรือองค์ประกอบการศึกษา และการเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้ควรต้องมีการกำหนดเป้าหมายให้ชัดเจน เพื่อสามารถจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ บังคับนี้ สังคมไทยอยู่ในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลง โดยเฉพาะท่านเทคโนโลยีที่มีความก้าวหน้าและพัฒนาอย่างรวดเร็ว การพัฒนาตนเองให้สามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงตามสถานการณ์ต่างๆ เป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง การศึกษาควรคำนึงถึงการพัฒนาทักษะด้านการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ ดังนั้น “การเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Directed Learning : SDL)” จึงเป็นแนวคิดที่มีการนำมาประยุกต์ใช้ในการจัดการศึกษา เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้และพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้มีทักษะในการคิดวิเคราะห์ มีความคิดสร้างสรรค์ ความรับผิดชอบ และ

การค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมด้วยตนเอง ตลอดจนสามารถนำทักษะและความรู้ที่ได้รับมาประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิตในอนาคต การเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Directed Learning) เป็นรูปแบบของการเรียนรู้ที่ทันสมัยสอดคล้องกับยุคปัจจุบันที่มีแหล่งทรัพยากรในการแสวงหาความรู้มากมาย ซึ่งผู้เรียนมีโอกาสเข้าถึงแหล่งข้อมูลต่างๆ ด้วยตนเองได้สะดวกและรวดเร็ว การนำแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเองมาประยุกต์ใช้กับการจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษา นับว่าเหมาะสมเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากผู้เรียนเป็นนิสิต/นักศึกษาระดับมหาวิทยาลัยจัดเป็นวัยที่เติบโต มีวุฒิภาวะและศักยภาพเพียงพอสำหรับวางแผนและจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองได้

4.2 ความหมายของการเรียนรู้ด้วยตนเอง

Malcolm Knowles (1975) นักวิชาการด้านการศึกษาผู้ใหญ่ได้ศึกษาและพัฒนาแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Directed Learning) โดยมีรากฐานมาจากทฤษฎี Andragogy คือการศึกษาการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ แนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Directed Learning) ได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องจากนักการศึกษาหลายท่านทั่วโลก Knowles (1975 : 18) อธิบายว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนมีความคิดริเริ่มในกระบวนการเรียนรู้โดยพิจารณาถึงความต้องการของตนเอง กำหนดเป้าหมาย แสวงหาแหล่งความรู้ เลือกวิธีการที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ ตลอดจนการประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง ในกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเองนั้น ผู้เรียนอาจจะพึงพาผู้อื่นด้วยก็ได้ Borich (1992 : 133, อ้างถึงในอมรรักษ์ สารชูพล, 2558 : 214) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นวิธีการที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเป็นบุคคลที่มีเหตุผล แก่ไขปัญหาและอุปสรรคได้ วิเคราะห์เนื้อหาความรู้ได้ด้วยตนเอง ลักษณะดังกล่าวทำให้ผู้เรียนเกิดทักษะด้านความรับผิดชอบ การควบคุมตนเอง ความสามารถในการบริหารจัดการ และการวางแผนอย่างดี สำหรับทิศนา แบบนี้ (2563 : 125-126) การจัดการเรียนรู้ด้วยตนเอง หมายถึง การให้โอกาสผู้เรียนวางแผนการเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งครอบคลุมการวินิจฉัยความต้องการในการเรียนรู้ของตน การตั้งเป้าหมายของการเรียนรู้ การเลือกวิธีการเรียนรู้ การแสวงหาแหล่งความรู้ การรับร่วมและวิเคราะห์ข้อมูล รวมทั้งการประเมินตนเอง โดยครุอยู่ในฐานะกัลยาณมิตร ทำหน้าที่กระตุ้นและให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียน

สรุปได้ว่า การเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Directed Learning) คือการศึกษาหาความรู้ด้วยตนเองอย่างอิสระ ตามความสนใจและความต้องการของผู้เรียน โดยผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการนำตนเองและพึงพาตนเองเป็นหลัก เพื่อการเรียนรู้เรื่องนั้นๆ และลงมือปฏิบัติตัวอย่าง การที่ผู้เรียนตระหนักรถึงบทบาทของตนเองและสามารถดำเนินการขั้นตอนต่างๆ ด้วยตนเอง จะนำไปสู่การพัฒนาตนเองในหลายด้าน เช่น ด้านความคิด การวางแผน การ

บริหารจัดการ และความรับผิดชอบ ทั้งนี้ การเรียนการสอนในยุคเทคโนโลยีสารสนเทศและวิทยาการสมัยใหม่ ทำให้เกิดความพร้อมในการเรียนรู้ด้วยตนเองของคนรุ่นใหม่มากขึ้น ผู้เรียน มีความสามารถในการค้นหาข้อมูลผ่านช่องทางต่างๆ ได้เอง เช่น หนังสืออิเล็กทรอนิกส์ (E-book) เว็บไซต์ และสื่อออนไลน์เน็ต เป็นต้น

4.3 ความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยตนเอง

การเรียนรู้ด้วยตัวเอง (Self-Directed Learning) มีความสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อตัวผู้เรียนมาก โดยการเรียนรู้ด้วยตนเองจะเกิดผลสัมฤทธิ์ด้วยดีนั้น ควรจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียน และต้องคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละคน ซึ่งผู้เรียนจะสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพหากได้รับการฝึกฝนอย่างถูกวิธี (วัฒนาพร ระงับทุกข์, 2545 : 52-53) นอกจากนี้ Knowles (1975, 15-17) อธิบายถึงความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยตนเองประกอบด้วย 4 ประการ ดังนี้ 1) บุคคลที่เรียนรู้ด้วยการเริ่มของตนเองจะสามารถใช้ประโยชน์จากเรียนได้ดีกว่าบุคคลที่รอให้ผู้อื่นถ่ายทอดวิชาความรู้ให้ โดยบุคคลที่เรียนรู้ด้วยตนเองจะมีความตั้งใจ มีจุดมุ่งหมาย และมีแรงจูงใจในการเรียน 2) การเรียนรู้ด้วยตนเองสอดคล้องกับกระบวนการทางธรรมชาติด้านจิตวิทยาพัฒนาการ เมื่อบุคคลเติบโตขึ้นและมีความเป็นผู้ใหญ่ จะค่อยๆ พัฒนาตนเองไปสู่ความเป็นอิสระโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น 3) นวัตกรรมทางการศึกษาและรูปแบบนวัตกรรมใหม่ๆ เพิ่มมากขึ้น ผู้เรียนต้องริเริ่มการเรียนรู้ด้วยตนเอง และ 4) การเปลี่ยนแปลงของโลกในหลายด้าน ทำให้เกิดแนวคิดใหม่ๆ ทางการศึกษา ความรู้ที่มนุษย์สะสมไว้จะค่อยๆ ล้าสมัย จึงควรต้องพัฒนาตนเองให้มีความรู้เท่าทันโลกด้วยการเริ่มเรียนรู้สิ่งต่างๆ จากสิ่งแวดล้อมรอบตัว

4.4 คุณลักษณะและองค์ประกอบของการเรียนรู้ด้วยตนเอง

การเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นคุณลักษณะที่มีภายในตัวบุคคล แต่ละคนมีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ไม่เท่ากัน ผู้เรียนบางคนมีความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ดี แต่ผู้เรียนบางคนอาจจะมีคุณลักษณะดังกล่าวที่แฟกตอร์ภายในตัวเอง จึงควรต้องนำคุณลักษณะนั้นออกมายาใช้ให้เกิดประโยชน์ ผู้ที่สามารถจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ดี จะมีแรงจูงใจและสนใจในสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ รวมทั้งมีความอดทน เพื่อให้ตนเองสามารถไปสู่จุดมุ่งหมายตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ Brockette & Hiemstra (1991, อ้างถึงในชัยฤทธิ์ โพธิสุวรรณ, 2541 : 12) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นคุณลักษณะที่มีในตัวทุกคน อาจจะมากหรือน้อยแตกต่างกันไปตามลักษณะของแต่ละบุคคลและสถานการณ์ในการเรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยตนเองจะทำให้เกิดผลด้านบวก โดยสามารถจดจำได้มากขึ้น สนใจในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และมั่นใจในความสามารถการเรียนรู้

ของตนเอง เนื่องด้วยผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง ด้วยเหตุนี้การเรียนรู้ด้วยตนเองจึงทำให้เกิดทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิตได้ (Lifelong Learning)

การนำตนเองไปสู่การเรียนรู้ด้วยตนเองได้ดีนั้น Guglielmino (1977, อ้างถึงในสมคิด อิสระวัฒน์, 2542 : 84-85) อธิบายถึงองค์ประกอบสำคัญของการพร้อมในการเรียนรู้ด้วยตนเองประกอบด้วยปัจจัย 8 ประการ ดังนี้ 1) การเปิดโอกาสในการเรียนรู้ (Openness to learning opportunities) 2) ความเชื่อในการเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพ (Self concept as an effective learner) 3) การริเริ่มและการมีอิสระในการเรียนรู้ (Initiative and independence in learning) 4) การมีความรับผิดชอบในการเรียนของตนเอง (Acceptance of responsibility for one's own learning) 5) ความรักในการเรียน (Love of learning) 6) ความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) 7) การมองอนาคตในแง่ดี (Positive orientation to the future) 8) ความสามารถในการใช้ทักษะการเรียนเบื้องต้น และทักษะในการแก้ไขปัญหา (Ability to use basic study skills and problem-solving skills)

การเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Directed Learning) นับว่ามีประโยชน์อย่างมากในการพัฒนาผู้เรียน สำหรับการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเองในการเรียนภาษาหนึ่น โสธิตา แสนศรี และคณะ (2561 : 100) กล่าวว่า สิ่งสำคัญที่สุดสำหรับตัวผู้เรียนในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ทางภาษา คือการเลือกใช้วิธีการหรือเทคนิค ซึ่งผู้เรียนแต่ละคนมีวิธีการในการพัฒนาทักษะที่แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับการเลือกใช้ตามความเหมาะสมและตามความถนัดของตน ดังนั้น การเรียนรู้ด้วยตนเองสามารถดำเนินการผ่านการจัดกิจกรรมการอ่าน เนื่องจากการอ่านนับเป็นรากฐานในการพัฒนาคุณภาพตนเอง การอ่านทำให้เกิดการพัฒนาทางด้านสติปัญญา ความรู้ และสร้างประสบการณ์ รวมทั้งการอ่านเป็นกิจกรรมที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส เพราะผู้เรียนต้องแสวงหาแนวทางและวิธีการต่างๆ เพื่ออ่านด้วยตนเองและเข้าใจเรื่องราวที่อ่านได้

5. ทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับการอ่าน

การอ่านคือการสะสมความรู้ ทำให้เป็นคนฉลาด มีความรอบรู้ มีวิสัยทัศน์ ทันโลก ทันคน และทันต่อเหตุการณ์รอบตัว การอ่านเป็นการสื่อความหมายรูปแบบหนึ่งที่ต้องอาศัยความเข้าใจ โดยการเข้าใจเนื้อเรื่องและแนวความคิดจากเรื่องที่อ่าน

5.1 ความหมายของการอ่าน

นักการศึกษาหลายท่านอธิบายความหมายของการอ่าน ดังนี้ Dubin (1982 : 15, อ้างถึงในสุพรรณี อาศัยราช, 2558 : 6) กล่าวว่า การอ่านไม่ว่าจะเป็นภาษาแม่หรือภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศก็ตาม หมายถึงการสื่อความหมายระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน และในระหว่างที่อ่านจะมีปฏิสัมพันธ์บางประการระหว่างภาษา กับความคิดที่เกิดขึ้น โดยผู้เขียนจะใส่รหัสความคิดหรือความหมายที่ต้องการสื่อ และผู้อ่านจะถอดรหัสความคิดหรือความหมายออก มาจนเป็นที่เข้าใจกัน Harris and Smith (1986 : 17) อธิบายว่า การอ่านคือการสื่อความหมาย รูปแบบหนึ่ง โดยที่ผู้อ่านและผู้เขียนมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและข้อมูลซึ่งกันและกัน ผู้เขียนจะแสดงความคิดเห็นของตนเอง ผู้อ่านจะพยายามค้นหาความหมายจากการคิด เดา หรือถอดความจากข้อความที่อ่านโดยอาศัยประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน Day and Bamford (1998 : 12) อธิบายว่า การอ่านเป็นการสร้างความหมายจากข้อความที่พิมพ์หรือเขียน โดยที่ผู้อ่านต้องใช้กระบวนการทางความคิดเชื่อมโยงกับข้อมูลที่อ่านกับความรู้เดิมของผู้อ่าน เพื่อให้เข้าใจความหมายตามที่ผู้เขียนต้องการสื่อสารได้อย่างถูกต้อง สำหรับสุนัขทาง มั่นเศรษฐีวิทัย (2540 : 2) การอ่าน หมายถึง ลำดับขั้นที่เกี่ยวข้องกับการทำความเข้าใจความหมายของกลุ่มคำ ประโยค ข้อความและเรื่องราวของสารที่ผู้อ่านสามารถบอกความหมายได้ การอ่านเป็นทักษะ ในการค้นคว้าหาความรู้ และสุวัฒน์ วิวัฒนานนท์ (2552 : 75) การอ่าน คือการแปลความหมาย ของตัวอักษรที่อ่านออกมากเป็นความรู้ ความคิด และเกิดความเข้าใจเรื่องราวที่อ่านตรงกับเรื่องราวที่ผู้เขียนได้เขียน ผู้อ่านสามารถนำความรู้ความคิดหรือสาระเรื่องราวที่อ่านไปใช้ให้เกิดประโยชน์ได้

กล่าวโดยสรุป การอ่านภาษาได้ก็ตาม คือกระบวนการส่งสารและรับสาร เพื่อสื่อความหมายโดยผ่านตัวอักษรและข้อความ การอ่านเป็นการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด และประสบการณ์ระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน โดยผู้อ่านจะสามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อสาร จากความรู้เดิมและประสบการณ์ที่สะสมไว้ เพื่อนำมาช่วยในการตีความ การแปลความหมาย การจับใจความสำคัญ รวมทั้งมีการใช้ความรู้ทางภาษา เพื่อให้เข้าใจรายละเอียดของเรื่องราวที่อ่านได้ ดังนั้น การอ่านจึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการติดต่อสื่อสารที่ใช้มากในชีวิตประจำวัน ตลอดจนเครื่องมือสำหรับนำมาใช้ในการส่งещานความรู้และเพิ่มพูนประสบการณ์ด้วย

5.2 ความสำคัญของการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา

การอ่านเป็นการใช้ทักษะทางภาษาที่สำคัญ ในการจัดการเรียนการสอนด้านภาษา ผู้เรียนควรมีโอกาสฝึกทักษะการอ่านอย่างสม่ำเสมอ โดยผู้สอนสามารถจัดกิจกรรมการอ่านทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน โดยจัดให้เหมาะสมกับลักษณะของภาษาและระดับความรู้ของ

ผู้เรียน รวมทั้งต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้ การพัฒนาทักษะการอ่านที่นำไปสู่การเรียนรู้ด้วยตนเองสอดคล้องกับหลักการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนที่ผู้เรียนต้องรับผิดชอบต่อตนเอง ครุเป็นเพียงผู้แนะนำค่าย อำนวยความสะดวก การพัฒนาผู้เรียนให้สามารถเรียนรู้ได้เป็นเป้าหมายสำคัญของการจัดการศึกษาที่บรรลุเป้าหมาย (สุวัฒน์ วิวัฒนานนท์, 2552 : 18) การอ่านช่วยพัฒนาให้ผู้อ่านต้องใช้ความสามารถหลายด้าน ได้แก่ ความเข้าใจ ความคิด และประสบการณ์เดิม เพื่อเข้าใจความหมายในเรื่องที่อ่าน การจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองสามารถจัดทำได้หลายรูปแบบ เช่น การอ่านแบบเน้นภาระงาน การอ่านแบบกว้างขวาง และการอ่านหนังสือนอกเวลา Carrell & Carson (1997, อ้างถึงในปิยธิดา บัวประเสริฐยิ่ง, 2560 : 85) กล่าวว่า การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา มีความสำคัญในการพัฒนาผู้เรียน เพื่อให้ประสบความสำเร็จต่อการอ่าน มีความรักและสนใจในการอ่าน

การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นกิจกรรมที่เสริมสร้างความรู้และประสบการณ์ในการอ่านเพิ่มเติมนอกชั้นเรียน โดยหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นหนังสืออ่านเสริมประสบการณ์ และเป็นหนังสือที่จัดทำขึ้นโดยมุ่งเน้นถึงประโยชน์ของการศึกษาหาความรู้และเพิ่มพูนความรู้ด้วยตนเอง Macmillan Readers (2014) และ Waring (2003) (อ้างถึงในศุภิสรา กุมาภ, 2562 : 38) กล่าวว่า Graded Readers หรือหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นหนังสือที่เขียนขึ้นเพื่อผู้เรียนภาษาไทยได้อ่านหนังสืออย่างเป็นระบบ โดยมีการจัดระดับความยากง่ายของคำศัพท์ ความซับซ้อนของหลักไวยากรณ์ รวมถึงจำนวนคำศัพท์ ในการพัฒนาทักษะการอ่านด้วยการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาต่างประเทศช่วยให้ผู้อ่านเกิดทักษะการเรียนรู้ในระดับที่สูงขึ้น เพราะผู้อ่านต้องมีความรู้ทางภาษาหนึ่นเป็นอย่างดี นอกจากนี้ การอ่านภาษาต่างประเทศนั้น เมื่อเกิดความไม่เข้าใจ ผู้เรียนต้องมีการค้นคว้าเพิ่มเติมด้วยวิธีการต่างๆ เช่น การค้นคว้าจากแหล่งสืบค้นจากหนังสือและสื่ออินเทอร์เน็ต หรือการเรียนรู้แบบร่วมมือกับผู้อื่น นับเป็นการพัฒนาทักษะการอ่าน และกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองด้วยเช่นกัน

5.3 การอ่านเพื่อความเข้าใจ

ความเข้าใจเรื่องราวที่อ่านเป็นจุดมุ่งหมายหลักของการอ่านที่ประสบผลสำเร็จ สมุทร เช็นเจawanich (2551 : 101) อธิบายความเข้าใจเกี่ยวกับการอ่าน คือความสามารถที่จะอนุมาน ข้อสนับสนุนหรือความหมายอันพึงประสงค์จากสิ่งที่อ่านมาแล้ว ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุด ความเข้าใจนี้มีความสัมพันธ์กับการศึกษาและประสบการณ์ต่างๆ หล่ายด้านของแต่ละคน และเป็นองค์ประกอบที่สำคัญยิ่งของการอ่าน ถ้าอ่านแล้วไม่เกิดความเข้าใจได้ๆ เลย อาจกล่าวได้ว่า การอ่านที่แท้จริงยังไม่เกิดขึ้น Goodman (1971, อ้างถึงในนันตรสุดา ดวงพโลย, 2526 :

8-9) กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้การอ่านประสบผลสำเร็จมี 4 ประการ คือ 1) ความรู้ทางภาษา (Linguistic knowledge) เมื่อผู้อ่านมีประสบการณ์ในการอ่านมากจะสามารถเข้าใจภาษาที่ปรากฏในบทอ่านได้มากขึ้น 2) ประสบการณ์ โลกทัศน์ ความรู้และความเชื่อต่างๆ (Schema) ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับบทอ่านและความรู้เดิมของผู้อ่าน 3) ความสมบูรณ์ในตัวตนของเนื้อเรื่อง (Conceptual or semantic completeness) คือการมีความรู้พื้นฐานในเนื้อเรื่องนั้นมาก่อน 4) โครงสร้างของงานเขียน (Text schema) คือการนำเสนอความเชื่อและวัฒนธรรมของผู้เขียน สำหรับ Cornaire (1991 : 28-31) กล่าวถึงองค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่าน ดังนี้ 1) บริบท (Le contexte) คือส่วนประกอบแวดล้อมที่ช่วยในการตีความเพื่อเข้าใจบทอ่าน ได้แก่ หัวข้อ ข้อมูลต่างๆ ที่มีอยู่ในบทอ่านในรูปแบบของข้อความและภาพประกอบ และจุดมุ่งหมายของการอ่าน 2) ลักษณะของบทอ่าน (Les caractéristiques des textes) คือบทอ่านแต่ละประเภทมีการใช้ภาษาและโครงสร้างทางภาษาประเภทต่างๆ ที่ช่วยอำนวยความสะดวกให้ผู้อ่านเข้าใจได้ และ 3) ความรู้ของผู้อ่าน (Les connaissances du lecteur) หมายถึงความรู้เดิมของผู้อ่าน ซึ่งมีความแตกต่างกันตามอายุ พื้นความรู้ และประสบการณ์ในอดีต โดยสรุปแล้ว ในการอ่านต้องเกิดความเข้าใจ เมื่ออ่านจบแล้วต้องสามารถสรุปความจากเนื้อเรื่องที่อ่านได้ อย่างไรก็ตาม ผู้อ่านแต่ละคนอาจจะมีความสามารถในการเข้าใจเรื่องที่อ่านไม่เท่ากัน จึงควรต้องฝึกพัฒนาทักษะการอ่านจนสามารถเข้าใจเรื่องที่อ่านได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้ ผู้อ่านที่ได้รับการฝึกฝนจนมีความชำนาญในการอ่านจะมีเทคนิคในการอ่าน (Stratégies de lecture) ที่หลากหลาย การอ่านบทความมีได้หมายถึงการอ่านตั้งแต่ตัวแรกจนถึงตัวสุดท้ายเพียงเท่านั้น แต่หมายถึงขั้นตอนและกลวิธีต่างๆ ที่ผู้อ่านใช้เพื่อทำความเข้าใจบทอ่านให้ได้เร็วและสอดคล้องกับจุดประสงค์การอ่านมากที่สุด (สรรพ เอี่ยมมงคลสกุล และนิธิ ศีลวัตถุ, 2561 : 151) โดยเฉพาะในการอ่านบทอ่านภาษาต่างประเทศ ผู้สอนสามารถสอนวิธีการอ่านเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจข้อมูลทั่วไปจากการคาดเดาความหมายของคำศัพท์จากบริบทแวดล้อม การใช้ความรู้เดิมของผู้อ่านมาเชื่อมโยงกับความรู้ใหม่ของเรื่องที่อ่าน รวมทั้งการจับใจความสำคัญจากโครงเรื่อง เป็นต้น

6. ระเบียบวิธีวิจัย

6.1 กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายของงานวิจัย ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 1 ซึ่งเป็นนิสิตเอกสาขาวิชาภาษาforeign คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 29 คน โดยเป็นนิสิตชาย 5 คน และนิสิตหญิง 24 คน และนิสิตทุกคนมีพื้นฐานความรู้ภาษาforeign เดิมศรัทธาต่อภาษาต่างประเทศ จึงสามารถเข้าใจความสำคัญของภาษาต่างประเทศได้ดี จึงสามารถนำความรู้ที่ได้รับมาประยุกต์ใช้ในการอ่านภาษาต่างประเทศได้ จึงต้องการศึกษาความต้องการของนิสิตในส่วนของการอ่านภาษาต่างประเทศ จึงได้ตัดสินใจที่จะศึกษาในกลุ่มนี้

6.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

- 1) หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสจำนวน 1 เล่ม เรื่อง Joachim a des Ennuis (Une aventure du Petit Nicolas) ซึ่งเป็นหนังสือที่เป็นที่รู้จักแพร่หลายและเหมาะสมกับระดับความรู้ทางภาษาฝรั่งเศสของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ โดยหนังสือมีจำนวนทั้งสิ้น 154 หน้า
- 2) แบบบันทึกการอ่าน เพื่อให้นิสิตบันทึกสาระสำคัญและสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการอ่าน การวางแผนการอ่าน ประยุชท์ที่ได้รับจากการอ่าน ตลอดจนการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องราว โดยแบบบันทึกการอ่านนี้ได้รับการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ซึ่งเป็นผู้ที่มีประสบการณ์การสอนในสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ระดับอุดมศึกษามากกว่า 10 ปี โดยพิจารณารายการบันทึกให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของ การวิจัย
- 3) แบบสอบถามความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา จำนวน 1 ชุด โดยได้รับการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คนจากสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสที่มีประสบการณ์การสอนในระดับอุดมศึกษามากกว่า 10 ปี
- 4) แบบทดสอบหลังการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา เพื่อวัดและประเมินผลความเข้าใจและความสามารถในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองของนิสิต และได้ผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ซึ่งเป็นผู้สอนจากสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาทั้งชาวไทยและชาวฝรั่งเศส

6.3 การเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 29 คน ที่ได้รับมอบหมายให้อ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส เรื่อง Joachim a des Ennuis (Une aventure du Petit Nicolas) ในภาคต้นของปีการศึกษา 2565 กระบวนการในการเก็บรวบรวมข้อมูลประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 ผู้วิจัยได้ส่งแบบบันทึกการอ่านให้แก่นิสิตทุกคนเพื่อเขียนบันทึกข้อมูลที่ได้รับจากการอ่าน ขั้นตอนที่ 2 นิสิตตอบแบบสอบถามความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส และขั้นตอนที่ 3 นิสิตทำแบบทดสอบเพื่อวัดและประเมินผลความเข้าใจในการอ่าน

6.4 การวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ การวิเคราะห์ผลเชิงคุณภาพและการวิเคราะห์ผลเชิงปริมาณ

6.4.1 การวิเคราะห์ผลเชิงคุณภาพ เป็นการศึกษาความเข้าใจและความสามารถในการถ่ายทอดสาระสำคัญของเรื่อง โดยวิเคราะห์จากข้อมูลในแบบบันทึกการอ่าน

6.4.2 การวิเคราะห์ผลเชิงปริมาณ ได้แก่

1) จากแบบบันทึกการอ่าน เป็นการวิเคราะห์ผลคะแนนความสามารถในการทำความเข้าใจและการอธิบายใจความสำคัญของเรื่อง โดยประเมินผลจากความถูกต้องและความครบถ้วนสมบูรณ์ในการเขียนอธิบาย มีคะแนนเต็ม 10 คะแนน

2) จากแบบสอบถามความพึงพอใจ สำหรับคะแนนความพึงพอใจแสดงมาตราส่วนประเมินค่าตามแบบ Likert Scale และการแปลความหมายระดับความพึงพอใจโดยใช้เกณฑ์ 5 ระดับ ได้แก่ 5 = มากที่สุด 4 = มาก 3 = ปานกลาง 2 = น้อย และ 1 = น้อยที่สุด จำนวนน้ำผลมาคำนวณหาค่าเฉลี่ย (\bar{X}) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D) ตามเกณฑ์ดังนี้

| | |
|-------------------------|---------------------------------|
| คะแนนเฉลี่ย 4.51 - 5.00 | หมายถึง มีความพึงพอใจมากที่สุด |
| คะแนนเฉลี่ย 3.51 - 4.50 | หมายถึง มีความพึงพอใจมาก |
| คะแนนเฉลี่ย 2.51 - 3.50 | หมายถึง มีความพึงพอใจปานกลาง |
| คะแนนเฉลี่ย 1.51 - 2.50 | หมายถึง มีความพึงพอใจน้อย |
| คะแนนเฉลี่ย 0.00 - 1.50 | หมายถึง มีความพึงพอใจน้อยที่สุด |

3) จากแบบทดสอบ โดยการศึกษาผลคะแนนจากแบบทดสอบเพื่อแสดงผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน สำหรับเกณฑ์การประเมินผลได้ปรับมาจากเกณฑ์การประเมินผลการเรียนของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ได้แก่ ตีมาก ตีปานกลาง พ้อใช้ และปรับปรุง

7. สรุปผลการวิจัย

7.1 การวิเคราะห์ผลเชิงคุณภาพจากแบบบันทึกการอ่าน

ผลการศึกษาการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ พบว่า นิสิตสามารถเข้าใจเนื้อเรื่องได้ดี โดยนิสิตทุกคนเขียนบรรยายข้อมูลในแบบบันทึกการอ่านครบถ้วนข้อแสดงให้เห็นว่า นิสิตเข้าใจเรื่องราว สามารถจับใจความ สรุปความและถ่ายทอดสาระสำคัญของเรื่องได้ ทั้งนี้ ผู้วิจัยขอนำเสนอตัวอย่างที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์ผลการวิจัย ดังต่อไปนี้

1) ตัวละครที่ชอบมากที่สุด

ตัวละครที่นิสิตส่วนใหญ่ชื่นชอบมากที่สุดคือ Nicolas ซึ่งเป็นตัวละครหลักของเรื่อง โดยให้เหตุผลว่า Nicolas เป็นตัวละครเด่นและสร้างความสนุกสนาน บุคลิกภาพขณะที่

สำคัญของ Nicolas คือเป็นคนอ่อนไหว รักครอบครัว รักเพื่อน มีความยุติธรรม และมีความคิดที่ตรงไปตรงมา ตัวละครที่นิสิตชื่นชอบของลงมาคือ Mémé de Nicolas หรือคุณยายของ Nicolas นิสิตชอบ Mémé เพราะเป็นผู้ใหญ่ใจดี รักและเข้าใจเด็กเป็นอย่างดี สำหรับตัวละครอื่นๆ ที่นิสิตชื่นชอบ ได้แก่ Agnan ชอบเพราะเป็นคู่อริกับ Nicolas และ Joachim ชอบเพราะแสดงออกถึงการปกป้องน้องชายของตนเอง เป็นต้น

2) จากหรือตอนที่ชอบมากที่สุด

หนังสือ เรื่อง Joachim a des Ennuis (Une aventure du Petit Nicolas) แบ่งเป็น 16 ตอน โดยแต่ละตอนมีชื่อเรื่องและมีเรื่องราวเหตุการณ์มากมายของเด็กๆ เกิดขึ้นทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน สรุปตอนที่นิสิตส่วนใหญ่ชอบมากที่สุด ดังนี้ อันดับแรกคือ La valeur de l'argent เพราะเป็นการสอนให้รู้จัคุณค่าของเงิน และการใช้เงินอย่างถูกต้อง รองลงมาคือ La leçon de code เพราะครูสอนเรื่องการเขียนรหัสกับตัวเองที่มาสอนการเขียนรหัสอย่างถูกต้อง ต่อมาคือ On fait le marché avec Papa นิสิตชอบความสนุกสนานเมื่อพ่อมา Nicols ไปจ่ายตลาดแทนแม่ ส่วนตอนที่นิสิตชื่นชอบอื่นๆ เช่น La lettre แสดงให้เห็นถึงความเห็นที่แตกต่างกันของพ่อและแม่เมื่อบอกให้ Nicolas เขียนจดหมายขอบคุณเพื่อนของพ่อที่ส่งของขวัญมาให้แก่ Nicolas และตอน La lampe de poche แสดงให้เห็นถึงจินตนาการของเด็กๆ ในกรณีไฟจลาจลมาใช้เล่นกัน เป็นต้น

3) ประโยชน์ที่ได้รับจากการอ่านหนังสือต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส

ประโยชน์ที่นิสิตได้รับจากการอ่านหนังสือที่ส่งผลต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส สรุปได้ดังนี้ 1) ด้านภาษาฝรั่งเศส ได้แก่ การรู้จัค่าศัพท์และสำนวนใหม่ๆ การรู้จักร่องรังสีภาษาฝรั่งเศสที่หลากหลาย การรู้จักบทสนทนาที่คนฝรั่งเศสใช้สื่อสารในชีวิตประจำวัน รวมทั้งการได้ทบทวนไวยากรณ์เรื่องการใช้ Temps เพื่อเรียงลำดับเหตุการณ์เกิดก่อนและหลัง 2) ด้านวัฒนธรรม ได้แก่ การรู้จักรูปแบบการฝรั่งเศสใหม่ๆ การรู้จักรัฐธรรมนูญฝรั่งเศส ช่วงปี ค.ศ. 1950 ตลอดจนความเข้าใจแนวคิดของคนฝรั่งเศสมากขึ้น 3) ทักษะด้านการอ่าน คือการฝึกทักษะการอ่านภาษาฝรั่งเศส การทำความเข้าใจสาระสำคัญของเรื่องราวที่อ่าน และการฝึกสมาร์ทในการอ่านเรื่องยาวที่เป็นภาษาฝรั่งเศส 4) การใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ และการอ่านทำให้เกิดความสนุกสนานเพลิดเพลิน 5) การเรียนรู้ด้วยตนเอง ได้แก่ การบริหารจัดการด้านเวลาในการอ่าน การรู้จัคณิตศาสตร์และสำนวนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองจากแหล่งสืบค้นทางอินเทอร์เน็ต หนังสือ และพจนานุกรม online เป็นต้น

4) การวางแผนในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา

นิสิตกลุ่มเป้าหมายวางแผนการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเล่มนี้ด้วยตนเอง โดยผลการศึกษาจากแบบบันทึกการอ่าน สรุปได้ว่า นิสิตส่วนใหญ่ให้ความสำคัญในการวางแผนด้านเวลาเป็นหลัก และนิสิตใช้เวลาว่างนอกเหนือจากการเรียนในชั้นเรียนสำหรับอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาแต่ก็ต่างกันไป นิสิตส่วนใหญ่วางแผนการอ่านโดยการจัดตารางการอ่านในวันหยุดเสาร์-อาทิตย์ รองลงมาคือการอ่านทุกวันเพื่อให้เกิดความตื่นเต้น เช่น ช่วงเวลาเย็น หรือก่อนนอน การอ่านในช่วงวันหยุดยาว และนิสิตจำนวนน้อยจะอ่านช่วงเวลาใดก็ได้ที่มีเวลาว่าง นอกจากการวางแผนด้านเวลาแล้ว นิสิตแต่ละคนมีการกำหนดจำนวนหน้าหรือจำนวนบทต่อการอ่านในแต่ละช่วงเวลาด้วย เช่น อ่านช่วงวันเสาร์และอาทิตย์ครั้งละ 1-2 บท อ่านทุกวันๆ ละ 2-3 หน้า และอ่านร่วมกับเพื่อนครั้งละ 1-2 ชั่วโมง เป็นต้น

5) วิธีการแก้ปัญหา

นิสิตระบุถึงปัญหาต่างๆ ที่พบในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส โดยแบ่งออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ 1) ปัญหาด้านเวลา เนื่องจากการเรียนในชั้นปีที่ 1 นิสิตมีวิชาเรียนหลายวิชา รวมทั้งมีการบ้านและงานต่างๆ มาก จึงประสบปัญหาในการจัดสรรเวลา 2) ปัญหาด้านคำศัพท์และสำนวน มีคำศัพท์และสำนวนใหม่ที่นิสิตไม่รู้จักหลายคำ และ 3) ปัญหาด้านความเข้าใจภาษาฝรั่งเศส โดยนิสิตมีวิธีการแก้ไขปัญหา ดังนี้ ปัญหาด้านเวลา นิสิตจัดทำตารางเวลาและพยายามจัดสรรเวลาในเวลาว่างและเวลาที่สะดวก โดยมีการกำหนดเป้าหมายชัดเจนว่า ภายในระยะเวลาที่วางแผนไว้จะอ่านจำนวนเท่าใด และนิสิตจัดการภาระงานต่างๆ ให้แล้วเสร็จก่อน จึงใช้ช่วงเวลาว่างอ่านหนังสือ แต่หากไม่สามารถอ่านได้ตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ นิสิตจะอ่านชุดเชยมากขึ้นในการอ่านครั้งต่อไป การแก้ปัญหาด้านคำศัพท์และสำนวน เมื่อพบคำศัพท์และสำนวนที่ไม่รู้จัก นิสิตจะจดคำศัพท์และสำนวนนั้นๆ ไว้ จากนั้น จึงนำไปค้นคว้าหาความหมายจากแหล่งสืบค้นทางพจนานุกรมฝรั่งเศส-ไทย ทางอินเทอร์เน็ต การใช้โปรแกรม Google Translate และแอปพลิเคชันแปลภาษา เป็นต้น

7.2 การวิเคราะห์ผลเชิงปริมาณ ประเมินผลจากแบบบันทึกการอ่าน แบบสอบถามความพึงพอใจ และแบบทดสอบ

1) การประเมินผลความเข้าใจโดยการถ่ายทอดเรื่องราวด้วยการเขียนอธิบายในแบบบันทึกการอ่าน ได้แก่ ประวัติย่อของผู้แต่ง เรื่องราวโดยย่อ และการอธิบายตัวละครหลัก นิสิตแต่ละคนมีลักษณะการเขียนอธิบายแตกต่างกัน โดยนิสิตจำนวนมากให้ข้อมูลลูกุกต้อง ครบถ้วนและสมบูรณ์ และนิสิตจำนวนน้อยให้ข้อมูลลูกุกต้อง แต่อธิบายไม่ครบถ้วนและสมบูรณ์

โดยเขียนบรรยายเพียงข้อความสั้นๆ การประเมินผลมีคะแนนเต็ม 10 คะแนน และเกณฑ์การให้คะแนน คือการอธิบายด้วยข้อมูลที่ถูกต้อง ครบถ้วน และสมบูรณ์

ตารางที่ 1

แสดงผลคะแนนความเข้าใจในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส

| คะแนน | จำนวน (คน) | ร้อยละ |
|-------|------------|--------|
| 10 | 5 | 17.24 |
| 9 | 6 | 20.69 |
| 8 | 6 | 20.69 |
| 7 | 8 | 27.59 |
| 6 | 4 | 13.79 |
| 5 | 0 | 0 |
| 4 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |

ตารางที่ 1 แสดงผลคะแนนความเข้าใจในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส โดยนิสิตกลุ่มเป้าหมายจำนวน 29 คน มีผลคะแนนอยู่ระหว่าง 6-10 คะแนน นิสิตที่ได้คะแนนเต็ม 10 คะแนนมีจำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 17.24 สำหรับนิสิตที่ได้ 9 คะแนนจำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 20.69 นิสิตที่ได้ 8 คะแนนจำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 20.69 นิสิตที่ได้ 7 คะแนนจำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 27.59 และนิสิตที่ได้ 6 คะแนนจำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 13.79 จากผลการวิเคราะห์ทำให้ทราบว่า นิสิตส่วนใหญ่เข้าใจเนื้อหาที่อ่าน อธิบาย ใจความสำคัญของเรื่อง ตลอดจนเขียนบรรยายข้อมูลได้อย่างถูกต้องและสมบูรณ์

นอกจากนี้ การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตได้รู้จักคำศัพท์และสำนวนภาษาฝรั่งเศสใหม่ๆ เพิ่มมากขึ้น ซึ่งมีจำนวนทั้งหมด 59 คำ ซึ่งนิสิตทำการบันทึกคำศัพท์และสำนวนที่ไม่รู้จักลงในแบบบันทึกการอ่าน โดยคำศัพท์และสำนวนที่นิสิตบันทึกบ่อยครั้งมากที่สุด ได้แก่ *Casser les oreilles à quelqu'un* และ *Ben = bien* มีการบันทึก 6 ครั้ง คำว่า *un avertissement, une grimace, une contravention, une buanderie, une tombola* และ *les oreillons* มีการบันทึก 3 ครั้ง เป็นต้น ทั้งนี้ การบันทึกคำศัพท์และสำนวนใหม่ นิสิตได้เขียนความหมายของคำศัพท์และสำนวนแต่ละคำที่นิสิตทำการค้นหาเพิ่มเติมไว้ด้วย สำหรับความรู้ใหม่ๆ จากการอ่านหนังสือเล่มนี้ที่นิสิตเขียนอธิบายไว้มีจำนวน 12 เรื่อง จึงขอยกตัวอย่างความรู้ใหม่ที่นิสิตบันทึกมากที่สุด ดังนี้ การรู้จักว่า *Eh ben* มาจากคำว่า *Bien* เป็นภาษาพูด

และใช้เป็นคำอุทาน รองลงมา็นิสิตรู้จักว่า La roulette คือการเล่นการพนันอย่างหนึ่ง และ Un jeu de l'oie เป็นเกมชนิดหนึ่งของประเทศฝรั่งเศส รวมทั้งนิสิตได้ทราบว่า คนฝรั่งเศสนำพันที่หักว่างไว้ได้หมอน เช่นเดียวกับคนไทย และการรู้จักว่า คนฝรั่งเศสมีการเล่น La loterie ด้วย

2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส ผู้วิจัยนำเสนอบนรูปแบบตาราง ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 2

แสดงผลความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส

| ผลการประเมินความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา | \bar{X} | S.D. | การแบ่งผล |
|---|-----------|-------|-----------|
| 1. หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเรื่องนี้เหมาะสมกับระดับความรู้ภาษาฝรั่งเศสองนิสิต | 3.79 | 0.861 | มาก |
| 2. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นประโยชน์ต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส | 4.44 | 0.736 | มาก |
| 3. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตได้พัฒนาทักษะด้านการอ่าน | 4.51 | 0.633 | มากที่สุด |
| 4. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตเสียเวลา | 2.20 | 1.114 | น้อย |
| 5. นิสิตสนใจกิจกรรมอื่นมากกว่าการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา | 3.51 | 1.121 | มาก |
| 6. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตรู้จักคำศัพท์และสำนวนภาษาฝรั่งเศสใหม่ๆ เพิ่มขึ้น | 4.58 | 0.682 | มากที่สุด |
| 7. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ | 4.00 | 1.195 | มาก |
| 8. นิสิตเกิดความรู้สึกเบื่อกับการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา | 2.89 | 1.144 | ปานกลาง |
| 9. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตเกิดนิสัยรักการอ่าน | 3.24 | 1.214 | ปานกลาง |
| 10. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นกิจกรรมที่ดีควรส่งเสริม | 3.89 | 1.012 | มาก |
| 11. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นเรื่องที่บุกเบิก | 2.20 | 1.013 | น้อย |
| 12. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตมีทักษะคิดที่ดีต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส | 4.13 | 0.789 | มาก |
| 13. นิสิตขาดแรงจูงใจในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส | 3.31 | 1.284 | ปานกลาง |
| 14. นิสิตชอบอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเรื่อง Joachim a des Ennuis (Une aventure du Petit Nicolas) | 3.24 | 1.154 | ปานกลาง |
| 15. นิสิตมีความพึงพอใจกับการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส | 3.62 | 1.014 | มาก |
| สรุปความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา | 3.57 | 0.997 | มาก |

การแปรผลความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส

| | | |
|-------------------------|---------|-------------------------|
| คะแนนเฉลี่ย 4.51 - 5.00 | หมายถึง | มีความพึงพอใจมากที่สุด |
| คะแนนเฉลี่ย 3.51 - 4.50 | หมายถึง | มีความพึงพอใจมาก |
| คะแนนเฉลี่ย 2.51 - 3.50 | หมายถึง | มีความพึงพอใจปานกลาง |
| คะแนนเฉลี่ย 1.51 - 2.50 | หมายถึง | มีความพึงพอใจน้อย |
| คะแนนเฉลี่ย 0.00 - 1.50 | หมายถึง | มีความพึงพอใจน้อยที่สุด |

ตารางที่ 2 แสดงผลความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ โดยนิสิตกลุ่มเป้าหมายจำนวน 29 คนทำแบบประเมินผลความพึงพอใจ จากนั้นนำผลที่ได้รับมาหาค่าเฉลี่ย (\bar{X}) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) สรุปผลโดยเรียงลำดับความพึงพอใจมากที่สุด 5 อันดับแรก ได้แก่ ลำดับที่ 1 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตรู้จักคำศัพท์และจำนวนภาษาฝรั่งเศสใหม่ๆ เพิ่มขึ้น (ค่าเฉลี่ย 4.58) อยู่ในระดับมากที่สุด ลำดับที่ 2 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตได้พัฒนาทักษะด้านการอ่าน (ค่าเฉลี่ย 4.51) ระดับมากที่สุด ลำดับที่ 3 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลามีประโยชน์ต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส (ค่าเฉลี่ย 4.44) ระดับมาก ลำดับที่ 4 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส (ค่าเฉลี่ย 4.13) ระดับมาก และลำดับที่ 5 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ (ค่าเฉลี่ย 4.00) ระดับมาก โดยสรุปผลภาพรวมความพึงพอใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส ค่าเฉลี่ยรวม (\bar{X}) เท่ากับ 3.57 อยู่ในระดับมาก นอกจากนี้ นิสิตมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติม 1) การอ่านหนังสือเรื่องนี้ ทำให้นิสิตอ่านภาษาฝรั่งเศส ได้ดีขึ้น รู้จักคำศัพท์ภาษาฝรั่งเศสเพิ่มขึ้น แต่มีคำศัพท์ยากหลายคำ 2) นิสิตต้องการอ่านหนังสือที่อ่านจบเป็นเรื่องๆ และอย่างให้มีหนังสือหลายเล่มเพื่อสามารถเลือกอ่านตามความสนใจ และ 3) นิสิตต้องการให้จัดกิจกรรมอื่นๆ นอกเหนือจากการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา เช่น การถูหนังหรือการพังเพลงภาษาฝรั่งเศส

3) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบทดสอบ โดยแสดงผลคะแนนในรูปแบบตารางดังต่อไปนี้

ตารางที่ 3

แสดงผลคะแนนจากแบบทดสอบ

| คะแนน | เกณฑ์การประเมินผล | จำนวน (คน) | ร้อยละ |
|---------|-------------------|------------|--------|
| 27 – 30 | ดีมาก | 5 | 17.24 |
| 23 – 26 | ดี | 9 | 31.03 |
| 19 – 22 | ปานกลาง | 13 | 44.83 |
| 15 – 18 | พอใช้ | 2 | 6.90 |
| 0 – 14 | ปรับปรุง | 0 | 0 |

ตารางที่ 3 แสดงผลคะแนนจากแบบทดสอบ เป็นการประเมินผลความเข้าใจและแสดงผลสัมฤทธิ์ในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเอง สรุปผลดังนี้ นิสิตที่ได้รับผลคะแนนระดับดีมาก จำนวน 5 คน (ร้อยละ 17.24) ผลคะแนนระดับดี จำนวน 9 คน (ร้อยละ 31.03) ผลคะแนนระดับปานกลาง จำนวน 13 คน (ร้อยละ 44.83) ผลคะแนนระดับพอใช้ จำนวน 2 คน (ร้อยละ 6.90) และอันดับสุดท้าย คือผลคะแนนระดับปรับปรุง ซึ่งไม่มีนิสิตอยู่ในเกณฑ์คะแนนระดับนี้ จากผลคะแนนดังกล่าว พบว่า นิสิตจำนวน 20 คนมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 จากคะแนนเต็ม โดยเป็นคะแนนระห่ำว่าง 21-30 คะแนน

8. การอภิปรายผลการวิจัย

ผลการวิจัยการใช้หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ สามารถอภิปรายผลดังปัจจุบันต่อไปนี้

1. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเป็นกิจกรรมการอ่านที่เหมาะสมเพื่อนำมาใช้ในการพัฒนาทักษะการอ่านภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเองให้แก่นิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ การอ่านหนังสือเพิ่มเติมช่วยพัฒนาทักษะการอ่านและทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง การอ่านมากจะทำให้ผู้อ่านมีความรู้และเข้าใจภาษาดี ดังที่ Christine Nuttal (1982 : 168) อธิบายว่า วิธีที่ดีที่สุดในการพัฒนาความรู้ภาษาต่างประเทศ คือการไปอ่าศัยอยู่ในสังคมที่ใช้ภาษาหนึ่ง ส่วนวิธีที่ดีรองลงมา คือการอ่านหนังสือภาษาหนึ่งให้มากที่สุด นอกจากนี้ การอ่านภาษาต่างประเทศทำให้เข้าใจภาษาหนึ่งฯ เพิ่ม

คลังคำศัพท์ เปิดโลกทัศน์ รวมทั้งเก่งภาษาอังกฤษ ทั้งนี้ การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาต่างประเทศเพิ่มเติม ทำให้นิสิตเกิดการพัฒนาด้านต่างๆ ดังต่อไปนี้

1.1 พัฒนาด้านภาษาฝรั่งเศส การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเป็นการพัฒนาทักษะภาษาฝรั่งเศส โดยนิสิตได้รับความรู้ด้านคำศัพท์และสำนวน คำแสง และรูปแบบของบทสนทนาที่คุณฝรั่งเศสใช้ในชีวิตประจำวันเพิ่มขึ้น ทำให้นิสิตสามารถนำไปใช้ประโยชน์ต่อได้ เมื่อนิสิตอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาและพบคำศัพท์ยาก นิสิตได้ค้นหาความหมายและบันทึกในแบบบันทึกการอ่าน ทำให้มีคลังคำศัพท์มากขึ้น ตลอดล้องกับงานวิจัยของสรรษฐุต้า พรหมเมตตา และวิลาสินี พลอยเลื่อมแสง (2560) ศึกษาการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาอังกฤษ เรื่องการใช้หนังสืออ่านนอกเวลาเพื่อพัฒนาคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักศึกษาหลักสูตรภาษาอังกฤษธุรกิจชั้นปีที่ 2 คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต โดยนักศึกษากลุ่มนี้เป้าหมายได้เรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษใหม่เพิ่มมากขึ้นจากการอ่าน คำศัพท์ที่นักศึกษาไม่ทราบความหมายก็ค้นคว้าเพิ่มเติม เมื่อนักศึกษารู้จักคำศัพท์ จึงทำให้สนุกสนานและเพลิดเพลินกับการอ่าน สามารถจับใจความ และเล่าเรื่องที่อ่านได้อย่างมั่นใจ ดังนั้น การมีความรู้ด้านคำศัพท์มาก ทำให้นิสิตเข้าใจเนื้อเรื่องสามารถถ่ายทอดเรื่องราวและสาระสำคัญของเรื่องได้ ตลอดจนสามารถแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับจากและตัวละครได้ นอกจากนี้ การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาต่างประเทศยังทำให้ได้รับความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับประเทศไทย เรียนรู้วัฒนธรรม เข้าใจแนวคิดอันเป็นภาษาพะท้อนให้มองเห็นถึงสังคมฝรั่งเศสผ่านเรื่องราวจากหนังสือที่อ่านได้

1.2 พัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง ตามทฤษฎีการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Directed Learning) ของ Knowles ซึ่งอธิบายถึงกระบวนการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับการดำเนินการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยผู้เรียนตั้งเป้าหมาย วางแผน ลงมือปฏิบัติ ตลอดจนประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง การจัดกิจกรรมการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส เป็นการเปิดโอกาสให้นิสิตสร้างกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเอง จากผลการศึกษา พบว่า นิสิตสามารถวางแผนการอ่านและรับผิดชอบต่อตนเองโดยดำเนินการตามแผนการอ่านที่วางไว้ว่าควรอ่านหนังสืออย่างไร เมื่อได้ด้วยวิธีการใด รวมทั้งมีการประเมินผลการอ่านด้วยการบันทึกสิ่งที่ได้รับจากการอ่านในแบบบันทึกการอ่าน ตลอดล้องกับงานวิจัยของปิยธิตา บัวประเสริฐยิ่ง (2560) เรื่องผลของการอ่านหนังสือนอกเวลาที่มีต่อการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน ระดับอุดมศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานภาษาต่างประเทศ กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยตนเอง เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้จัดการกระบวนการเรียนของตนเอง โดยจัดการด้านเวลา รู้จักวิธีการเรียน ตลอดจนใช้ประโยชน์จากแหล่งทรัพยากรการเรียนรู้เพื่อการศึกษา ค้นคว้า ทั้งนี้ การศึกษาผลการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส พบว่า ทักษะการเรียนรู้

ด้วยตนเองที่โดดเด่น คือการศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติม โดยนิสิตรู้จักใช้แหล่งวิทยาการและเทคโนโลยีที่ทันสมัยในการค้นคว้าข้อมูลเกี่ยวกับประวัติและผลงานของผู้แต่ง สืบค้นความหมายของคำศัพท์และสำนวนภาษาฝรั่งเศส รวมทั้งศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับเนื้อเรื่องด้วยการค้นหาข้อมูลทางอินเทอร์เน็ต และมีการใช้แอปพลิเคชันต่างๆ เช่น พจนานุกรมออนไลน์ และโปรแกรมแปลภาษา รวมทั้งการค้นคว้าเรื่อง Petit Nicolas ฉบับภาษาไทย Website และ Youtube เพื่อประกอบความเข้าใจเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ นิสิตใช้วิธีการเรียนรู้แบบพึ่งพาตนเอง เป็นหลักด้วยการอ่านหนังสือตามลำพังมากกว่าการพึ่งพาครู อันสะท้อนให้เห็นถึงความสามารถในการจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ดี การเรียนรู้ด้วยตนเองมุ่งเน้นที่ผู้เรียนเป็นหลัก โดยนิสิตมีบทบาทเป็นหัวหน้าผู้สอนและผู้เรียนในเวลาเดียวกัน ขณะที่ครุทำหน้าที่สร้างกิจกรรม และคอยเตรียมความพร้อมเพื่อกระตุ้นให้นิสิตเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง อัมรรักษ์ สวนชุมพล (2558) ในงานวิจัยเรื่องแนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองกับการจัดการศึกษา กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนความมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้แสดงศักยภาพในการเรียนรู้ของตนเองให้ได้มากที่สุด ผู้เรียนควรได้รับการส่งเสริมจากครุว่าและสถานศึกษาให้มีลักษณะรักที่จะฝรั่งเศสเรียน มีความเชื่อมั่นในศักยภาพการเรียนรู้ของตนเอง และเข้าใจในกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นขั้น เป็นตอน โดยผู้สอนเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) การเรียนรู้ด้วยตนเองหมายความว่า สำหรับนิสิตระดับอุดมศึกษา เพราะมีความพร้อมด้วยวัยรุ่นและวุฒิภาวะ รวมทั้งสามารถพึ่งพาตนเองได้ดี (Candy, 1991, อ้างถึงในอมรินทร์ เทเวตา และคณะ, 2557 : 10) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองสามารถนำไปใช้ในการศึกษาผู้ใหญ่ และสอดคล้องกับการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning)

1.3 พัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ จากการศึกษาผลคะแนนจากแบบทดสอบเพื่อประเมินผลความเข้าใจต่อการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเรื่อง Joachim a des Ennuis (Une aventure du Petit Nicolas) ผู้วิจัยนำผลคะแนนของนิสิตจำนวน 29 คนมาจัดกลุ่มระดับคะแนน ซึ่งแสดงถึงผลสัมฤทธิ์จากการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาของนิสิต โดยพิจารณาเกณฑ์คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม สรุปผลคือ นิสิตที่มีเกณฑ์คะแนนร้อยละ 70 ขึ้นไปมีจำนวน 22 คน (75.86%) และนิสิตจำนวน 7 คน (24.14%) มีคะแนนต่ำกว่าร้อยละ 70 จากผลคะแนนดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า นิสิตส่วนใหญ่สามารถเข้าใจเรื่องที่อ่านเป็นอย่างดี ทั้งนี้ คะแนนแสดงผลสัมฤทธิ์จากการอ่านสามารถวิเคราะห์ได้ดังนี้ 1) พื้นฐานความรู้ภาษาฝรั่งเศสองนิสิตแต่ละคนแตกต่างกัน เนื่องด้วยการเรียนการสอนจากหลากหลายสถานบันการศึกษาส่งผลให้ความรู้และความสามารถทางภาษาฝรั่งเศสองนิสิตไม่เท่ากัน อย่างไรก็ตาม นิสิตทุกคนสามารถพัฒนาความรู้ความเข้าใจให้ดีขึ้นได้ หากนิสิตฝึกอ่านอย่างสม่ำเสมอ 2) การปรับตัวต่อการเรียนระดับมหาวิทยาลัย โดยนิสิตชั้นปีที่ 1 ยังอยู่ในช่วง

ของการปรับตัวด้านการเรียนที่มีความแตกต่างจากการเรียนระบบโรงเรียน การที่นิสิตเพิ่งเข้าสู่รั้วมหาวิทยาลัย อาจจะไม่คุ้นเคยกับการเรียนแบบอิสระที่ต้องรับผิดชอบและพึงพาตโนเองรวมทั้งระหว่างปี พ.ศ. 2561-2563 เป็นช่วงของสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 การศึกษาของประเทศไทยในช่วงระยะเวลาดังกล่าวเป็นการเรียนการสอนในรูปแบบ online เมื่อมีการปรับเปลี่ยนเป็นการเรียนแบบ onsite ทำให้นิสิตส่วนหนึ่งต้องใช้เวลาในการปรับตัว จึงอาจจะยังไม่สามารถจัดการกับการเรียนได้ดี 3) การมีแรงจูงใจต่อการอ่านหนังสือ สำหรับการอ่านหนังสือภาษาฝรั่งเศส 1 เล่มนั้น ต้องใช้ความตั้งใจและความพยายาม เพราะเป็นกิจกรรมใหม่ที่นิสิต ยังไม่เคยมีประสบการณ์ในการอ่านหนังสือเรื่องยาวที่เป็นภาษาฝรั่งเศสมาก่อน เมื่อนิสิตอ่านและพบปัญหา เช่น พบคำศัพท์หรือสำนวนยาก อ่านแล้วไม่เข้าใจ เนื้อเรื่อง และหนังสือมีจำนวนหนาแน่น นิสิตอาจจะไม่พยายามอ่านอย่างต่อเนื่อง และขาดแรงจูงใจด้วย จึงทำให้ไม่เข้าใจเรื่องราวโดยตลอดจนส่งผลต่อคะแนนในการประเมินผล การมีแรงจูงใจส่งผลต่อการประสบผลสำเร็จในการอ่าน การได้รับมอบหมายให้อ่านหนังสือเพิ่มเติมนอกเหนือจากการอ่านในชั้นเรียน นิสิตอาจจะไม่ได้มีความสนใจและตั้งใจอ่าน สถานการณ์ดังกล่าวเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ดังเช่นที่มีรัตต์น์ เอก โยคยะ (2558 : 227-228) อธิบายว่า ผู้เรียนภาษาที่สองส่วนใหญ่มีแนวโน้มที่จะอ่านสารในภาษาสองเพื่อประโยชน์ทางการศึกษาหรือทางวิชาการเป็นหลัก ซึ่งโดยส่วนใหญ่แล้วมักจะอ่านโดยได้รับมอบหมายจากครุผู้สอน แรงจูงใจในการอ่านอาจมาจากผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา เป็นส่วนใหญ่ ซึ่งแรงจูงใจภายในการเป็นสิ่งที่สำคัญที่มีอิทธิพลมากต่อการอ่าน ดังนั้น การอ่านเพื่อวัตถุประสงค์ใด และสถานการณ์ใดเป็นส่วนหนึ่งของแรงจูงใจภายในตัวของนิสิตที่มีผลต่อคะแนนหรือผลสัมฤทธิ์ในการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสด้วย

2. ความพึงพอใจของนิสิตต่อการจัดกิจกรรมการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสอยู่ในระดับมาก โดยมีค่าเฉลี่ยรวม (\bar{X}) เท่ากับ 3.57 ซึ่งสามารถอภิปรายผลได้ดังนี้ อันดับที่ 1 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเป็นการเพิ่มพูนคำศัพท์ ทำให้ได้รู้จักคำศัพท์และสำนวนภาษาฝรั่งเศสใหม่ๆ มากขึ้น และสามารถนำไปใช้ในการเรียนหรือสนทนาภาษาฝรั่งเศสได้ อันดับ 2 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสทำให้นิสิตพัฒนาทักษะด้านการอ่าน ซึ่งเป็นทักษะพื้นฐานที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาประสิทธิภาพในการเรียนภาษาฝรั่งเศส ผู้เรียนควรต้องได้รับการฝึกฝนภายใต้กิจกรรมที่เหมาะสมเพื่อให้สามารถพัฒนาได้ด้วยตนเอง ทั้งนี้ หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสที่มีมอบหมายให้อ่านมีระดับของความยากง่ายเหมาะสมกับระดับความรู้ทางภาษาฝรั่งเศสของนิสิต ทำให้นิสิตสามารถอ่านด้วยตนเองได้ ตลอดจนมีเรื่องราวที่กระตุ้นให้เกิดความสนใจ Day และ Bamford (2002 : 96 อ้างถึงในเอกสาร ไชยยา, 2556 : 401) กล่าวว่า บทอ่านที่ดีควรที่จะดึงดูดใจ ผ่านใจ มีระดับ

ภาษาและความยาวที่เหมาะสมที่สามารถทำให้การอ่านด้วยตนเองประสบผลสำเร็จได้ อันดับ 3 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาไม่ประโยชน์ต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส ทำให้เรียนรู้ภาษา เช้าใจ สังคมและวัฒนธรรมของฝรั่งเศส อันดับ 4 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาทำให้นิสิตมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส เมื่อนิสิตได้อ่านหนังสือเพิ่มเติมจะช่วยสร้างเสริมประสบการณ์ และเพิ่มพูนความรู้ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้กับการเรียนภาษาฝรั่งเศสรายวิชาอื่นๆ ให้เกิดประสิทธิภาพได้ สอดคล้องกับงานวิจัยของภูริชญ์ สิทธิคุณ และณีรัตน์ เอกโยคยะ (2558) ศึกษาผลของการอ่านหนังสือนอกเวลาที่มีต่อแรงจูงใจในการอ่านและการรับรู้ประสิทธิภาพในการอ่าน โดยนักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมการอ่านภาษาอังกฤษนอกเวลา มีแรงจูงใจในการอ่านในระดับสูงขึ้น นักเรียนรับรู้ความสามารถในการอ่านของตนเอง และรู้สึกดีเมื่ออ่านบทความที่มีความยากได้สำเร็จ รวมทั้งมีความเห็นว่า การอ่านหนังสือนอกเวลาช่วยพัฒนาทักษะและความสามารถทางด้านภาษาอังกฤษในชั้นเรียนด้วย และอันดับ 5 การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเป็นการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ สอดคล้องกับงานวิจัยของสรรษฐา พรหมเมตตา และวิลาสินี พลอยเลื่อมแสง (2560) ศึกษาการพัฒนาคำศัพท์ภาษาอังกฤษจาก การอ่านหนังสือนอกเวลา กล่าวว่า นักศึกษามีความพึงพอใจต่อการใช้หนังสืออ่านเวลาในระดับมากที่สุด และการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาอังกฤษเป็นการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ได้ดี

3. ผลการวิจัยสามารถนำมาใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศส การอ่านเพียงอย่างเดียวทำให้นิสิตที่มีพื้นฐานทางภาษาฝรั่งเศสต่างกันไม่สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของการอ่านได้ทุกคน ดังนั้น การจัดกิจกรรมเสริมความคุ้นเคย การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาเป็นแนวทางที่ครุศาสตร์สามารถนำมาใช้ร่วมกับการมอบหมายหนังสืออ่านนอกเวลาให้นิสิตอ่านได้ เช่น การแสดงบทบาทสมมุติจากอาจารย์หรือต่อนที่ชอบ การจัดทำโปสเตอร์สรุปเรื่องราว การใช้เกมส์สาม-ตอบ Q&A หรือการจัดกิจกรรมอื่นๆ สอดแทรกในระหว่างการอ่านหนังสืออ่านนอกเวลา เพื่อให้นิสิตทุกคนสามารถมีส่วนร่วมในการถ่ายทอดเรื่องราวและแลกเปลี่ยนประสบการณ์การอ่านซึ่งกันและกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของศราวุฒิ ศิริวัฒน์ และภัทรลดา วงศ์โยรา (2561) ศึกษาการใช้นิทานอีสปเพื่อพัฒนาการอ่านภาษาอังกฤษด้วยนิทานอีสปช่วยพัฒนาการอ่านได้ดี เพาะเป็นการสอนที่ดำเนินถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล และผู้อ่านจะอ่านได้อย่างเข้าใจครบทั้งมีข้อมูลบางส่วนเกี่ยวกับสารที่จะอ่าน ผู้สอนอาจใช้กิจกรรมนำให้ผู้เรียนได้มีข้อมูลบางส่วน เพื่อช่วยสร้างความเข้าใจในบริบทก่อนเริ่มอ่าน โดยการจัดกิจกรรมแบ่งเป็น 3 ระยะ คือ กิจกรรมการนำเข้าสู่การอ่าน (Pre-reading) กิจกรรมขณะที่สอนอ่าน (While-reading) และกิจกรรมหลังการอ่าน (Post-reading) การจัดกิจกรรมร่วมกับการอ่านจะ

ช่วยสร้างความเข้าใจ กระตุ้นความสนใจ และสร้างบรรยากาศที่ดีต่อการอ่าน เช่นเดียวกับ Cornaire (1991 : 74-77) ซึ่งกล่าวว่า การจัดกิจกรรมการอ่านเป็นการช่วยเหลือผู้เรียนให้ประสบผลสำเร็จในการอ่าน โดยสามารถดำเนินการเป็นขั้นตอน ดังนี้ *La prélecture* คือ ขั้นตอนแรกในการเตรียมความพร้อมให้แก่ผู้เรียนเพื่อเข้าสู่กระบวนการอ่าน ทั้งนี้ ผู้เรียนควรมีความรู้ในหัวข้อและความรู้ทางวัฒนธรรมเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน โดยสามารถค้นคว้าข้อมูลเพิ่มเติมจากแหล่งสืบค้นต่างๆ ต่อมาคือ *La lecture* คือขั้นตอนระหว่างการอ่าน ผู้เรียนรวบรวมข้อมูลสำคัญที่ได้รับในขณะที่อ่าน เช่น ตัวละครหลัก สถานที่ เวลาและเหตุการณ์สำคัญในเรื่อง เพื่อตอบคำถามในรูปแบบการถาม-ตอบปากเปล่า แบบทดสอบข้อเขียนหรือแบบเลือกตอบ แผนผังลำดับเหตุการณ์ และการเล่าเรื่องด้วยภาพประกอบ สำหรับขั้นตอนสุดท้ายคือ *Après la lecture* เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนเข้าใจ สรุปใจความและถ่ายทอดเรื่องราวที่อ่านได้ ผู้สอนมีบทบาทในแต่ละขั้นตอนของการดำเนินกิจกรรมการอ่านด้วยการให้ความรู้และให้ความช่วยเหลือแก่ผู้เรียน จากนั้นจึงให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การอ่านด้วยตนเอง สำหรับการจัดกิจกรรมร่วมกับการอ่านเป็นการกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ โดยผู้เรียนแสวงหาความรู้เพิ่มเติม และฝึกการคิดเพื่อตีความ จึงทำให้การอ่านมีประสิทธิภาพ อย่างไรก็ตาม ในการจัดกิจกรรมการอ่านควรให้เหมาะสมกับรูปแบบ วัตถุประสงค์ ประเภทของการอ่าน ตลอดจนตอบสนองความต้องการและความสนใจของผู้เรียนด้วย เมื่อผู้เรียนเข้าถึงเนื้อเรื่องเป็นอย่างดี จะทำให้อ่านด้วยความเพลิดเพลินและสนุกสนานกับการอ่าน ตลอดจนรักการอ่านในที่สุด

9. ข้อเสนอแนะในการนำไปปฏิบัติ

สำหรับงานวิจัยเรื่องการใช้หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเองของนิสิตชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการนำไปปฏิบัติ ดังต่อไปนี้

1. การเตรียมความพร้อมด้านคำศัพท์ ในการรอมอบหมายหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสให้แก่นิสิต ครุศาสตร์สามารถแสดงบทบาทในฐานะผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) ด้วยการทำรายการคำศัพท์และสำนวนพร้อมความหมาย เพื่อให้นิสิตนำไปศึกษาประกอบกับการอ่านหนังสือนอกเวลา ทั้งนี้ การรู้จักคำศัพท์ภาษาฝรั่งเศสมาก จะช่วยให้นิสิตอ่านได้อย่างรวดเร็ว และเข้าใจเรื่องราวได้ดี รวมทั้งนิสิตจะมีแรงจูงใจในการอ่านมากขึ้น

2. การจัดหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสหลายเรื่องที่มีเนื้อหาและระดับภาษาฝรั่งเศสเหมาะสมกับนิสิต เพื่อให้นิสิตเลือกอ่านได้ตามความสนใจของตนเอง จะทำให้มีแรงจูงใจในการอ่าน อันจะเกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาทักษะการอ่านและการเรียนรู้ด้วยตนเอง

อย่างแท้จริง ดังเช่นที่ว่าสันต์ หอมจันทร์ (2562) ศึกษาการใช้กิจกรรมการอ่านแบบกว้างขวาง เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยผู้สอนมอบหมายหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาอังกฤษ จำนวน 99 เล่ม เพื่อให้นักศึกษาเลือกอ่านได้ตามความสนใจด้วยการอ่านนอกชั้นเรียนในชั่วโมงว่าง สรุปผลคือ นักศึกษาสามารถเลือกอ่านหนังสือได้ในปริมาณมากตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของตนเอง เมื่ออ่านหนังสือได้ในปริมาณมากและอ่านอย่างต่อเนื่อง นักศึกษาจึงมีความรู้ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษเพิ่มมากขึ้น

3. การส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง การจัดการศึกษาระดับอุดมศึกษาควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนรู้จักรับผิดชอบ ตระหนักถึงบทบาทหน้าที่ เชื่อมั่นในศักยภาพ และสามารถพึงพาตนเองในการเรียนรู้ได้ จึงควรจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมให้เกิดทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง เนื่องด้วยการเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นวิธีการเรียนที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเองและเป็นการนำผู้เรียนไปสู่การเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning) อย่างแท้จริง

4. การอ่านหนังสืออ่านนอกเวลาภาษาฝรั่งเศสเป็นกิจกรรมที่ดีและมีประโยชน์ แต่ควรคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของนิสิตกลุ่มเป้าหมาย เนื่องจากนิสิตแต่ละคนมีความสนใจและความสามารถต่อการเรียนรู้ รวมทั้งมีพื้นฐานความรู้ภาษาฝรั่งเศสที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ ผู้สอนสามารถพิจารณาจัดกิจกรรมพัฒนาทักษะการอ่านในรูปแบบอื่น โดยการอภิปราย ร่วมกันในชั้นเรียน เพื่อให้นิสิตได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็นและนำเสนอ กิจกรรมการอ่านจากความสนใจของตนเองอย่างแท้จริง

10. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป ดังนี้

1. ศึกษาผลสัมฤทธิ์จากการอ่าน โดยอาจใช้เครื่องมือการวิจัยจากกิจกรรมต่างๆ เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านภาษาฝรั่งเศสที่นิสิตสนใจและเป็นผู้เสนอแนะ
2. ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทักษะการอ่านและการเขียน ซึ่งเป็นสองทักษะที่สามารถพัฒนาไปพร้อมกันได้

เอกสารอ้างอิง

- กล่าว ม่วงพรวน. (2553). การพัฒนารูปแบบการเรียนด้วยตนเองด้วยกิจกรรมการรู้คิดในการอ่านภาษาอังกฤษ สำหรับนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ประเภทวิชาอุตสาหกรรม. วิทยานิพนธ์ปริญญาบัตรชั้นสูงบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร, นครปฐม.
- ฉัตรสุชา ดาวพลอย. (2526). แนวความคิดภาษาศาสตร์เชิงจิตวิทยา และจิตวิทยาการเรียนรู้และการอ่านภาษาอังกฤษ. วารสารภาษาปริทัศน์, 4(1). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยฤทธิ์ โพธิสุวรรณ. (2541). รายงานการวิจัยเรื่องความพร้อมในการเรียนรู้โดยการซึ่นนำตนเองของผู้เรียนผู้ใหญ่ของกิจกรรมการศึกษาผู้ใหญ่บางประการ. กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ทิศนา แรมณี. (2563). ศาสตร์การสอน องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปิยธิดา บัวประเสริฐยิ่ง. (2560). ผลของการอ่านหนังสือนอกเวลาที่มีต่อการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียนระดับอุดมศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ. วารสารนานาชาติ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, 7(2), 80-99.
- ภูริชญ์ สิทธิกุล และมณีรัตน์ เอกโภคยิ่ง. (2558). ผลของการอ่านหนังสือนอกเวลาที่มีต่อแรงจูงใจในการอ่านและการรับรู้ประสิทธิภาพในการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 10(1), 132-146. สืบคันเมื่อ 20 สิงหาคม 2565. จาก <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/OJED/article/view/40482/33407>
- มณีรัตน์ เอกโภคยิ่ง. (2558). ความแตกต่างระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองและผลต่อการสอนการอ่านภาษาอังกฤษ. ภาษาปริทัศน์. ฉบับที่ 30, 223-250. สืบคันเมื่อ 21 มกราคม 2566. จาก https://www.culi.chula.ac.th/Images/asset/pasaa_paritat_journal/file-10-103-23zycj012634.pdf
- ยุพ แสงทักษิณ. (2535). วรรณกรรมปัจจุบัน. กรุงเทพฯ: rongpimพิคิลส์จำกัดพิมพ์.
- รุ่งรัตน์ อินทร์ประเสริฐ, นรินทร์ มุกมณี และพระหน่อแสง อคุคเสน่. (2565). ฝึกทักษะอ่านภาษาอังกฤษจากซับไทเติล. วารสาร มจร อุบลปริทัศน์, 6(2). สืบคันเมื่อ 30 มกราคม 2566. จาก <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/mcjou/article/view/249149/169205>

- วัฒน์ หอมจันทร์. (2562). การใช้กิจกรรมการอ่านแบบกว้างขวางเพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจ ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยราชภัฏนราธิราษฎร์. วารสารราชภัฏนราธิราษฎร์ นิตยสารวิชาการ ประจำปีที่ 3(2), 53-62. สืบค้นเมื่อ 8 กุมภาพันธ์ 2566. จาก <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/JRISS/article/view/244789/165713>
- วัฒนาพร ระงับทุกข์. (2545). เทคนิคและกิจกรรมการเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ. กรุงเทพฯ: พิริภัณฑ์พิมพ์และจัดจำหน่าย.
- ศราวุฒิ ศิริรัตน์ และภัทรลดา วงศ์โยธา. (2561). การศึกษาการใช้นิทานอีสปเพื่อพัฒนาการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ. วารสารวิชาการพระพุทธศาสนาลุ่มแม่น้ำโขง, 1(1), 13-32. สืบค้นเมื่อ 10 กุมภาพันธ์ 2566. จาก <http://ojs.mbu.ac.th/index.php/bmrj/article/view/1177/791>
- ศุภิสรา ภูมิภาค. (2562). ผลการใช้กิจกรรมการอ่านแบบกว้างขวางที่มีต่อการพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท มหาวิทยาลัยศิลปากร, นครปฐม.
- สมคิด อิสราวดน์. (2542). รายงานการวิจัยเรื่องลักษณะการอบรมและเลี้ยงดูเด็กของคนไทย ซึ่งมีผลต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สมุทร เซ็นเซวนิช. (2551). เทคนิคการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สรรพร เอี่ยมมงคลสกุล และนิธิ ศิริวัตถุ. (2561). อิทธิพลของชนิดบทความต่อความเข้าใจใน การอ่านบทความภาษาฝรั่งเศส. วารสารวิชาการมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา, 26(50), 145-167.
- สรรเพชร พรหมเมตตา และวิลาสินี พลอยเยลีอมแสง. (2560). การใช้หนังสืออ่านนอกเวลาเพื่อพัฒนาคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักศึกษาหลักสูตรภาษาอังกฤษธุรกิจชั้นปีที่ 2 คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์. วารสารวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัยสวนดุสิต, 13(3), 239-249.
- สุนันทา มั่นเครชฐ์วิทย์. (2540). หลักและวิธีสอนอ่านภาษาไทย. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สุพรรณี อาศัยราช. (2558). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ด้านการอ่านภาษาอังกฤษโดยการใช้กิจกรรมเสริมแบบเน้นภาระงาน. คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคล สุวรรณภูมิ. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลสุวรรณภูมิ. สืบค้นเมื่อ 20 สิงหาคม 2565. จ. ฯ ก. <https://research.rmutsb.ac.th/fullpaper/2558/2558240240397.pdf>

- สุวัฒน์ วิวัฒนานนท์. (2552). ทักษะการอ่าน คิดวิเคราะห์ และการเขียน. กรุงเทพฯ: สมมิตร พรินติ้งแอนด์ พับลิชิ่ง จำกัด.
- โสธิดา แสนศรี, หทัยรัตน์ เสือสมิง และศรีสุดา พุ่มชม. (2561). การพัฒนาทักษะการฟังด้วย ตนเองของนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร. วารสาร สมาคมครุภัณฑ์แห่งประเทศไทยในพระบรมราชูปถัมภ์, 41(1), 97-108.
- อมรรักษ์ สวนชุม. (2558). แนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองกับการจัดการศึกษา. วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์, 9(1), 219-221.
- อมรินทร์ เทวตา, เอกกฤต เลิศวิทยาประดิษฐ์, ชวนชื่น อัคคະณิชชา, วิทิพร สำราญศาสตร์ และรชกร วชิรสิริโรม. (2557). รายงานการวิจัยเรื่องการจัดการเรียนรู้ด้วยตนเอง (SDL) โดยการทำแผนธุรกิจเพื่อพัฒนา SDL ตามแนวคิดคุณลักษณะส่วนบุคคล. นครปฐม: มหาวิทยาลัยศิลปากร. สืบค้นเมื่อ 3 กุมภาพันธ์ 2566. จาก http://www.mis.ms.su.ac.th/MISMS01/PDF03/56_20190701_.pdf
- เอกกฤต ไชยยา. (2556). การพัฒนาสื่อคอมพิวเตอร์การอ่านภาษาอังกฤษนอกเวลาประเภท การ์ตูน เพื่อสร้างทักษะที่ดีต่อการอ่านของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร. วารสาร *Veridian E-Journal*, มหาวิทยาลัยศิลปากร, 6(1). สืบค้นเมื่อ 20 สิงหาคม 2565 จาก <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/28383/24410>
- Cicurel, F., (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Cornaire, C., Germain, C., (1991). *Le point sur la lecture*. Paris: CLÉ International.
- Day, R. R., Bamford, J., (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Harris, L. A., Smith, C. B. (1986). *Reading Instruction: Diagnostic Teaching in the Classroom*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning : A guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading Skills in A Foreign Language*. London: Heinemann International.

- Sempé, J.J. & Goscinny, R. (2001). *Joachim a des ennuis (Une aventure du Petit Nicolas)*. Paris: ALLIMARD JEUNE
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading*. (5th Ed.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- West, M. (1955). *Learning to read a foreign language*. London: Longmans, Green.



Énaction, psychomécanique, pédagogie et didactique du FLE

Jean-Philippe BABU*

Section de français, Faculté des humanités, Université Naresuan, Thaïlande

Enaction, psychomechanics, pedagogy, and didactics of FLE (French as a Foreign Language)

Jean-Philippe BABU*

French Section, Faculty of Humanities, Naresuan University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 9 July 2023

Revised 1 November 2023

Accepted 21 November 2023

Mots clés

énaction, cognition,
psychomécanique, langage,
pédagogie, didactique,
grammaire, FLE (Français
Langue Etrangère)

Keywords:

enaction, cognition,
psychomechanics, language,
pedagogy, didactics,
grammar, FLE (French as a
Foreign Language)

Résumé

Cette étude interdisciplinaire vise à étudier la possibilité d'intégrer la théorie psychomécanique du langage de Gustave Guillaume dans la théorie de l'enaction de Francisco Varela, dans le but de développer une approche énactive de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). L'étude se concentre sur trois parties : une présentation de la théorie de l'enaction, une confrontation de la théorie guillaumienne aux impératifs épistémologiques de l'enaction, et une analyse des implications pédagogiques de l'enaction et des apports possibles de la psychomécanique guillaumienne à la didactique du FLE. Il apparaît dans notre étude que, comparée à d'autres courants pédagogiques, la pédagogie énactive propose une approche plus complète permettant de considérer toutes les dimensions de la formation (éduquer, enseigner, instruire), par une analyse de l'apprentissage en trois niveaux de savoirs : les savoir dispositionnel, positionnel et gestuel (Masciotra, Roth, Morel, 2008). Cette pédagogie peut enrichir la réflexion en didactique du français langue étrangère, par les lumières qu'elle apporte sur la dimension énactive de l'apprentissage et contribuer, en particulier, aux côtés de la linguistique guillaumienne, à un renouveau de la didactique de la grammaire.

Abstract

This interdisciplinary study aims to explore the possibility of integrating Gustave Guillaume's psychomechanics theory of

* Corresponding author

E-mail address: jphbabu@gmail.com

language into Francisco Varela's enaction theory, with the goal of developing an enactive approach to teaching French as a foreign language (FLE). The study focuses on three parts : an introduction to the enaction theory, a comparison of Guillaume's theory with the epistemological imperatives of enaction, and an analysis of the pedagogical implications of enaction and the potential contributions of Guillaume's psychomechanics to FLE didactics. Our study reveals that, compared to other pedagogical approaches, enactive pedagogy offers a more comprehensive approach that encompasses all aspects of education (nurturing, teaching, instructing) through an analysis of learning at three levels of knowledge : dispositional, positional, and gestural knowledge (Masciotra, Roth, Morel, 2008). This pedagogy can enrich the discourse in the field of teaching French as a foreign language, shedding light on the enactive dimension of learning and, particularly in conjunction with Guillaume's linguistic theory, contribute to a renewal of grammar didactics.

Introduction

La présente étude est le fruit d'un travail de réflexion interdisciplinaire visant à examiner la possibilité d'inscrire la théorie du langage que le linguiste français Gustave Guillaume (1883-1960) nomma *psychosystématique* dès 1938 – mais aussi *psychomécanique* à partir de 1945 (Valette, 2003) –, dans le cadre plus général d'une théorie biologique de la cognition, à savoir la théorie de l'enaction fondée par le biologiste et philosophe chilien Francisco Varela (1946-2001). Dans notre perspective, les enjeux de ce rapprochement entre théorie linguistique et théorie cognitive sont doubles. Nous attendons en effet de celui-ci qu'il nous apporte, tout d'abord, un moyen d'évaluer la pertinence épistémologique et scientifique de la psychomécanique guillaumienne au regard de cette théorie moderne de la cognition qu'est la théorie varélienne de l'enaction ; nous montrerons ensuite que cet élargissement interdisciplinaire des bases de notre réflexion en théorie linguistique permet d'ouvrir des perspectives originales et prometteuses pour le développement d'une approche énactive de la pédagogie des langues en général et du français langue étrangère (FLE) en particulier.

Pour mener à bien cette recherche, nous nous intéresserons, dans un premier temps, à la théorie varéienne de l'énaction, à son origine historique ainsi qu'à ses principes fondamentaux (tels que définis par Evan Thompson, 2007), en nous efforçant de bien mettre en relief son originalité et sa modernité au sein des sciences cognitives. Dans un deuxième temps, plutôt que d'exposer, après bien d'autres auteurs, la théorie guillaumienne du langage, nous la confronterons directement aux impératifs épistémologiques fondamentaux de l'énaction, en essayant d'en donner un éclairage à la fois fidèle et nouveau. Enfin, dans notre troisième et dernière partie, après avoir analysé les implications principales d'une approche énactive de la cognition en pédagogie générale, nous montrerons comment, selon nous, la psycho-mécanique guillaumienne du langage peut contribuer au développement d'une didactique énactive du français langue étrangère.

1. L'approche énactive

Dans cette partie, nous présenterons les circonstances historiques de l'émergence de l'énaction ainsi ses principes clefs, en nous efforçant de mettre en lumière son originalité au sein des sciences cognitives.

1.1 L'énaction : un nouveau courant au sein des sciences cognitives

Le terme d'*énaction* est un néologisme introduit vers la fin des années 80 par le neurobiologiste chilien Francisco Varela dans son ouvrage *Cognitive science : A cartography of current ideas*. (Varela, 1988 ; pour la traduction en français : Varela, 1989) pour désigner une nouvelle approche de la cognition radicalement opposée au représentationalisme qui était au fondement du courant appelé aujourd'hui cognitivisme classique, né au milieu des années 1950, dans le sillage de la cybernétique.

Fortement influencé par les théories des premiers cybernéticiens, tels que Wiener, von Neumann, Turing, Shannon, McCulloch, entre autres, le cognitivisme classique concevait l'esprit à l'image d'un ordinateur, c'est-à-dire comme un système de traitement de l'information capable de manipuler des représentations symboliques. Comme le raconte Francis Varela,

Nous vivions alors les débuts de l'intelligence artificielle, (...) l'âge d'or de la science de l'esprit, la science cognitive. Selon la vision du moment, acceptée par tous comme une évidence, le monde physique était donné, une fois pour toutes, tangible, irréductible. Et le cerveau était conçu comme un ordinateur sophistiqué, une superbe machine traitant de l'information. Son rôle supposé était d'offrir des représentations de ce monde objectif. D'un côté, l'input : l'environnement. De l'autre, l'output : nos représentations symboliques. (Varela, 1995)

Or, pour Francisco Varela, la cognition n'est pas *représentation* passive d'un monde objectif pré-donné, extérieur, mais *action*, dans la mesure où elle consiste pour le sujet à *éenacte*r, c'est-à-dire à *faire émerger* un monde qui lui soit viable au travers de ses interactions avec son environnement :

L'idée fondamentale est [...] que les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même manière qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant. L'image de la cognition qui s'ensuit n'est pas la résolution de problèmes au moyen de représentations, mais plutôt le faire-émerger créateur d'un monde, avec la seule condition d'être opérationnel : elle doit assurer la pérennité du système en jeu." (Varela, 1989, p. 111-112)

Le grand mérite du cognitivisme classique est d'avoir rétabli, contre son bannissement par la psychologie bémoriste, l'étude scientifique des processus mentaux. Cependant, son grand défaut selon Francisco Varela est d'être fondé sur un représentationalisme qui ne peut rendre compte de la complexité du contexte tel qu'il est vécu dans l'activité cognitive. La grande critique adressée au représentationalisme du cognitivisme classique, ou même au connexionisme qui chercha à le dépasser est que ces courants scientifiques oublient tout simplement le "sens commun", c'est-à-dire la manière ordinaire et spontanée dont nous percevons et interagissons avec le monde,

qui est le résultat d'une construction active de notre propre expérience en interaction avec un environnement toujours changeant. Ce qui est oublié, c'est donc un élément primordial de la cognition : sa créativité. Comme l'explique le chercheur chilien :

En posant des règles pour exprimer l'activité mentale et des symboles pour exprimer les représentations, on s'isole justement du pivot sur lequel repose la cognition dans sa dimension vraiment vivante. Cela n'est possible que dans un contexte limité ou presque tout est statique (les philosophes parlent de la condition *ceteris paribus*). Le contexte et le sens commun ne sont pas des artefacts résiduels pouvant être progressivement éliminés grâce à des règles plus sophistiquées. Ils sont en fait l'essence même de la cognition créatrice (Varela, 1996a, p. 98).

En 1987, dans un colloque qui s'est tenu à l'université de Stanford, et qui était intitulé "Comprendre les origines", Francisco Varela résumait le point de vue qu'il avait défendu dans son intervention de cette manière à la fois dense et lumineuse : "J'ai soutenu que la cheville ouvrière de la cognition est sa capacité à produire du sens et que l'information n'est pas préétablie comme un ordre déjà donné, mais qu'elle équivaut à des régularités qui émergent des activités cognitives elles-mêmes." (Varela, 2017, p. 226)

Le terme d'*énaction* créé par Francisco Varela fut abondamment repris en 1991 par Francisco Varela, Evan Thompson et Eleanor Rosch dans *The Embodied Mind : Cognitive Science and Human Experience*, traduit en français en 1993, sous le titre de *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*. Dans cet ouvrage collectif, qui peut être tenu pour le manifeste programmatique de l'approche énactive, les trois co-auteurs renouvelaient en ces termes l'opposition de l'énaction à l'approche computationnellement-présentationnelle prônée par le cognitivisme :

Nous proposons pour la dénommer le terme d'enaction, dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédominé, est l'avénement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela, Thompson & Rosch, 1996, p. 35)

Pour ces trois pionniers de l'approche énactive, le défi que doivent relever les sciences cognitives, c'est de résister la cognition dans la temporalité de la vie, de redonner toute son importance à l'expérience humaine quotidienne, "faute de quoi, avertissent-ils, elles pourraient engendrer une culture scientifique divisée dans laquelle nos conceptions de la vie et de l'esprit, d'une part, et notre autocompréhension quotidienne, vécue, d'autre part, deviendraient irréconciliables." Comme le titre de leur ouvrage fondateur l'indique, *l'inscription corporelle de l'esprit* appelle à réconcilier *sciences cognitives et expérience humaine*.

Dans la partie suivante, nous explorerons donc selon quels principes clefs l'enaction, permet de comprendre l'inscription corporelle de l'esprit et d'intégrer dans le champs des sciences cognitives les données provenant de l'expérience vécue.

1.2 L'enaction en 5 idées clefs

En 2007, dans son ouvrage intitulé *Mind in Life : Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*, Evan Thompson, explique que pour leurs concepteurs, l'adoption des termes *d'approche énactive* et *d'enaction* permettent de réunir sous la même rubrique cinq idées fondamentales et connexes.

Premier principe : l'autonomie du vivant

La première idée clef de l'approche énactive est celle de l'autonomie du vivant : les êtres vivants sont des systèmes autonomes – des agents – capables de se générer et de se maintenir eux-mêmes. Cette idée de l'autonomie du vivant provient de la théorie biologique conçue par Francisco Varela et Humberto Maturana, présentée dès 1972 dans un séminaire de recherche de l'Université de Santiago, et publiée en 1974 dans la revue *Biosystems* sous la forme d'un article intitulé "Autopoiesis : The Organization of Living Systems, Its Characterization and a Model". Cette théorie, qui ne vise rien moins

qu'à définir la spécificité du vivant, fut baptisée par Humberto Maturana *autopoïèse* (du grec *αὐτό* [auto], soi-même, et *ποίησις* [poiesis], production, création). Quelques années plus tard, en 1979, dans *Principles of Biological Autonomy*, Francisco Varela l'énoncera en ces termes :

An autopoietic system is organized (defined as a unity) as a network of processes of production (transformation and destruction) of components that produces the components that :
(1) through their interactions and transformations continuously regenerate and realize the network of processes (relations) that produced them ; and (2) constitute it (the machine) as a concrete unity in the space in which they exist by specifying the topological domain of its realization as such a network.
It follows that an autopoietic machine continuously generates and specifies its own organization through its operation as a system of production of its own components, and does this in an endless turnover of components under conditions of continuous perturbations and compensation of perturbations.
(Varela, 1979, p. 13)

Un système autopoïétique est un système organisé comme un réseau de composants capables de régénérer, par leurs interactions et leurs transformations, le réseau qui les a produits. Soumis à de constantes perturbations externes et forcé de les compenser, le système autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. C'est donc un système doué d'autonomie.

Deuxième principe : le système nerveux comme système dynamique autonome

La deuxième idée fondamentale de l'approche énactive est que le système nerveux est un système dynamique autonome faisant émerger du sens, et non un simple système de recueil d'informations indépendantes du sujet percevant. Dans *The Tree of Knowledge*, les neurobiologistes chiliens Humberto Maturana et Francisco Varela insistent sur son importance sur le plan évolutif :

The nervous system emerges in the phylogenetic history of living beings like a network of special cells (neurons), which is embedded in the organism in such a way that it couples points in the sensory surfaces with points in the motor surfaces. Thus, with a network of neurons coming between this coupling, the field of possible sensorimotor correlations of the organism is increased and the realm of behaviour is expanded. (Maturana & Varela, 1987, p. 163).

D'un point de vue phylogénétique, le système nerveux a émergé comme un réseau de cellules spécialisées (les neurones) ayant pour fonction de coupler les aires sensorielles et motrices, et grâce à ce couplage, d'étendre le champ d'action des systèmes autopoïétiques que sont les êtres vivants.

Un point essentiel de l'approche énactive du système nerveux est que celui-ci, en tant que système dynamique autonome, est un système d'interactions neuronales opérationnellement clos. Lorsqu'elle fut formulée pour la première fois, dans les années 70, cette idée de clôture opérationnelle du système nerveux s'opposait radicalement au modèle computo-symbolique qui dominait alors les sciences de la cognition :

Almost every researcher in neuroscience will take as a dogma that (1) the nervous system acts by conduct in picking up "information" from the environment and "processing" it, and that (2) this "processing" is adequate because there is "representation" of the outside world in the animal's (or human beings) mind. The brain is a machine to produce an accurate picture of the world. (...) Vis-à-vis this predominant opinion, it might seem arrogant to propose a viewpoint that is almost the opposite, namely, that the nervous system operates as a closed network with no inputs or outputs, that its cognitive operation reflects only its organization, and that information is imposed on the environment and not picked up from it. (Varela, 1979, p. 238)

Dire que le système nerveux est opérationnellement clos n'implique pas qu'il ne connaisse pas d'interaction avec ce qui est hors de lui. En réalité, entre l'organisme, le système nerveux et le milieu extérieur, existe ce que Francisco Varela appelle un "couplage structurel". Il s'agit d'un couplage entre deux séries d'événements indépendantes : entre d'une part, les événements du système clos qu'est le système nerveux et, d'autre part, les événements du milieu extérieur, source de continues perturbations. Dans ses interactions avec le milieu extérieur, le système nerveux s'autodétermine en générant en lui des changements d'états d'activité viables, c'est-à-dire permettant de compenser les perturbations afin de préserver l'autopoïèse de l'organisme :

The nervous system does not "pick up information" from the environment, as we often hear. On the contrary, it brings forth a world by specifying what patterns of the environment are perturbations and what changes trigger them in the organism. The popular metaphor of calling the brain an "information-processing device" is not only ambiguous but patently wrong.
(Maturana & Varela, 1987, p. 169)

Le système nerveux n'a ni entrée ni sortie au sens computationnel. La métaphore de l'ordinateur sur laquelle repose le cognitivisme computo-symbolique ne tient pas. Le système nerveux ne traite pas de l'information. Il spécifie ce qui dans l'environnement correspond à des perturbations et génère en lui les changements capables de les compenser. Il fait émerger un monde viable, un monde de significations et de valeurs pour le système autopoïétique – l'être vivant – qui le constitue.

Troisième principe : la cognition incarnée et située

La troisième grande idée de l'approche énactive, qui découle des deux précédentes, est que la cognition est l'exercice d'un savoir-faire élaboré s'exprimant dans une action incarnée et située dans un environnement : "Cognition is the exercise of skillful know-how in situated and embodied action" (Thompson, 2007, p.13). Francisco Varela ne disait pas autre chose, lorsque dans un entretien de 1998 publié dans le

magazine français *La Recherche*, il expliquait dans ces termes volontairement simples : “le cerveau existe dans un corps, le corps existe dans le monde, et l’organisme agit, bouge, chasse, se reproduit, rêve, imagine. Et c’est de cette activité permanente qu’émerge le sens de son monde et les choses”. Au travers de la simplicité de l’expression, ce dont le neurobiologiste chilien cherchait à rendre compte, c’est que toute approche scientifique de la cognition se doit d’englober “la temporalité de la vie”, “la temporalité de la cognition comme histoire vécue”. La cognition, en effet, ne peut être envisagée indépendamment ni du corps ni du monde avec lequel celui-ci interagit continuellement. Elle est, au contraire, d’abord fondée sur l’activité concrète et permanente de tout l’organisme. Comme l’explique Francisco Varela, du point de vue énactif, “les structures cognitives émergent des schémas sensori-moteurs récurrents qui permettent à l’action d’être guidée par la perception”. Il en résulte que “les facultés cognitives sont inextricablement liées à l’historique de ce qui est vécu, de la même manière qu’un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant”. En ce sens, la cognition est bien un “savoir-faire construit sur la base du concret” (Varela, 1996b, p. 37).

Quatrième principe : un monde énacté

Du point de vue de l’énaction, la cognition ne consiste donc pas à simplement – passivement – enregistrer les informations que fournirait la perception afin de reconstruire les propriétés prédéfinies d’un monde. Dans *The Tree of Knowledge*, Humberto Maturana et Francisco Varela la caractérisent plutôt comme étant “an effective action, an action that will enable a living being to continue its existence in a definite environment as it brings forth its world.” La cognition est action, et cette action consiste à rendre un être vivant capable de continuer à vivre en suscitant un monde qui lui soit viable. Ce monde viable n’est pas un monde pré-donné, mais un monde énacté, un *monde propre, construit* non pas arbitrairement, mais sur les bases des capacités sensori-motrices spécifiques de l’être vivant. Comme l’explique Evan Thompson, “a cognitive being’s world is not a pre-specified, external realm, represented internally by its brain, but a relational domain enacted or brought forth by that being’s autonomous agency and mode of coupling with the environment” (Thompson, 2007, p. 13). Ce monde énacté, c’est le monde propre de l’être vivant, son *Umwelt*, au sens où l’entendait Jacob

von Uexküll. Et dans une perspective énactive, il n'est ni totalement objectif ni totalement subjectif. C'est, nous dit Francisco Varela, un "monde partagé" : " (...) puisque la représentation ne joue plus un rôle clef, l'intelligence ne se définit plus comme la faculté de résoudre un problème mais comme celle de pénétrer un monde partagé" (Varela, 1996a, p. 112-113). Ce partage n'est pas sans rappeler l'idée d'entrelacement du sujet et du monde qui est au cœur de la philosophie de Maurice Merleau-Ponty. Dans *L'inscription corporelle de l'esprit*, Varela, Thompson et Rosch citent d'ailleurs un passage de fin de la *Phénoménologie de la perception* (1945) où le philosophe français insistait sur ce caractère entrelacé de l'objectivité et de la subjectivité :

Le point essentiel est de bien saisir le projet du monde que nous sommes. Ce que nous avons dit plus haut du monde comme inséparable des vues sur le monde doit nous aider ici à comprendre la subjectivité comme inhérence au monde. (cité par Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E., 1996, p. 28)

Cinquième principe : nécessité d'une neurophénoménologie

Depuis les années 1980, grâce au développement des techniques de la neuro-imagerie, les neurosciences recueillent des données de plus en plus fines sur l'activité cérébrale. Toutefois, ces données ne sont jamais que des données observées de l'extérieur, ou, en d'autres termes, des données dites « en troisième personne ». Or, pour les fondateurs de l'approche énactive, il est indispensable d'intégrer dans le champs d'étude des sciences cognitives les données provenant de l'expérience vécue par le sujet, dites données "en première personne". Autrement dit, il est absolument nécessaire de coupler ces deux modalités d'investigation que sont l'approche neuroscientifique et l'approche phénoménologique :

The fifth idea is that experience is not an epiphenomenal side issue, but central to any understanding of the mind, and needs to be investigated in a careful phenomenological manner. For this reason, the enactive approach maintains that mind science and phenomenological investigations of human experience

need to be pursued in a complementary and mutually informing way. (Thompson, 2007, p. 13)

Ce programme visant à coordonner d'une façon scientifique les données des neurosciences avec celles subjectives de la phénoménologie, Francisco Varela l'a tout naturellement baptisé *neurophénoménologie*. Dans l'esprit du chercheur chilien, cette discipline n'a pour but ni de réduire les données de l'expérience subjective à celles observées par les neurosciences, ni de postuler leur identité, mais au contraire, de chercher à corrélérer les données objectives et subjectives sans attribuer ni aux unes ni aux autres aucune prééminence ontologique.

Comme l'explique Francisco Varela, tout l'enjeu de la neurophénoménologie est de défaire l'explication scientifique de "son aliénation à l'égard de la vie humaine".

1.3 Phénoménologie et méditation bouddhiste

Varela s'est beaucoup intéressé à la phénoménologie européenne d'origine husserlienne, et pour en expliquer l'importance à ceux qui ne la connaissent pas ou la sous-estime, la décrivait ainsi,

comme un genre spécial de réflexion ou d'attitude à propos de notre capacité d'être conscients (...) Le point d'Archimète de la phénoménologie consiste à suspendre ses idées habituelle et à catalyser un examen à nouveau frais. D'où la fameuse proposition de Husserl : "Faisons retour aux choses mêmes !" qui signifiait pour lui – à l'opposé d'une objectivation en troisième personne – un retour au monde comme il est éprouvé dans son immédiateté sentie. L'espoir de Husserl, et en même temps l'inspiration de base sous-tendant la recherche phénoménologique était qu'une vraie science de l'expérience allait progressivement s'établir, et qu'elle ne serait pas seulement mise sur le même pied que les sciences de la nature, mais qu'en vérité, elle leur fournirait un fondement indispensable puisque toute connaissance émerge

nécessairement de notre expérience vécue. (Varela, 2017, p. 304)

La phénoménologie husserlienne n'est pas une simple *introspection* de la conscience et de ses contenus, c'est une approche méthodique reposant un protocole rigoureux appelé *réduction phénoménologique* et consistant en quatre moments distincts :

- **la réduction**, qui est une attitude consistant "à retourner le sens du mouvement de la pensée, en l'écartant de son orientation vers le contenu, pour le reporter en arrière, en direction de l'émergence des pensées elles-mêmes"(p. 306) ;
- **l'intuition**, qui n'est pas une simple impression ou suggestion subjective, mais un rapport d'intimité, d'immédiateté avec les phénomènes, et qui relève d'une évidence semblable à celle des mathématiques ;
- **les invariants**, qui sont les éléments ou structures invariables de l'expérience ;
- **l'entraînement**, qui consiste à cultiver l'aptitude à stabiliser et à approfondir sa propre capacité à la mise entre parenthèse attentive et à l'intuition, ainsi qu'à formuler des descriptions, ainsi qu'à formuler des descriptions éclairantes.

Or, pour Francisco Valera, en Occident – les choses ont un peu changé depuis –, la diffusion et la pratique de cette expertise phénoménologique étaient insuffisantes : "Il est remarquable qu'on ait si peu prêté attention à cette capacité de devenir conscient, en tant que pragmatique humaine. C'est comme si l'aptitude aux mouvements rythmiques n'avait abouti à aucun développement de l'entraînement à la danse." Aussi recommandait-il de se tourner vers "la méditation bouddhiste de la pleine conscience" (Varela, 2017, p. 315). C'est dans cette perspective qu'il initia, en 1987, avec Adam Engle et Tenzin Gyatso, le 14^e Dalaï-lama, les rencontres *Mind & Life*, dont l'objectif était de susciter un dialogue entre les sciences modernes et les investigations et méthodes du bouddhisme traditionnel.

Dans leur présentation de l'ouvrage collectif *On Becoming Aware : A Pragmatics of Experiencing*, les auteurs Natalie Depraz, Francisco J. Varela, Pierre Vermersch, soulignaient l'importance pour l'humanité tout entière de porter attention à la tradition bouddhiste d'examen et d'entraînement de l'esprit :

The Buddhist tradition of mind examination and training serves as an exemplary detailed case study for other traditions of human wisdom, Western and non-Western alike, which, although they might be just as concerned with phenomenological praxis as Buddhism, did not develop such precise practical techniques. (Depraz, Varela, & Vermersch, 2002, p. 17)

2. La psychomécanique du langage guillaumien au regard de l'énaction

Dans cette deuxième partie de notre étude, notre objectif sera d'évaluer la pertinence cognitive de la psychomécanique au regard de cette théorie de la cognition qu'est la théorie de l'énaction. Compte tenu de la complexité de cette réflexion interdisciplinaire, nous avons choisi de confronter la théorie guillaumienne du langage à trois impératifs épistémologiques et méthodologiques de l'énaction susceptibles de jouer le rôle de passerelles entre linguistique et cognition à savoir : (1) résituer l'objet scientifique dans sa temporalité ; (2) éviter l'écueil du représentationalisme ; (3) restituer au sujet son agentivité. Bien que les affinités de la psychomécanique guillaumienne avec le paradigme constructiviste de la cognition auquel est affiliée la théorie varéenne de l'énaction aient déjà été soulignées par un certain nombre de chercheurs comme, notamment, Valette (2006), Fuchs (2007), Bottineau (2010), Tollis (2017), il nous semble que le recours à ces trois notions de temporalité, de représentation et d'agentivité nous permettront, à elles seules, d'en faire une présentation originale et complémentaire, à la fois suffisamment détaillée et plus panoramique.

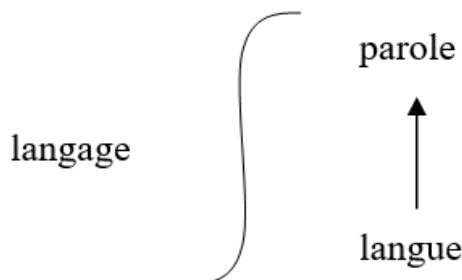
2.1 La notion de temporalité

Gustave Guillaume comprit très tôt la nécessité pour la linguistique générale de prendre en compte la dimension temporelle concrète de l'activité langagière. Dans une note de bas de page de *Temps et Verbe*, son deuxième ouvrage publié en 1929, le linguiste français mettait pour la première fois l'accent sur cette idée que "la pensée en action de langage exige réellement du temps", pour ajouter aussitôt : "il y a là un principe

de grande portée en linguistique psychologique et en linguistique générale" (Guillaume, 1984, p. 8). Cette prise en compte du facteur temps eut en effet de nombreuses conséquences théoriques. L'une des plus générales est qu'il fallut à Guillaume rectifier la distinction saussurienne de la langue et de la parole, telle qu'elle était présentée dans le *Cours de linguistique générale*¹ (Saussure, 1982). Dans une leçon donnée à l'École Pratique des Hautes Études de la Sorbonne en 1948, le linguiste s'expliquait ainsi sur ce point :

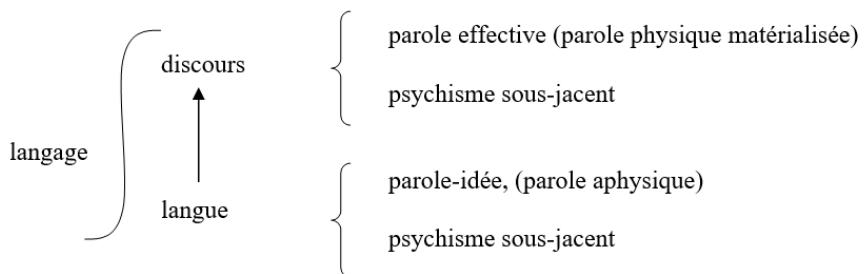
Un facteur dont la formule saussurienne ne tient pas compte, et dont en toute question linguistique, il y a lieu de tenir le compte le plus étroit, c'est le facteur temps. Le langage comme tout, comme intégrale, enveloppe une successivité : celle du passage de la langue, présente, dans le sujet parlant, en permanence, en dehors de toute momentanéité par conséquent, à la parole, présente en lui par momentanéité seulement – par momentanéité plus ou moins espacée. (Guillaume, 1987 : p. 111)

Compte tenu de la relation de successivité entre la langue à la parole, Guillaume proposa de visualiser celle-ci sous la forme d'une flèche :



¹ Rectification judicieuse selon Rossitza Kyheng, puisque, explique-t-elle, « le manuscrit de *De l'essence double du langage* découvert en 1996 atteste que Saussure envisageait la parole exactement de cette manière, comme « parole effective » ayant une existence réelle et exclusivement linéaire, et « parole potentielle » ayant une existence abstraite d'éléments parallèles « conçus et associés par l'esprit » (Kyheng, 2005).

Analysant plus avant le passage de la langue à la parole, le linguiste français en vint alors à scinder la parole en une “parole virtuelle” antérieure et “indissolublement liée au psychisme de la langue”, et une “parole actuelle”, quant à elle “effective et physique” (Guillaume, 1987, p. 112). Cet approfondissement de la temporalité de la parole, Guillaume le figura sous la forme du schéma ci-dessous.



Ce que la distinction sommaire de la langue et de la parole du *Cours de linguistique générale* ne montrait pas, mais que ce schème d’analyse donnait désormais à voir, c’est que “dans la langue comme dans le discours, il y a liaison et congruence d’un fait de parole et d’un fait de pensée”, avec cette différence, ajoute Guillaume, que

Dans la langue, au niveau de la langue, la congruence fait de parole/fait de pensée ressortit à la visée constructive de la langue. Dans le discours, la congruence fait de parole/fait de pensée (...) ressortit à la visée constructive du discours.
(Guillaume, 1987, p. 114)

Cette analyse de la temporalité de l’action de langage, comme nous l’avons signalé précédemment, Guillaume l’avait entreprise dès *Temps et Verbe* (1929), ouvrage dans lequel il démontrait la nécessité pour la linguistique de ne pas s’en tenir à l’observation des faits de discours, mais de remonter jusqu’à “la partie la plus profonde de la langue virtuelle”, décrite – pour la première fois à notre connaissance – comme un *mécanisme*. Guillaume expliquait alors,

La langue virtuelle (...) est considéré comme le dépôt en nous non pas seulement des concepts qui servent à exprimer la partie matérielle de la pensée, mais de tout un mécanisme d'emploi de ces concepts. L'image de ce mécanisme est même la partie la plus profonde de la langue virtuelle, celle qui se dessine sous toutes les autres, en ce sens que le sujet parlant ne saurait entrer dans aucune action de langage sans avoir, au préalable, évoqué sommairement en lui les possibilités que le mécanisme de la langue lui offre et entre lesquelles il lui faut choisir. Aussi, nommerons-nous l'image d'ensemble de ce mécanisme le schème sub-linguistique. (Guillaume, 1984, p. 121)

Avec la découverte de ce mécanisme au plus profond de la langue qu'est le schème sub-linguistique, Guillaume jetait les bases théoriques d'une linguistique génétique dans la lignée du programme linguistique humboldtien². En résistant le langage dans sa temporalité, Guillaume mit en effet au jour la structure dynamique de son *energeia* pour montrer, bien avant Chomsky, qu'en se défaisant de son positivisme et "avec le secours de moyen analytiques plus puissants" (Guillaume, 1984, p.133) que l'observation directe, la linguistique pouvait remonter vers ce psychisme sous-jacent qu'il appelait les schèmes sub-linguistiques, et que Chomsky appela *deep structures* (Chomsky, 1957). Ce schème sub-linguistique est sans nul doute à rapprocher de ce que Humboldt nommait « la forme interne de la langue (innere Sprachform)³. Le linguiste français n'aurait d'ailleurs probablement pas complètement renié ce rapprochement. Il se trouve, en effet, que dans une leçon de 1939, Guillaume citait Humboldt en ces termes :

² Pour le célèbre linguiste allemand, rappelons-le, "En elle-même, la langue est non pas un ouvrage fait [*Ergon*], mais une activité en train de se faire [*Energeia*]. Aussi sa vraie définition ne peut-elle être que génétique." (Humboldt, 1974 [1836], p. 184).

³ Nous soulignons déjà cette filiation à propos de la théorie guillaumienne de l'article dans notre thèse consacrée au premier ouvrage de Guillaume (Babu, 2014, p. 410), *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. De fait, le schème sublinguistique guillaumien.

Et s'il est une vérité, c'est bien cette assertion de Humboldt que "la vraie définition du langage ne peut être que génétique". Mais il est nullement nécessaire que la définition génétique prenne la forme d'un énoncé. Elle peut fort bien consister en une figure schématique⁴ accompagnée des explications indispensables. C'est même, j'en ai la conviction, la seule manière vraiment pratique de déférer au précieux conseil de Humboldt.
(Guillaume, 1992, p. 137)

Les notions d'*Innere Sprachform* et de schème sub-linguistique participent selon nous de la même "exigence génétique", pour reprendre l'expression d'André Jacob (Jacob, 2021, p. 12). Toutefois, comme nous allons le voir dans la partie suivante, à la différence de *l'Innere Sprachform*, le schème sub-linguistique guillaumien se présente, dès *Temps et verbe*, de façon résolument technique, comme un "mécanisme" (p. 121-122), comme un système de sous-systèmes dont le schème verbo-temporel auquel est consacré l'ouvrage ferait partie (p. 122-123)⁵.

Notre examen du principe de temporalité dans la théorie linguistique guillaumienne est certes loin d'être complet. Il nous permet cependant de mettre en relief un certain nombre d'affinités avec l'approche énactive. Tout d'abord, comme pour l'approche énactive, la prise en compte du "temps vécu" est chez Guillaume un principe *fondamental*, comme en témoigne cet extrait d'une leçon donnée le 11 novembre 1943 :

On retrouve là un de nos principes doctrinaux, qui nous a servi à mener à bon nombre d'analyses délicates, à savoir que toutes les opérations de pensée dont le langage est le lieu exigent pour se produire du temps, du temps vécu – ce temps pouvant

⁴ Cette citation montre l'importance accordée par Guillaume à la figuration schématique des mécanismes de puissance de la langue. Nous en reparlerons dans la partie suivante consacrée à l'écueil du représentationalisme.

⁵ Les termes de psycho-systématique et psycho-mécanique n'apparaîtront respectivement qu'en 1938 et 1945, mais l'on voit que les fondements théoriques de la linguistique guillaumienne étaient en place dès 1929.

être aussi bref, aussi voisin de la nullité que l'on voudra (...)

C'est sur ce principe (...) que repose la partie la plus intéressante et la plus rigoureuse de nos travaux. (Guillaume, 1990, p. 13)

Un deuxième point commun avec l'approche énactive, et qui découle du premier, c'est que l'inscription temporelle de l'objet d'étude permet de l'appréhender dans son dynamisme, dans ce qu'il a de vivant. Comme la cognition dans l'approche énactive, dans la psycho-mécanique, le langage est action, et plus précisément une action d'un certain type, à savoir l'action de la pensée en action de langage. L'originalité de la psychomécanique est d'avoir mis au jour dans l'action de langage des opérations de pensée spécifiques, c'est-à-dire propres à l'action de langage. Sur ce point, il nous semble donc que la psycho-mécanique n'est pas seulement susceptible d'une approche énactive mais qu'elle est en mesure d'enrichir une approche énactive de la cognition, en déployant des moyens analytiques pour décrire les processus mentaux invisibles qui sont à l'oeuvre dans l'action de langage.

2.2 La notion de représentation

Comme nous l'avons vu dans notre première partie, ce que l'approche énactive reproche aux sciences cognitives, c'est leur représentationalisme. Or, sur ce point, il convient de rappeler que Francisco Varela distinguait deux notions de représentation : une "acception faible", et une "acception beaucoup plus forte" (Varela, 1996a, p. 99-101). Au sens faible, acceptable et utile selon le neurobiologiste chilien, la notion de représentation "réfère à tout ce qui peut être compris comme étant à propos de quelque chose. C'est là la définition de la représentation en tant qu' « interprétation ». Cette acception, précise-t-il, "ne véhicule aucune implication épistémologique ou ontologique" (p. 99-100). Au contraire, dans son acception forte, la notion de représentation "véhicule (...) de lourdes implications ontologiques et épistémologiques", qui sont au nombre de deux.

Nous présumons que le monde est prédéfini, c'est-à-dire que ses propriétés sont établies préalablement à toute activité

cognitive. Alors, pour expliquer la relation entre cette activité cognitive et un monde prédéfini nous posons l'hypothèse de l'existence des représentations mentales au sein du système cognitif (peu importe pour l'instant qu'il s'agisse d'images, de symboles, ou de schémas sub-symboliques d'activité distribuée sur un réseau). Nous disposons alors d'une théorie complète qui dit 1. le monde est prédéfini, 2. notre cognition concerne ce monde — même dans une mesure partielle — et 3. notre cognition de ce monde prédéfini s'accomplit à partir de la représentation de ses propriétés, puis d'une action fondée sur cette représentation. (p. 101)

La question est donc de savoir si la théorie de langage guillaumienne est représentationaliste au sens fort, soit une *mimesis*, ou bien au sens faible, soit une *poiesis*⁶? Pour le savoir, nous interrogerons tout d'abord la notion de représentation chez Gustave Guillaume telle qu'elle apparaît dans *Temps et verbe* (1929), soit dans les premiers développements de la théorie psychomécanique. Nous l'examinerons ensuite à un stade plus abouti, dès le milieu des années 1940, lorsque le linguiste français formule explicitement l'hypothèse que le langage est une *mécanique intuitionnelle*, c'est-à-dire une mécanique inconsciente constituée des opérations cognitives fondamentales à l'origine de la représentation linguistique de l'espace et du temps sous la forme des catégories du nom et du verbe.

Nous avons vu, dans la partie précédente, que la prise en compte de la temporalité du langage permit à Guillaume d'inaugurer, dans *Temps et Verbe* (1929), une linguistique génétique dont l'objectif est de remonter jusqu'au mécanisme d'ensemble de la langue, jusqu'à ce système de systèmes d'opérations de pensée appelé *schème linguistique*. Plaçant l'étude de la représentation grammaticale du temps au cœur de son ouvrage, Guillaume découvrit que cette représentation repose en fait sur une *chronogénèse*, autrement dit sur un mécanisme génétique de construction progressive. Il lui apparut, en effet, que la distinction commune à de nombreuses langues

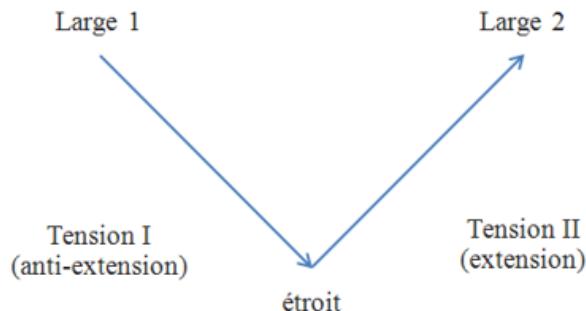
⁶ Nous utilisons ce terme pour rappeler son utilisation dans la dénomination de la théorie énactive de l'autopoïèse.

du passé, du présent et du futur n'est pas donnée d'emblée, mais le résultat d'une visée constructive (Guillaume, 1984, p.7), autrement dit qu'elle est "du temps déjà construit en pensée", là où, dit-il, "l'analyse demanderait qu'on vit du temps en train de se construire dans la pensée"(p. 8). Selon Guillaume, la chronogenèse est un processus de pensée empruntant à l'espace les conditions de la représentation du temps. Ce processus de formation de l'*image-temps*⁷ requiert pour s'accomplir un temps que Guillaume appellera plus tard, en 1939, le *temps opératif* (Boone et Joly, 1996, p. 422). Il comporte en français trois *chronothèses*, c'est-à-dire trois phases d'accomplissement de l'*image-temps* correspondant aux trois modes de la grammaire traditionnelle du français : la chronothèse initiale produit le temps *in posse* (en puissance) correspondant au mode quasi-nominal (infinitifs et participes) ; la chronothèse médiane donne lieu au temps *in fieri* (en devenir) correspondant au mode subjonctif ; et la chronothèse finale aboutit au temps *in esse* (en réalité), c'est-à-dire au mode indicatif.

À partir de *Temps et Verbe*, Guillaume va engager sa réflexion, d'une part, dans l'étude des autres sous-systèmes du schème sub-linguistique, tels que les sous-systèmes du mot, de l'article et du nombre ; et d'autre part, en parallèle, dans la compréhension "des opérations de pensée fondatrices de la langue" elle-même (Guillaume, 1973, p. 91), opérations constitutives de cette "mécanique de représentation" (Guillaume, 2019, p. 97) qu'est la langue, et que Guillaume appellera "mécanique intuitionnelle" (Guillaume, 2008, p. 192-194). Aussi nous proposons-nous maintenant de suivre dans ses très grandes lignes l'évolution de la notion guillaumienne de représentation depuis l'étude des sous-systèmes jusqu'à celle de la mécanique intuitionnelle du langage.

L'étude des sous-systèmes du mot, de l'article et du nombre conduit Guillaume à la découverte, vers la fin des années 1930 (Valette, 2003), de leur psychomécanisme constructeur commun, à savoir le *tenseur binaire radical*. Ce tenseur binaire radical est un système cinétique constitué de deux mouvements (ou *tensions*) opérant entre les pôles que sont l'universel et le singulier. Il est couramment représenté à l'aide du schéma ci-dessous.

⁷ L'*image-temps* est la "représentation mentale d'un cas de spatialisation du temps. Chaque forme verbale emporte avec soi une *image-temps*"(Boone et Joly, 1996).

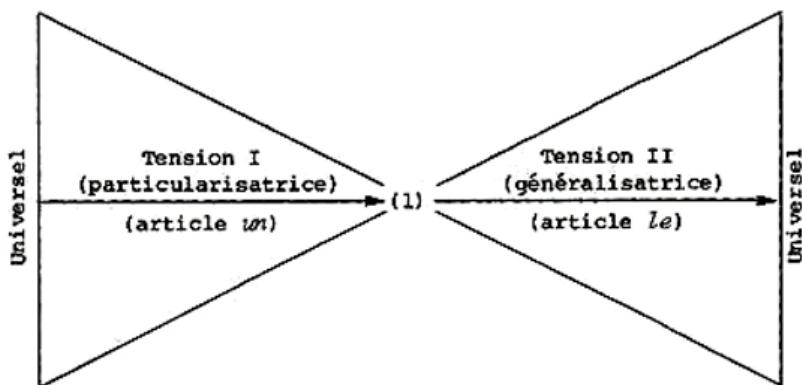


Le tenseur binaire guillaumien

Découvrant sa présence dans les catégories du mot, de l'article et du nombre, Guillaume en vint à comprendre qu'il s'agit d'un psychomécanisme fondamental :

L'expérience montre que ce double mouvement entre les limites que sont le singulier étroit et l'universel large est à la base de tout ce que la langue a construit en elle [...] C'est ainsi qu'il apparaît fondamental et très visible dans la catégorie du nombre et de l'article. Il se laisse voir aussi [...] dans toute la systématique verbo-temporelle [...] Le même double mouvement est à la racine de toute la systématique du mot, et la théorie des parties du discours, liée à la théorie du mot en porte aussi la marque. (Guillaume, 1973, p. 96-97)

Compte tenu de l'espace limité dont nous disposons pour cette étude, nous nous illustrerons la présence du tenseur binaire radical dans le seul système de l'article à l'aide d'un schéma provenant d'une leçon donnée par Guillaume en 1945 (Guillaume, 1985, p. 63).

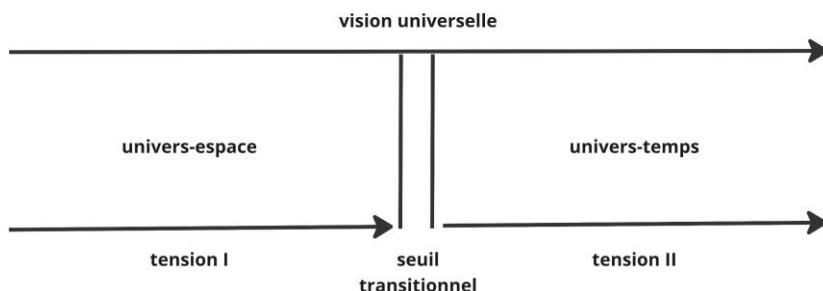


Le psychomechanisme de base du système de l'article

Le tenseur binaire radical permit à Gustave Guillaume de poser l'article “un” comme anti-extensif, c'est-à-dire comme mouvement de particularisation allant de l'universel au singulier numérique, et l'article “le” comme extensif, soit comme une généralisation allant du singulier numérique à l'universel. En discours, disions-nous dans notre thèse de doctorat,

il convient de choisir l'une des deux tensions, c'est-à-dire, l'un des deux articles et d'en suspendre le cinétisme à plus ou moins grande distance du singulier numérique, selon la visée momentanée du discours. L'article *un* et l'article *le* permettent alors d'ajuster le degré de particularité ou de généralité de la notion substantivale et contribuent, de cette manière, à fixer les limites plus ou moins larges du champ d'application de celle-ci. Ainsi, si l'on dit l'homme est mortel, l'article *l'* rend la notion substantivale incidente à l'espèce et indique par conséquent une extensité généralisante > 1 ; au contraire, si l'on dit un homme entra, l'article *un* indique une extensité particularisante minimale, soit égale à 1. (Babu, 2014, p. 420)

La puissance heuristique du tenseur binaire radical amena Guillaume à voir en lui “*l'opérateur universel de la structure du langage*” (Guillaume, 1982, p. 77). C'est en effet à ce psychomécanisme fondamental que, dans une leçon du 23 novembre 1950, le linguiste français eut recours pour expliquer le processus mental à l'origine de la représentation de l'espace et du temps dans la pensée humaine. Dans le schéma figuratif ci-dessous (Guillaume, 2019, p. 6), Guillaume décrit comment le tenseur binaire opère “une division de la vision universelle, c'est-à-dire de l'illimité universel, en un univers espace suivi d'un univers temps”.



Ce mécanisme de bipartition de la représentation de l'espace et du temps est celui sur lequel s'appuie la distinction linguistique du nom et du verbe : “le contraste de linguistique structurale nom / verbe reproduit en langue le contraste de psychographie structurale espace / temps” (Guillaume, 2007, p. 38). Elle est au fondement de ce que Guillaume appelle la *mécanique intuitionnelle* du langage.

Intuitionnelle, cette mécanique l'est dans la mesure où, explique Guillaume, les opérations de pensée qui la constituent “sont toutes inconscientes” (Guillaume, 1982, p. 100). La question que nous nous poserons donc maintenant est celle-ci : cette mécanique de représentation qu'est la mécanique intuitionnelle fait-elle de la représentation une *mimesis* ou une *poiesis* ?

La réponse apportée à cette question par Guillaume, dans une leçon de 1957, nous semble relativement claire : “Le langage humain n'existe qu'à partir du moment où le vécu expérimental est muté en *représentation*” (Guillaume, 1982, p. 179). Pour rendre l'importance anthropologique de cette *mutation*, le linguiste propose d'en visualiser les termes à l'aide du tableau ci-dessous.

| langage animal | langage humain |
|---|--|
| vécu expérimental et pensée prescrite | représentation et pensée prescrite |

Toutefois, ce tableau présente deux lacunes relatives. La première est qu'il ne donne pas à voir la temporalité de cette mutation du vécu expérimental en représentation, si importante chez Gustave Guillaume. Dans une lettre de 1952, extraite de sa correspondance scientifique, le linguiste la précise en ces termes : "Aux origines, le contraste de l'espace et du temps est de l'ordre de l'expérience : c'est lentement, tardivement, qu'il devient, par transcendance (trans-expérimentalement), représentation – impératif de représentation." (Malengreau, 1995, p. 277). On retrouve là l'exigence d'une linguistique génétique. Contestant "l'idée kantienne de catégories inhérentes à l'entendement", Guillaume défend une linguistique conduisant à une explication strictement expérimentale des choses", selon laquelle "l'espace et le temps (...) apparaissent des produits de l'expérience qu'a l'esprit humain de lui-même et de l'univers par lui contemplé" (Guillaume, 2007, p. 171).

La deuxième lacune de ce tableau est qu'il ne montre pas la nature complexe du vécu expérimental. Guillaume la comble rapidement cependant en ajoutant ces commentaires :

En toute pensée : une cogitation. La representation : extinction de la turbulence de la cogitation. En mécanique : la régulation, ses moyens (...) Au principe, on a que c'est par une suffisante extinction originelle de la turbulence de la cogitation mentale que se crée le langage humain et aussi ultérieurement, la puissance de la pensée humaine. Or le freinage de la turbulence est instinctif. (Guillaume, 1982, p. 179-180)

Dans le vécu expérimental, la pensée existe bel et bien, mais c'est une pensée encore soumise à la turbulence de l'expérience. Ce que Guillaume nous semble affirmer dans ce passage, c'est que la pensée tend de façon instinctive à freiner cette turbulence en trouvant en elle-même le moyen de le faire, et que c'est cette tendance instinctive qui l'a conduite à créer le langage. Le moyen trouvé par la pensée pour augmenter sa puissance de régulation est le mécanisme de la représentation.

Au terme de notre trop brève étude de la notion guillaumienne de représentation, la mécanique intuitionnelle ne peut apparaître comme une simple *mimesis*. Dire, en effet, que la représentation est une mutation du vécu expérimental, c'est dire qu'elle est autre chose qu'un *miroir* du monde. La représentation au sens guillaumien apparaît davantage comme la *création* par la pensée d'un moyen de réguler la turbulence inhérente de son expérience du monde. En ce sens, elle est une *poiesis*, une représentation au sens faible, tel que l'a définie Francisco Varela. À l'appui de cette idée, nous citerons cet extrait d'une leçon du 12 avril 1951, où Guillaume fait une nette distinction entre les facultés de représentation offertes par la mécanique intuitionnelle et les facultés discussives qui les exploitent :

La mécanique intuitionnelle est une mécanique de représentation, d'un caractère impératif. Il ne dépend pas de moi, il dépend de ma nature d'homme, il m'est imposé de n'accéder à la représentabilité que par les moyens d'une saisie d'étendue de régime restreint. Sur cette saisie d'étendue de régime restreint, je peux asseoir ma connaissance discutée de l'univers. Et ici, il importe de bien distinguer les facultés de représentation des facultés discussives. Les facultés de représentation excluent la discussion et en elles s'égalent le savant et l'ignorant.

Chez Guillaume, le sujet pensant humain est un sujet qui, grâce au mécanisme intuitionnel de la représentation, s'est rendu capable de dire le monde. Or dire le monde est une activité essentiellement phénoménologique, dans la mesure où, le sujet pensant ne peut dire le monde qu'au travers de l'expérience qu'il en fait en tant qu'être incarné.

S'il est capable, donc, de faire de lui-même, au moyen de la mécanique intuitionnelle du langage, un sujet face à l'objet du monde, il reste que tout ce qu'il peut dire de celui-ci est ouvert à une infinie discussion, à une infinie interprétation.

2.3 La notion d'agentivité

Dans le cadre de la théorie énactive, la notion d'agentivité est étroitement liée au principe de l'autonomie du vivant (premier principe), au caractère à la fois dynamique (deuxième principe), incarné et situé (troisième principe) de la cognition. Elle débouche sur l'idée que le monde de l'être vivant est un monde énacté (quatrième principe), c'est-à-dire un monde qui n'est pas prédéterminé mais une construction active et dynamique de l'agent, et qui émerge de ses interactions avec l'environnement. Ce qui caractérise donc l'agentivité, c'est la disposition d'un être vivant à faire émerger de ses interactions permanentes avec l'environnement un monde qui lui soit viable.

Il s'agit pour nous, dès lors, de savoir quelles peuvent être les affinités de la psychomécanique guillaumienne avec la notion d'agentivité énactive. Pour faciliter notre enquête, nous avons choisi d'étudier la pertinence de chacun des 4 principes énactifs de l'agentivité ci-dessus mentionnés au regard de la psychomécanique guillaumienne.

1^{er} principe

Nous savons que selon le premier principe de l'éaction, les êtres vivants sont des systèmes autopoïétiques, capables de s'adapter de manière souple à leur environnement en développant et maintenant des structures internes adaptées à leurs besoins. En psychomécanique, l'objet d'étude n'est certes pas la cognition de l'être vivant à proprement parler, mais le langage humain. Toutefois, le langage n'est évidemment pas étranger à la cognition. Nous avons vu, d'une part, que chez Guillaume, la mécanique intuitionnelle de la représentation qui constitue le langage est un produit de l'expérience faite par la pensée de son rapport avec elle-même et son environnement ; et d'autre part, que la création du langage permet à la pensée de réguler sa propre turbulence. Dans la psychomécanique guillaumienne, l'agentivité de la pensée présente donc de grandes similitudes avec l'autonomie des systèmes autopoïétiques.

2^e principe

Selon le deuxième principe de l'éaction, les systèmes nerveux sont des systèmes dynamiques capable de produire du sens, et non de simples systèmes de traitement d'informations préétablies (deuxième principe). Il nous semble en aller de même en psycho-mécanique. Dans une perspective guillaumienne, la création de la mécanique intuitionnelle du langage est un moyen de créer de la régularité là où il n'y avait que turbulence. Dans une perspective énactive, c'est cette régularité qui *fait sens*. Or, elle ne consiste pas en un simple traitement d'une information "préétablie comme un ordre déjà donné" (Varela, 2017, p. 226), mais en une *mutation* du vécu expérimental en représentation. Il faut cependant ajouter que chez Guillaume la question du sens prélinguistique n'est pas vraiment posée. Si elle était posée, il faudrait sans doute pour y répondre partir de cette affirmation de Guillaume selon laquelle, pour la pensée, "le freinage de la turbulence est *instinctif* [nous soulignons]" et qu'il nécessite la création d'une "régulation" et des "moyens" (Guillaume, 1982, p. 179-180) mécaniques que celle-ci requiert.

3^e principe

Le troisième principe de l'éaction est que la cognition est l'exercice d'un savoir-faire élaboré s'exprimant dans une action incarnée et située dans un environnement. La psychomécanique, de son côté, montre que, considéré dans sa temporalité, le langage est action, et plus précisément, l'action de la pensée en action de langage. Elle permet ainsi d'étudier le langage dans son dynamisme, dans ce qu'il a de vivant, et de remonter du discours à la langue pour montrer ce que le langage a d'existential et de profondément humain :

L'homme habite l'univers. C'est le lieu qu'il a pour y vivre. Pas à revenir là-dessus. C'est de l'absolu, de l'absolu humain. L'univers, lieu des lieux, lieu sans plus grand ; pas d'extériorité. D'autre part, un univers habite l'homme – un univers où il ne vit pas, un univers qui vit en lui, lequel est un univers de représentation. Cet univers c'est la langue et extensivement le langage humain. Ôter à l'homme cet univers du dedans, duquel

il se sert pour penser l'autre, celui du dehors, il n'y a plus d'hominisation. (Guillaume, 1958, cité dans Valette, 2003, p. 19)

Pour le linguiste Mathieu Valette, ce texte inédit montre que Guillaume, contrairement à la cybernétique de son temps, considère le langage comme une activité située et incarnée s'inscrivant dans l'espace et dans le temps vécu de l'être humain : "Guillaume ne conçoit le langage que dans une perspective constructiviste et phénoménologique. Le langage est entièrement déterminé par son histoire personnelle, par sa confrontation avec l'univers." Il ajoute, par ailleurs, dans une note de bas de page :

Il est frappant de constater que cette réserve vis-à-vis de la cybernétique correspond à celle exprimée par Varela et al. (1993) à travers le concept d'enaction, contre les sciences cognitives. Ils développent une conception de la cognition comme « action incarnée » (embodied action), inspirée de la phénoménologie de Merleau-Ponty. Selon eux, les sciences cognitives négligent le rôle de l'expérience humaine dans la cognition. (Valette, 2003, p. 19)

4^e principe

D'un point de vue énactif, la cognition est un savoir-faire consistant pour l'être vivant à faire émerger/éenacter un monde qui lui soit viable. Ce monde, qui lui est propre, est construit non pas arbitrairement, mais sur les bases de ses capacités sensorimotrices spécifiques. Ce monde énacté, nous l'avons vu, est un monde ni totalement objectif ni totalement subjectif, mais un monde partagé, "une voie moyenne, un entre-deux" (Varela, Thompson & Rosch, 1996, p. 27). Si la notion de *monde énacté* a une pertinence en psychomécanique, c'est sans doute dans sa description de l'action de langage qu'il est possible de la retrouver. Dans l'action de langage, en effet, le sujet parlant, au moyen de la langue et de sa mécanique intuitionnelle de représentation, à chaque instant, rejoue le monde, ou en termes énactifs, énacte le monde, à partir de sa condition d'être pensant, situé et incarné.

Pour Guillaume cependant, l'être pensant, pensant et parlant, est aussi un être connaissant, se refusant aux limites imposées à sa connaissance de l'univers :

L'esprit humain est ainsi fait que, placé en face de l'univers environnant, il n'accepte pas d'en ignorer la structure et le mécanisme. L'homme est savant par définition, en raison de ce refus d'ignorance qui lui est propre. Aucune connaissance, qu'elle qu'en soit l'espèce, ne le satisfait, ne lui suffit. Il lui faut aller au-delà. (Guillaume, 1985, p. 223)

En termes énactifs, cela équivaut à dire que l'être vivant humain, au moyen du langage, tend à repousser sans cesse les limites de ses mondes énactés.

Au terme de notre examen comparatif, il apparaît qu'entre les notions d'agentivité dans la théorie énactive de la cognition, d'une part, et dans la théorie psychomécanique du langage, d'autre part, les affinités sont nombreuses. En psychomécanique, l'agentivité du langage apparaît comme une extension de l'agentivité de la cognition de l'être vivant, dont elle accroît l'autonomie par rapport à son environnement (1^{er} principe). Cette extension repose sur la création d'une mécanique interne de régulation, appelée par Guillaume "mécanique intuitionnelle" (2^e principe). Cette création est purement expérimentale. Elle ne relève ni d'une mathématique, ni d'une logique a priori, mais de l'expérience que l'être humain fait de son rapport à son environnement (3^e principe). En tant qu'elle est constitutive de la structure du langage, la création de cette mécanique intuitionnelle permet à l'être humain d'opérer progressivement une mutation d'une agentivité inconsciente vers une agentivité de plus en plus consciente et de plus en plus susceptible d'accroître son pouvoir d'éaction (4^e principe).

3. Les perspectives pédagogiques et didactiques

3.1 La pédagogie énactive

Au cours du XX^e siècle, de nouvelles théories pédagogiques ont émergé, accordant une importance fondamentale à deux dimensions de l'apprentissage : l'activité

cognitive du sujet et la dimension sociale et culturelle. Ainsi, la pédagogie behavioriste (Skinner, Watson) de la première moitié du siècle a cédé la place à des courants pédagogiques majeurs tels que le cognitivisme (Bruner, Miller, Gagné), le constructivisme (Piaget, Dewey), le socio-constructivisme (Vygotsky) et, depuis le début du XXI^e siècle, le connectivisme (Siemens, Downes), en raison de l'essor des technologies de l'information et de la communication. En réalité, dans la pratique, la pédagogie moderne continue de recourir peu ou prou à l'un ou à l'autre de ces grands courants de la pédagogie des XX^e et du XXI^e siècles, sans mentionner d'autres courants comme ceux de la pédagogie de la transmission – le plus ancien ! –, de la pédagogie humaniste – inspirée du psychologue américain Carl Rogers –, et de la pédagogie énactive, à laquelle nous allons maintenant nous intéresser.

3.1.1 L'actualité de la pédagogie énactive dans la littérature francophone

Depuis sa création, la théorie de l'énaction a suscité dans le monde un nombre important d'applications pédagogiques dans une très grande variété de domaines. Nous avouons ne pas pouvoir en présenter un panorama satisfaisant. Toutefois, en nous limitant, à la littérature francophone récente, il nous semble possible de montrer que cette théorie alternative de la cognition inspire les travaux de chercheurs et enseignants de diverses disciplines. Voici, à cet effet, une petite liste de travaux scientifiques récents montrant comment la théorie de l'énaction peut être appliquée dans différents contextes éducatifs et disciplinaires, et comment elle peut contribuer à une meilleure compréhension de l'apprentissage et de l'enseignement en favorisant une approche plus holistique et incarnée de l'éducation :

- Masciotta, D. (2022). *Développer un agir connaisseur, théorie et méthode : De l'approche par compétences à une approche de l'énaction*. Ascar.
- Morais, S. (2021). Renouer avec le vivant. De l'analyse réflexive d'une expérience de création vers une pédagogie artistique sensible dans une perspective énactive. *Questions Vives*, (35). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5871>
- Perrin, N., Piot, D., et Le Glou, C. (2021). Penser l'alternance à partir d'une approche enactive de l'apprentissage. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer

(Eds.), Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance (pp. 53-68). Toulouse, France : Octarès.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/5238>

● Schmitt, D. (2018). L'énaction, un cadre épistémologique fécond pour la recherche en SIC. *Les Cahiers du numérique*, 14, 93-112.
<https://www.cairn.info/revue--2018-2-page-93.htm>.

● Hauw, D. (2018). Énaction et intervention en psychologie du sport chez les sportifs élites et en formation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 50(1), 54-64.
<https://doi.org/10.1037/cbs0000094>

● San Martin, J. (2015). *La Culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili : contribution au développement d'une anthropologie énactive* [Thèse de doctorat]. université du Mirail-Toulouse II.

● Magrin-Chagnolleau, I. (2013). L'énaction dans la création artistique : théâtre, cinéma et performance. *Action, Énaction*, L'Harmattan, p. 213-224.

Et dans le cadre plus spécifique de la didactique des langues et cultures étrangères, nous citerons les travaux de chercheurs reconnus dans le domaine de la pédagogie énactive :

● Aden, J. & Eschenauer, S. (2020). Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue. In B. Schädlich (Ed.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues, Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung : LiKuS* (pp. 177-199). Berlin, Heidelberg : Metzler/Springer.

● Pelissero, C. (2019). Énaction : principe et moyens dans le cadre du Français Langue Etrangère [Enaction : principles and means in the context of French as a foreign language]. *Synergies Europe*, (14), 159-174.
<https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-08786-9.p.0159>

- Aden, J. (2018). *Énaction et didactique des langues-cultures : vers une éducation authentiquement humaine*. Presses Universitaires de Provence. ISBN 9791032001771.
- Aden, J. (2017). *Langues et langage dans un paradigme enactif* [Languages and language in an enactive paradigm]. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Eschenauer, S. (2019). *Le corps translangageant médiateur de sens : une approche énactive-performative des apprentissages de langues vivantes à l'école* [The translanguaging body as mediator of meaning : an enactive-performative approach to modern language learning at school]. *Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le Langage*, (41), 55-73. <https://doi.org/10.4000/tipa.3672>
- Bottineau, D. (2014). *Grammaire enactive et didactique du FLE*. In C. Martinot & A. Pégaz Paquet (Eds.), *Innovations didactiques en français langue étrangère* (pp. 185-200). CRL. ISBN 9782952602754.

Ces travaux scientifiques explorent comment la pédagogie énactive peut être appliquée dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, en mettant l'accent sur l'importance de l'expérience corporelle et sensorielle, de l'interaction avec l'environnement et de la participation active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Ils montrent également comment la pédagogie énactive peut contribuer à une meilleure compréhension de la dimension affective et sociale de l'apprentissage des langues, ainsi qu'à une meilleure prise en compte des besoins et des intérêts des apprenants dans la conception de situations d'apprentissage.

3.1.2 Les principes de la pédagogie énactive

Malgré la vitalité du courant énactif en pédagogie, il peut être difficile pour nous enseignants de français de langue étrangère (FLE) de nous retrouver dans cette myriade de propositions de pédagogie énactives, traitant de sujets parfois très spécialisés et relevant d'une grande diversité de domaines disciplinaires. Il existe pourtant un ouvrage à la fois généraliste et pragmatique offrant des pistes pédagogiques intéressantes et pouvant être utiles aux différents acteurs des domaines de l'éducation, qu'ils soient enseignants, formateurs d'enseignants, consultants, chercheurs ou étudiants. Il s'agit de l'ouvrage collectif intitulé *Énaction. Apprendre et enseigner en*

situation (Masciotta, Roth, Morel, 2008). Dans cet ouvrage, au chapitre 8, intitulé *Le praticien énactif*, le chercheur Domenico Masciotta présente avec une grande clarté, et de façon à la fois originale et concrète, ce que peut être une pratique de la pédagogie énactive, et ce qui fait l'originalité de celle-ci par rapport à d'autres grands courants pédagogiques.

En accord avec la théorie énactive de la cognition, Masciotta analyse la pratique de la pédagogie comme une pratique à la fois *située* et *incarnée*. La prise en compte de ces deux caractéristiques conduit le chercheur à considérer l'apprentissage sous deux types de conditions : d'une part, des conditions externes, et d'autre part, des conditions internes. Les conditions externes sont relatives aux ressources matérielles (livres, ordinateurs, règles, crayons, etc) et humaines (l'enseignant, accompagné ou non d'autres personnes) nécessaires pour réaliser les activités pédagogiques. Quant aux conditions internes, elles sont constituées par trois niveaux de savoir : les savoirs dispositionnel, positionnel et gestuel. Domenico Masciotta les définit ainsi (chap. 4 et 6) :

● **Le savoir dispositionnel** renvoie à la maîtrise de soi, de ses dispositions, telles que "ses tendances, ses traits, ses manières d'être, ses attitudes, ses sentiments, ses convictions... bref à sa personnalité". Elle a pour finalité la réalisation de soi et concerne donc également des "questions existentielles du type : Qui suis-je ? Qu'est-ce que je veux devenir ? Quelle est la voie ?" Plus ponctuellement, en situation, le savoir dispositionnel est la capacité (1) à gérer ses dispositions dans différentes situations en faisant preuve de maîtrise de soi ; (2) à éléver son niveau de disponibilité physique, affective et mentale ; (3) à mieux vivre et mieux comprendre ses émotions pour se sentir mieux et se développer ; (4) à produire délibérément des émotions positives pour atteindre un état de bien-être et de bonheur.

● **Le savoir positionnel** fait référence la maîtrise des situations et correspond à la notion de compétence. Contrairement au savoir dispositionnel, qui va au-delà de la notion de compétence en se concentrant sur la maîtrise de soi et de son être global, la finalité de l'intelligence positionnelle est de répondre aux questions sur la compétence dans des situations concrètes et comment y devenir compétent.

● **Le savoir gestuel** désigne la capacité de la personne à utiliser son corps pour communiquer ses intentions, ses sentiments et ses pensées. Elle se

manifeste dans toutes les activités corporelles et motrices, telles que les gestes, les expressions faciales, la posture, la mobilité, la respiration, le rythme, la voix, etc. Cette intelligence est la face visible de la position adoptée par la personne pour agir dans une situation donnée.

Cette typologie repose sur une approche de l'apprentissage comme action : "Dire qu'une personne est en action et en situation implique à la fois qu'elle se dispose, se positionne et agit" (chap. 4). À ces trois niveaux d'action d'apprentissage correspondent trois niveaux de formation, éduquer, enseigner, instruire. La pédagogie énactive permet donc d'envisager l'action pédagogie de façon plus complète :

Le dispositionnel, le positionnel et le gestuel s'unifient dans un esprit incorporé qui s'étend dans l'espace temps pour être en situation de... La formation d'un tel esprit en milieu scolaire est favorisée lorsque l'enseignant intègre les trois fonctions qu'on lui accorde généralement : éduquer, enseigner et instruire. L'éducateur vise le développement du dispositionnel, l'enseignant le positionnel et l'instructeur le gestuel.(chap. 8)

Dans le tableau ci-dessous, Domenico Masciotra, montre que la prise en compte de l'ensemble des trois niveaux de savoirs dans l'action d'apprentissage constitue, selon lui, l'originalité de la pédagogie énactive.

| Être | Praticien humaniste | Praticien constructiviste | Praticien cognitiviste | Praticien behavioriste | Praticien énactiviste |
|----------------|----------------------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Dispositionnel | ✓ | | | | ✓ |
| Positionnel | | ✓ | | | ✓ |
| Gestuel | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

3.2 Les apports de la psychomécanique en didactique du FLE

Les deux linguistes guillaumiens Olivier Soutet et Philippe Monneret soulignaient le fait, qu'en 2010, "un demi-siècle après la mort de son fondateur, la psycho-mécanique n'a pas cessé d'inspirer les linguistes", et que, "curieusement, alors que le corpus guillaumien a longtemps véhiculé une réputation d'hermétisme, il semble que l'on soit beaucoup plus sensible aujourd'hui aux vertus didactiques de l'appareil conceptuel de la psychomécanique du langage." (Soutet & Monneret, 2010, p. 3-4). De cette efficacité didactique de sa linguistique, Gustave Guillaume lui-même faisait état dès son premier ouvrage sur l'article :

Une de nos préoccupations au cours de cette étude a été de ne poser que des catégories sémantiques qui permettent un emploi correct. Il a fallu pour cela procéder expérimentalement, c'est-à-dire contrôler les règles en les enseignant à des étrangers, et ne tenir pour fondées que celles qui étaient vraiment opérantes. (Guillaume, 1975 [1919], p. 27)

3.2.1 La place de la grammaire dans les manuels de FLE

En tant que professeur de français langue étrangère en Thaïlande, il nous est bien sûr arrivé d'avoir recours à la linguistique guillaumienne pour expliquer certains points difficiles de la grammaire du français, notamment ceux ayant trait à l'emploi des articles. Nous avons alors pu constater, comme Guillaume, à quel point les explications permises par sa théorie de l'article étaient opérantes. Il nous faut bien avouer, cependant, que dans les vingt années qui ont suivi notre découverte de la psychomécanique, notre enseignement du FLE n'a eu recours à ces explications grammaticales d'inspiration guillaumienne que de façon ponctuelle et non systématisée.

À cet usage parcimonieux, et somme toute *erratique*, de nos compétences de linguiste guillaumien, nous voyons au moins deux raisons. La première est liée à la place des activités grammaticales dans les manuels de FLE d'aujourd'hui. Dans la perspective actionnelle du CECCR, l'enseignement de la compétence grammaticale, qui est un des éléments de la compétence linguistique, doit être articulée aux compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Comme l'explique Jean-Claude Beacco, "les activités

grammaticales ne constituent plus le principe organisateur des séquences d'enseignement" (Beacco, 2021). Au contraire, celles-ci

se structurent autour de notions générales (comme la quantité), d'actes de langage (fonctions comme proposer/accepter-refuser ou se plaindre) et parfois de type de textes (textes injonctifs) ou de genres discursifs (fait divers, horoscope) (voir 17). Mais on rencontre encore souvent des séquences par thèmes (le sport, la musique, la maison...) à cohérence méthodologique interne faible. A partir de ces choix, les activités/exercices de nature métalinguistique sont accrochées à différents supports et portent, en principe, sur les éléments formels nécessaires. (Beacco, 2021)

Cet accrochage de la grammaire à des supports divers et variables relevant d'autres compétences nous semble hautement problématique. Nous nous posons même la question de savoir s'il n'est pas préjudiciable à son apprentissage. De fait, dans les manuels de FLE, la grammaire semble réduite le plus souvent à la portion congrue :

En FLE, un examen de certaines méthodes s'inspirant de l'approche communicative montre une tendance à la marginalisation de la grammaire sous la forme d'appendices grammaticaux et s'il y a « retour de la grammaire », après une phase d'abandon, il s'agit le plus souvent du retour des « règles » de la grammaire traditionnelle. (Chiss et David, 2011)

Dans ces conditions, toute la difficulté, pour l'enseignant épris de linguistique que nous sommes, consiste à redonner à notre enseignement grammatical une cohérence interne – capable, par exemple, de mettre en relief le caractère systématique de la langue cible –, tout en tenant compte des objectifs socio-linguistiques et pragmatiques assignés par les programmes. Enfin, la deuxième raison de notre sous-utilisation de nos compétences de linguiste en classe de FLE est que jusqu'à présent, il

s'était creusé un fossé entre notre pratique de l'enseignement du FLE et notre activité de recherche en théorie et épistémologie du langage. Ce n'est que très récemment que notre réflexion scientifique a commencé à s'orienter vers des considérations pédagogiques et didactiques. De ce parcours, nous souhaiterions témoigner succinctement, avant de proposer quelques pistes pour une mise en application pédagogique de la psychomécanique de Gustave Guillaume.

3.2.2 Notre parcours d'enseignant-chercheur

L'intérêt que nous portons à la linguistique guillaumienne remonte au début des années 2000, lorsque sur les bancs de l'université Paris IV Sorbonne, nous préparant à devenir enseignant de français langue étrangère (FLE) en Thaïlande, nous découvrîmes, au hasard d'un cours d'ancien français, les concepts guillaumiens de chronogenèse et de schème sub-linguistique. Séduits par la puissance explicative de ces concepts, nous nous lançâmes, sous la direction du professeur Olivier Soutet, dans la rédaction d'un mémoire de maîtrise en linguistique contrastive d'inspiration guillaumienne intitulé *Le problème de l'article : sa solution en français, sa solution en thaï* (Babu, 2003). Nous étions alors convaincu – et nous le sommes toujours – qu'en tant qu'enseignant de FLE, connaître en profondeur la langue source des apprenants apporte des moyens intéressants pour leur faciliter l'apprentissage de la langue cible. Aussi avons-nous poursuivi notre étude de la langue thaï et entrepris, pour notre DEA, une recherche consacrée à sa *grammatisation* (Babu, 2007), au sens que le philosophe du langage Sylvain Auroux donne à ce terme, recherche qui nous renforça dans l'idée que la langue thaï gagnerait à être décrite du point de vue de la psychomécanique. Or, nous comprîmes également que cette description ne pouvait être tentée valablement sans auparavant nous enquérir sérieusement des fondements épistémologiques de la pensée linguistique guillaumienne, ce qui fut fait dans le cadre de notre thèse doctorale intitulée *Gustave Guillaume, aux sources archéologiques du problème de l'article* (Babu, 2014). Aujourd'hui, en 2023, près de 10 ans après le long travail intellectuel requis par notre thèse, plus conscient que jamais de la nécessité d'assouplir les frontières disciplinaires, nous nous sommes engagé dans une recherche visant à articuler psychomécanique guillaumienne et théorie énactive de la cognition, dans une perspective pédagogique et didactique.

3.2.3 De l'importance des recherches en linguistique contrastive

Même erratique, notre recours aux explications grammaticales inspirées de la psychomécanique du langage guillaumienne, nous a toujours convaincu de ses vertus didactiques. Toutefois, ce que nous avons remarqué, au fil du temps, avec les progrès de notre connaissance de la langue thaï, c'est que ces explications grammaticales gagnaient en efficacité lorsque nous tenions compte de la langue source de l'apprenant, ou, dits en termes à la fois humboldtiens et guillaumiens, lorsque nous essayions de sentir dans l'*Innere Sprachform* de la langue thaï les différents schèmes sublinguistiques qui la constituent afin de faciliter ce “passage oblique⁸” qu'est l'apprentissage d'une langue autre que la sienne.

De sa linguistique génétique, Guillaume disait, dès *Temps et verbe* (1929), qu'elle vise à “remonter de la multiplicité des conséquences du signe linguistique dans le parler réel à son unité de condition dans la langue virtuelle”. (Guillaume, 1984, p. 133) Pour le linguiste français, ce passage de l'unité de condition en langue à la mutiplicité des effets en discours n'est pas un simple encodage, mais une opération dont il est possible de décrire les termes par des moyens analytiques permettant de remonter au-delà du visible des effets jusqu'au psychisme sous-jacent de la langue. Ainsi, comme le rappelait Jean Stéfanini il y a longtemps déjà, Gustave Guillaume découvrait dans *Temps et verbe* que “les multiples signifiés de l'imparfait de l'indicatif peuvent se déduire d'un unique signifié de représentation, lui-même défini par sa position dans le système entier du verbe, c'est-à-dire la représentation du temps telles que le français la permet” (Stéfanini, 1967, p. 76).

Il s'agit là selon nous d'une découverte extrêmement importante, et pour la linguistique et pour la didactique des langues. Le linguiste Maurice Toussaint,

⁸ Nous empruntons l'expression à Maurice Merleau-Ponty dans un passage de *Signes* où il défendait, dans une perspective phénoménologique, l'idée d'une “logique dans la contingence” du langage, d'une “logique incarnée” : “L'universalité, si elle est atteinte, ne le sera pas par une langue universelle qui, revenant en deçà de la diversité des langues, nous fournirait les fondements de toute langue possible, mais par un passage oblique de telle langue que je parle et qui m'initie au phénomène de l'expression à telle autre langue que j'apprends à parler et qui pratique l'acte d'expression selon un tout autre style, les deux langues, et finalement toutes les langues données, n'étant éventuellement comparables qu'à l'arrivée et comme totalités, sans qu'on puisse y reconnaître les éléments communs d'une structure catégoriale unique.” (Merleau-Ponty, 1960, p. 109-110)

fondateur de la *neuro-sémantique épistémique*, disait : “le théoricien en psycholinguistique est conduit à se demander ce qui se passe dans la tête d'un individu en activité de langage ; *par quelles opérations nous produisons du sens*” (Toussaint, 1983, p. 108). Cette question ne saurait rester étrangère ni à la didactique des langues en général ni à la didactique du FLE en particulier.

Pour les enseignants de langue étrangère en particulier, elle implique notamment de mieux comprendre les difficultés d'appropriation des structures spécifiques de la langue cible, et donc de s'intéresser aux structures de la langue source. Comme le recommande le didacticien Jean-Claude Beacco, l'enseignement d'une langue étrangère doit savoir tenir compte de

la difficulté d'appropriation d'une forme ou d'une construction de la langue cible, en fonction de la langue première des apprenants laquelle donne lieu à des « erreurs caractéristiques » des apprenants, qui peuvent se cristalliser et qui donc méritent un traitement plus lourd. (Beacco, 2010, p. 12)

Il est évident que les apprenants thaïlandais, ne rencontrent pas les mêmes difficultés dans leur appropriation des structures de langue française, que les étudiants dont la langue maternelle, *comme le français*, est une langue romane. Dans notre mémoire de maîtrise intitulé *Le problème de l'article : sa solution en français, sa solution en thaï* (Babu, 2003, p. 22-23), nous avons montré, dans une perspective théorique guillaumienne, l'importance qu'il y a à prendre en compte les différences fondamentales entre le français et le thaï au niveau du fonctionnement syntaxique des parties de langue (terme guillaumien pour partie du discours). Pour nous, enseignants de FLE en Thaïlande, il est relativement facile de comprendre la nécessité d'un traitement particulier des problèmes rencontrés par les apprenants thaïphones dans l'émission et la réception des sons du français, si différents des sons du système phonologique de la langue thaïe. Alors, pourquoi ne le serait-ce pas pour la maîtrise des structures grammaticales du français ?

La question de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère mérite donc selon nous d'être repensée selon trois axes :

● Le premier axe de réflexion est, selon nous, celui de la transposition pédagogique des apports de la linguistique savante. Comme le souligne le didacticien Beacco :

“les descriptions savantes se sont éloignées des préoccupations d’enseignement” et “sont largement ignorées de la didactique”, avec pour conséquence dit-il, “le figement de la description ordinaire du français, surtout dans l’enseignement de celui-ci comme langue étrangère ou seconde, où les innovations descriptives clarificatrices, même anciennes, peinent à prendre pied.” (Beacco, 2014, p. 20)

● Le deuxième axe concerne la reconnaissance, l’efficacité et la visibilité des descriptions contextualisées de la grammaire du français, c'est-à-dire des descriptions grammaticales qui s’efforcent de tenir compte du capital métalinguistique et du plurilinguisme spécifiques des apprenants. Comme le remarque Jean-Claude Beacco :

Les enseignants, attentifs aux difficultés potentielles des apprentissages, cherchent à rendre la description grammaticale plus opératoire en modifiant la description moyenne du français diffusée par les grammaires françaises/pour francophones. Le plus souvent ces descriptions du français, «déviantes» par rapport à la tradition, résultent d'un rapprochement d'avec la culture métalinguistique des apprenants, en particulier par le recours à des catégories de la langue maternelle, telles qu'utilisées dans la description de celle-ci, au cours de la première grammatisation des apprenants au cycle primaire.
(Beacco, 2014, p. 21)

Ces savoirs d’expertise des enseignants de langue étrangère méritent d’être reconnus et pris en compte par la didactique du français langue étrangère. C'est le travail de l'équipe de recherche «Grammaires et contextualisation» (GRAC), qui se propose “d’identifier et de classifier langue par langue ces modifications de la description du français (Fouillet, 2013), de manière à vérifier qu’elles font consensus, et de les tester, pour en évaluer le caractère opératoire.” (Beacco, 2014, p. 21)

● Enfin, un troisième axe de réflexion qu'il nous semble important d'ouvrir est celui d'une didactique énactive de la grammaire. De part son caractère énactif, cette didactique prendrait en compte la temporalité de l'acte d'apprentissage, à la fois situé et incarné. Elle se concentrerait sur la mobilisation et le développement chez l'apprenant de ses savoirs dispositionnel, positionnel et gestuel dans son apprentissage de la grammaire. Tel que nous le concevons à ce stade embryonnaire de notre réflexion, il s'agirait d'éveiller et d'entretenir chez les apprenants un intérêt et une attention pour la grammaire au travers d'activités ludiques ou non, et aussi bien communicatives que réflexives (savoirs dispositionnels), de les aider à mieux utiliser leurs compétences plurilingues au travers d'activité contrastives, réflexives et métalinguistiques (savoirs positionnels), et enfin, de multiplier les occasions de vivre la grammaire du français au travers d'activités favorisant une parole spontanée (savoirs gestuels).

Conclusion

Notre recherche a tenté de répondre à plusieurs questions relatives à quatre champs scientifiques différents : sciences cognitives, linguistique, pédagogie et didactique des langues. Compte tenu de la complexité inhérente à ce genre de recherche interdisciplinaire, nous avons organisé notre questionnement en trois parties : les deux premières parties nous ont permis de confronter la théorie du langage guillaumien aux impératifs épistémologiques et méthodologiques de la théorie varélienne de l'enaction ; la troisième fut consacrée, d'une part, à l'examen des implications pédagogiques de l'enaction, et d'autre part, aux apports possibles de la psychomécanique à la didactique des langues étrangères, et notamment du FLE.

À la question de savoir si la théorie du langage de Gustave Guillaume peut être inscrite dans le cadre plus général de la théorie énactive de la cognition, nous pouvons répondre par l'affirmative. Il nous est en effet apparu que la théorie guillaumienne répond bien aux trois exigences de temporalité, de non-représentationalisme (au sens fort) et d'agentivité au cœur de l'approche énactive. Toutefois, au-delà de la pertinence épistémologique et scientifique de la psychomécanique guillaumienne au regard de la théorie de l'enaction, ce que révèle selon nous notre étude, ce sont aussi les points par lesquels ces deux théories peuvent se prolonger et se compléter l'une l'autre. Une

continuité certaine se manifeste, par exemple, entre la fonctionnalité du système nerveux et celle du langage. Dans la théorie guillaumienne, d'un point de vue fonctionnel, en effet, la pensée crée le langage pour réduire sa turbulence interne et accroître son autonomie par rapport au monde, de la même façon que, du point de vue énactif, le système nerveux, face aux perturbations provenant des interactions de l'être vivant avec le monde extérieur, s'autodétermine en générant en lui des changements d'états d'activité viables. Nous sommes convaincu, par ailleurs, que la théorie de l'éaction et la théorie psychomécanique du langage, de part leurs affinités, peuvent s'enrichir de leurs apports mutuels. Ainsi, la théorie de l'éaction permet, à notre avis, de comprendre sous un nouveau jour les grands principes théoriques de la linguistique guillaumienne, et réciproquement, cette dernière peut contribuer de façon originale à une meilleure compréhension de la dimension proprement linguistique de la cognition. Qualifiée, un jour, par le sémanticien François Rastier, de "linguistique cognitive française", la linguistique guillaumienne est certes une linguistique cognitive, mais c'est une linguistique cognitive qui, ne séparant pas le langage et la pensée, montre, ce qu'il y a de *proprement linguistique* dans la pensée en action de langage. Gustave Guillaume, citant le psychologue et philosophe Henri Delacroix, aimait rappeler que "la pensée fait le langage en se faisant par le langage" (Delacroix, 1924, p. 245). En d'autres termes, la linguistique cognitive guillaumienne est *proprement linguistique* parce qu'elle étudie non "pas les rapports de la langue et de la pensée, mais les mécanismes définis et construits que possède la pensée pour opérer une saisie d'elle-même, mécanismes dont la langue offre une reproduction fidèle." (Guillaume, 1973, p. 94-95). C'est là le gage d'une linguistique cognitive autonome au sein de ce vaste ensemble multidisciplinaire que sont les sciences cognitives d'aujourd'hui.

Fortement inspirée par la phénoménologie européenne (Husserl, Merleau-Ponty), proche de l'épistémologie constructiviste génétique de Jean Piaget, l'approche énactive de la cognition nous a très tôt semblé ouvrir des perspectives intéressantes non seulement à la théorie du langage mais aussi à la pédagogie. Aussi nous sommes-nous récemment intéressé aux recherches concernant ses implications théoriques et pratiques en pédagogie générale et, plus spécifiquement, compte tenu de notre activité professionnelle, en didactique du français langue étrangère. Il nous est alors apparu que dans la profusion des propositions de pédagogie énactive, il existe un ouvrage

généraliste et pragmatique intitulé *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*, offrant des pistes pédagogiques originales et utiles à tous les acteurs de l'éducation. Dans ce livre, Domenico Masciotra présente une pratique de la pédagogie énactive qui considère l'apprentissage sous deux types de conditions : les conditions externes (matérielles et humaines) et les conditions internes analysables en trois niveaux d'apprentissage (les savoir dispositionnel, positionnel et gestuel), correspondant à trois niveaux de formation (éduquer, enseigner et instruire). L'approche énactive de la pédagogie proposée par Domenico Masciotra nous semble très complète dans la mesure où, analysant l'apprentissage comme une activité à la fois située et incarnée, elle permet de prendre en compte toutes les dimensions de la formation. Il ne fait aucun doute selon nous qu'elle peut enrichir notre réflexion en didactique du français langue étrangère, par les lumières qu'elle apporte sur la dimension énactive de l'apprentissage. Pour nous, enseignant de FLE particulièrement concerné par l'apprentissage de la grammaire, une didactique énactive de la grammaire serait une didactique qui prend en compte la temporalité de l'acte d'apprentissage, en mettant l'accent sur la mobilisation et le développement des savoirs dispositionnels, positionnels et gestuels chez les apprenants. L'objectif de cette didactique serait de susciter l'intérêt et l'attention des apprenants pour la grammaire grâce à des activités communicatives, créatives et ludiques, de les aider à mieux utiliser leurs compétences plurilingues par le biais d'activités contrastives, réflexives et métalinguistiques, et de multiplier les occasions d'utiliser la grammaire française en encourageant une parole spontanée, une parole vivante !

Références

- Babu, J.-P. (2003). *Le problème de l'article : sa solution en français, sa solution en thaï* [Mémoire de maîtrise]. Université Paris IV Sorbonne.
- Babu, J.-P. (2014). *Aux sources archéologiques du problème de l'article* [Thèse de doctorat]. Université Paris IV Sorbonne.
- BajriĆ, S. (2013). *Linguistique, cognition et didactique : Principes et exercices de linguistique-didactique*. PUPS.

- Beacco, J.-C. (2010). La question de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives. Galatanu O. et al. *Enseigner les structures langagières en FLE*, Peter Lang, pp.41-54, 2009. (hal-00555182)
- Beacco, J.-C. (2014). Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères : quelles marges de manœuvre ? *Babylonia*, (2), 16-22.
- Beacco, J. C. (2021). *Enseigner la grammaire aujourd'hui. Considérations introducitives à l'intention des enseignants de français en France et hors de France dans la perspective de l'éducation plurilingue* [Document de travail]. Association pour l'enseignement bi-plurilingue. https://www.academia.edu/51407636/Enseigner_la_grammaire_aujourd_hui
- Boone A. et Joly A. (1996). *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*. L'Harmattan.
- Bottineau, D. (2010). « Les linguistiques cognitives en France, problématiques actuelles », A. O. Tchubaryan, E. I. Pivovar (éds), *Les sciences cognitives : questions et perspectives, Actes du 1er séminaire franco-russe en sciences cognitives, Moscou, 21-22 septembre 2010*, Académie des Sciences de Russie & Université d'Etat pour les Sciences Humaines de Moscou, 177-222. Repéré à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00656291/fr/> et consulté le 25 mars 2023.
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, HS01, 129-138. doi:10.3917/lfa.hs01.0129
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*.The Hague: Mouton.
- Delacroix, H. (1924). *Le langage et la pensée/Pensée et Langage*. Paris: F. Alcan. (Bibliothèque de Philosophie contemporaine).
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2002). *On becoming aware: A pragmatics of experiencing*. Amsterdam: Benjamins.
- Fuchs, C. (2007). “La psychomécanique est-elle une linguistique cognitive ?”. In Bres, J. & al. (eds.), *Psychomécanique du langage et linguistiques cognitives*, Limoges : Lambert-Lucas, 1-53. Repéré à l'adresse https://shs.hal.science/file/index/docid/340674/filename/2008_CF_CMLF.doc (consulté le 22 mars 2023)

- Fuchs, C. (2008). "Linguistique française et cognition", in *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris, France, 2008. DOI: 10.1051/cmlf08340
- Guillaume, G. (1973). *Principes de linguistique théorique*. Les Presses de l'Université Laval et Paris, Klincksieck.
- Guillaume, G. (1975). *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française* [The problem of the article and its solution in the French language] (Original work published 1919). Hachette.
- Guillaume, G. (1982). *Leçons linguistique de- vol. 5 : 1956-1957*. Presses de l'université de Laval et Presses universitaire de Lille.
- Guillaume, G. (1984). *Temps et verbe : théorie des aspects, des modes, et des temps* [1929]. Réédité avec *L'architectonique du temps dans les langues classiques*. Éditions Champion.
- Guillaume, G. (1985). *Leçons linguistique de- vol. 6 : 1945-1946*. Série C. Presses de l'université de Laval et Presses universitaire de Lille.
- Guillaume, G. (1987). *Leçons linguistique de- vol. 8 : 1947-1948*. Série C. Presses de l'université de Laval et Presses universitaire de Lille.
- Guillaume, G. (1990). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume-*, vol. 10 : 1943-1944. Série A. Presses de l'université de Laval et Presses universitaire de Lille.
- Guillaume, G. (1992). *Leçons de linguistique de-*, vol. 12: 1938-1939. Presses de l'université Laval et Presses universitaire de Lille.
- Guillaume, G. (2007). *Essai de mécanique intuitionnelle I. Espace et temps en pensée commune et dans les structures de langue*. Presses de l'Université Laval, coll. « Essais et mémoires de Gustave Guillaume ».
- Guillaume, G. (2008). *Leçons de linguistique de -*, vol. 18 : 1945-1946. Série B. Presses de l'université de Laval.
- Guillaume, G. (2019). *Leçons de linguistique de -*, vol. 27 : 1950-1951 et 1951-1952. Séries A et B. Presses de l'université de Laval.
- Humboldt W. von (1974 [1836]). Introduction à l'œuvre sur le kavi et autres essais. Traduction et introduction de Pierre Caussat. Paris, Seuil.
- Jacob, A. (2021). Penser aujourd'hui la théorie guillaumienne. *La linguistique*, 57, 3-27. <https://doi.org/10.3917/ling.572.0003>

- Kyheng, R. (2005). Langue et parole : dichotomie ou dualité ? *Texto !* [en ligne], URL : http://www.revue-texto.net/Saussure/SurSaussure/Kyheng/Kyheng_langue.html (consulté le 22 mars 2023).
- Malengreau, M. (1995). *La correspondance scientifique de Gustave Guillaume*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Masciotta, D., Roth, W., Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2008.01>
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. París : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.
- Rastier, F. (1993). La sémantique cognitive. Éléments d'histoire et d'épistémologie. *Histoire Épistémologie Langage*, 15(1), 153-187. https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1993_num_15_1_2372#hel_0750-8069_1993_num_15_1_T1_0181_0000
- Saussure, F. d. (1972). *Cours de linguistique générale*. Payot. (Œuvre originale publiée en 1916)
- Soutet, O., & Monneret, P. (2010). Avant-propos. *L'Information Grammaticale*, 126(1), 3-4. <https://doi.org/10.3406/igram.2010.4098>
- Stéfanini, J. (1967). Approche du guillaumisme. In M. Arrivé & J.-C. Chevalier (Eds.), *Linguistique française. Théories grammaticales* (pp. 74-92). Langages, 2^e année, (7). <https://doi.org/10.3406/lge.1967.2883>
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind* (Illustrated). Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.
- Tollis, F. (2017). La théorie linguistique de Gustave Guillaume scrutée dans une perspective énactive. *Travaux de Linguistique*, 75(2), 47-70. <https://doi.org/10.3917/tl.075.0047>
- Toussaint Maurice. Du temps et de l'énonciation. In : *Langages*, 18^e année, n°70, 1983. La mise en discours, sous la direction de Herman Parret. pp. 107-126. <https://doi.org/10.3406/lge.1983.1156> www.persee.fr/doc/lge_0458-726x_1983_num_18_70_1156
- Varela F. J. (1979). *Principles of Biological Autonomy*. The North-Holland Series in General Systems Research. New York: Elsevier/North Holland.

- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J. (1995, 18 mai). Psychologie cognitive. « L'esprit n'est pas une machine ». Rencontre avec le neurobiologiste Francisco Varela. *Le Monde*. Repéré à l'adresse <https://www.lemonde.fr/blog/fredericjoignot/2007/09/19/lesprit-nest-pas-une-machine-rencontre-avec-le-neurobiologiste-francisco-varela-un-des-peres-de-la-recherche-cognitive/> Consulté le 6 janvier 2023.
- Varela, F. J. (1996a), *Invitation aux sciences cognitives*. Paris, Seuil. [1988] (traduit de l'anglais)
- Varela, F.J. (1996b). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition* (Trad. F. Regnott). Paris : La Découverte (1^{re} éd. 1992).
- Varela, F. J. (2017). *Le cercle créateur : écrits (1976-2001)*. Éditions du Seuil.
- Valette, M. (2003). "Énonciation et cognition : deux termes in absentia pour des notions omniprésentes dans l'œuvre de Guillaume". *Le Français Moderne* LXXI/1: 6-25.