



วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

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

ฉบับที่ ๑๔๗ ปีที่ ๔๗ เล่มที่ ๑ (มกราคม-มิถุนายน ๒๕๖๗/ N°147 Année 47 (Janvier-Juin 2024)

บทความวิจัย (RESEARCH ARTICLES)

*LA DISPARITION DE GEORGES PEREC EN PLUSIEURS LANGUES :
UNE ÉTUDE COMPARATIVE DES PROBLÈMES ET SOLUTIONS
DE LA TRADUCTION DU ROMAN LIPOGRAMMATIQUE*

SUWANNA DOLPARADORN

*ÉTUDE SEMANTICO-SYNTAXIQUE DE LA CONSTRUCTION COPULATIVE
DU FRANÇAIS*

NICHUTA BUNKHAM

ผลของการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศส
ระดับ A2 ของนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา

มารุต หาญทะเล

การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

วิริยา หล้าเพชร

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ

- | | |
|--|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.มรุส จงชัยกิจ | คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.ธีรา ศุภสวัสดิ์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร.ปาจารย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.สิริจิตต์ เดชอมรชัย | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.ภาควงมิ ใจมีอารี | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศภูมิวิถิ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริมา ปุรินทรภิบาล | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
วิทยาเขตปัตตานี |
| 9. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพรรณิ จันทร์คราญ | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรพิมล ศุขะวาทิ | คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรุณี อุดมศิลป์ | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรภี รุโจปการ | คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อดิพร เสถียรสุด | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มณฑิญา พ่วงทรัพย์ | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |

- | | |
|--|---|
| 15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทิษา โรจนอนันต์ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Bruno Marchal | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Frédéric Carral | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Nicolas Revire | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชอทอง บรรจงสวัสดิ์ | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญพรรณ ทิพย์คง | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยสุดา มาไว | วิทยาลัยศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยรังสิต |
| 22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศศิ อินทรโกสม | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล จูโนทัย | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิรมล ตัญญาแสนสุข | คณะอักษรศาสตร์
มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 25. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา นันทศิลป์ | คณะโบราณคดี
มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 26. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา สัปพัน์ | คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ |
| 27. อาจารย์ ดร.วรรณฤดี คุระวรรณ | วิทยาเขตปัตตานี
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น |
| 28. อาจารย์ ดร.สิริวรรณ จุฬารณ | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 29. อาจารย์ ดร.มารีสา การ์เวทย์ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |

30. อาจารย์ ดร.วันรัก สุวรรณวัฒนา

คณะศิลปศาสตร์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

31. อาจารย์ ดร.Jean-Philippe Babu

คณะมนุษยศาสตร์

มหาวิทยาลัยนเรศวร

32. อาจารย์ ดร.วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย

คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์

มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ฉบับนี้เป็นฉบับที่ 147 ปีที่ 47 เล่ม 1 มกราคม -มิถุนายน 2567 เปิดพุทธศักราชทางวิชาการภาษาฝรั่งเศส ด้วยบทความวิจัยที่น่าสนใจ และได้รับการกลั่นกรองคัดเลือกโดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 4 บทความ เริ่มด้วยบทความวิจัยทางการแปลวรรณกรรม ได้แก่ *La Disparition de George Perec en plusieurs langues : une étude comparative des problèmes et solutions de la traduction du roman lipogrammatique* ของ Suwanna Dolparadorn มหาวิทยาลัยพะเยา ซึ่งผู้วิจัยได้เปรียบเทียบการแปลวรรณกรรมของ George Perec เรื่อง *La Disparition* โดยมีลักษณะพิเศษคือ เป็นวรรณกรรมที่ไม่มีอักษร “e” แปลออกเป็นภาษาต่างๆ การวิจัยเปรียบเทียบนี้จะเสนอให้เห็นว่า ผู้แปลจะต้องประสบปัญหาอะไร จะต้องใช้ความคิดสร้างสรรค์อย่างไรในการแปลวรรณกรรมเรื่องนี้เป็นภาษาอื่นๆ โดยยังคงลักษณะพิเศษของต้นฉบับไว้ได้

บทความวิจัยต่อมาเป็นบทความวิจัยทางภาษาศาสตร์ของ Nichuta Bunkham คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา เรื่อง *Étude sémantico-syntaxique de la construction copulative du français* ผู้เขียนได้ศึกษาโครงสร้างภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ *verbes copules* ในด้านความสัมพันธ์ทางความหมาย โดยอาศัยข้อมูลจากวรรณกรรม *Le Petit Prince* ของ Saint-Exupéry

บทความที่ 3 และ 4 เป็นบทความวิจัยเชิงทดลอง เป็นการทดลองใช้วิธีการนวัตกรรมต่างๆ เพื่อพัฒนาทักษะภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียน โดยบทความที่ 3 ของ มารุต หาญทะเล คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา เรื่อง “ผลของการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสระดับ A2 ของนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา” เป็นการทดลองใช้นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมแสดงบทบาทสมมติ และประเมินผลโดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการพูด และแบบประเมินความพึงพอใจของนิสิต ส่วนบทความที่ 4 เรื่อง “การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว คณะมนุษยศาสตร์

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์” ของ วิริยา หล้าเพชร คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เป็นการวิจัยทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน สำหรับนิสิตปี 3 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส โครงงานนี้เป็นโครงงานศิลปวิธีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้เขียนบทความทุกท่านที่ไว้วางใจให้วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ เผยแพร่ผลงานของท่าน และขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่เสียสละเวลาอันมีค่าร่วมพิจารณากลั่นกรองคุณภาพของบทความจนสามารถเผยแพร่สู่สาธารณชนได้ วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะเป็นส่วนกลางในการเผยแพร่องค์ความรู้ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาแก่สังคมในวงกว้างต่อไป

รองศาสตราจารย์ คุณหญิงวงจันทร์ พินัยนิติศาสตร์
บรรณาธิการ

สารบัญ

บทความวิจัย (Research Articles)

La Disparition de Georges Perec en plusieurs langues : une étude comparative des problèmes et solutions de la traduction du roman lipogrammatique

Suwanna Dolparadorn.....1

Étude sémantico-syntaxique de la construction copulative du français

Nichuta Bunkham..... 20

ผลของการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศส
ระดับ A2 ของนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา

มารุต หาญทะเล.....41

การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

วิริยา หล้าเพชร.....60



***La Disparition* de Georges Perec en plusieurs langues : une étude comparative des problèmes et solutions de la traduction du roman lipogrammatique**

Suwanna Dolparadorn *

Département de français, Faculté des Arts Libéraux, Université de Phayao, Thaïlande

***La Disparition* by Georges Perec in different languages: A comparative study of problems and solutions in translating the lipogrammatic novel**

Suwanna Dolparadorn *

Department of French, School of Liberal Arts, University of Phayao, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 8 August 2023

Revised 3 February 2024

Accepted 5 February 2024

Mots clés :

La Disparition,
Georges Perec, lipogramme,
contrainte, traduction

Keywords :

La Disparition,
Georges Perec, lipogram,
constraint, translation

Résumé

Cette recherche a pour but de comparer les traductions de *La Disparition* (1969), roman lipogrammatique sans la lettre e de Georges Perec, dans six langues différentes, avec un total de neuf versions : quatre en anglais, une en espagnol, une en catalan, une en croate, une en russe et une en japonais. Cet article est composé de deux parties : la première partie présente les théories liées aux textes à contraintes en examinant la question de l'intraduisibilité des œuvres littéraires et du concept de recreation. La deuxième se penche sur les problèmes rencontrés et les solutions proposées par les traducteurs en se concentrant sur trois sujets spécifiques : les différents choix de la lettre supprimée, la structure métatextuelle du roman et les citations lipogrammatiques de six poèmes. La plupart des traducteurs conservent la suppression de la lettre e comme dans le texte original, tandis que certains choisissent d'éliminer une autre voyelle qui est le plus fréquemment utilisée dans leur langue. L'organisation des chapitres et des parties des versions traduites varie ainsi en fonction du nombre de lettres et de voyelles de la langue cible. En ce qui concerne les citations de poèmes français célèbres, deux options principales se présentent : les réécrire dans

* Corresponding author

E-mail address: suwanna9856@gmail.com

la langue d'arrivée ou faire appel aux grands classiques de chaque langue étrangère.

Abstract

This study aims to compare translations of *La Disparition* (1969), Georges Perec's lipogrammatic novel written without the letter e, in six different languages, totaling nine versions: four in English, one in Spanish, one in Catalan, one in Croatian, one in Russian, and one in Japanese. This article is divided into two parts. The first part presents theories associated with texts under constraint to examine the untranslatability of literary works and the concept of recreation. The second part delves into problems found and solutions proposed by translators, focusing on three specific topics: different choices of the omitted letter, the metatextual structure of Perec's novel, and his lipogrammatic citations of six poems. Most translators retain the omission of the letter e as in the original text, while some choose to eliminate another vowel that is the most frequently used in their language. The organization of chapters and parts in the translated versions varies in accordance with the number of letters and vowels in the target language. Regarding citations of famous French poems, two main options arise: either rewriting them in the target language or referencing the great classics of each foreign language.

Introduction

La Disparition de Georges Perec, publié en 1969 chez Denoël, est un roman lipogrammatique, c'est-à-dire un texte dans lequel il est interdit d'utiliser au moins une lettre de l'alphabet. L'œuvre de trois cents pages a été rédigée sans e, la voyelle la plus fréquente de la langue française. L'absence du e correspond en fait à la biographie de l'auteur. Né en 1936 d'une famille d'origine juive polonaise, Perec a perdu son père tué au front en 1940 et sa mère déportée à Auschwitz en 1943. Stella Béhar (1995, p. 201) établit ainsi un rapport entre la Shoah et la voyelle assassinée : « En sacrifiant la lettre e dans *La Disparition* Perec trouve une forme de représentation oblique du sacrifice historique qui, le privant de sa mère et de son histoire, a provoqué un silence, un manque originel ». Sans e, il n'est pas autorisé à prononcer ni « père » ni « mère ». En 1975, dans la dédicace de *W ou le souvenir d'enfance*, texte autobiographique, l'écrivain

a écrit « Pour *E* » disparu dans le roman précédent et pour *eux* disparus pendant la Seconde Guerre mondiale. Il joue avec l'homophonie *e/eux*.

Le récit s'ouvre sur Anton Voyl angoissé par quelque chose qui manque ; il souffre d'hallucinations d'un signe énigmatique ressemblant au *e*. Il disparaît mystérieusement à la fin du quatrième chapitre. Ses amis essaient de le chercher en suivant les indices laissés par Voyl dans un journal avec un post-scriptum, mais en vain. Les personnages disparaissent l'un après l'autre à cause de la malédiction du clan liée à la lettre maudite. Il s'agit en fait d'« un texte écrit suivant une contrainte [qui] parle de cette contrainte », comme le constate Jacques Roubaud (1988, p. 90). Le « métatextuel » perecquien, défini par Bernard Magné (1989, p. 33) comme « l'ensemble des dispositifs par lesquels un texte désigne, soit par dénotation, soit par connotation, les mécanismes qui le produisent », joue ainsi un rôle de révélateur de la contrainte. Christelle Reggiani (2000, p. 16) remarque dans *Formules* n° 4 que « [l]a contrainte abstraite ou instanciée peut être lisible selon diverses modalités : [...] pour *La Disparition* aussi, avec la différence que le métatextuel alors mis en place est connotatif, et non plus dénotatif : la révélation y est donc oblique ». Le geste intertextuel est par ailleurs reflété par de nombreux emprunts. Les citations implicites et explicites servent aussi à refléter un aspect métatextuel du roman. Traduire *La Disparition* est donc un *challenge* pour le traducteur s'il veut respecter à la fois la contrainte et le noyau sémantique.

Pour l'auteur, la contrainte mène à la quête des potentialités de la langue, comme l'affirme Perec (1988, p. 88) lui-même : « la suppression de la lettre, du signe typographique, du support élémentaire, est une opération plus neutre, plus nette, plus décisive, quelque chose comme le degré zéro de la contrainte, à partir duquel tout devient possible ». Selon lui (1993, p. 58), « la contrainte n'est pas ce qui interdit la liberté, la liberté n'est pas ce qui n'est pas contrainte ; au contraire, la contrainte est ce qui permet la liberté, la liberté est ce qui surgit de la contrainte ». Pour le traducteur, elle pose au contraire des difficultés de transposition dans une autre langue. Comme le remarque Hermes Salceda (2019, p. 76), « le grand lipogramme est aussi exemplaire par la netteté avec laquelle il soulève d'emblée les problèmes de la traduction sous contrainte et avec laquelle il réactualise les vieux dilemmes de toute transposition d'un texte dans une autre langue ». Pourtant, le texte apparemment « intraduisible » a été

traduit en plusieurs langues, plus précisément en 15 langues et en 21 versions différentes¹. Or, il n'existe pas de traduction en langue thaïe.

Il est en effet intéressant de voir les stratégies des traducteurs pour affronter les problèmes rencontrés. En principe, la tâche du traducteur est de trouver des équivalences entre le texte source et le texte cible. Cependant, en pratique, pour traduire la contrainte, sur quelles théories doit-on s'appuyer ? À quoi donne-t-on le privilège, au signifiant ou au signifié ? Est-il possible de faire cohabiter l'un avec l'autre ? Cet article cherche à comparer les traductions différentes de *La Disparition* en travaillant directement sur les quatre versions en anglais : *A Void* de Gilbert Adair (London, Harvill Press, 1995), la seule publiée, et les autres inédites *Vanish'd !* de John Lee (déposée le 13 janvier 1989), *A Vanishing* d'Ian Monk (dont la date de dépôt est inconnue) et *Omissions* de Julian West (déposée le 12 mars 2009). Les trois dernières sont réservées

¹ En allemand par Eugen Helmlé, sous le titre *Anton Voyls Fortgang*, (Frankfurt am Main, Zweitausendeins, 1986) ; en anglais par Gilbert Adair, sous le titre *A Void*, (Londres, Harvill Press, 1994) et trois autres traductions non publiées : John Lee, *Vanish'd !* (1989), Ian Monk, *A Vanishing* (sans date) et Julian West, *Omissions* (2009) ; en italien par Piero Falchetta, sous le titre *La scomparsa*, (Naples, Guida editori, 1995) ; en espagnol par Marisol Arbués, Mercé Burrel, Marc Parayre, Hermes Salceda et Regina Vega, sous le titre *El Secuestro*, (Barcelone, Anagrama, 1997) et une version inédite (Argentine) d'Marcelo Zabaloy, *La D' su aparición* (2018) ; en suédois par Sture Pyk, sous le titre *Försvinn*, (Stockholm, Albert Bonniers, 2000) ; en russe par Valéry Kislov, sous le titre *Istchezanie*, (Saint-Petersbourg, Ivan Limbakh, 2005) et une traduction sans lipogramme d'A. Astashonok-Zhigirovsky, sous le titre *Исчезновение*, (Kiev, Nika Centre, 2001) ; en turc par Cemal Yardımcı, sous le titre *Kayboluş*, (Istanbul, Ayrıntı, 2006) ; en néerlandais par Guido van de Wiel, sous le titre *'t Manco*, (Amsterdam, De Arbeiderspers, 2009) ; en roumain par Serban Foartă, sous le titre *Dispariția* (Bucarest, Editura Art, 2010) ; en japonais par Shuichiro Shiotsuka, sous le titre *En-metsu*, (Tokyo, Shueisha, 2010) ; en croate par Vanda Miksic, sous le titre *Ispario*, (Zagreb, MeandarMedia, 2012) ; en portugais (Brésil) par José Roberto Andrade Féres, sous le titre *O sumiço*, (Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015) ; en catalan par Adrià Pujol Cruells, sous le titre *L'Eclipsi*, (Barcelone, L'Avenc, 2017) et une version non publiée d'Alfred Morales Fusco, *L'ocultació* (2017) ; en polonais par René Koelblen et Stanisław Waszak, sous le titre *Zniknięcie*, (Cracovie, Lokator, 2022) ; et en finnois par Ville Keynäs, sous le titre *Häviäminen*, (Helsinki, Teos, 2023). Il y a en outre trois traductions partielles non mentionnées ici. La liste a été établie et mise à jour par Marc Parayre en fonction des données disponibles au 30 mars 2024 et publiée en ligne sur le site web de l'Association Georges Perec : <https://www.associationgeorgesperec.fr/compagnons-de-lecture/article/dispa-test?>

comme documents d'archives par l'Association Georges Perec à la Bibliothèque de l'Arsenal, Paris. Limités par la seule connaissance de la langue anglaise, nous tentons autant que possible d'examiner les traductions en différentes langues étrangères par le truchement des articles concernés. Certaines traductions très peu étudiées sont négligées.

Cette étude commencera par présenter les théories relatives aux textes à contraintes, puis procédera à une analyse comparative des solutions apportées aux problèmes rencontrés dans chacune des neuf traductions de notre corpus, en se concentrant sur trois sujets majeurs : les différents choix de la lettre supprimée, la structure métatextuelle du roman et les citations lipogrammatiques de six poèmes. Elle devrait permettre, selon nous, de dégager des lignes directrices intéressantes pour la traduction des œuvres lipogrammatiques du français en thaï.

1. Traduire la contrainte, de l'intraduisibilité vers la re-crédation

L'intraduisibilité est mise toujours en avant pour des poésies. Le poème traditionnel est soumis à des contraintes formelles. L'écriture oulipienne, quant à elle, résulte d'une contrainte d'écriture. Dans les deux cas, le fond est inséparable de la forme. Quelle théorie traductologique donc peut-on appliquer à l'écriture à contraintes ?

1.1 De l'intraduisibilité

Roubaud (1991, p. 88) considère *La Disparition* comme « le seul vrai exemple de livre d'un auteur oulipien ». Perec fait partie en 1967 de l'Oulipo (l'acronyme de "Ouvroir de Littérature Potentielle"), fondé en 1960 par Raymond Queneau et François Le Lionnais, qui rassemble un groupe d'écrivains et mathématiciens ayant pour objectif de proposer « de nouvelles "structures", de nature mathématique ou bien encore inventer de nouveaux procédés artificiels ou mécaniques, contribuant à l'activité littéraire » (Queneau, 1965, p. 321). Le Lionnais (1988, p.17) distingue ainsi deux tendances oulipiennes : la tendance *analytique* destinée au renouvellement des formes existantes et la tendance *synthétique* vouée à l'invention de nouvelles contraintes. Puisque l'origine du lipogramme remonte à l'Antiquité², *La Disparition* s'inscrit bien dans la première tendance.

² Dans *La littérature potentielle*, Perec (1988, p. 79) confirme que le lipogramme existe depuis l'Antiquité : « Le premier lipogramme attesté est le *De Aetatibus Mundi & Hominis* d'un grammairien

Les contraintes oulipiennes sont évidemment inspirées de celles de l'ouvrage littéraire, comme le souligne Le Lionnais (1988, p. 16) :

Toute œuvre littéraire se construit à partir d'une inspiration (c'est du moins ce que son auteur laisse entendre) qui est tenue à s'accommoder tant bien que mal d'une série de contraintes et de procédures qui rentrent les unes dans les autres comme des poupées russes. Contraintes du vocabulaire et de la grammaire, contraintes des règles du roman (division en chapitres, etc.) ou de la tragédie classique (règle des trois unités), contraintes de la versification générale, contraintes des formes fixes (comme dans le cas du rondeau ou du sonnet), etc.

En fait, comme l'expliquent Bernardo Schiavetta et Jan Baetens (2000, p. 21), la contrainte « est un terme repris au vocabulaire de l'ancienne prosodie, et plus particulièrement utilisé par les auteurs de l'OULIPO », donc elle « n'est pas, en soi, un phénomène littéraire exclusivement oulipien, mais universel, nullement limité à une époque ni à une littérature données ».

L'impossibilité de traduire des œuvres poétiques est un sujet depuis longtemps débattu. Ainsi, au XVIII^e siècle, Diderot (1751, p. 376), dans sa *Lettre sur les sourds et muets* soutenait cette idée qu'il est « impossible de rendre un poète dans une autre langue ; et [...] plus commun de bien entendre un géomètre qu'un poète », du fait qu'on n'arrive jamais à trouver d'images équivalentes à celles de l'original. Quant à Mme Dacier (cité dans Mounin, 1994, p. 19-20), elle atteste dans son introduction de l'*Illiade* que l'œuvre d'Homère est impossible à traduire : « J'avoue, dit-elle, qu'il n'y a pas un seul vers d'Homère où je ne sente une grâce, une beauté, une force, une harmonie, qu'il m'a été impossible de conserver ».

En s'appuyant sur la théorie binaire du signe, le traducteur se trouve confronté à deux choix essentiels : préserver le signifiant, soit la forme, et/ou préserver le signifié, soit le fond. Jean-René Ladmiral (1994, préface XV), quant à lui, rapporte qu'il y a deux voies alternatives : « les 'sourciers' s'attachent au *signifiant* de la *langue*, et ils privilégient la langue-*source* » ; et « les 'ciblistes' mettent l'accent non pas sur le

latin, natif d'Égypte (VI^e), Fabius Planciades Fulgentius, connu aussi sous le nom de Fabius Claudius Gordianus Fulgentius (ou Gordien Fulgence) ».

signifiant, ni même sur le signifié mais sur le *sens*, non pas de la langue mais de la *parole* ou du discours, qu'il s'agira de traduire en mettant en œuvre les moyens propres à la langue-cible ». À ce propos, Jan Baetens et Bernardo Schiavetta (1998, p. 8) observent ainsi dans *Formules* n°2 :

La traduction, ainsi, se voit exposée à un double problème, qui a aussi tout du « double bind », puisque la traduction « fidèle » du sens linguistique du texte a tout loisir de fane [sic] violence à la contrainte, alors que le non moins pertinent respect de la règle risque fort de brouiller la vigueur et la cohérence du texte traduit.

De ce point du vue, Harry Mathews (1981, p. 31), auteur et traducteur oulipien, a soutenu dans *American Book Review* qu'il ne faut pas traduire *La Disparition* :

La Disparition doit rester sans traduction, non à cause de quelque obstacle technique, mais parce qu'une unité indissoluble détermine chaque aspect du livre (jusqu'à sa ponctuation, parfois). On ne saurait que recréer le roman dans une langue étrangère en inventant de nouveaux personnages, de nouveaux événements, une nouvelle texture, bref en écrivant un tout autre livre. En ceci, aussi, *La Disparition* peut servir de provocation et d'exemple.

1.2 Vers la re-crédation

En reprenant l'affirmation paradoxale de Jacques Derrida (1987, p. 207) selon laquelle la traduction est « nécessaire et impossible », nous pouvons dire que la littérature potentielle semble *intraduisible* mais nécessaire. La formule célèbre du linguiste Roman Jakobson (1986, p. 86) montre que « la poésie, par définition, est intraduisible. Seule est possible la transposition créatrice ». Selon lui (1986, p. 80), « la traduction implique deux messages équivalents dans deux codes différents ». De même, Guy Bennett (Bennett & Maxwell, 2009) constate que, pour traduire la contrainte, la traduction stricte ne fonctionne pas, et que la recréation est une solution :

Si la contrainte est profondément enracinée dans la langue source (tel l'anagramme), la traduction stricte est impossible et la transpoiesis s'impose : le traducteur doit recréer une œuvre dans la langue cible qui utilise la même

contrainte. On ne traduit pas les mots qui composent le poème original, on traduit l'acte créateur dont le poème original est issu.

Hames Salceda et Camille Bloomfield (2016, p. 965) insistent également sur le fait que « traduire la contrainte c'est d'abord traduire sa potentialité dans une autre langue ; c'est prendre en compte la dialectique des rapports de la contrainte avec la langue sur laquelle elle agit ». Au sujet de la traduction de *La Vie mode d'emploi* (1978) en allemand, Eugen Helmlé explique que « l'essentiel n'est pas que la phrase en allemand soit correcte, mais que la contrainte soit gardée »³. Kate Briggs (2006, p. 44), quant à elle, atteste que la contrainte en tant que générateur de texte est cruciale :

For both kinds of writing [translation and lipogram], the constraint is crucial: at once limiting and enabling, it is only by circumscribing what the writer can do that writing (that is, the particular kind of writing in question) gets started in the first place.

Elise Aru (2010) pense aussi que la contrainte doit apparaître dans le texte-cible afin de garder l'aspect ludique de l'écriture oulipienne :

The OuLiPo's constrained writing and translational experiments bring to the fore their ludic conception of writing, which should also appear in the target text. Translators of the OuLiPo face a choice: should they approach the language on the page and treat it like any text, transferring the original written text into another language, or should they take into account the role of constraint in their approach? There is no such thing as a unique translation method, and there is no such thing as one unique translation. Thus a multitude of approaches and translations are possible.

En tout cas, à son avis, il n'y a pas de méthode unique, mais une multitude d'approches et de traductions.

³ Le propos d'Eugen Helmlé est relevé dans un film documentaire intitulé *Lire-Traduire Georges Perec* (1999) réalisé par Bernard Queysanne présentant deux traducteurs anglais et allemand de l'œuvre de Georges Perec, l'un David Bellos, l'autre Eugen Helmlé. Consulté le 25 mars 2017 sur les postes multimédias de la Bpi.

Par conséquent, si l'importance, c'est la contrainte initiale, le respect des règles sera privilégié. La vraie équivalence est le fait de montrer la potentialité de la langue traduite comme celle de la langue source. Umberto Eco (1998, p. 26), traducteur des *Exercices de style* de Raymond Queneau en italien, souligne que le respect du jeu de l'original est la fidélité : « Être fidèle, cela signifiait comprendre les règles du jeu, les respecter, et puis jouer une nouvelle partie avec le même nombre de coups ». En bref, la tâche du traducteur n'est que de recréer ce que l'écrivain a créé.

2. Traduire *La Disparition*, problèmes rencontrés et solutions proposées

Passons maintenant de la théorie à la pratique. Le traducteur de *La Disparition* de chaque langue subit forcément des difficultés rencontrées lors de l'opération et chacun s'en sort selon ses moyens.

2.1 Les différents choix de la lettre supprimée

La plupart des langues dans lesquelles a été traduite *La Disparition* sont basées sur l'alphabet latin : l'allemand, l'anglais, l'italien, le néerlandais, le portugais, l'espagnol, le catalan, le suédois, le finnois, le roumain, le croate et le polonais. Concernant le turc, son nouvel alphabet est également basé sur l'alphabet latin. Le russe, quant à lui, est une langue indo-européenne issue du groupe des langues slaves transcrite à l'aide de l'alphabet cyrillique. Le japonais, qui utilise un système d'écriture graphique, est la seule langue asiatique dans laquelle a été traduite *La Disparition*. Dans la majorité des cas, les traducteurs conservent la contrainte originale⁴, alors que les versions espagnole, catalane, finnoise, russe et japonaise suppriment la voyelle la plus courante dans leur langue, c'est-à-dire le *a* pour l'espagnol, le catalan et le finnois, le *o* pour le russe et la lettre syllabique [I] pour le japonais. Dans cette recherche, nous nous concentrons seulement sur six langues et neuf versions : 4 en anglais, 1 en espagnol, 1 en catalan, 1 en croate, 1 en russe et 1 en japonais⁵.

⁴ En langues anglaise, allemande, italienne, hollandaise, le *e* est aussi la voyelle la plus fréquente.

⁵ 4 en anglais : Gilbert Adair, *A Void*, 1994, John Lee, *Vanish'd !*, 1989, Ian Monk, *A Vanishing* (sans date) et Julian West, *Omissions*, 2009 ; 1 en espagnol : Marisol Arbués, Mercé Burrel, Marc Parayre, Hermes Salceda et Regina Vega, *El Secuestro*, 1997 ; 1 en catalan : Adrià Pujol Cruells, *L'Eclipsi*, 2017 ; 1 en croate : Vanda Miksic, *Ispario*, 2012 ; 1 en russe : Valéry Kislov, *Istchezanie*, 2005 ; et 1 en japonais : Shuichiro Shiotsuka, *En-metsu*, 2010.

Pour la traduction japonaise, il nous semble que, par rapport aux langues européennes, il est plus difficile de choisir une lettre car le japonais possède trois systèmes d'écriture : deux syllabaires (hiragana et katakana) et les caractères chinois. Shuichiro Shiotsuka a expliqué, lors d'une table ronde, où se sont réunis les traducteurs de *La Disparition* de Georges Perec, modérée par Bloomfield, en 2011, que « la lettre la plus fréquente du japonais moderne transcrit avec les caractères latins est le a. Par contre, dans la transcription avec les notations syllabiques, la lettre la plus utilisée est le i ». Il décide enfin d'« éliminer toutes les notations syllabiques qui contiennent la voyelle » et « les caractères chinois, les caractères latins, les chiffres dont la prononciation comprend la voyelle i » (Bloomfield, 2012, p. 6). Valéry Kislov (2006, p. 280), quant à lui, choisit le o, la lettre la plus fréquente en russe :

La voyelle et la lettre la plus usuelle en russe est le « o » dont la fréquence (10,47 %) dépasse celles du « e » (8,36 %) et du « a » (8,08%). Ainsi, pour respecter l'esprit de la forme, la version russe devrait supprimer le « o », ce choix étant aussi facilité par son aspect graphique (trou, orifice, œuf), sa signification mathématique (zéro, mais aussi ensemble vide \emptyset) ou son interprétation symbolique (effacement, disparition, annulation). Le lipogramme en « o » pour le russe, même s'il s'avère moins contraignant que celui en « e » pour le français, complique considérablement l'écriture.

De la même manière, la traduction espagnole réalisée par l'équipe de traducteurs composée de Marisol Arbués, Mercé Burrel, Marc Parayre, Hermes Salceda et Regina Vega, « s'inscrit d'emblée dans une conception oulipienne de la contrainte puisqu'elle s'est proposé[e] de rendre le lipogramme en E par un lipogramme équivalent dans la langue d'arrivée » (Salceda, 2019, p. 86). Leur choix est le a, la lettre la plus fréquente en espagnol. La version catalane, elle aussi, s'interdit le a comme la version espagnole.

Contrairement aux traductions mentionnées ci-dessus, d'autres versions sont traduites en s'interdisant le e comme la langue française. En croate, Vanda Miksic hésite au premier abord entre le a et le e car le système linguistique croate est plus proche du système espagnol que du système français. Le choix du a impose une contrainte d'écriture équivalente mais il l'oblige à modifier toutes les connotations associées à la

voyelle *e*. Sa décision définitive est prise en fonction des réseaux textuels et extratextuels : « Néanmoins, je me suis décidée à enlever la lettre *e*, et c'est dans le contenu même et dans le nom de Perec que j'ai trouvé l'appui pour cette décision » (Bloomfield, 2012, p. 5).

Certes, toutes les versions anglaises sont traduites sans *e*. John Lee donne la raison pour laquelle il retient le *e* : c'est « parce qu'il y a des références à Edgar Poe dans le livre. Dans le *Scarabée d'Or*, il y a un message codé qui est décodé justement en utilisant la fréquence de la lettre *e*. S'il n'y avait pas de lettre *e*, le message serait totalement incompréhensible » (Bloomfield, 2012, p. 5-6). Lee (2000) fait en outre un reproche sur « une recherche formaliste » centrée sur la langue cible en citant l'exemple de la version espagnole :

En revanche, poussée à l'extrême, une recherche formaliste peut entraîner des écarts considérables, voire incontrôlables, quant au signifié, à tel point que les différences finissent par l'emporter sur les similitudes. C'est, a priori, le risque que Marc Parayre me semble courir en traduisant jusqu'à la contrainte, qui devient alors la suppression de la lettre la plus fréquente de la langue employée — donc “*a*” en espagnol —, au lieu d’“*e*”, la lettre la plus usitée en français. La question ne se pose pas en anglais. Mais il est curieux de constater que celui dont le mémoire de maîtrise rappelle opportunément au traducteur combien sa tâche est complexe, s'en donne une autre certes tout aussi difficile.

Salceda (2019, p. 87), un membre de l'équipe de traduction espagnole, soutient, à son tour, que « traduire la potentialité de la contrainte consiste justement de se donner une tâche tout aussi difficile que celle du texte source ». Perec (1988, p. 83) affirme aussi qu'« écrire sans *a* est badin en français, périlleux en espagnol ; c'est l'inverse pour l'*e* ». Il est ainsi compréhensible que Parayre et son équipe aient supprimé le *a*.

En résumé, tous les traducteurs reproduisent dans leur propre langue la contrainte génératrice pour garder l'esprit de l'original. Or, les différents choix de la lettre ne sont pas le fruit du hasard. On peut distinguer deux axes majeurs : l'un qui préfère l'omission du *e* vise à conserver les traits caractéristiques du texte source tels que l'allusion biographique, les enjeux symboliques, le réseau intertextuel, etc. ; l'autre qui

tend vers le résultat « formaliste » essaie d'utiliser le style d'écriture le plus proche du roman français malgré le changement du système linguistique.

2.2 La structure métatextuelle du roman

Dans *Palimpsestes*, Gérard Genette (1982, p. 72) fait remarquer que « [t]out ce à quoi l'invite ce texte, non pas certes explicitement mais structuralement, c'est en induire la contrainte lipogrammatique, c'est-à-dire simplement y percevoir l'absence de e ». Le choix d'une lettre effacée est lié systématiquement à l'organisation de la structure du roman. Sur le plan structurel, le texte original se compose de 26 chapitres (le nombre de lettres de l'alphabet), parmi lesquels il manque le chapitre 5 (car le e en est la cinquième dans l'alphabet). De plus, le roman est divisé en 6 parties (correspondant au nombre de voyelles), parmi lesquelles la deuxième partie est omise (car la lettre e est la deuxième des voyelles).

Toutes les versions anglaises respectent la structure de l'original en éliminant le chapitre 5 et la partie 2. Entre le chapitre 4 et 6, on voit une page blanche. Mais la version de John Lee se diffère légèrement des trois autres traductions en anglais. Ce traducteur inscrit en haut de cette page blanche les mots suivants : « VANISH'D ! [Vanishing point ? » comme un indice sur le chapitre manquant. Par ailleurs, la position de la table des matières varie d'une traduction à l'autre : Gilbert Adair et Julian West l'insèrent avant l'avant-propos ; Lee la place à la fin, après les métagraphes, comme dans le texte français. Ainsi le lecteur attentif d'Adair et de West peut remarquer cet élément métatextuel dès les premières pages, avant d'entrer dans le contenu ; alors que la version de Lee maintient une part de mystère et produit le même effet sur le lecteur que le texte source.

En revanche, l'alphabet croate est formé de 30 lettres dont 5 voyelles (a, e, i, o, u). Parmi les trois options disponibles, la deuxième qui semble convaincante « impliquerait certains remaniements structuraux afin de coller au système croate : ramener les 6 parties à 5, et augmenter le nombre de chapitres, en passant de 26 à 30 ; la II^e partie et le chapitre 9 ne seraient alors pas marqués » (le e est la neuvième lettre de l'alphabet). Toutefois, la traductrice en croate se rend compte qu'il faut avoir 6 parties afin de garder le contenu du roman. Comme il n'y a pas de voyelle y dans l'alphabet croate, elle décide d'« introduire la semi-voyelle r qui assume la fonction de voyelle quand elle est entourée de plusieurs consonnes » (Miksic & Livakovic, 2011).

L'alphabet espagnol, quant à lui, consiste en 27 lettres dont 5 voyelles. La version espagnole comprend donc 27 chapitres. Pourtant, les traducteurs mettent 6 parties dans une traduction pour préserver l'effet de l'original en considérant le *y* comme une semi-voyelle, et enlèvent le premier chapitre et la première partie (le *a* est la première lettre et aussi la première voyelle de l'alphabet). Mais cette décision pose un problème parce que « même les linguistes ne sont pas d'accord sur le nombre de lettres en espagnol – et évidemment c'est la première partie et le premier chapitre qu'il faut supprimer, ce qui est quand même assez bizarre quand on rend un livre et que l'on ne commence pas par le chapitre 1 » (Bloomfield, 2012, p. 7). En catalan, l'alphabet comprend 26 lettres dont 5 voyelles. Le premier chapitre et la première partie sont également exclus dans la traduction catalane en raison du lipogramme en *a* : donc le deuxième chapitre et la deuxième partie surgissent juste après le prologue (Güell, 2018, p. 37-38).

Le cas est plus compliqué pour les deux traducteurs russe et japonais. Comme l'alphabet russe se compose de 33 lettres dont 10 voyelles, la version russe est constituée de 33 chapitres et divisée en 10 parties. Le chapitre 16 et la partie V sont supprimés car le *o* est la seizième lettre et la cinquième voyelle en russe. Inspiré par la version espagnole qui ajoute un chapitre supplémentaire, Kislov (2006, p. 300) décide de « refaire la répartition et d'introduire 7 chapitres et 4 parties supplémentaires, tout en gardant dans l'esprit le rapport entre les événements racontés et le numérotage des unités ». En japonais, le nombre total de lettres syllabiques est de 48. Mais la traduction japonaise est composée de 39 chapitres (le nombre de syllabes qui ne contiennent pas le phonème [I]). Elle évoque de plus « la rupture, de manière à marquer une rupture à l'intérieur d'un chapitre » correspondant à la fracture entre les chapitres 4 et 6 du livre français (Bloomfield, 2012, p. 6).

La suppression du *e* semble être moins problématique, tandis que les autres lettres volées entraînent une chaîne de transformations au niveau sémantique et structurel. Pour transmettre la valeur métatextuelle dans l'œuvre traduite, les traducteurs sont forcés de réorganiser les chapitres et les parties et même d'adapter le contenu au nouveau contenant. Ces manipulations permettent d'exploiter les potentialités de la langue cible et constituent une sorte de re-création. Il est normal que la créativité soit construite à partir des règles et des contraintes.

2.3 Les citations lipogrammatiques de six poèmes

Le goût de Perec pour les emprunts intertextuels est évident. Il cite par exemple les six poèmes français très connus : *Brise Marine* de Mallarmé, *Booz endormi* de Hugo, trois vers de Baudelaire et *Voyelles* de Rimbaud réécrits sans *e* sous les titres « *Bris marin*, par Mallarmus, *Booz assoupi*, d'Hugo Victor, trois *Chansons* du fils adoptif du Commandant Aupick et *Vocalisations* d'Arthur Rimbaud » (Perec, 2012a, p.116). Les vers choisis abordent le thème lié à la disparition du *e*.

Pour la version croate, Miksic, en participant à la table ronde organisée en 2011, a dit qu'elle « compte garder tous les poèmes, parce que c'est dans le programme des lycéens » (Bloomfield, 2012, p.11). À son avis, les lecteurs croates devraient connaître ces auteurs français et leurs œuvres. Dans les traductions anglaises, on trouve deux choix distincts. Pour leur part, Lee, Monk et West⁶ réécrivent lipogrammatiquement les poèmes français en versions différentes dans leur langue. Adair (1995, p. 101-109) choisit au contraire de réécrire lui-même des vers célèbres pour le lecteur anglophone en respectant le lipogramme en *e* : *LIVING, OR NOT LIVING* de William Shakspar, *OZYMANDIAS* de PBS, *ON HIS GLAUCOMA* de John Milton, *NO* de Thomas Hood, *BLACK BIRD* d'Arthur Gordon Pym. Sauf le dernier poème de Rimbaud *VOCALISATIONS*, la réécriture de Perec est intégralement gardée en français. Cela pourrait être un avantage pour le lecteur bilingue car le texte non traduit évite la perte de sens, mais un inconvénient pour le lecteur non francophone.

Les traducteurs espagnols suivent presque la même approche qu'Adair : ils proposent des « grands classiques » pour les hispanophones, mais à l'exception du dernier vers, ils gardent la référence du poème français lipogrammatisé en *a*. Kislov (2006, p. 306) les cite dans son article comme ci-dessous :

Espiritu sin nombre de Bécquer ; *Verde que te quiro verde* de Federico (= *Romancero sonambulo* (extrait) de Garcia Lorca) ; *Recuerdos del que murio en Collioure* (= *Retrato* de Machado) ; *Como et toro* de Miguel Hdz (= *Como el toro he nacido para el luto* de Miguel Hernandez) ; *Los versos del Impresor* d'un chilens (= *Oda a la tipografia* (extrait) de Pablo Neruda) ; *Voyelles* de Rimbo.

⁶ Julian West réécrit sans *e* la traduction de Richard Wilbur pour le vers de Stéphane Mallarmé et celle de E.H. et A.M. Blackmore pour le poème de Victor Hugo.

Concernant la traduction catalane, deux solutions sont adoptées (Güell, 2018, p. 45) : d'une part, des références poétiques catalanes sont utilisées ; d'autre part, les vers de Baudelaire et le sonnet de Rimbaud (version du poète catalan Joan Brossa) sont réécrits en lipogramme en *a* comme suit :

Vèrtex, par Fuges de Climent (lisez Fages de Climent) et *Les Il·lusòries omegues* de J.V. Foix. En revanche *Tres Composicions* « per l'inventor de l'esplín, bohemi de Les Lutècies » et *Voyelles*, de Rienbon, « en versió de John Junk » sont des réécritures lipogrammatiques des poèmes de Baudelaire et de Rimbaud. Les trois poèmes de Baudelaire sont réécrits par Adrià Pujol Cruells, alors que *Voyelles* prend comme hypotexte la réécriture de Joan Brossa.

Le traducteur russe, quant à lui, rencontre des difficultés à traduire ces six poèmes en russe sans *o* et doit également ajouter quatre vers lipogrammatiques pour atteindre un total de 10, correspondant au nombre des voyelles russes. Il suit donc le chemin des traducteurs en espagnol en citant « neuf poésies russes : deux poèmes d'Alexandre Pouchkine, deux poèmes de Mikhaïl Lermontov, deux poèmes de Fiodor Tioutchev, un poème de David Bourliuk, un poème de Vélimir Khlébnikov, un chant de Daniil Kharms et la traduction de “Voyelles” de Rimbaud » (Kislov, 2006, p. 306). La traduction japonaise propose également cinq poèmes japonais (car cinq est le nombre de voyelles en japonais) et conserve « le poème *Voyelles* de Rimbaud, mais beaucoup de lettres sont remplacées par celle du système syllabaire japonais » (Bloomfield, 2012, p. 13).

Il est constaté que la plupart des traductions offrent la réécriture des œuvres poétiques connues de leurs lecteurs. Pourtant, seul le sonnet *Voyelles* de Rimbaud ne se substitue pas à la poésie célèbre de la langue d'arrivée.

Le roman lipogrammatique est en fait une œuvre de réécriture par excellence. Pour surmonter la contrainte, l'écrivain doit réécrire en remplaçant les mots tabous par d'autres mots étrangers, rares, archaïques, dialectaux, etc. De la même manière que Perec qui traduit les six poèmes en les réécrivant, les traducteurs optent pour la réécriture, soit des poèmes français, soit des vers célèbres dans leur propre langue.

Conclusion

La question de l'intraduisibilité des œuvres littéraires ou des textes écrits sous contraintes est étroitement liée à la théorie binaire du signe, c'est-à-dire à la relation entre signifiant et signifié. Le vrai défi pour le traducteur de ce roman lipogrammatique en e est donc de trouver une contrainte équivalente en gardant au maximum le contenu, comme le souligne Lee (2000) :

Or, il me paraît que la traduction a ceci de particulier qu'elle peut viser une équivalence globale où paramètres formel et sémantique se trouvent réconciliés. Je dirais même qu'elle *doit* le faire, surtout quand forme et contenu sont aussi inextricablement mêlés qu'ils le sont ici : certes, la forme engendre le contenu, et c'est cela, précisément, le contenu du roman.

Après avoir étudié les traductions en différentes langues, il nous semble que les traducteurs ne s'appuient pas en particulier sur l'une des théories. Or, une fois la contrainte est choisie, la traduction y est inévitablement soumise. La décision des traducteurs est prise en fonction de la spécificité de leur système linguistique, car, comme le signale Kislov (2006, p. 306) : « [p]asser d'une langue à une autre, c'est changer tout le système auquel on se réfère et au moyen duquel on réfère ». Ils choisissent donc différemment une lettre disparue : e, a, o et [l]. Quel que soit le choix, il est important de montrer la potentialité de la langue traduite. La structure du livre est aussi déterminée par le nombre de lettres et de voyelles. Afin de garder cet élément métatextuel, certains traducteurs sont obligés d'augmenter ou de diviser les chapitres et les parties. Ils tentent en fait de jouer le même jeu que l'écrivain français mais dans une autre langue. En ce qui concerne la dimension intertextuelle, deux voies se proposent : d'une part, réécrire les six poèmes français « archi connus » dans la langue d'arrivée ; de l'autre, invoquer et lipogrammatiser des grands classiques de chaque langue étrangère.

En conclusion, l'analyse comparative des différentes traductions du roman lipogrammatique de notre corpus met en évidence de nombreuses solutions possibles pour résoudre des problèmes plus ou moins difficiles en fonction de la langue d'arrivée. Les solutions débouchent, la plupart du temps, sur la réécriture ou la re-création d'un texte « nouveau », c'est-à-dire « une nouvelle œuvre tout à fait étrangère à l'original,

malgré la similitude des thèmes, des situations et des personnages » (Kislov, 2006, p. 307).

Il est possible d'envisager de prolonger ce travail en s'interrogeant sur les limites et les potentialités/ les pertes et les compensations dans la traduction de ce roman lipogrammatique du français vers le thaïlandais. Puisque les deux langues sont radicalement différentes, on ne pourrait pas conserver le lipogramme en e tel qu'il existe dans le texte source. Les lettres thaïlandaises sont d'ailleurs plus nombreuses que celles du français. Quelle est la voyelle la plus utilisée de la langue thaïe ? Quelle voyelle sera-t-elle donc enlevée ? Relativement à la structure du livre, combien y aura-t-il de chapitres et de parties ? Enfin, choisirons-nous de réécrire les poèmes français ou d'évoquer les poètes thaïlandais les plus connus ? Grâce à cette recherche, on pourra sans doute marcher sur les traces des traducteurs cités qui s'inspirent les uns les autres ou trouver de nouvelles voies influencées par des expériences précédentes. Le rôle du traducteur est en fait de prendre une décision parmi plusieurs choix possibles. Traduire *La Disparition* en thaï, c'est un chemin à explorer pour surmonter le défi !

Références

- Aru, E. (2010). When translating becomes a ludic activity. *Opticon* 1826, 8. 1-7.
https://www.researchgate.net/publication/276192369_When_Translating_Becommes_a_Ludic_Activity
- Baetens, J. & Schiavetta, B. (1998). À propos de *Formules* n°2. *Formules*, (2), 7-11.
- Béhar, S. (1995). *Georges Perec : écrire pour ne pas dire*. Peter Lang.
- Bennett, G. & Maxwell, A. (2009). Fruits difficiles et paraphrase : Guy Bennett s'entretient avec Andrew Maxwell de traduction et de contrainte. *Double Change*, (2).
<http://www.doublechange.com/issue2/bennettfr.htm>
- Bloomfield, C. (2012). Traduire *La Disparition* de Georges Perec, table ronde animée par Camille Bloomfield avec la participation de John Lee, Vanda Miksic, Valéry Kislov, Marc Parayre, Shuichiro Shiotsuka, Vingt-Huitièmes Assises de la traduction littéraire (Arles 2011) - Traductions extra-ordinaires.
https://www.academia.edu/2645162/Traduire_La_Disparition_de_Georges_Perec
- Briggs, K. (2006). Translation and the lipogram. *Paragraph*, 29(3), 43-54.

- Derrida, J. (1987). *Psyché. Invention de l'autre*. Galilée.
- Diderot, D. (1751). *Lettre sur les sourds et muets*. Dans Assézat-Tourneux [éd.], *Œuvre Complètes*, 1. Gamier Frères.
- Eco, U. (1998). Introduction à *Exercices de style* de Raymond Queneau. *Formules*, (2), 15-27.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.
- Güell, M. (2018). Traduction et réécriture. *L'Eclipsi*, un roman lipogrammatique en a. De Perec à Pujol Cruells. *Catalonia*, 22, 35-48.
- Jakobson, R. (1986). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Kislov, V. (2006). Traduire *La Disparition*. *Formules*, (10), 279-308.
- Ladmiral, J.-R. (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Gallimard.
- Lee, J. (2000). Une stratégie traductive pour *La Disparition*. *Palimpsestes*, (12), 117-125.
<https://journals.openedition.org/palimpsestes/1645>
- Le Lionnais, F. (1988). La LiPo (Le premier Manifeste). Dans Oulipo, *La Littérature potentielle* (15-18) [1973]. Coll. « Folio/Essais ». Gallimard.
- Magné, B. (1989). *Perecollages 1981-1988*. Presses Universitaires du Mirail-Toulouse.
- Mathews, H. (1981). Reviews *La Disparition* by Georges Perec. *American Book Review*, (3), 29-35.
- Miksic, V. & Livakovic, M. (2011). Voyl, voile, voyelle ou comment traduire le vide. Stratégie(s), pertes et compensations dans la traduction de *La Disparition* par Georges Perec en croate. Dans Bogdanka Pavelin Lesic (dir.), *Francontraste* (2). *La Francophonie, vecteur du transculturel. Actes du colloque Francontraste* (245-254). Colorado Independent Publishers Association.
https://www.academia.edu/34908418/Voyl_voile_voyelle_ou_comment_traduire_le_vide_Strat%C3%A9gie_s_pertes_et_compensations_dans_la_traduction_de_La_Disparition_par_Georges_Perec_en_croate
- Mounin, G. (1994). *Les Belles Infidèles*. Presses Universitaires de Lille.
- Parayre, M. (2023), *La Disparition* (Étude de Georges Perec pour la couverture de *La Disparition*), 22 juin 2023 [En ligne].
<https://www.associationgeorgesperec.fr/compagnons-de-lecture/article/dispa-test?>
- Perec, G. (1988). Histoire du lipogramme. Dans Oulipo, *La Littérature potentielle* (73-89) [1973]. Coll. « Folio/Essais ». Gallimard.

- Perec, G. (1989). *Vanish'd !*, (John Lee, trans., inédit).
- Perec, G. (1993). "La Chose", *Le Magazine littéraire*, (316), 57-63.
- Perec, G. (1995). *A Void*, (Gilbert Adair, trans.). Harvill Press.
- Perec, G. (s. d.). *A Vanishing*, (Ian Monk, trans., inédit).
- Perec, G. (2009). *Omissions*, (Julian West, trans., inédit).
- Perec, G. (2012a). *La Disparition* [1969]. Coll. « L'Imaginaire ». Gallimard.
- Perec, G. (2012b). *W ou le souvenir d'enfance* [1975]. Coll. « L'Imaginaire ». Gallimard.
- Queneau, R. (1965). *Bâtons, Chiffres et Lettres*. Gallimard.
- Queysanne, B. (Réalisateur). (1999). *Lire-traduire Georges Perec* [Film documentaire].
- Reggiani, C. (2000). Contrainte et littérarité, *Formules*, (4), 10-19.
- Roubaud, J. (1988). Deux principes parfois respectés par les travaux oulipiens. Dans Oulipo, *Atlas de littérature potentielle* (90) [1981]. Coll. « Folio/Essais ». Gallimard.
- Roubaud, J. (1991). L'auteur oulipien. Dans Michel Contrat (dir.), *L'auteur et le manuscrit* (80-88). Presses universitaires de France.
- Salceda, H. & Bloomfield, C. (2016). La contrainte et les langues (portugais, italien, français, espagnol, anglais). *MNL*, 131 (4), 964-984.
- Salceda, H. (2019). *Clés pour La Disparition de Georges Perec : Contrainte, fiction, texte, traduction, mémoire*. Brill Rodopi.
- Schiavetta, B. & Baetens, J. (2000). Définir la contrainte ? *Formules*, (4), 20-55.



Étude sémantico-syntaxique de la construction copulative du français

Nichuta Bunkham*

Faculté des Sciences humaines et sociales, Université Burapha, Thaïlande

A Semantico-Syntactic Study of Copulative Construction in French

Nichuta Bunkham*

Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 10 March 2024

Revised 2 May 2024

Accepted 5 May 2024

Mots clés :

Construction copulative,
Copules,
Relation sémantico-
syntaxique

Keywords :

Copulative construction
Copulas
Semantico-syntactic relation

Résumé

Notre travail porte sur l'étude sémantico-syntaxique de la construction copulative du français. Il consiste à examiner ce type de construction en suivant deux objectifs : (1) classifier les types de rapports sémantiques encodés dans cette construction, i.e. identification, catégorisation, caractérisation, localisation (Creissels, 2006) et (2) approfondir la relation entre les types de rapports sémantiques et ceux de structures syntaxiques dans cette construction. En français, la construction copulative contient une des copules considérées comme noyau de la phrase, telles que *être*, *sembler*, *paraître*, *devenir*, *avoir l'air*. Ces copules sont suivies de différents types de syntagmes (syntagme nominal, syntagme adjectival, syntagme prépositionnel, etc.) dont chacun détermine un ou plusieurs rapports sémantiques. À la différence d'autres copules qui sont réservées à un rapport spécifique, la copule *être*, quant à elle, s'applique à tous les rapports sémantiques. Notre étude est basée sur les données collectées dans le roman *Le Petit Prince* (Saint-Exupéry, 1999). Il s'agit d'un corpus écrit littéraire monolingue qui contient 515 occurrences.

Abstract

This research focuses on the semantic relations and the syntactic structures of the copulative construction in French. The aim of this study is twofold: (1) to classify the types of semantic relations encoded in this construction, i.e., identification, categorization, characterization, and localization (Creissels, 2006) and (2) to investigate the relationship between the types of semantic relations

* Corresponding author

E-mail address: nichuta@go.buu.ac.th

and those of syntactic structures in this construction. In French, the copulative construction contains one of the copulas considered as the nucleus of the sentence, such as *être*, *sembler*, *paraître*, *devenir*, *avoir l'air*. Each copula which determines one or more semantic relations is followed by different types of syntagms (nominal syntagm, adjectival syntagm, prepositional syntagm, etc.). Unlike other copulas which are reserved for a specific relation, *être* applies to all semantic relations. The study is based on data extracted from *Little Prince* (Saint-Exupéry, 1999). This monolingual literary written corpus consists of 515 occurrences.

1. Introduction

La construction copulative est l'une des manifestations de la prédication non-verbale. Elle sert à exprimer les propriétés qui définissent le sujet dans des phrases prédictives. Dans les langues du monde, on rencontre deux types de construction copulative :

1) *la copule verbale* (comme *être* du français) qui est nécessaire à la construction de la phrase, son rôle sémantique est de désigner son sujet comme argument du prédicat non verbal qui constitue syntaxiquement le complément ;

2) *la copule non verbale* dont la relation entre l'argument et le prédicat peut être assurée par des mots n'ayant pas de caractéristiques de verbes.

Il est évident d'identifier la copule, verbale ou non verbale, dans les langues qui possèdent plusieurs classes de mots. Cependant, la distinction entre la copule verbale et non verbale peut être brouillée du fait de l'évolution des langues. Autrement dit, une copule d'origine non verbale peut acquérir des caractéristiques morphologiques de verbe et les copules peuvent aussi se développer à partir de mots d'origine non verbale.

L'objectif de ce travail est de :

1) classer les types de rapports sémantiques (Creissels, 2006 : 348) encodés dans la construction copulative du français ;

2) approfondir la relation dans cette construction entre les types de rapports sémantiques et les types de structures syntaxiques.

2. Cadre théorique

Dans de nombreuses langues, une forme copulative comme *être* en français est susceptible de recouvrir plusieurs domaines sémantiques : identification, catégorisation, caractérisation ou localisation, etc. D'autres langues possèdent en revanche plusieurs copules dans le domaine des prédications non verbales comme l'indique Creissels (2006) :

« [...] même dans des langues où en règle générale la reconnaissance des verbes ne pose pas de problème, l'analyse des phrases exprimant identification, catégorisation, caractérisation ou localisation (c'est-à-dire les phrases qui en français se construisent usuellement avec le verbe *être*) fait souvent apparaître des copules (au sens de mots nécessaires à l'établissement d'une prédication non verbale) qui ne se laissent pas identifier de manière évidente comme verbales ou non verbales. » (Creissels, 2006 : 348)

L'auteur propose des exemples en arabe classique qui illustrent les quatre rapports sémantiques exprimés dans la construction sans copule :

- (1) *ʔana ʕumaru* => l'identification (Creissels, 2006 : 345)
PRO1SG Omar
'Je suis Omar.'
- (2) *ʔana razulu-n* => la catégorisation (Creissels, 2006 : 345)
PRO1SG homme.SG-INDEF
'Je suis un homme.'
- (3) *al-bajtu naḏīfu-n* => la caractérisation (Creissels, 2006 : 345)
DEF-maison.SG propre.SGM-INDEF
'La maison est propre.'
- (4) *al-miftāhu fi-l-qufl-i* => la localisation (Creissels, 2006 : 345)
DEF-clef.SG dans-DEF-serrure.SG-GEN
'La clef est dans la serrure.'

Creissels (2006) souligne également la possibilité de choix entre présence et absence d'une copule. L'adjonction d'une copule est souvent une condition nécessaire pour exprimer les distinctions sémantiques qui mettent en jeu les variations du mot verbal en temps-aspect-mode (TAM) dans la phrase à prédicat verbal.

La construction copulative du français nécessite toujours une copule. Le verbe copulatif par excellence est *être*. Son fonctionnement sémantique diffère de celui d'un verbe plein par le fait qu'au lieu d'assigner à son sujet et à son complément des rôles sémantiques au sens usuel de ce terme, le verbe copulatif désigne son sujet comme argument du prédicat non verbal qui constitue syntaxiquement son complément. Dubois et al. (2006) donne la définition de la copule *être* comme suit :

« Le verbe *être* est appelé copule quand, dans une phrase de base, il constitue avec un attribut (adjectif, syntagme nominal ou syntagme prépositionnel) le prédicat d'un syntagme nominal sujet. La copule sert à énoncer les propriétés qui définissent le sujet dans une phrase prédicative. » (Dubois et al., 2006 : 121)

Les trois exemples cités dans cet ouvrage sont liés respectivement à trois rapports sémantiques proposés par Creissels (2006) : la catégorisation (5), la localisation (6) et la caractérisation (7) :

(5) Pierre **sera ingénieur**. (Dubois et al., 2006 : 122)

(6) Pierre **était à la maison**. (Dubois et al., 2006 : 122)

(7) Pierre **est heureux**. (Dubois et al., 2006 : 122)

Pour exprimer les rapports sémantiques dans les exemples ci-dessus, la copule *être* peut être remplacée par d'autres copules telles que *devenir*, *rester*, *paraître*, *sembler*, etc., comme le montrent les énoncés adaptés ci-dessous :

(8) Pierre **devient un ingénieur**.

(9) Pierre **reste à la maison**.

(10) Pierre **paraît heureux**.

Du point de vue de la grammaire, Le Goffic (1993) indique les emplois typiques de la copule *être* avec des adjectifs comme en (11), pour attribuer à un sujet une qualité, permanente ou occasionnelle, avec des syntagmes nominaux (SN) comme en (12), pour

identifier le sujet et l'attribut et avec des syntagmes prepositionnels (SP) (essentiels, non suppressibles), pour localiser (au nom propre en (13) ou au figuré en (14)) :

- (11) Paul **est content**. (Le Goffic, 1993 : 195)
- (12) Paris **est la capitale de la France**. (Le Goffic, 1993 : 195)
- (13) Paul **est au Venezuela**. (Le Goffic, 1993 : 195)
- (14) Paul **est de bonne humeur**. (Le Goffic, 1993 : 195)

Cependant, la copule *être* peut apparaître en l'absence d'un complément dans la structure S+COP. Il s'agit de l'existence du sujet et ce type d'emploi est contraint comme l'indique Le Goffic (1993) :

« Les emplois de *être* sans complément (marquant simplement l'existence du sujet) sont marginaux, et limités à un registre recherché. » (Le Goffic, 1993 : 195)

- (15) **La vérité est**. (Le Goffic, 1993 : 195)
- (16) Que **la lumière soit, et la lumière fut**. (La Bible) (Le Goffic, 1993 : 195)

L'absence d'un complément de la copule *être* est aussi possible dans la formule *soit...* pour exprimer une hypothèse ou une supposition comme dans l'énoncé mathématique ci-dessous :

- (17) **Soit un triangle ABC**. (avec antéposition du verbe) (Le Goffic, 1993 : 195)

Riegel et al. (1994) indiquent que l'absence d'une copule dans la position prévue peut exister dans certaines langues mais ce n'est pas le cas de la forme de la proposition attributive réduite [SV=V+N+X]. Ces auteurs parlent de la copule dans des constructions attributives qui comprennent l'attribut du sujet et l'attribut du complément d'objet direct. L'attribut du sujet suit le schéma $SV \rightarrow V+X$ dont le verbe introducteur est le verbe *être* ou un verbe d'état qui a la fonction copulative susceptible de lui être substitué. Cet attribut s'interprète comme un prédicat qui exprime la propriété en (18), l'état en (19) ou la catégorisation en (20) du sujet :

- (18) Pierre **est gentil**. (Riegel et al., 1994 : 419)
- (19) Pierre **est d'une humeur exécrable**. (Riegel et al., 1994 : 419)
- (20) Pierre **est le capitaine de l'équipe**. (Riegel et al., 1994 : 419)

En ce qui concerne l'attribut du complément d'objet direct, il suit le schéma $SV \rightarrow V+N+X$. On appelle *proposition attributive réduite* les constructions à attribut du sujet sans copule comme dans les exemples suivants illustrés par Riegel et al. (1994) :

- (21) Je trouve **Pierre gentil**. (Riegel et al., 1994 : 419)

(22) On a retrouvé **Jean sain et sauf**. (Riegel et al., 1994 : 419)

Riegel (2007) propose par ailleurs un concept similaire à celui de Creissels (2006) selon lequel, la phrase « *La terre est ronde* » s'analyse comme une prédication (une proposition) qui assigne à l'argument (au sujet) *la terre*, le prédicat non verbal (l'attribut) *ronde* et qui marque explicitement le rapport (la liaison) prédicat-argument par la copule verbale *être*. Ce concept, reformulé à partir de celui des logiciens et des linguistes comme Strawson (1974 : 20ss), Kleiber (1981 : 97-102), Martin (1976 : 144-145 et 148-152) et Riegel (1985 : 24, 38-39, 52, 82, 130-131 et 146), définit la copule comme la marque segmentale explicite du foncteur¹ propositionnel qui détermine la liaison et l'orientation prédicative entre les deux composants d'une construction propositionnelle.

Grevisse et Goosse (2011), quant à eux, indiquent que le verbe qui unit l'attribut au sujet est la copule. Dans ce cas, ils l'appellent aussi *verbe attributif*. Cependant, certains linguistes comme Lauwers et Tobback (2010) ne donnent le nom de copule qu'au verbe *être* qu'ils opposent aux verbes attributifs introduisant un attribut du sujet. Le verbe *être* est, pour eux, la copule par excellence. Il est un pur lien, sans contenu sémantique. En raison de cette absence de contenu sémantique, la copule est facilement omise (il y a même des langues où elle n'existe pas) comme le montre la phrase ci-dessous :

(23) Barrès, **un génie charmant** dans trop de papier de soie.
(J. Renard, *Journal*, 2 novembre 1901 cité dans Grevisse et Goosse (2011 : 271))

La construction copulative du français a été traitée soit au niveau sémantique, soit au niveau syntaxique. Les études ci-dessus montrent que les copules, considérées comme noyaux dans ce type de construction, sont généralement suivies de différents types de compléments, tels que le syntagme nominal, le syntagme adjectival ou le syntagme prépositionnel pour encoder différents types de rapports sémantiques. Cependant, la construction copulative peut aussi être formée sans la présence d'un complément lorsqu'il s'agit de l'existence du sujet. Par ailleurs, l'absence de copule est aussi possible dans certains énoncés.

¹ Il s'agit d'un connecteur logique permettant d'établir une proposition complexe.

3. Méthodologie de recherche



Notre étude de la construction copulative du français s'appuie sur l'approche fonctionnelle-typologique. Cette approche propose quatre démarches successives :

- 1) l'observation des données
- 2) la classification des données
- 3) les généralisations translinguistiques²
- 4) les explications (Sörös, 2008 : 9).

Notre analyse est basée sur des données issues du roman *Le Petit Prince* (Saint-Exupéry, 1999). Notre corpus est composé de 515 occurrences. Ce roman peu complexe a été choisi pour la structure syntaxique des phrases. Pour élaborer ce corpus, nous avons extrait à la main toutes les phrases contenant la copule *être* et

d'autres copules telles que *devenir*, *paraître*, *avoir l'air*, *sembler*, etc. Nous avons ensuite classé ces phrases selon les rapports sémantiques exprimés dans la construction copulative. Puis, nous avons examiné la structure syntaxique encodant chaque rapport sémantique. Nous avons enfin analysé la relation entre les types de rapports sémantiques et les types de syntagmes dans la structure syntaxique.

4. Analyse des données

La copule *être* du français peut être suivie de différents types de syntagmes : des syntagmes nominaux (SN), des syntagmes adjectivaux (SA), des syntagmes prépositionnels (SP) ou des syntagmes adverbiaux (SADV). Nous allons d'une part mettre en lien les types de rapports sémantiques et les types de structures syntaxiques, et d'autre part examiner si la construction copulative du français encode d'autres rapports sémantiques qui n'auraient pas encore été décelés.

² cette étape n'est pas traitée dans le présent travail.

4.1 Analyse de la relation entre les types de rapports sémantiques et les types de structures syntaxiques dans la construction copulative du français

Rappelons les quatre rapports sémantiques exprimés dans la construction copulative du français, proposés par Creissels (2006) : l'identification, la catégorisation, la caractérisation et la localisation. Ces quatre rapports sémantiques correspondent à des exemples cités dans d'autres ouvrages ci-dessus même si les auteurs de ces ouvrages comme Dubois et al. (2006), Le Goffic (1993) et Riegel et al. (1994) ne déterminent pas clairement la terminologie pour ces rapports sémantiques. Notre analyse ci-après vise à approfondir la relation entre les types de rapports sémantiques et les types de structures syntaxiques dans la construction copulative du français. Cette analyse est consacrée au verbe copulatif prototypique, à savoir le verbe *être*.

4.1.1 L'identification

Le rapport d'identification est exprimé en français dans la structure S+COP+SN. La position du sujet (désormais S) est très souvent occupée par le pronom neutre *ce*. On parle de *marqueurs d'identification* (autrement dit *présentatifs*) lorsque ce pronom est composé avec la copule *être*. C'est le verbe *être* qui porte la marque de nombre : c'est au singulier comme en (24) et ce sont au pluriel comme en (25) :

(24) [...] **ce n'est pas un mouton, c'est un béliet**. (p.18)

(25) **Ce sont des mots prononcés** par hasard, qui peu à peu, m'ont tout révélé. (p.19)

Dans ces exemples, le marqueur d'identification « c'est » précède les noms communs « un mouton » et « un béliet » en (24), tandis que « ce sont » en (25) est suivi du SN « des mots prononcés » qui a une extension à la forme subordonnée relative. On parle de construction clivée lorsque ce type de subordination est précédé de la structure *c'est / ce sont*+SN.

Les marqueurs d'identification peuvent aussi être suivis d'un pronom tonique ou d'un nom propre comme le montrent les exemples (26) et (27) :

(26) – **Ce serait vous**, dit fermement le petit prince. (p.44)

(27) **C'est ma grand-mère** qui est la plus gentille. (énoncé d'élicitation)

Ainsi, nous pouvons identifier le S par différents types de SN (un nom commun, un nom propre ou un pronom tonique). Ces SN sont, soit animés, soit inanimés.

4.1.2 La catégorisation

La catégorisation est encodée dans la structure S+COP+SN. La copule dans cette structure est toujours suivie d'un nom commun comme illustré dans les exemples ci-dessous :

(28) – Je **suis un renard**, dit le renard. (p.70)

(29) – Nous **sommes des roses**, dirent les roses. (p.68)

(30) La septième planète **fut donc la Terre**. (p.62)

Les SN « un renard » en (28) et « des roses » en (29) catégorisent une espèce respectivement d'un animal et celle d'une plante. Le SN « la Terre » dans l'exemple (30) est la catégorisation d'une des planètes du système solaire. Les SN peuvent aussi indiquer le rôle ou le statut du S comme le montrent les exemples ci-dessous :

(31) Tous les hommes **sont des sujets**. (p.41)

(32) Elles **seront toutes tes amies**. (p.91)

Les SN « des sujets » en (31) et « toutes tes amies » en (32) catégorisent respectivement le rôle des S « tous les hommes » et « elles ». Notons que le déterminant est absent lorsque le SN qui suit la copule *être* catégorise une profession :

(33) – Je **suis géographe**, dit le vieux monsieur. (p.57)

(34) « Mais toi, tu viens de loin ! Tu **es explorateur** ! Tu vas me décrire ta planète ! » (p.59)

Nous trouvons aussi le rapport de catégorisation lorsque le SN est précédé d'un adverbe de comparaison. La structure syntaxique encodant ce type de rapport est S+COP+COMME+SN comme le montrent les exemples ci-dessous :

(35) Et je puis **devenir comme les grandes personnes** qui ne s'intéressent plus qu'aux chiffres. (pp.24-25)

(36) Les éruptions volcaniques **sont comme des feux de cheminées**. (p.38)

Dans ces exemples, les S, « je » en (35) et « les éruptions volcaniques » en (36), sont respectivement catégorisés par rapport aux SN « les grandes personnes » et « des feux de cheminées ». Ajoutons que cette catégorisation n'est pas réelle au moment de l'énonciation. Il s'agit d'une prévision en (35) et d'une comparaison en (36).

En outre, l'adverbe de comparaison « comme » peut être combiné avec le pronom neutre « ça » pour catégoriser le S comme illustré dans l'exemple ci-dessous :

(37) Il avait fait alors une grande démonstration de sa découverte à un congrès international d'astronomie. Mais personne ne l'avait cru à cause de son costume. Les grandes personnes **sont comme ça**. (p.23)

Dans cet exemple, l'expression « comme ça » marque l'implicite que tout le monde connaît déjà la manière d'être des grandes personnes. Comme si celles-ci jugeaient toujours les autres d'après les vêtements qu'ils portent.

4.1.3 La caractérisation

La caractérisation est exprimée en français dans la structure S+COP+SA. Cette structure se divise en deux sous-parties selon les types de S : 1) S *personnel* et 2) S *impersonnel* comme suit :

4.1.3.1 S (personnel)+COP+SA

Dans cette construction, les SA caractérisent une qualification ou une manière d'être du S comme le montrent les exemples ci-dessous :

(38) « Celui-là **est trop vieux**. Je veux un mouton qui vive longtemps. » (p.18)

(39) Ici, le petit prince **est trop grand**, là il **est trop petit**. (p.25)

(40) « Ton renard... ses oreilles... elles ressemblent un peu à des cornes... et elles **sont trop longues !** » (p.86)

Les SA « trop vieux » en (38), « trop grand » et « trop petit » en (39), et « trop longues » en (40) indiquent une qualification relative au physique ou à l'apparence des S. Examinons d'autres SA comme dans les exemples ci-dessous :

(41) Mais tu **as été aussi sot que moi**. (p.40)

(42) « Les grandes personnes **sont décidément tout à fait extraordinaires** », se disait-il simplement en lui-même durant le voyage. (p.53)

(43) – Cinq cent un millions six cent vingt-deux mille sept cent trente et un. Je suis **sérieux**, moi je **suis précis**. (p.51)

Dans ces trois exemples, les SA « sot » en (41), « tout à fait extraordinaires » en (42) et « sérieux » et « précis » en (43) indiquent une qualification abstraite ou relative à la mentalité des S.

4.1.3.2 S (impersonnel)+COP+SA

Dans cette structure, les SA se rencontrent fréquemment avec le pronom quasi-personnel *ce* ou le pronom impersonnel *il* (Le Goffic, 1993 : 199) comme illustré dans l'exemple ci-dessous :

(44) – Les serpents, **c'est méchant**. Ça peut mordre pour le plaisir...
(p.92)

Le SA « méchant » en (44) qualifie le SN « les serpents ». Le S « ce », dans cet exemple, est quasi-personnel puisque nous pourrions indiquer ce que remplace ce pronom. En effet, il renvoie de manière sous-jacente au SN « les serpents » même si le genre et le nombre ne correspondent pas. Il s'agit de la dislocation dans laquelle SN est repris par le pronom démonstratif « ce » comme l'indique Nowakowska (2009) :

« On distinguera le détachement d'un syntagme avec reprise par un pronom personnel (conjoint), et le tour dans lequel le syntagme détaché est repris par le pronom démonstratif *ce* (du présentatif *c'est* : X, *c'est* Z). » (Nowakowska, 2009 : 82)

La fonction du pronom « ce » en (44) est différente de celle du pronom « ce » dans les deux exemples ci-dessous. D'une part, le pronom « ce » en (45) et (46) ne reprend aucun SN. D'autre part, il peut être remplacé par le pronom impersonnel *il* :

(45) a. **C'est dur** de se remettre au dessin, à mon âge, quand on n'a jamais fait d'autres tentatives que celle d'un boa fermé et celle d'un boa ouvert, à l'âge de six ans ! (p.25)

b. **Il est dur** de se remettre au dessin, à mon âge, quand on n'a jamais fait d'autres tentatives que celle d'un boa fermé et celle d'un boa ouvert, à l'âge de six ans ! (énoncé adapté par nous)

(46) a. « **C'est vrai** qu'ils n'ont plus de venin pour la seconde morsure... » (p.93)

b. « **Il est vrai** qu'ils n'ont plus de venin pour la seconde morsure... »
(énoncé adapté par nous)

Les SA « dur » en (45) et « vrai » en (46) ne qualifient aucun SN spécifique en comparaison avec le SA « méchant » en (44). Kleiber (2009) parle d'interchangeabilité lorsque deux termes sont synonymes absolus et qu'ils peuvent se substituer l'un à l'autre :

« L'idée sous-jacente est que si deux mots différents sont sémantiquement totalement identiques, cette identité de sens doit aussi se manifester par une commutation totale dans leurs emplois. Si des mots sont des synonymes absolus, ils ne varient que par leur forme et donc doivent fonctionner à la manière des allomorphes en variation libre, c'est-à-dire que là où se trouve l'un doit pouvoir se trouver l'autre. » (Kleiber, 2009 : 18)

Dans ce cas, le pronom *ce* peut effectivement concurrencer le pronom *il* (Le Goffic, 1993 : 145) comme dans les exemples ci-dessous :

(47) a. J'eus un geste de lassitude : **il est absurde** de chercher un puits, au hasard, dans l'immensité du désert. Cependant, nous nous mêmes en marche. (p.81)

b. J'eus un geste de lassitude : **c'est absurde** de chercher un puits, au hasard, dans l'immensité du désert. Cependant, nous nous mêmes en marche. (énoncé adapté par nous)

(48) a. **Il est très rare** qu'une montagne change de place. Il est très rare qu'un océan se vide de son eau. (p.60)

b. **C'est très rare** qu'une montagne change de place. Il est très rare qu'un océan se vide de son eau. (énoncé adapté par nous)

Les SA « absurde » en (47) et « très rare » en (48) ne caractérisent aucun SN spécifique comme ceux en (45) et (46). Les éléments postposés les plus prototypiques dans ce type de structure sont de type phrasoïde. Il s'agit d'un verbe à l'infinitif en (45) et (47) et d'une complétive en (46) et (48). Comme les pronoms impersonnels *il* et *ce* sont interchangeable, ils ne se distinguent que par le registre de langue : *il* se rencontre à l'écrit, tandis que *ce* est fréquemment utilisé à l'oral.

La structure S+COP+SA encode non seulement la caractérisation, mais elle exprime aussi un état du S comme ci-après. C'est le sens de l'adjectif dans le SA qui permet de distinguer la caractérisation de l'état.

Cette structure permet aussi d'attribuer un état permanent ou occasionnel du S. Les SA qui suivent la copule *être* expriment une sensation ou une émotion. La signification des adjectifs dans le syntagme SA dans la structure S+COP+SA nous permet de proposer un sous-rapport dans la caractérisation, il s'agit de l'état comme le montrent les exemples suivants :

(49) « Tu sais... quand on **est tellement triste** on aime les couchers de soleil... [...] » (p.31)

(50) Je **fus surpris** de comprendre soudain ce mystérieux rayonnement du sable. (82)

(51) Et la grande personne **était bien contente** de connaître un homme aussi raisonnable... (p.15)

À la différence des SA en (38) à (44) qui qualifient une caractérisation, les SA « tellement triste » en (49), « surpris » en (50) et « bien contente » en (51) expriment un état des S. Plus précisément, il s'agit d'un état non permanent qui peut disparaître à court ou à long terme. Ce phénomène permet de distinguer l'état de la caractérisation.

Il est à noter que la copule *être*, suivie d'un SA, peut commuter avec d'autres copules comme illustré dans les exemples ci-dessous :

(52) Quand j'en rencontrais une qui **me paraissait un peu lucide**, je faisais l'expérience sur elle de mon dessin numéro 1 que j'ai toujours conservé. (p.15)

(53) Or mon petit bonhomme **ne me semblait ni égaré, ni mort de fatigue, ni mort de faim, ni mort de soif, ni mort de peur**. (p.16)

(54) Tu **as eu l'air très surpris** d'abord, et puis tu as ri de toi-même. (p.30)

(55) Il avait pris au sérieux des mots sans important, et **était devenu très malheureux**. (p.37)

(56) Et il **se sentit très malheureux**. (p.68)

Il nous semble que l'emploi des copules « paraître » en (52), « sembler » en (53), « avoir l'air » en (54), « devenir » en (55) et « se sentir » en (56) suivies d'un SA apporte une nuance sémantique en comparaison avec la copule *être*. En effet, la caractérisation ou l'état est moins précis lorsque la construction copulative contient une des autres copules que *être*. Plus précisément, les copules *paraître*, *sembler* et *avoir l'air* indiquent une apparence d'être, tandis que *devenir* exprime un changement d'état. Quant à *se sentir*, elle marque une conscience d'être dans tel ou tel état ou d'éprouver tel ou tel changement. Notons que parmi les verbes copules en (52) à (56) qui peuvent être suivis d'un SA, le verbe *devenir* est le seul qui peut être suivi d'un SN comme le montrent les tests ci-dessous :

(57) Cet homme **paraît prudent / fatigué / *ingénieur.**

(58) Cet homme **semble prudent / fatigué / *ingénieur.**

(59) Cet homme **a l'air prudent / fatigué / *ingénieur.**

(60) Cet homme **se sent prudent / fatigué / *ingénieur.**

(61) Cet homme **devient prudent / fatigué / ingénieur.**

Les exemples ci-dessus montrent que les verbes *paraître*, *sembler*, *se sentir* et *avoir l'air* peuvent être suivis d'un SA qui indique soit une caractérisation « prudent » soit un état « fatigué », mais ils ne peuvent pas être suivis d'un nom de métier sans déterminant comme « ingénieur » pour exprimer la catégorisation. En revanche, le verbe *devenir* peut se combiner non seulement avec les SA indique une caractérisation « prudent » ou un état « fatigué » mais aussi avec le SN « ingénieur ». Notons qu'il existe la structure *avoir l'air de*+SN comme *Il a l'air d'un ingénieur* et que l'énoncé *Il a l'air un peu médecin* peut être accepté (A. Vittrant, communication personnelle, le 16 avril 2024).

4.1.4 La localisation

La localisation indique l'espace dans lequel est situé le sujet. Elle est exprimée en français par deux structures principales : 1) S+COP+SP et 2) S+COP+SADV comme suit :

4.1.4.1 S+COP+SP

Cette structure est utilisée pour indiquer, soit le lieu où l'on se trouve, soit le lieu d'où on vient. Le lieu où l'on se trouve peut être introduit par différentes prépositions comme le montrent us exemples :

(62) Regarde ma planète. Elle **est juste au-dessus de nous...**
(p.64)

(63) « ... Bien sûr. Tu verras où commence ma trace **dans le sable.**
Tu n'as qu'à m'y attendre. J'y **serai** cette nuit. » (p.88)

Dans l'exemple (62), la locution prépositionnelle « au-dessus de » est suivie du pronom tonique « nous ». Ainsi, la localisation du S « elle » renvoyant au SN « ma planète » est moins précis que celle dans l'exemple (63). En effet, l'endroit du S dans

ce dernier exemple est exprimé par le pronom « y » renvoyant au SP « dans le sable ». Examinons l'exemple ci-dessous dont la structure syntaxique est identique à celle en (62) et (63) :

(64) – Si j'ordonnais à un général de voler d'une fleur à l'autre à la façon d'un papillon, ou d'écrire une tragédie, ou de se changer en oiseau de mer, et si le général n'exécutait pas l'ordre reçu, qui, de lui ou de moi, **serait dans son tort** ? (pp.43-44)

La combinaison du SN « son tort » avec la préposition « dans » est considérée comme une expression qui signifie « dans la situation d'une personne qui a tort relativement à la loi, à une autre. » (Rey, 2012 : 2577). Ainsi, il ne s'agit pas d'un endroit où l'on peut s'installer concrètement. Notons que le S qui est localisé dans cet exemple est aussi abstrait : il s'agit du SN « l'ordre reçu », antécédent du pronom relatif « qui ».

Concernant le lieu d'où l'on vient, le noyau du SP est toujours la préposition *de* comme le montrent les exemples suivants :

(65) « Alors, toi aussi tu viens du ciel ! **De quelle planète es-tu** ? »
(p.20)

Le SP « de quelle planète » indique le lieu où se trouvait le S avant le moment de l'énonciation.

4.1.4.2 S+COP+SADV

La localisation peut être exprimée dans la structure syntaxique S+COP+SADV. Le SADV communique une information locative, déictique ou géographique comme le montrent les exemples ci-dessous :

(66) « Ça c'est la caisse. Le mouton que tu veux **est dedans**. »
(p.18)

(67) Il se dit : « Ma fleur **est là quelque part**... » (p.34)

(68) – Sinon qui me rendra visite ? Tu **seras loin**, toi. [...] (p.40)

Le SADV « dedans » en (66) indique clairement le lieu où le S « le mouton » est. Il s'agit ici de la caisse. Le SADV en (67) est composé de deux adverbes : « là » (très fréquemment utilisé en français pour indiquer un endroit déjà mentionné) et « quelque part » qui indique un endroit vague. Le SADV « loin » en (68), quant à lui, indique une distance éloignée ou indéfinie.

La localisation exprime non seulement le fait d'être situé dans l'espace mais aussi dans le temps comme l'indique le dictionnaire Le Petit Larousse illustré : « Action de localiser, de situer ; fait d'être localisé ou d'être situé dans l'espace ou le temps » (2006 : 639). Cela nous permet d'ajouter le rapport de temporalité ci-après.

4.1.5 La temporalité

La temporalité marque le temps dans lequel se situe le sujet. Elle peut être exprimée par les structures syntaxiques S+COP+SN ou S+COP+SP. Ces deux structures servent à indiquer l'heure et la date comme illustré dans les exemples ci-dessous :

(69) En effet. Quand il **est midi** aux États-Unis, le soleil tout le monde le sait, se couche sur la France. (p.31)

(70) Nous en **étions au huitième jour de ma panne dans le désert**, [...]. (p.80)

Dans l'exemple (69), la copule *être* précédée du pronom impersonnel « il » et le SN « midi » indiquent le milieu de la journée. La copule *être* en (70) est suivie de deux SP spatio-temporels : le premier précise la date « au huitième jour de ma panne », tandis que le second indique la localisation « dans le désert ».

4.1.6 La possession

La possession est encodée dans la structure S+COP+SP. Le noyau du SP est par excellence la préposition « à » suivie d'un SN considéré comme possesseur comme le montre l'exemple :

(71) – **À qui sont-elles** ? riposta, grincheux, le businessman.

– Je ne sais pas. À personne.

– Alors **elles sont à moi**, car j'y ai pensé le premier.

– Ça suffit ?

– Bien sûr. Quand tu trouves un diamant **qui n'est à personne, il est à toi**.

Quand tu trouves une île **qui n'est à personne, elle est à toi**. Quand tu as une idée le premier, tu la fais breveter : **elle est à toi**. Et moi je possède les étoiles, puisque jamais personne avant moi n'a songé à les posséder. (p.52)

Les sept occurrences de la préposition à en dialogue ci-dessus apparaissent dans la structure S+COP+SP. Cette construction copulative exprime clairement la possession dont l'objet possédé est dans la position du S. Les SN marquant les possesseurs prennent des formes variées : le pronom interrogatif « qui », les pronoms toniques « moi » et « toi », le pronom indéfini « personne » à la forme « ne...personne » indiquant l'absence du possesseur.

Le tableau ci-après nous permet de récapituler les rapports sémantiques et les structures syntaxiques dans la construction copulative :

Tableau 1

Rapports sémantiques et Structures syntaxiques dans la construction copulative du français

N°	Rapports sémantiques	Structures syntaxiques
1.	l'identification	S+COP+SN
2.	la catégorisation	S+COP+SN
3.	la caractérisation (y compris l'état)	S+COP+SA
4.	la localisation	S+COP+SP / S+COP+ADV
5.	la temporalité	S+COP+SP / S+COP+SN
6.	la possession	S+COP+SP

Ce tableau montre que la localisation et la temporalité peuvent être encodées par deux types de structures syntaxiques, tandis que d'autres rapports sémantiques sont exprimés par un seul type de structure syntaxique.

4.2 Analyse des résultats statistiques

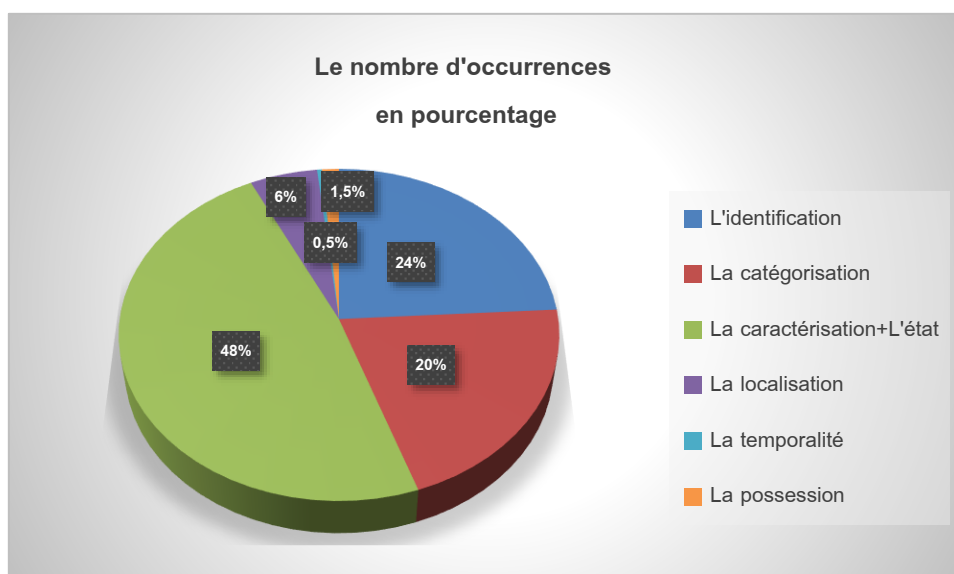
Le tableau et le diagramme ci-dessous montrent la répartition des données que nous avons collectées dans *Le Petit Prince* (Saint-Exupéry, 1999). Cette répartition est basée sur les rapports sémantiques :

Tableau 2

Proportion des rapports sémantiques et des structures syntaxiques de la construction copulative dans Le Petit Prince (Saint-Exupéry, 1999)

N°	Types de rapports sémantiques	Nombre d'occurrences
1.	L'identification	124
2.	La catégorisation	106
3.	La caractérisation (y compris l'état)	248
4.	La localisation	28
5.	La temporalité	2
6.	La possession	7
TOTAL		515

Diagramme 1 Nombre d'occurrences de la construction copulative dans le roman *Le Petit Prince* (Saint-Exupéry, 1999) en pourcentage



Le tableau et le diagramme ci-dessus montrent que la construction copulative est plus utilisée pour encoder la caractérisation (48%). Le nombre d'occurrences exprimant le rapport d'identification et le rapport de catégorisation s'élèvent

respectivement à 24% et 20%. Le nombre d'occurrences indiquant la possession représente environ 1,5%. Pour ce qui est des rapports spatio-temporels, le nombre d'occurrences n'est pas élevé (6% pour la localisation et inférieur à 0,5% pour la temporalité).

5. Conclusion

L'étude sémantico-syntaxique que nous venons de présenter a permis de proposer une typologie de la construction copulative du français. Nous avons examiné dans ce travail les rapports sémantiques encodés dans cette construction. Rappelons les quatre rapports sémantiques initialement identifiés par Creissels (2006) : **l'identification, la catégorisation, la caractérisation et la localisation**. Notre étude de corpus écrit littéraire monolingue nous a permis d'ajouter deux rapports sémantiques supplémentaires dans la construction copulative du français : **la temporalité et la possession toutefois faiblement encodées (environ 2%)**. Par ailleurs, la nuance sémantique des adjectifs dans le SA nous a permis de distinguer la caractérisation (*grand, sot, précis, absurde, etc.*) de l'état (*triste, surpris, content, lucide, etc.*). Ainsi, ce dernier a été traité dans le présent travail comme un sous-rapport de la caractérisation.

Cette étude a aussi permis de lister les types de syntagmes qui se combinent avec la copule *être* du français. Nous avons constaté que certains rapports sémantiques sont liés à un seul type de syntagme (l'identification, la catégorisation, la caractérisation (y compris l'état) et la possession), tandis que d'autres sont relatifs à plusieurs types de syntagmes (la localisation et la temporalité). La copule *être*, qui s'applique à tous les rapports sémantiques de la construction copulative, peut être suivie de différents types de syntagmes, tandis que d'autres copules comme *sembler, paraître, avoir l'air* sont toujours suivies d'un SA exprimant la caractérisation ou l'état. En revanche, d'autres copules comme *devenir* peuvent être suivies d'un SN exprimant la catégorisation ou d'un SA encodant la caractérisation ou l'état.

Ce travail pose les bases pour des recherches plus approfondies sur les rapports sémantiques particuliers tels que la caractérisation dont le nombre d'occurrences est très élevé dans notre corpus d'étude ou la localisation dont les structures syntaxiques sont assez variées. Il pourrait également conduire à une étude contrastive de la construction copulative du français et du thaï dans une approche

fonctionnelle-typologique susceptible de déclencher des études translinguistiques. Ce type d'étude permettrait de développer des méthodes innovantes et des manuels appropriés aux apprenants de FLE en Thaïlande.

Liste des abréviations

1	1 ^{ère} personne	SA	syntagme adjectival
COP	copule	SADV	syntagme adverbial
DEF	défini	SG	singulier
GEN	génitif	SN	syntagme nominal
INDEF	indéfini	SP	syntagme prépositionnel
M	masculin	SV	syntagme verbal
N	nom	V	verbe
PRO	pronom personnel	X	élément (un SN ou un SA) qui suit
S	sujet		la copule

Remerciements

Nous remercions sincèrement Mme Anna Sörös, Professeure émérite des Universités, Université Lumière Lyon 2 et Mme Léa Mouton, ingénieure CNRS pour la relecture attentive.

Références

- Collectif Larousse. (2006). *Le Petit Larousse illustré*. Larousse.
- Creissels, D. (2006). *Syntaxe générale : une introduction typologique I*. Hermès.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B. & Mével, J-P. (2012). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Grevisse, M. & Groosse, A. (2011). *Le bon usage (15^e ed.)*. De Boeck.
- Kleiber, G. (1981). *Problèmes de référence. Descriptions définies et noms propres*. Klincksieck.
- Kleiber, G. (2009). La synonymie – « identité de sens » n'est pas un mythe. *Pratiques*, 141-142, 9-25. DOI 10.4000/pratiques.1262.
- Lauwers, P. & Tobback, E. (2010). Les verbes attributifs : inventaire(s) et statut(s). *Langages*, 179-180(3), 79-113. DOI 10.3917/lang.179.0079.

- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Hachette.
- Martin, R. (1976). *Inférence, antonomie et paraphrase. Éléments pour une théorie sémantique*. Klincksieck.
- Nowakowska, A. (2009). Thématisation et dialogisme : le cas de la dislocation. *Langue française*, 163(3), 79-98. DOI 10.3917/lf.163.0079.
- Rey, A. (dir.). (2012). *Le Petit Robert*. Le Robert.
- Riegel, M. (1985). *L'adjectif attribut*. Presses Universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France.
- Riegel, M. (2007). Grammaire des constructions attributives : avec ou sans copule, in Engwall G. (ed.), *Construction, acquisition et communication : Études linguistiques de discours contemporains*, Stockholm University, Stockholm, 27-51.
- Saint-Exupéry, A.d. (1999). *Le Petit Prince (édition illustrée)*. Gallimard. (1^{ère} ed. 1943).
- Sörös, A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive. Théories et applications dans la comparaison des langues*. Collection Études Contrastives. Peter Lang.



ผลของการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูด ภาษาฝรั่งเศสระดับ A2 ของนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา

มารุต หามทุเล*

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ประเทศไทย

Effectiveness of Using Role Play to Improve French A2 Speaking Skills for Students in French Programme at Burapha University

Marut Hantaley*

Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 23 March 2024

Revised 2 May 2024

Accepted 5 May 2024

คำสำคัญ :

กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ
การสอนภาษาฝรั่งเศส
ทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศส
ผู้เรียนชาวไทย

Keywords:

Role-play activity
Teaching French
French speaking skills
Thai students

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สร้างและหาค่าประสิทธิภาพของ
นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อ
พัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสระดับ A2 ให้มีประสิทธิภาพ (E1/E2)
ตามเกณฑ์ 70/70 2) หาความก้าวหน้าทางการเรียนรู้ภายหลังการใช้
นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติตาม
เกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนหลังเรียน และ 3) ศึกษาความพึงพอใจของ
นิสิตที่มีต่อการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ กลุ่มเป้าหมายคือ นิสิต
ชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา ใน
ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 49 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
คือ 1) นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ
ในรายวิชา 22622164 French Listening and Speaking for Everyday
Use 2) แบบทดสอบความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสหลังเรียน
3) แบบประเมินความพึงพอใจของนิสิตที่มีต่อการใช้กิจกรรมการแสดง
บทบาทสมมติ สถิติที่ใช้วิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วน
เบี่ยงเบนมาตรฐาน และสถิติทดสอบ t-Test แบบกลุ่มเดียว ผลการวิจัย
พบว่า 1) นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมบทบาทสมมติที่
ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีประสิทธิภาพ (E1/E2) เท่ากับ 70.61/74.46 ซึ่งสูงกว่า
เกณฑ์ 70/70 ที่ตั้งไว้ 2) นิสิตมีคะแนนหลังเรียนคิดเป็นร้อยละ 74.46 ซึ่ง
ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3) ความพึง
พอใจของนิสิตที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดง
บทบาทสมมติอยู่ในระดับมาก

* Corresponding author

E-mail address: marut.ha@go.buu.ac.th

Abstract

The purposes of this research were 1) to create and measure the effectiveness of learning innovations using according to the efficiency of 70/70 criteria, 2) to find learning progress after using learning innovations through role-playing activities according to the post-learning score of 70 percent, and 3) to study the students' satisfaction with the use of role playing activities in class. The target group of this research consisted of 49 second-year students, majoring in French for Communication at Burapha University, who enrolled in the course entitled 22622164 French Listening and Speaking for Everyday Use in the first semester of academic year 2023. The research instruments were 1) learning innovation using role-playing activities, 2) French speaking skills tests, and 3) satisfaction questionnaires. The data were analyzed by using percentage, average, standard deviation and One-Sample t-Test. The results of this research were as follows: 1) the learning innovation using role playing activities to improve French speaking skills has efficiency of 70.61/74.46 which is higher than the 70/70 criterion; 2) students have the post-study score of 74.46 percent, which is higher than the 70 percent criteria with statistical significance of .01 level; 3) the satisfaction of the students with using role playing activities in class was overall at a high level.

1. บทนำ

การพัฒนาทักษะในการพูดภาษาต่างประเทศเป็นสิ่งที่มีความสำคัญอย่างมากในยุคปัจจุบัน เนื่องจากการสื่อสารในภาษาต่างประเทศเป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยสร้างสัมพันธภาพระหว่างประชากรโลก เช่นเดียวกับกับภาษาต่างประเทศอื่น ๆ การพัฒนาทักษะในการพูดภาษาฝรั่งเศสนับเป็นเรื่องที่มีความสำคัญมาก การเริ่มฝึกพูดภาษาฝรั่งเศสตั้งแต่ระดับต้นช่วยให้ผู้เรียนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์เพื่อการพัฒนาความสามารถในการพูดในการสื่อสารและการติดต่อในสถานการณ์ทั่วไปของชีวิตประจำวันได้ โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ต้องการการสื่อสารระดับพื้นฐาน เช่น การซื้อสินค้า การสอบถามทาง การสนทนาในร้านอาหาร หรือการต่อรองราคาสินค้า ซึ่งสิ่งเหล่านี้สามารถช่วยเตรียมความพร้อมผู้เรียนเพื่อนำไปใช้ในสถานการณ์จริง

(Authentic Situation) และโดยเฉพาะอย่างยิ่งสามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการสื่อสารทางภาษา (Communicative Linguistic Competence) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 17)

อุปสรรคสำคัญประการหนึ่งของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสชาวไทยคือ การมีโอกาสในการสัมผัสกับภาษาเพียงแต่ในห้องเรียนเท่านั้น ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียน การไม่มีโอกาสได้สื่อสารภาษาฝรั่งเศสกับชาวต่างประเทศนอกห้องเรียน อาจทำให้ผู้เรียนไม่มีความคุ้นเคยและไม่มีความมั่นใจในการใช้ภาษาฝรั่งเศสสื่อสารในสถานการณ์จริงกับผู้อื่นได้ ซึ่งอาจส่งผลให้ไม่สามารถพัฒนาทักษะการสื่อสารได้ตามที่ควร Krashen (1982, pp. 161) กล่าวว่า ห้องเรียนภาษาที่สองเป็นสภาพแวดล้อมทางภาษาเทียม ที่ไม่คำนึงถึงความพยายามในการส่งเสริมการสื่อสาร "ของจริง" ดังนั้น จึงเป็นหน้าที่ของผู้สอนในการคิดหาวิธีการที่จะทำให้ผู้เรียนได้สัมผัสกับภาษา กระตุ้นความสามารถ และสร้างความคุ้นเคยกับการฝึกสนทนาเป็นภาษาฝรั่งเศสให้ได้มากที่สุด ซึ่งวิธีการดังกล่าวถือเป็นมิติใหม่ของการเรียนการสอนภาษาในปัจจุบันมุ่งเน้นการปฏิบัติเป็นแนวทางหลักที่ช่วยเสริมและพัฒนาทักษะการสื่อสาร (Puren, 2006, p. 38)

กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ (Role Play) เป็นหนึ่งในกิจกรรมที่ใช้ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศอย่างแพร่หลาย (สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564, น. 44) อีกทั้งยังพบกิจกรรมดังกล่าวในการสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศส Diplôme d'études en langue française (DEL F) ในระดับ A2 และ B1 อีกด้วย Chamberland et al. (1995, p. 71) อธิบายบทบาทสมมติไว้ว่าเป็นการตีบทบาทรการแสดงของตัวละครในสถานการณ์ที่สมมติขึ้นเพื่อให้เข้าใจแรงจูงใจที่แสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ออกมาได้ดีขึ้น การใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติในการเรียนการสอนมีความสอดคล้องกับการจำลองสถานการณ์ที่ผู้เรียนสวมบทบาทเป็นตัวละครตามบริบทที่กำหนดให้เสมือนในชีวิตจริง และแสดงบทสนทนาแบบฉับพลัน ซึ่งขึ้นอยู่กับเวลาในการเตรียมตัว (Schmoll, 2016, p. 5)

การใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติในการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสมีประโยชน์อย่างมาก ไม่เพียงแต่ช่วยในการฝึกฝนทักษะการใช้ภาษา แต่ยังสร้างสถานการณ์ที่เสมือนจริงที่ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้และเข้าใจการใช้ภาษาในบริบทต่าง ๆ อีกด้วย (Çapan Tekin & Aslim Yetiş, 2016; ปิยจิตร สังข์พานิช, 2560) ดังนั้น การใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสที่ควรมีการนำเข้าสู่การเรียนรู้ในชั้นเรียนและกิจกรรมการเรียนการสอนภาษาในทุกระดับการศึกษา ดังที่ Swain (1985) กล่าวไว้ว่า เราเรียนรู้ที่จะอ่านด้วยการอ่าน เราก็เรียนรู้ที่จะพูดด้วยการพูดเช่นกัน

Chamberland & Provost (1996, p. 79) แบ่งวัตถุประสงค์ของบทบาทสมมติออกเป็น 4 ข้อ ได้แก่ 1) เพื่อให้ได้มาซึ่งทักษะทางด้านเทคนิคและวิธีการ 2) เพื่อการพัฒนาทัศนคติ

3) เพื่อเข้าใจข้อเท็จจริงและหลักการ 4) เพื่อการพัฒนาทักษะการพูดและความคิดสร้างสรรค์ ทั้งนี้ ในการสอนภาษา ผู้สอนมักนำกิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติมาใช้ในการพัฒนาทักษะการพูดของผู้เรียน ซึ่งสังเกตได้จากผลการศึกษากิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติในการสอนทักษะการพูดภาษาอังกฤษ ภาษาจีน และภาษาฝรั่งเศส ทั้งในและต่างประเทศ ดังต่อไปนี้

ผลการศึกษาของ Yuliana et al. (2014) ระบุว่าผู้เรียนที่ได้รับการสอนผ่านการแสดงบทบาทสมมติช่วยพัฒนาทักษะการพูดได้ดีกว่ากิจกรรมการหาข้อมูลที่ขาดหายไป (Information Gap Activity) เช่นเดียวกันกับการศึกษาผลของการใช้บทบาทสมมติในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศเพื่อปรับปรุงทักษะการพูดภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนชาวอิรัก (Krebt, 2017) และสำหรับผู้เรียนชาวเนปาล (Neupane, 2019) ผลการศึกษาเหล่านี้ยืนยันว่าการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติช่วยสร้างสภาพแวดล้อมที่น่าสนใจแก่ผู้เรียน กระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจในการเรียน และช่วยสร้างการเรียนรู้การใช้ภาษาต่างประเทศซึ่งเป็นผลมาจากการได้พูดโต้ตอบทุกวัน

เสาวคนธ์ จันทะมาต (2565) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 80 และความพึงพอใจของผู้เรียนต่อการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาจีนของผู้เรียน ผลการศึกษพบว่าการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติในการเรียนการสอนช่วยเพิ่มทักษะการพูดภาษาจีนของนักศึกษาโปรแกรมวิชาการสอนภาษาจีน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ ชนากานต์ ขำดำรงเกียรติ และคณะ (2566) ที่ศึกษาผลการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาจีนของนักศึกษา สาขาวิชาการสอนภาษาจีน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนมีคะแนนทดสอบหลังเรียนมากกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 และมีคะแนนความพึงพอใจภาพรวมอยู่ที่ระดับมากที่สุด

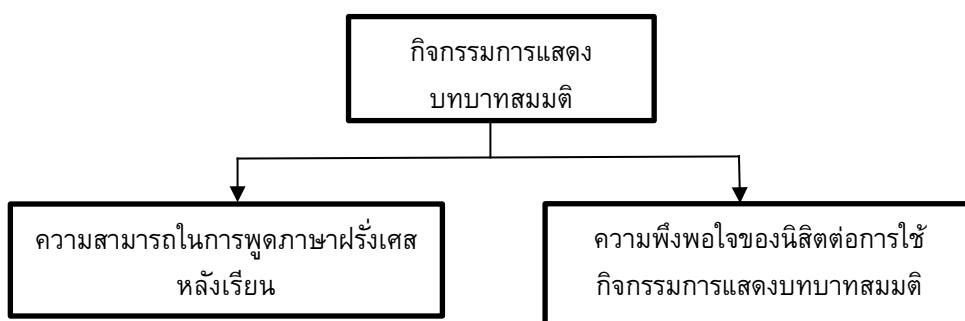
จากการศึกษาการพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสด้วยการแสดงบทบาทสมมติสำหรับนักศึกษาวิชาเอกการจัดการการท่องเที่ยว คณะวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม มีค่าประสิทธิภาพ (E_1/E_2) เท่ากับ 82.33/85.12 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ผู้วิจัยระบุว่า “นักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นหลังจากได้รับการพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสด้วยการแสดงบทบาทสมมติที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น” (ปิยจิตร สังข์พานิช, 2560, น. 53) Dakhia (2023, p. 283) ได้สรุปผลการวิจัยการใช้บทบาทสมมติในการสอนภาษาฝรั่งเศสสำหรับผู้เรียนชาวแอลจีเรีย ในระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ว่า บทบาทสมมติทำให้สามารถสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วมอย่างแข็งขันของผู้เรียนได้ และส่งเสริมการพัฒนาทักษะการสื่อสารที่สำคัญในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ

จากที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงเห็นความจำเป็นและสนใจที่จะใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศส ระดับ A2 สำหรับนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา ซึ่งผู้วิจัยมองว่าจะเป็นผลดีแก่นิสิตที่จะได้ฝึกพูดภาษาฝรั่งเศสตามสถานการณ์จำลองต่าง ๆ รวมทั้งสร้างแรงจูงใจ และสร้างเจตคติที่ดีต่อการฝึกฝนทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศส ซึ่งสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของรายวิชาที่มุ่งเน้นทักษะการฟังและการพูดภาษาฝรั่งเศส เน้นการใช้ศัพท์และสำนวนในสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวัน (คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา, 2563) ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะนำผลการศึกษาที่ได้มาพัฒนาปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสสำหรับนิสิตต่อไป

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อสร้างและหาค่าประสิทธิภาพของนวัตกรรมจัดการเรียนรู้โดยใช้บทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสระดับ A2 สำหรับนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา ให้มีประสิทธิภาพ (E_1/E_2) ตามเกณฑ์ 70/70
2. เพื่อหาความก้าวหน้าทางการเรียนรู้ภายหลังการใช้นวัตกรรมจัดการเรียนรู้โดยใช้บทบาทสมมติตามเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนหลังเรียน
3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนิสิตที่มีต่อการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ

3. กรอบแนวคิดในการวิจัย



ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรต้น คือ นวัตกรรมจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ เพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสระดับ A2

ตัวแปรตาม คือ ความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสหลังเรียน และความพึงพอใจของนิสิตต่อการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ

4. วิธีดำเนินการวิจัย

4.1 กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมาย คือ นิสิตชั้นปีที่ 2 หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส เพื่อการสื่อสาร คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2566 ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา 22622164 French Listening and Speaking for Everyday Use จำนวนทั้งสิ้น 49 คน

4.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

4.2.1 นวัตกรรมจัดการการเรียนรู้ (Learning Innovation) โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศส จำนวน 10 หน่วยการเรียนรู้ (Didactic Unit) รวมระยะเวลา 10 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 40 ชั่วโมง ดังนี้

หน่วยที่ 1 การสั่งอาหาร (Commander un repas)

หน่วยที่ 2 การจองที่พักที่โรงแรม (Réserver une chambre d'hôtel)

หน่วยที่ 3 การนัดหมายทางโทรศัพท์ (Prendre rendez-vous par téléphone)

หน่วยที่ 4 การพูดเรื่องสุขภาพกับหมอ (Parler de sa santé à son médecin)

หน่วยที่ 5 การแจ้งเหตุลักทรัพย์ (Déclarer un vol)

หน่วยที่ 6 การขอเงินคืน (Se faire rembourser)

หน่วยที่ 7 การเชิญชวนและการต้อนรับ (Inviter et accueillir)

หน่วยที่ 8 การขอและการให้คำแนะนำ (Demander/donner des conseils)

หน่วยที่ 9 การแสดงความยินดี (Féliciter quelqu'un)

หน่วยที่ 10 การแสดงความเห็นด้วยและไม่เห็นด้วย (Exprimer son accord et son désaccord)

ในการสร้างหน่วยการเรียนรู้ ผู้วิจัยวิเคราะห์คำอธิบายรายวิชาและเลือกหัวข้อการจัดการเรียนรู้ในระดับ A2 โดยเลือกใช้สื่อการสอนจากเอกสารที่สร้างขึ้น (Created Documents) หรือเอกสารจริง (Authentic Documents) จากนั้น กำหนดภาระงาน (Task) ของผู้เรียนที่ควรบรรลุหลังเรียน ซึ่งต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ทางภาษา (Languages Objectives) ของกิจกรรมการเรียนการสอนในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ ทั้ง 3 ด้าน คือ ด้านภาษาด้านปฏิบัติ และด้านสังคมวัฒนธรรม โดยมีองค์ประกอบอิงตามรูปแบบการสร้างหน่วยการเรียนรู้ (Language Teaching Methodological Framework) ของ Laurens (2013) ดังนี้

1) ขั้นการรับรู้ (Reception)

1.1) การนำเข้าสู่บทเรียน (Anticipation)

ให้ผู้เรียนระดมสมองและช่วยกันตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับสถานการณ์การสื่อสารของเนื้อหาในเอกสารการเรียนรู้ โดยแสดงเพียงรูปภาพหรือฉายวิดีโอโดยปราศจากเสียง เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกัน ในขั้นนี้ผู้สอนจะยังไม่ให้ผู้เรียนฟังเสียงบทสนทนาหรืออ่านบทสนทนา

1.2) ความเข้าใจโดยรวม (Global comprehension)

เป็นขั้นที่ผู้เรียนจะได้ยืนยันสมมติฐานของตนเอง ซึ่งผู้เรียนจะได้ฟังเสียงบทสนทนาครั้งแรก โดยต้องตอบคำถามว่า ใครพูด พูดกับใคร พูดที่ไหน พูดเกี่ยวกับอะไร เป็นต้น ผู้สอนใช้กิจกรรม เช่น การตอบคำถามแบบปากเปล่า การตอบคำถามแบบปรนัย หรือการโยงภาพ

1.3) ความเข้าใจโดยละเอียด (Detailed comprehension)

ผู้เรียนต้องได้รับคำแนะนำให้ค่อย ๆ เข้าใจเนื้อหาให้ชัดเจนยิ่งขึ้น เพื่อให้เข้าถึงความหมายและเข้าใจศัพท์และโครงสร้างได้ชัดเจน ในขั้นนี้ ผู้เรียนจะได้ฟังบทสนทนาครั้งที่ 2 และ 3 โดยในขั้นนี้ ผู้เรียนจะได้รวมกลุ่มย่อยเพื่อทำความเข้าใจเนื้อหา ซึ่งจะมอบหมายให้ทำกิจกรรม เช่น การเติมบทสนทนาให้สมบูรณ์ การเรียงบทสนทนา หลังจากนั้นสรุปเนื้อหาพร้อมกันในกลุ่มใหญ่ร่วมกันพร้อมกับผู้สอน

2) ขั้นการสะท้อนความคิดทางภาษา (Linguistic Reflection)

2.1) การจำแนกรูปแบบภาษา (Spotting)

ผู้เรียนต้องระบุวัจนกรรม (Speech Acts) และรูปแบบทางไวยากรณ์ที่พบซ้ำ ๆ ในบทสนทนา ซึ่งต้องเพียงพอต่อการใช้เป็นตัวอย่างในการสะท้อนความคิดทางไวยากรณ์และบริบทการใช้วัจนกรรมได้

2.2) การสรุปองค์ความรู้ทางภาษา (Conceptualization)

ผู้เรียนจะต้องค้นพบและทำความเข้าใจร่วมกันในกลุ่มย่อยว่ารูปแบบทางภาษาเหล่านี้ทำงานอย่างไรในบริบทจากตัวอย่างภาษาที่ดึงมาจากเอกสารต้นฉบับ เพื่อที่จะสามารถปรับเปลี่ยนและพัฒนาความคิดทางอรรถาภิธาน (Metalinguistic) ได้ ซึ่งผู้เรียนจะต้องสามารถค้นพบและกำหนดกฎเกณฑ์ด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้จดจำได้ดีขึ้น ผู้สอนมีหน้าที่ให้คำแนะนำและช่วยเหลือในกรณีที่ผู้เรียนหลงประเด็น จากนั้นสรุปกฎทางไวยากรณ์และรูปแบบการใช้สำนวนร่วมกันในกลุ่มใหญ่

3) ขั้นการใช้ภาษา (Production)

3.1) การฝึกใช้ (Systematization)

ผู้เรียนฝึกฝนการใช้รูปแบบทางภาษาที่ได้ศึกษาก่อนหน้านี้ โดยการทำแบบฝึกหัดที่ผู้สอนเตรียมไว้ให้ ซึ่งเป็นแบบฝึกหัดที่ผู้สอนสร้างขึ้น หรืออาจเป็นแบบฝึกหัดที่มีในแบบเรียนต่าง ๆ ก็ได้เช่นกัน โดยต้องสอดคล้องกับเนื้อหาไวยากรณ์และวัฒนธรรมที่พบในเอกสารการเรียนรู้ ผู้สอนช่วยชี้แนะหากพบข้อผิดพลาด

3.2) ชิ้นงาน (Final task)

ในขั้นสุดท้ายนี้ ผู้เรียนต้องจับคู่แสดงบทบาทสมมติ โดยใช้ความรู้ทางภาษาที่ได้ศึกษาก่อนหน้านี้ ทั้งด้านไวยากรณ์และด้านวัฒนธรรม เพื่อจำลองสถานการณ์การสื่อสารเสมือนจริงตามสถานการณ์ที่กำหนดให้ โดยแต่ละสถานการณ์ต้องกำหนดคำสั่งที่ชัดเจนและเฉพาะเจาะจง พร้อมทั้งให้เวลาในการเตรียมความพร้อม การแสดงบทบาทสมมติต้องสัมพันธ์กับองค์ประกอบด้านภาษา ด้านปฏิบัติ และด้านสังคมวัฒนธรรม หากพบข้อผิดพลาด จะใช้วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดโดยรวม (Collective Correction) หลังจากที่ผู้เรียนแสดงบทบาทสมมติเสร็จแล้ว ผู้สอนจะไม่ขัดจังหวะในระหว่างที่ผู้เรียนกำลังแสดงบทบาทสมมติ

4.2.2 แบบทดสอบหลังเรียนสำหรับวัดความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศส โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ จำนวน 6 หัวข้อ คะแนนเต็ม 30 คะแนน โดยอิงตามกรอบอ้างอิงทางภาษาของสหภาพยุโรป (The Common European Framework of Reference for Language: CEFR) (Conseil de l'Europe, 2001) และใช้เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศส (Rubric Scores) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เป็นเกณฑ์การให้คะแนน 3 ประเด็น คือ 1) ความสามารถในการด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ (Pragmatic Competence) 2) ความสามารถในการด้านความรู้ในภาษา (Linguistic Competence) และ 3) ความสามารถด้านความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและระบบโครงสร้างทางสังคม (Sociolinguistic Competence)

4.2.3 แบบประเมินความพึงพอใจของนิสิตที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ จำนวน 1 ชุด เป็นคำถามปลายปิด ใช้การประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) เกณฑ์การแบ่งช่วงคะแนนค่าเฉลี่ยได้กำหนดเกณฑ์ประเมินไว้ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.51 – 5.00 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.51 – 4.50 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 2.51 – 3.50 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.51 – 2.50 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00 – 1.50 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับน้อยที่สุด

ผู้วิจัยนำเครื่องมือทั้งหมดที่สร้างขึ้นให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน พิจารณาความสอดคล้องของเนื้อหา โดยการประเมินค่า 3 ระดับ คือ สอดคล้อง ไม่แน่ใจ และไม่สอดคล้อง

จากนั้นผู้วิจัยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence : IOC) (Rovinelli & Hambleton, 1977) ซึ่งเครื่องมือแต่ละชิ้นมีค่าความสอดคล้อง (IOC) ดังนี้

- 1) นวัตกรรมจัดการการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ จำนวน 10 หน่วยการเรียนรู้ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) เท่ากับ 1.00
- 2) แบบทดสอบหลังเรียนสำหรับวัดความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ จำนวน 6 ข้อ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ตั้งแต่ 0.67-1.00
- 3) แบบประเมินความพึงพอใจของนิสิตที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ตั้งแต่ 0.67-1.00

4.3 การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

- 1) สร้างนวัตกรรมจัดการการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติในรายวิชา 22622164 French Listening and Speaking for Everyday Use จำนวน 10 หน่วยการเรียนรู้
- 2) ชี้แจงคำอธิบายรายวิชา วัตถุประสงค์ เนื้อหา การวัดผลประเมินผล และการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ ในรายวิชา 22622164 French Listening and Speaking for Everyday Use ให้นิสิตกลุ่มเป้าหมายทราบ
- 3) ดำเนินการสอนตามประมวลรายวิชา (Course Syllabus) โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ กับนิสิตกลุ่มเป้าหมาย จำนวน 49 คน จนครบทั้ง 10 หน่วยการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ละ 4 ชั่วโมง เป็นระยะเวลา 10 สัปดาห์ รวมทั้งสิ้น 40 ชั่วโมง
- 4) หลังจากเสร็จสิ้นการจัดการเรียนการสอน โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบหลังเรียน (Post-test) กับกลุ่มเป้าหมายจำนวน 49 คน โดยใช้แบบทดสอบหลังเรียนสำหรับวัดทักษะในการพูดภาษาฝรั่งเศสโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ จำนวน 6 ข้อ โดยให้กลุ่มเป้าหมายจับคู่ สุ่มหัวข้อ จำนวน 2 ข้อ และเลือกสอบพูดเพียง 1 หัวข้อ หลังจากได้หัวข้อแล้ว ให้กลุ่มเป้าหมายพูดภาษาฝรั่งเศสตามบทบาทสมมติที่ได้รับทันที ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การให้คะแนน (Rubric Scores) เพื่อประเมินความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสของกลุ่มเป้าหมาย
- 5) ให้นิสิตตอบแบบสอบถามประเมินความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ ในรูปแบบ Google Form ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น
- 6) นำข้อมูลที่ได้จากการทดสอบหลังเรียนและจากแบบสอบถามประเมินความพึงพอใจของนิสิตไปวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อสรุปและอภิปรายผลการวิจัย

5. ผลการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า

1) ผลการสร้างและหาค่าประสิทธิภาพนวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสของนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร โดยใช้คะแนนระหว่างเรียนและแบบทดสอบวัดทักษะการพูดเกณฑ์ประสิทธิภาพ 70/70 โดยใช้สูตร (E_1/E_2) แสดงดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1

ผลการสร้างและหาค่าประสิทธิภาพนวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศส

ผลการเรียนรู้	คะแนนเต็ม	N	μ	σ	ร้อยละ
คะแนนระหว่างเรียน (E_1)	70	49	49.43	6.53	70.61
คะแนนทักษะการพูด (E_2)	30	49	22.34	3.50	74.46

จากตารางที่ 1 พบว่า คะแนนระหว่างเรียน (E_1) จากการทำกิจกรรมและแบบฝึกหัดของการจัดการเรียนการสอนทั้ง 10 หน่วยการเรียนรู้ มีคะแนนเฉลี่ย (μ) เท่ากับ 49.43 คะแนน จากคะแนนเต็ม 70 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (σ) เท่ากับ 6.53 คิดเป็นร้อยละ 70.61 คะแนนทักษะการพูด (E_2) จากแบบทดสอบวัดทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสหลังเรียนคะแนนเต็ม 30 คะแนน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 22.34 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 3.50 และคิดเป็นร้อยละ 74.46

จากผลการศึกษา แสดงว่านวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ เพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศส จำนวน 10 หน่วยการเรียนรู้สำหรับนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มีค่าประสิทธิภาพ (E_1/E_2) เท่ากับ 70.61/74.46 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 70/70 ที่ตั้งไว้

2) ผลการหาความก้าวหน้าทางการเรียนรู้ภายหลังการใช้นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้บทบาทสมมติตามเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนหลังเรียน ของนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร

ตารางที่ 2

ความก้าวหน้าทางการเรียนรู้ภายหลังการใช้นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้บทบาทสมมติตามเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนหลังเรียน

การ ทดสอบ	N	คะแนน เต็ม	เกณฑ์ คะแนน ร้อยละ 70	μ	ร้อยละ	σ	df	t	Sig
หลัง เรียน	49	30	21	22.34	74.46	3.50	48	2.684*	0.004

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 2 แสดงการเปรียบเทียบผลการทดสอบความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสของนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารหลังเรียนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติกับเกณฑ์ร้อยละ 70 พบว่า นิสิตมีคะแนนหลังเรียนเฉลี่ย (μ) เท่ากับ 22.34 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน ซึ่งคิดเป็นร้อยละ 74.46 ดังนั้น เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 พบว่า คะแนนทักษะความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสของนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร หลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3) ความพึงพอใจของนิสิตชั้นปีที่ 2 หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติแสดงดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3

สรุปผลการประเมินความพึงพอใจของนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ

ข้อ	รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ระดับความพึงพอใจ
1	ความคิดเห็นต่อพฤติกรรมการเรียนของตนเอง	3.84	1.00	มาก
1.1	นิสิตศึกษาเนื้อหาและเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียน	3.63	0.94	มาก
1.2	นิสิตตั้งใจเรียน และซักถามเมื่อมีข้อสงสัย	3.94	0.77	มาก
1.3	นิสิตเข้าเรียนวิชานี้ตรงเวลา	3.96	1.01	มาก
1.4	นิสิตทบทวนเนื้อหาและศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมหลังเรียน	3.67	1.00	มาก
1.5	นิสิตอภิปราย แลกเปลี่ยนเรียนรู้เนื้อหาวิชานี้กับเพื่อนร่วมชั้นเรียน	4.00	1.18	มาก
2	ด้านกระบวนการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ	4.47	0.78	มาก
2.1	กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติช่วยสร้างความมั่นใจให้นิสิตในการใช้ภาษาฝรั่งเศส	4.41	0.75	มาก
2.2	กระบวนการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติส่งเสริมความสามารถในการพูดภาษาภาษาฝรั่งเศสของนิสิต	4.49	0.76	มาก
2.3	นิสิตสนุกกับการร่วมกิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ	4.31	0.91	มาก
2.4	นิสิตชอบที่ได้จับคู่กับเพื่อนในการทำกิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ	4.47	0.81	มาก
2.5	นิสิตคิดว่าการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเป็นประโยชน์	4.67	0.59	มากที่สุด

ตารางที่ 3

สรุปผลการประเมินความพึงพอใจของนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ (ต่อ)

ข้อ	รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ระดับความพึงพอใจ
3	ด้านเนื้อหาสาระของการจัดการเรียนการสอน	4.41	0.80	มาก
3.1	เนื้อหาสาระในแต่ละบทเหมาะสม	4.51	0.73	มากที่สุด
3.2	เนื้อหาวิชาสามารถประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้	4.61	0.69	มากที่สุด
3.3	เนื้อหาสาระตรงกับความสนใจของนิสิต	4.22	0.89	มาก
3.4	เนื้อหาเรียงจากง่ายไปยากอย่างเหมาะสม	4.22	0.79	มาก
3.5	นิสิตพึงพอใจต่อเนื้อหาในการจัดการเรียนการสอนรายวิชานี้ในภาพรวม	4.47	0.81	มาก
4	ด้านการวัดผลและประเมินผล	4.47	0.70	มาก
4.1	การวัดและประเมินผลรายวิชาสอดคล้องกับวัตถุประสงค์รายวิชา	4.55	0.57	มากที่สุด
4.2	กิจกรรมการรู้มีวิธีการวัดและประเมินผลที่ชัดเจนและเหมาะสม	4.45	0.67	มาก
4.3	นิสิตมีความพึงพอใจกับคะแนนแบบทดสอบวัดทักษะการพูด	4.04	0.86	มาก
4.4	การวัดและประเมินผลการศึกษา มีความเหมาะสมและเที่ยงตรง	4.57	0.57	มากที่สุด
4.5	ผู้สอนมีการวัดและประเมินผลตามสภาพจริง	4.71	0.57	มากที่สุด
	รวมเฉลี่ย	4.30	0.87	มาก

จากตารางที่ 3 พบว่า นิสิตชั้นปีที่ 2 หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ โดยรวมอยู่ในระดับความพึงพอใจมาก ($\mu=4.30$, $\sigma=0.87$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่ามีความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุดทั้ง 4 ด้าน เรียงลำดับจากมากไปหาน้อย คือ ด้านกระบวนการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ ($\mu=4.47$, $\sigma=0.78$) ด้านการวัดผลและประเมินผล ($\mu=4.47$, $\sigma=0.70$) ด้านเนื้อหาสาระของการจัดการ

เรียนการสอน ($\mu=4.41$, $\sigma=0.70$) และด้านความคิดเห็นต่อพฤติกรรมการเรียนของตนเอง ($\mu=3.84$, $\sigma=1.00$)

6. สรุปผลการวิจัย

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลการศึกษาเรื่อง ผลของการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสระดับ A2 สำหรับนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา สามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังนี้

- 1) นวัตกรรมจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ มีค่าประสิทธิภาพ (E_1/E_2) เท่ากับ 70.61/74.46 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 70/70 ที่กำหนดไว้
- 2) กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติทำให้ผู้เรียนมีความก้าวหน้าทางการเรียนรู้ที่จะเห็นได้จากคะแนนหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70
- 3) ความพึงพอใจของนิสิตต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติอยู่ในระดับมาก

7. อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยเรื่อง ผลของการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสระดับ A2 สำหรับนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา สามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

- 1) นวัตกรรมจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาความสามารถการพูดภาษาฝรั่งเศสระดับ A2 สำหรับนิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มีประสิทธิภาพ (E_1/E_2) เท่ากับ 70.61/74.46 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 70/70 ที่กำหนดไว้ เนื่องจากนวัตกรรมจัดการเรียนรู้ ทั้ง 10 หน่วยการเรียนรู้ ได้ดำเนินการตามกระบวนการของนักวิชาการอย่างเป็นระบบ ซึ่งมีค่าความสอดคล้อง (IOC) เท่ากับ 1.00 ซึ่งสอดคล้องกับชัยยงค์ พรหมวงศ์ (2556) ที่ได้เสนอให้มีการตรวจสอบประสิทธิภาพต้นแบบชิ้นงานใหม่หรือนวัตกรรมสำหรับผลิตภัณฑ์และบริการใด ๆ ก่อนการนำมาใช้จริงหรือเผยแพร่ โดยการกำหนดเกณฑ์ประสิทธิภาพ E_1/E_2 ทั้งนี้ ผู้สอนยังคำนึงถึงการสร้างสถานการณ์และปัญหาให้คล้ายกับความเป็นจริงมากที่สุด เพื่อที่ว่าผู้เรียนจะสามารถใช้ตรรกะและแนวทางที่เหมาะสมในการใช้แก้ปัญหา มาปรับใช้ในการทำกิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งสอดคล้องกับที่ Chamberland & Provost (1996, p. 86) ได้กล่าวว่า การแสดงบทบาทสมมติเป็นสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการแสดงออกของความคิดและอารมณ์

- 2) ผลการหาความก้าวหน้าทางการเรียนรู้ภายหลังการใช้นวัตกรรมจัดการเรียนรู้โดยใช้บทบาทสมมติตามเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนหลังเรียน ของนิสิตชั้นปีที่ 2

สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ใช้การวิเคราะห์เปรียบเทียบระหว่างคะแนนการทดสอบทักษะการพูดหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ผลการศึกษา พบว่า หลังเรียนมีนิสิตที่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 31 คน คิดเป็นร้อยละ 63.26 ของนิสิตทั้งหมด ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติช่วยพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนส่วนใหญ่ให้สูงขึ้น “เนื่องจากผู้เรียนมีโอกาสได้ปฏิบัติจริงและใช้สถานการณ์ใกล้เคียงกับชีวิตประจำวัน ส่งผลทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนดีขึ้นตามไปด้วย” (เสาวคนธ์ จันทะมาต, 2565, p. 83) และยังสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Çapan Tekin & Aslim Yetiş (2016, pp. 97-99) ที่สรุปว่า การใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติช่วยส่งเสริมความจำและช่วยให้เกิดความร่วมมือซึ่งกันและกันของผู้เรียน ซึ่งช่วยกระตุ้นการเรียนรู้และยังส่งเสริมการเตรียมความพร้อมสำหรับการสอบอีกด้วย

ผลสัมฤทธิ์หลังเรียนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ นิสิตมีผลคะแนนทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีคะแนนเฉลี่ย 22.34 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 74.46 ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ ฮวาน ฮวาน หม่า และคณะ (2562) พบว่า ทักษะการพูดภาษาจีนของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีน ชั้นปีที่ 1 คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามโดยใช้กิจกรรมบทบาทสมมติ หลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีคะแนนเฉลี่ย 17.07 คิดเป็นร้อยละ 85.29 และยังสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Idham et al. (2022) ที่สรุปว่า การแสดงบทบาทสมมติเป็นกลยุทธ์ที่ดีเยี่ยมในการพัฒนาความสามารถในการพูดของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา ผลการวิจัยพบว่าคะแนนเฉลี่ยของทักษะการพูดภาษาอังกฤษของกลุ่มทดลองคือ 11.2174 และของกลุ่มควบคุมคือ 8.696 ซึ่งอาจสรุปได้ว่าแนวทางการแสดงบทบาทสมมติช่วยในการพัฒนาความสามารถในการพูดของผู้เรียน กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติช่วยให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นและมีความมั่นใจในตนเองมากขึ้น ซึ่งสามารถช่วยลดความวิตกกังวลในการพูดภาษาฝรั่งเศสได้ เนื่องจากความวิตกกังวลทำให้ผู้เรียนมีความสามารถในการพูดภาษาต่างประเทศน้อยลง ดังนั้น จึงสามารถสรุปได้ว่ากิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาฝรั่งเศสได้ดีขึ้น (Çapan Tekin & Aslim Yetiş, 2016, p. 100)

3) นิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ โดยรวมอยู่ในระดับความพึงพอใจมาก โดยเรียงจากมากไปหาน้อย ได้แก่ ด้านกระบวนการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ ด้านการวัดผลและประเมินผล ด้านเนื้อหาสาระของการจัดการเรียนการสอน และความคิดเห็นต่อพฤติกรรมกรเรียนของตนเอง แต่เมื่อดูจากรายการประเมินย่อยจะพบว่านิสิตมีความพึงพอใจในข้อ 2.5) นิสิตคิดว่าการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรม

การแสดงบทบาทสมมติเป็นประโยชน์ ข้อ 3.1) เนื้อหาวิชามีความสำคัญ น่าสนใจ และสามารถประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ ข้อ 3.2) เนื้อหาสาระในแต่ละบทเหมาะสม ข้อ 4.1) การวัดและประเมินผลรายวิชาสอดคล้องกับวัตถุประสงค์รายวิชา ข้อ 4.4) การวัดและประเมินผล การศึกษามีความเหมาะสมและเที่ยงตรง และข้อ 4.5) ผู้สอนมีการวัดและประเมินผลตามสภาพจริง อยู่ในระดับมากที่สุด ทั้งนี้ อาจเพราะกิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติช่วยพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสระดับ A2 ของนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารได้จริง ทำให้นิสิตมีความมั่นใจและกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนการพูดภาษาฝรั่งเศสตามสถานการณ์ต่าง ๆ อีกทั้ง หัวข้อที่เรียนสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของรายวิชาและระดับของผู้เรียน ที่เน้นการมีปฏิสัมพันธ์และการสื่อสาร สามารถปรับใช้ได้ในชีวิตประจำวัน ซึ่งสอดคล้องกับปิยจิตร สังข์พานิช (2560, น. 53) ที่ศึกษาการพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสด้วยการแสดงบทบาทสมมติ สรุปว่า “การสอนโดยใช้บทบาทสมมติช่วยให้การเรียนรู้การสอนบรรลุวัตถุประสงค์ได้ดี โดยผู้สอนใช้แนวทางการนำความสัมพันธ์ระหว่างเรื่องที่เรียนกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในสังคม” และยังสอดคล้องกับ Dakhia (2023, p. 282) ที่ศึกษาการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเป็นแนวทางในการพูดสื่อสารระหว่างกันในชั้นเรียน อธิบายว่า การแสดงบทบาทสมมติช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการสื่อสารได้อย่างชัดเจนและกระชับ โดยใช้ภาษาโต้ตอบได้เหมาะสมสำหรับแต่ละสถานการณ์ ผลการศึกษาค้นครั้งนี้จึงชี้ไปในทิศทางเดียวกัน โดยสามารถยืนยันได้ว่าการใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติสามารถพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาฝรั่งเศสได้ดีมากขึ้น

8. ข้อเสนอแนะ

จากการวิเคราะห์ข้อมูลและผลการศึกษาในครั้งนี้ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในประเด็นต่าง ๆ ดังนี้

8.1 ข้อเสนอแนะสำหรับการนำไปใช้

1) ผู้สอนควรเตรียมความพร้อมก่อนเริ่มการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ เนื่องจากต้องใช้เวลาค่อนข้างมาก ทั้งนี้ อาจให้ผู้เรียนศึกษาเบื้องต้นด้วยตนเองก่อนเริ่มเรียน โดยอาจให้ฟังบทสนทนาที่เกี่ยวข้องกับบทเรียนก่อนเข้าเรียน ทั้งนี้ ในการแสดงบทบาทสมมติ ผู้สอนควรกำหนดเวลาที่ชัดเจน เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสดำเนินการแสดงบทบาทสมมติได้ครบทุกคู่

2) ผู้สอนควรคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียนและชี้แนะวิธีการให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน เนื่องจากผู้เรียนบางคนอาจมีพื้นฐานทางภาษาฝรั่งเศสที่ไม่เท่ากัน หรือบางคนอาจรู้สึกไม่มั่นใจที่จะพูดบทสนทนาต่อหน้าผู้อื่น ควรสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลายและกระตุ้นให้ผู้เรียนได้กล้าแสดงออก

8.2 ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

- 1) ควรศึกษาความต้องการของผู้เรียนก่อนการจัดทำหน่วยการเรียนรู้ โดยสำรวจหัวข้อที่ผู้เรียนสนใจศึกษา และนำมาสร้างเป็นหน่วยการเรียนรู้ เพื่อทดลองสอนและเปรียบเทียบผลการศึกษาครั้งนี้
- 2) ควรมีการทำวิจัยเพื่อศึกษาการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ เพื่อพัฒนาทักษะทางการพูดภาษาฝรั่งเศสในระดับภาษาที่สูงขึ้น ของนิสิตชั้นปีอื่น ๆ
- 3) ควรศึกษาการใช้เทคโนโลยีที่เข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาทักษะการพูด อาทิ การใช้แนวคิดห้องเรียนกลับด้าน (Flipped Classroom) หรือเกมคิดไตร่ตรอง (Serious Game)

เอกสารอ้างอิง

- คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา. (2563). *หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ. 2564*.
- ชนากานต์ ขำดำรงเกียรติ, ณิชกานต์ เสนามาตย์, Wu Hunglien, และสุภาษา ภูพินนา. (2566). การพัฒนาทักษะการพูดภาษาจีน โดยใช้กิจกรรมบทบาทสมมติของนักศึกษา สาขาวิชาการสอนภาษาจีน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม. *วารสารครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม*. 20(3). 23-31.
- ชัยยงค์ พรหมวงศ์. (2556). การทดสอบประสิทธิภาพสื่อหรือชุดการสอน. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 5(5), 7-20.
- ปิยจิตร สังข์พานิช. (2560). การพัฒนาทักษะการพูดภาษาฝรั่งเศสด้วยการแสดงบทบาทสมมติสำหรับนักศึกษาวิชาเอกการจัดการการท่องเที่ยว คณะวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์*, 40(134), 41-54.
- สิริจิตต์ เดชอมรชัย. (2564). *กลยุทธ์การสอนภาษาฝรั่งเศสเชิงรุก*. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- เสาวคนธ์ จันตะมาต. (2565). การใช้กิจกรรมบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาจีนของนักศึกษาโปรแกรมวิชาการสอนภาษาจีน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*. 33(1), 72-85.

- ฮวาน ฮวาน หม่า, ชมพูนุท เมฆ เมืองทอง, และนิรุติ ถึงนาค. (2019). การพัฒนาทักษะการพูดภาษาจีนของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีน คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามโดยใช้กิจกรรมบทบาทสมมติ. *Chophayom Journal*, 30(2), 143-153.
- Çapan Tekin, S., & Aslim Yetiş, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeu de rôles en FLE. *Humanitas*. 4(7), 73-102.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Dakhia, M. (2023). Le jeu de rôle comme vecteur d'interaction verbale spontanée en classe de FLE en contexte universitaire. *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 8, 265-284.
- Idham, S. Y., Subramaniam, I., Khan, A., & Mugair, S. K. (2022). The effect of role-playing techniques on the speaking skills of students at university. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(8), 1622-1629.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krebt, D. M. (2017). The effectiveness of role play techniques in teaching speaking for EFL College students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(5), 863-870.
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de doctorat, université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Neupane, D. (2019). Effectiveness of Role Play in Improving Speaking Skill. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 11-18.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

- Rovinelli, R. J., & Hambleton, R. K. (1977). On the Use of Content Specialists in the Assessment of Criterion-Referenced Test Item Validity. *Tijdschrift Voor Onderwijs Research*, 2, 49-60.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères: Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5, 1-17.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, 235-253.
- Yuliana, Y., Kristiawan, M., & Suhartie, T. (2014). The Effect of Role Play toward Students' Speaking Skill (an Experiment Study at Grade XI IPA High School 1 Batang Anai, Padang Pariaman Regency, West Sumatera, Indonesia). *The Journal of Applied Sciences Research*. 1(4), 279-283.



การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานในรายวิชาภาษาฝรั่งเศส เพื่อการท่องเที่ยว คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

วิริยา หล้าเพชร*

สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ภาควิชาภาษาต่างประเทศ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

Project-Based Learning Management in the French for Tourism Course, Faculty of Humanities, Kasetsart University

*Wiriya Lahpetch**

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

Article Info

Research Article

Article History :

Received 10 April 2024

Revised 22 May 2024

Accepted 24 May 2024

คำสำคัญ :

การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็น
ฐาน, โครงงานคลิปวิดีโอ, ภาษา
ฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว,
แผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก,
ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21

Keywords:

Project-Based Learning,
Video clip project, French for
Tourism course, Active
Learning Management Plan,
The 21st Century Skills

บทคัดย่อ

งานวิจัยเรื่องการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์นี้มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อศึกษาผลการใช้แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน กลุ่มเป้าหมายในการทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้เป็นนิสิตชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 22 คน จากนั้นทำการคัดเลือกผู้ให้ข้อมูล จำนวน 9 คน เพื่อการสนทนากลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน และแบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง ผลการศึกษา พบว่าการทำโครงงานคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศสช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะด้านความรู้เกี่ยวกับสถานที่ท่องเที่ยวในประเทศไทยเพิ่มมากขึ้น ทักษะด้านการทำงาน ผู้เรียนสามารถดำเนินงานด้วยตนเองทุกขั้นตอนอย่างมีระบบ มีความคิดสร้างสรรค์ในการผลิตผลงานที่น่าสนใจและใช้ประโยชน์ได้จริง และสามารถประยุกต์ใช้เทคโนโลยีเพื่อทำโครงงานคลิปวิดีโอจนสำเร็จ จากการสนทนากลุ่ม ผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อผลงานคลิปวิดีโอเป็นอย่างมาก เพราะได้พัฒนาความรู้และความสามารถในการสร้างผลงานที่แปลกใหม่และท้าทาย ผลการวิจัยครั้งนี้สามารถนำไปเป็นแนวทางในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้รายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวให้มีความทันสมัย โดยนิสิตมีส่วนร่วมในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ และการจัดการเรียนนอกสถานที่ เพื่อสร้างประสบการณ์ชีวิตจริง อันจะเป็นแนวทางในการพัฒนานิสิตให้มีคุณภาพต่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21

* Corresponding author

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

Abstract

The main objective of this study aimed to investigate the results of using the project-based learning management plan. The subjects of the study were twenty-two third-year students of the French section, Faculty of Humanities, Kasetsart University, and nine informants were selected through purposive sampling for focus group discussions. The research instruments were the project-based learning management plan and the semi-structured interviews. The results of the study were as following: the video clip project to promote tourism in Thailand in French enabled the students to develop more knowledge skills about tourist attractions in Thailand, and in terms of work skills, they could systematically carry out every step of their work by themselves, develop creativity In creating the video clips which are interesting and applicable to real life, and successfully apply technology to the making of the video clip project. From focus group discussion, the students displayed a high level of satisfaction with their video clips as they could develop their full potential in creating new and challenging work. The results of this study could be used as a guideline for developing the up-to-date learning management of French for Tourism as the students could participate in designing their own learning activities and an outdoor education to gain real-life experience, which is an approach to effectively encourage them to lead a quality life in the 21st century.

1. บทนำ

การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มุ่งเน้นให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองไปสู่ทักษะแห่งอนาคต ได้แก่ ทักษะด้านความคิดสร้างสรรค์ ด้านเทคโนโลยีและนวัตกรรม การเรียนรู้ด้วยตนเองและการเรียนรู้ตลอดชีวิต โลกแห่งยุคดิจิทัลทำให้การดำเนินชีวิตของผู้คนแปรเปลี่ยนไป โดยสื่อเทคโนโลยีได้เข้ามามีบทบาทสำคัญและเป็นส่วนหนึ่งในชีวิตประจำวันของผู้คนทุกเพศ วัย และสาขาอาชีพ ผู้เรียนสมัยใหม่จึงต้องเป็นผู้เรียนเชิงรุก (Active learner) ที่สามารถปรับตัวตามกระแสการเปลี่ยนแปลงของโลก เพื่อสามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ ปัจจุบันการจัดการศึกษาควรมุ่งเน้นในการสร้างผู้เรียนให้มีคุณภาพตามแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยส่งเสริมให้ผู้เรียนใฝ่รู้และใฝ่เรียน ด้วยการแสวงหาความรู้และสร้างองค์ความรู้

ขึ้นด้วยตนเอง ซึ่งเป็นการเรียนรู้แบบยั่งยืน การเรียนการสอนต้องฝึกให้ผู้เรียนรู้จักคิดวิเคราะห์ มีความคิดสร้างสรรค์ วางแผนและแก้ไขปัญหาต่างๆ ด้วยตนเองได้ เนื่องด้วยการเรียนรู้ แนวทางดังกล่าว ช่วยกระตุ้นและเตรียมพร้อมให้ผู้เรียนมีทักษะที่จำเป็นสำหรับนำไป ประยุกต์ใช้ในการดำรงชีวิตและการประกอบอาชีพได้ ทั้งนี้ ผู้สอนมีบทบาทสำคัญในการ ส่งเสริมการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับบริบทของสังคมปัจจุบัน วิจารย์ พานิช (2555 : 16) กล่าวว่า สารวิชาที่มีความสำคัญ แต่ไม่เพียงพอสำหรับการเรียนรู้เพื่อมีชีวิตใน โลกยุคศตวรรษที่ 21 ปัจจุบันการเรียนรู้สาระวิชา (content หรือ subject matter) ควรเป็น การเรียนจากการค้นคว้าของผู้เรียน โดยครูช่วยแนะ และออกแบบกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ นักเรียนสามารถประเมินความก้าวหน้าของการเรียนรู้ของตนเองได้ การเรียนการสอน ควรมุ่งเน้นที่การมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ โดยผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ขึ้นเองด้วย การลงมือปฏิบัติผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม ดังนั้น ผู้สอนควรจัดกิจกรรมเพื่อสร้าง ประสบการณ์การเรียนรู้ในรายวิชาต่างๆ ให้ทันสมัยและใช้เทคนิควิธีการใหม่ๆ โดยสามารถนำ สื่อเทคโนโลยีมาใช้ให้เกิดประโยชน์ด้วย

ผู้วิจัยในฐานะผู้สอนภาษาฝรั่งเศส ได้ศึกษากิจกรรมที่สนับสนุนและส่งเสริมการ เรียนรู้ทักษะด้านต่างๆ พบว่าการจัดการเรียนรู้แบบ Project-Based Learning หรือการใช้ โครงการเป็นฐานเป็นกิจกรรมที่มุ่งเน้นการปฏิบัติจริง อันช่วยเสริมสร้างทักษะด้านความคิด สร้างสรรค์ ด้านการประยุกต์ใช้เทคโนโลยี ทักษะด้านสังคม และทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง อัญชลี ทองเอน (2561 : 185) กล่าวว่า การเรียนรู้โดยใช้โครงการเป็นฐานเป็นรูปแบบของการ เรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าหาความรู้ และสร้างองค์ความรู้ด้วย ตนเอง โดยยึดตัวผู้เรียนเป็นสำคัญ คือผู้เรียนเป็น “ผู้ทำ” และ “ผู้สร้าง” (กัญญภัทร แสงแบน, 2562 : 4) การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงการเป็นฐาน (Project- Based Learning) เป็น แนวทางที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาตนเองได้ ตลอดจนยังช่วยพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนรายวิชาต่างๆ ให้แก่ผู้เรียนด้วยเช่นกัน

การดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาค้นคว้างานวิจัยที่มีการนำโครงการมาใช้ จัดการเรียนการสอนในรายวิชาด้านภาษาต่างประเทศ ดังนี้ งานวิจัยของทรงศรี สรณสถาพร และศักดิ์ชัย โพธิ์สัย (2561) ศึกษาผลของการเรียนรู้และกลยุทธ์ในการสื่อสารภาษาอังกฤษ ด้วยการเรียนรู้แบบใช้โครงการเป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษของผู้เรียน ระดับอุดมศึกษาในรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการโรงแรม ผลการวิจัย พบว่า คะแนนเฉลี่ย หลังการเรียนรู้แบบใช้โครงการเป็นฐานมีค่าคะแนนสูงขึ้น งานวิจัยของวิภาณี เฟิงเนตร (2557) เรื่องการพัฒนาศักยภาพทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 4 สถาบันเทคโนโลยีไทย-ญี่ปุ่น โดยใช้โครงการเป็นฐานในวิชาฝึกทักษะการอ่านและเขียนภาษาอังกฤษ 1 และวิชาการเขียน ภาษาอังกฤษเชิงวิชาการ ผลการวิจัย สรุปว่า นักศึกษาพึงพอใจต่อการเรียนการสอนโดยใช้

โครงการเป็นฐานในระดับมาก การทำโครงการช่วยพัฒนาศักยภาพในการสื่อสารภาษาอังกฤษให้ดีขึ้น รวมทั้งนักเรียนเห็นความสำคัญของการใช้ภาษาอังกฤษมากขึ้น การจัดการเรียนการสอนโดยใช้โครงการเป็นฐานในรายวิชาภาษาต่างประเทศ ช่วยพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะด้านภาษา และสามารถนำภาษามาใช้ได้จริง นอกจากนี้ ผู้วิจัยค้นคว้างานวิจัยที่ศึกษาด้านภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว ได้แก่ งานวิจัยของปรีดี พิศภูมิวิถี (2556) เรื่องการพัฒนาผลสัมฤทธิ์วิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวของนิสิตมหาวิทยาลัยบูรพา โดยใช้คู่มือท่องเที่ยวภาษาฝรั่งเศส บริเวณหาดบางแสนและแหล่งท่องเที่ยวใกล้เคียง จังหวัดชลบุรี โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อมุ่งเน้นให้ผู้เรียนนำภาษาฝรั่งเศสมาประยุกต์ใช้สำหรับการประกอบอาชีพด้านการท่องเที่ยว ผลการวิจัย พบว่าผลคะแนนจากการทำแบบทดสอบที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับจังหวัดชลบุรี บางแสน และแหล่งท่องเที่ยวใกล้เคียง หลังจากใช้คู่มือท่องเที่ยวฯ สูงกว่าก่อนเรียน และนิสิตสามารถอ่านและพูดภาษาฝรั่งเศสได้ดีขึ้น และงานวิจัยของนุชนาฏ หายดำรงกุล (2553) ศึกษาการพากย์ทวิภาษาฝรั่งเศสของมัคคุเทศก์ ลักษณะทางภาษาและเนื้อหาที่ใช้ในการพากย์ทวิเป็นภาษาฝรั่งเศส โดยสรุปว่า มัคคุเทศก์ใช้ภาษาพูดในการบรรยาย ด้วยการอธิบายเป็นประโยคสั้นๆ และใช้ภาษาไม่เป็นทางการ ทั้งนี้ มัคคุเทศก์มีความรู้ในการใช้คำศัพท์เฉพาะและมีการสอดแทรกความรู้อื่นๆ เพิ่มเติม เช่น ประวัติศาสตร์ ประเพณี และวัฒนธรรมไทย

ตามที่ทราบกันดีว่า ประเทศไทยเป็นจุดหมายปลายทางที่นิยมของนักท่องเที่ยวทั่วโลก การที่มีบุคลากรที่มีความรู้ภาษาต่างประเทศ และสามารถสื่อสารเพื่อประชาสัมพันธ์การท่องเที่ยวได้ เป็นองค์ประกอบหนึ่งที่จะช่วยให้การท่องเที่ยวไทยได้รับความนิยมเพิ่มขึ้น ภาษาต่างประเทศมีส่วนสำคัญในการช่วยพัฒนาประเทศด้านการท่องเที่ยว การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศเป็นแนวทางหนึ่งในการสร้างบุคลากรที่มีความรู้ด้านภาษา รวมทั้งนักท่องเที่ยวชาวฝรั่งเศสเป็นตลาดท่องเที่ยวกลุ่มยุโรปที่สำคัญ จึงทำให้มีความจำเป็นในการผลิตบุคลากรที่สามารถสื่อสารภาษาฝรั่งเศสได้ดี การจัดการเรียนการสอนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว ถือเป็นส่วนหนึ่งในการสร้างผู้เรียนให้มีความรู้และนำความรู้ภาษาฝรั่งเศสไปใช้ในสถานการณ์การท่องเที่ยวได้จริง การสอนภาษาต่างประเทศควรตอบสนองความต้องการ ทั้งทางด้านสังคม วัฒนธรรม และเศรษฐกิจของแต่ละประเทศ (Alvarez, 1975 : 11 อ้างถึงในกุสุมาลย์ แก้วอุดม, 2547 : 140)

ทั้งนี้ การจัดการเรียนการสอนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว (French for Tourism) ของสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มุ่งเน้นให้นิสิตมีความรู้ภาษาฝรั่งเศสด้านการท่องเที่ยว โดยสามารถอธิบายและให้ข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งท่องเที่ยวที่สำคัญในประเทศไทยเป็นภาษาฝรั่งเศสได้ ผู้วิจัยในฐานะอาจารย์ผู้รับผิดชอบสอนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว ได้จัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้โครงการเป็นฐาน (Project-Based Learning) ด้วยการมอบหมายให้นิสิตทำโครงการคู่เป็นคลิปวิดีโอนำเสนอการ

ท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส ซึ่งเป็นการนำความรู้ภาษาฝรั่งเศสด้านการท่องเที่ยวมาใช้ในการสร้างสรรค์ชิ้นงานคลิปวิดีโอ เพื่อประชาสัมพันธ์การท่องเที่ยวไทย โดยนิสิตเป็นผู้ดำเนินการทุกขั้นตอนด้วยตนเอง ตั้งแต่การคัดเลือกหัวข้อ การวางแผนงาน การค้นคว้าข้อมูล การใช้สื่อเทคโนโลยี และการแก้ไขปัญหาที่พบ ผู้วิจัยได้ทำการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงงานเป็นฐาน พบว่า ยังไม่ปรากฏงานวิจัยที่ศึกษาเรื่องการใช้โครงงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทย ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาผลการใช้แผนการเรียนรู้โดยใช้โครงงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส และนำผลการศึกษามาเป็นแนวทางพัฒนาการเรียนการสอนในรายวิชาดังกล่าวให้ทันสมัยเหมาะสมกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

2. วัตถุประสงค์งานวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลการใช้แผนการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน (Project-Based Learning) สำหรับนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว (French for Tourism)

3. ขอบเขตการวิจัย

3.1 กลุ่มเป้าหมายในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว (French for Tourism) ภาคปลาย ปีการศึกษา 2564 จำนวน 22 คน

3.2 ผู้ให้ข้อมูลในการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว (French for Tourism) ภาคปลาย ปีการศึกษา 2564 จำนวน 9 คน โดยผู้วิจัยใช้วิธีการคัดเลือกแบบเจาะจงจากนิสิตที่มีผลการเรียนคล่องตัว ได้แก่ ดีมาก ดี และพอใช้ เพื่อให้ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับกระบวนการในการทำงาน ประโยชน์ที่ได้รับจากการทำโครงงาน รวมทั้งปัญหาอุปสรรคที่พบ

3.3 การเรียนรู้โดยใช้โครงงานในครั้งนี้ เป็นการผลิตชิ้นงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส โดยนิสิตทำงานเป็นกลุ่มในลักษณะโครงงานคู่ นิสิตเลือกหัวข้อของโครงงานคลิปวิดีโอตามความสนใจในขอบเขตของการประชาสัมพันธ์การท่องเที่ยวไทยด้านต่าง ๆ ซึ่งอาจจะเป็นสถานที่ท่องเที่ยวในประเทศไทยหรือในภูมิภาคต่าง ๆ ศิลปวัฒนธรรมไทย วิถีชีวิตคนไทย หรืออาหารท้องถิ่น เป็นต้น เพื่อให้นักท่องเที่ยวได้รู้จักและมีข้อมูลเกี่ยวกับประเทศไทยมากขึ้น

4. แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน (Project-Based Learning)

4.1 ความสำคัญของการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานในศตวรรษที่ 21

การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน (Project-Based Learning) เป็นแนวทางที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ที่เกิดจากการศึกษาค้นคว้าในสิ่งที่สนใจ และต้องการค้นหาคำตอบ ซึ่งต้องคิด วิเคราะห์ วางแผน ลงมือปฏิบัติ และแก้ไขปัญหา โดยผู้เรียนมีบทบาทในการกำหนดวิธีการเรียนรู้และการวางแผนทำโครงงานด้วยตนเอง จนสามารถสร้างชิ้นงานได้อย่างเป็นรูปธรรม นักการศึกษาหลายท่านอธิบายความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน ดังนี้ บุญเลี้ยง ทุมทอง (2550 : 70) กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนโดยใช้โครงงานเป็นการส่งเสริมให้นักเรียนได้แสดงความสามารถและพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มที่ตามธรรมชาติ ความถนัดและความสนใจ ทิศนา ขัมมณี (2556 : 139) กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนโดยใช้โครงงานเป็นฐานเป็นการจัดสภาพการณ์ของการเรียนการสอน โดยผู้เรียนได้ร่วมกันเลือกทำโครงงานที่สนใจ ร่วมกันสำรวจ สังเกต และกำหนดเรื่องที่สนใจ วางแผนทำโครงงานร่วมกัน ศึกษาหาข้อมูลความรู้ที่จำเป็น และลงมือปฏิบัติงานตามแผนงานที่วางไว้ จนได้ข้อค้นพบหรือสิ่งประดิษฐ์ใหม่ สุคนธ์ สินธพานนท์ (2558 : 171) อธิบายว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน หมายถึงการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้ากระทำในสิ่งที่ตนสนใจและเป็นผู้วางแผนการทำงานได้ด้วยตนเอง โดยมีครูผู้สอนเป็นผู้ให้คำปรึกษาหารือ เสนอแนะแนวทาง ผู้เรียนจะต้องฝึกกระบวนการทำงานอย่างมีขั้นตอน สำหรับอัญชลี ทองเอน (2561 : 191-192) การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นกระบวนการแสวงหาความรู้หรือค้นหาคำตอบในสิ่งที่ผู้เรียนอยากรู้หรือสงสัยด้วยวิธีการต่างๆ ที่ผู้เรียนได้เลือกตามความสนใจของตนเองหรือกลุ่ม โดยใช้วิธีการและแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย ทำให้ได้ชิ้นงานที่สามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงได้ Katz (2000 : 1, อ้างถึงในโอลิชา จันทรเปลง, 2562 : 26) แสดงความเห็นว่าการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมโครงงานเป็นการเรียนรู้ในรูปแบบของการสืบค้นเรื่องราวเชิงลึก ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการค้นคว้าสิ่งต่างๆ ที่น่าสนใจและมีคุณค่าต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง และ Barell (2010 : 21) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐานเป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่ผู้เรียนได้แก้ปัญหาที่แท้จริง และปัญหาที่ผู้เรียนพบเป็นสิ่งที่มีความหมาย สามารถตรวจสอบแก้ปัญหาด้วยวิธีการที่ผู้เรียนต้องทำงานร่วมกัน เพื่อแก้ปัญหาเหล่านั้น

สรุปว่า การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน (Project-Based Learning) คือการที่ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง เพื่อทำโครงงานตามหัวข้อที่ตนเองสนใจ การจัดการเรียนรู้ด้วยโครงงานมุ่งเน้นที่การสร้างประสบการณ์ในการทำงานของผู้เรียน โดยมีกระบวนการในการคิด การสืบค้นข้อมูล การวางแผนทำงาน และการแก้ไขปัญหา รวมทั้งการสื่อสารและการทำงานเป็นทีม จนมีผลผลิตเป็นชิ้นงานที่นำไปใช้ได้จริง

ผู้สอนจะคอยให้คำแนะนำ การเรียนรู้โดยใช้โครงงานทำให้ผู้เรียนได้สร้างองค์ความรู้ใหม่ขึ้นมา อันเป็นแนวทางการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน (Project-Based Learning) เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่สำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เน้นด้วยมุ่งเน้นในการส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ในการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง ส่งผลให้ผู้เรียนรู้จักคิดเป็น ทำงานเป็น แก้ปัญหาเป็น ตลอดจนมีความรู้จริงในเรื่องที่กำลังทำการศึกษา John Dewey (1859 - 1952) นักปรัชญาการศึกษาชาวอเมริกันเชื่อว่าการเรียนรู้เกิดจากการปฏิบัติจริงด้วยตนเอง (Learning by Doing) การเรียนการสอนสมัยใหม่ต้องปรับเปลี่ยนให้เข้ากับยุคสมัย แนวคิดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานเป็นการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ที่ถือว่า ผู้เรียนมีความสำคัญมากที่สุดในกิจกรรมการเรียนรู้ โดยเป็นผู้ลงมือทำด้วยตนเอง เช่น การศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากแหล่งสืบค้นต่างๆ การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน การแก้ไขปัญหา และการสร้างชิ้นงาน ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองมากกว่าการเรียนรู้จากตำราหรือการเรียนรู้จากครูที่คอยให้ความรู้ เพราะความรู้ไม่ได้เกิดจากผู้สอนเพียงฝ่ายเดียว ในขณะเดียวกันวิธีการสอนต้องเน้นที่การพัฒนาทักษะมากกว่าการถ่ายทอดความรู้ โดยผู้เรียนต้องสามารถอธิบายเมื่อต้องตอบคำถาม “อย่างไร” มากกว่าเพียงแค่ตอบคำถาม “อะไร” อย่างไรก็ตาม การสร้างทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ต้องดำเนินควบคู่ไปกับการฝึกด้วยการลงมือปฏิบัติผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ในรายวิชาต่างๆ ด้วย

นอกจากนี้ การทำโครงงานช่วยฝึกทักษะด้านสื่อเทคโนโลยี เพราะต้องมีการสืบค้นข้อมูลจากแหล่งความรู้สารสนเทศ การจัดการเรียนการสอนในยุคปัจจุบัน จำเป็นต้องปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์ให้ทันสมัยและสอดคล้องกับสภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยการประยุกต์ใช้สื่อสังคมออนไลน์ เช่น Facebook, Twitter, YouTube, Line ในการเพิ่มช่องทางในการสื่อสารและสร้างปฏิสัมพันธ์ในการเรียนระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้สอน ผู้เรียนกับแหล่งข้อมูล (กัญญาภัทร แสงแป้น, 2562 : 5) โดยแอปพลิเคชันเหล่านี้มีบทบาทมากในการสอนแบบโครงงาน เพราะไม่เพียงแต่เป็นแหล่งข้อมูลสารสนเทศให้แก่ผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังช่วยให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการฝึกทักษะด้านเทคโนโลยี โดยสามารถแบ่งปันความรู้และข้อมูลได้ทั่วโลกอีกด้วย ดังนั้น การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมโครงงานมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียนที่อยู่ในสังคมของแหล่งข้อมูลข่าวสารที่หลากหลายและทันสมัย รวมทั้งยังสามารถปฏิรูปผู้เรียนยุคใหม่ในสังคมไทยให้รู้จักสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างต่อเนื่องและยั่งยืนที่เรียกว่า การศึกษาตลอดชีวิต (Life-Long Education) (อนุสิษฐ์ พันธกล้า, 2559 : 239, อ้างถึงในลัดดา ศิลาน้อย และอังคณา ตุงคะสมิต, 2553) อย่างไรก็ดี ผู้เรียนยุคใหม่ควรต้องมีความสามารถในการเลือกสรรข้อมูลจากสื่ออินเทอร์เน็ตที่มีอิทธิพลต่อการดำเนินชีวิตอย่างมาก เพื่อสามารถนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์ได้อย่างถูกต้อง

4.2 โครงการภาษาต่างประเทศ

การรู้ภาษาต่างประเทศมีความสำคัญต่อการใช้ชีวิตในโลกาภิวัตน์ เพราะภาษาเป็นสื่อกลางในการติดต่อสื่อสาร การรับรู้และแลกเปลี่ยนข่าวสารข้อมูล การศึกษาหาความรู้ และการประกอบอาชีพ ประเทศไทยจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศมายาวนาน เพื่อผลิตทรัพยากรบุคคลที่มีความรู้ความสามารถทางภาษา ทั้งนี้ นอกจากภาษาอังกฤษที่จัดการเรียนการสอนในทุกระดับชั้นแล้ว ภาษาต่างประเทศที่สองมีความสำคัญมากด้วยเช่นกัน เนื่องด้วยการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศจะทำให้ผู้เรียนมีวิสัยทัศน์ เข้าใจในวัฒนธรรมของประเทศต่างๆ สามารถแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารด้านต่างๆ รวมถึงการใช้ภาษาต่างประเทศเป็นเครื่องมือในการศึกษาและแสวงหาความรู้ การศึกษาต่อและการปฏิบัติงานหรือการประกอบอาชีพ (ลัดดา ภูเกียรติ, 2544 : 250) จึงควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาต่างประเทศอื่นๆ เพื่อเป็นประโยชน์ต่อตัวผู้เรียนเอง ดังเช่นภาษาฝรั่งเศส สำหรับการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้และเข้าใจทักษะด้านการอ่าน การฟัง การพูด และการเขียน โดยสามารถนำภาษาฝรั่งเศสไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆ ในชีวิตจริงได้ ทั้งนี้ การเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพดีนั้น สามารถเรียนรู้ผ่านกิจกรรมโครงการได้ เพราะเป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนได้มีประสบการณ์การใช้ภาษาบนพื้นฐานของการนำความรู้ที่เรียนมาผลิตเป็นชิ้นงานด้านภาษา Haines (2002 : 3-4) อธิบายว่า การเรียนรู้ด้วยโครงการทำให้เกิดความจำเป็นในการใช้ภาษาอย่างถูกต้องและคล่องแคล่วสมดุลกัน รวมทั้งเปิดโอกาสให้กับผู้เรียนได้ฝึกความคล่องในการใช้ภาษาและเห็นความสำคัญของการใช้ภาษาอย่างถูกต้อง อันแสดงให้เห็นถึงศักยภาพของการเรียนรู้ที่สัมฤทธิ์ผล

โดยปกติเราจะคุ้นเคยกับการทำโครงการในรายวิชาวิทยาศาสตร์ ซึ่งมีกระบวนการที่เป็นขั้นตอน ได้แก่ การศึกษาค้นคว้า ทดลอง สังเกต และบันทึกผล อย่างไรก็ตาม การเรียนการสอนทุกรายวิชาสามารถจัดกิจกรรมในรูปแบบของโครงการได้ โดยผู้สอนต้องคำนึงถึงผลลัพธ์การเรียนรู้ให้ตรงตามวัตถุประสงค์ของรายวิชา กำหนดหัวข้อหรือขอบเขตของโครงการ และจัดสถานการณ์การเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ เพื่อจะได้ตอบสนองต่อการเรียนรู้ได้ตรงตามเป้าหมาย สำหรับการเรียนภาษาต่างประเทศมีความแตกต่างจากการเรียนสาระการเรียนรู้อื่น เนื่องจากผู้เรียนต้องเรียนภาษา เพื่อสามารถใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารได้ตามความต้องการในสถานการณ์ต่างๆ (กัญญาภัทร แสงแป้น, 2562 : 2) การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมโครงการภาษาต่างประเทศเน้นที่การพัฒนาทักษะต่างๆ ที่ไม่ใช่เพียงแค่ตัวภาษาเท่านั้น แต่เป็นกิจกรรมที่บ่งบอกความสามารถในการใช้ภาษาอย่างเป็นรูปธรรม โดยผู้เรียนต้องใช้ภาษาทำงานให้บรรลุผล โดยซึมซับรูปแบบภาษาในลักษณะที่เป็นธรรมชาติ (ปิญาดา ฤกษ์อนันต์, 2554 : 8-9) การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงการ

ภาษาต่างประเทศ จึงเป็นการเรียนภาษาในรูปแบบของการนำภาษาที่เรียนมาใช้ประโยชน์ด้วยการผลิตชิ้นงาน ทำให้ผู้เรียนได้แสดงออกถึงความรู้และความคิดในการทำงานมากกว่าเน้นที่ตัวภาษา ดังเช่นที่พรรณีย์ บัวโต (2542 : 4) กล่าวว่า โครงการงานเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับโลกการเรียนรู้ภาษาได้จริง ทั้งทางด้านเนื้อหา การใช้ภาษาในการทำกิจกรรม ซึ่งนับเป็นการสร้างแรงจูงใจและความสนใจให้กับผู้เรียน ดังนั้น การทำโครงการภาษาต่างประเทศ จึงช่วยเปิดโลกการเรียนรู้ด้านภาษาที่นำไปใช้ในสถานการณ์ที่เป็นจริงได้ อันจะส่งผลให้ผู้เรียนเข้าใจการใช้ภาษาในบริบทที่หลากหลายได้

5. ระเบียบวิธีวิจัย

งานวิจัยนี้ เป็นการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยศึกษาจากผลงานของผู้เรียนจากผลคะแนนการประเมินโครงการงาน และการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) โดยมีระเบียบวิธีการวิจัย ดังต่อไปนี้

5.1 กลุ่มเป้าหมาย

5.1.1 กลุ่มเป้าหมายการวิจัย ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว (French for Tourism) ในภาคปลาย ปีการศึกษา 2564 จำนวน 22 คน

5.1.2 ผู้ให้ข้อมูลจำนวน 9 คน เพื่อการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) โดยทุกคนได้ผ่านการทำโครงการงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส ผู้วิจัยทำการคัดเลือกนิสิตผู้ให้ข้อมูลด้วยการพิจารณาจากผลคะแนนเกรดปลายภาคเรียน โดยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่ม 1 นิสิตที่มีผลการเรียนดีมาก คือเกรด A คัดเลือกมาจำนวน 3 คน กลุ่ม 2 ผลการเรียนดี คือเกรด B+/B จำนวน 3 คน และกลุ่ม 3 ผลการเรียนพอใช้ คือเกรด C+/C จำนวน 3 คน ในการคัดเลือกผู้เรียนที่มีผลคะแนนเกรดต่างกัน เพื่อให้ได้ข้อมูลความคิดเห็นเชิงลึกจากผู้เรียนทุกระดับ

5.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

5.2.1 แบบแผนการจัดการเรียนรู้โดยการใช้โครงการงานเป็นฐาน โดยผู้วิจัยออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงการงานเป็นฐาน คือโครงการงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส ซึ่งการทำโครงการงานดังกล่าว สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว ผู้วิจัยได้ตรวจสอบคุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ด้วยการตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา (Content validity) จากผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสเฉพาะด้านจำนวน 3 ท่าน โดยเป็นอาจารย์ในสาขาวิชา 2 ท่าน และอาจารย์จากภายนอก 1 ท่าน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาและความเหมาะสมครอบคลุมกับวัตถุประสงค์การวิจัย โดยได้มีการปรึกษาหารือเสนอแนะและปรับเปลี่ยนเป็น

ระยะๆ ในลักษณะ Peer reviewer ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้จริง สำหรับแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานประกอบด้วย 2 หน่วยการเรียนรู้ โดยใช้เวลาในการจัดการเรียนการสอน 12 ชั่วโมง ตามรายละเอียดดังต่อไปนี้

- จุดประสงค์การเรียนรู้ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนศึกษาหาความรู้เกี่ยวกับสถานที่ท่องเที่ยวในประเทศไทยผ่านการทำโครงงาน การรู้จักวางแผนการทำงานอย่างเป็นระบบ การพัฒนาศักยภาพด้านความคิดสร้างสรรค์ การใช้สื่อเทคโนโลยี และความสามารถในการทำงานเป็นทีม

- กิจกรรมการเรียนรู้ โดยผู้สอนได้ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย ทั้งกิจกรรมเดี่ยว กิจกรรมคู่ และกิจกรรมกลุ่มย่อย เช่น ผู้สอนและผู้เรียนอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับสถานที่ท่องเที่ยวที่สำคัญในประเทศไทย และนำเสนอบทเรียนผ่านทาง Youtube ผู้เรียนศึกษาสถานที่ท่องเที่ยวในภูมิภาคต่างๆ การใช้กิจกรรมการถาม-ตอบ Q&A เพื่อเป็นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน การมอบหมายให้จัดทำโครงงานคู่เป็นคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส ซึ่งผู้เรียนได้วางแผนการดำเนินงานทุกขั้นตอนด้วยตนเอง โดยผู้สอนคอยให้คำปรึกษาเสมือนเป็นผู้อำนวยการความสะดวกในการเรียนรู้

- สื่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยแหล่งสืบค้นข้อมูล เช่น เว็บไซต์ทางอินเทอร์เน็ต หนังสือท่องเที่ยว เอกสารแผ่นพับ โบรชัวร์ และคลิปวิดีโอการท่องเที่ยวไทย

- เกณฑ์การประเมินผลโครงงานคลิปวิดีโอเป็นแบบ Scoring rubric ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ประกอบด้วยการประเมินคุณภาพผลงานด้านความน่าสนใจในการนำเสนอ ด้านความคิดสร้างสรรค์ ด้านความถูกต้องและความต่อเนื่องของเนื้อหาข้อมูล และด้านการใช้ภาษาฝรั่งเศส โดยมีคะแนนเต็ม 20 คะแนน

5.2.2 แบบสัมภาษณ์ด้วยการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) เป็นแบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured interview) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยได้ให้ผู้เชี่ยวชาญ 3 คนตรวจสอบคุณภาพและปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้จริง เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ทั้ง 9 คนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการทำโครงงานคลิปวิดีโอ รวมทั้งกระบวนการในการทำคลิปวิดีโอ ประโยชน์และประสบการณ์ที่ได้รับ ความพึงพอใจ และการแก้ปัญหาที่พบ ซึ่งนิสิตผู้ให้ข้อมูลยินยอมให้ทำการบันทึกเสียงระหว่างการสนทนา

5.3 การเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองตลอดการวิจัย โดยดำเนินการตามแผน การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน ดังนี้ ขั้นก่อนสอน การชี้แจงวัตถุประสงค์ของรายวิชา และการอธิบายข้อมูลในการจัดทำโครงงานคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส ขั้นระหว่างสอน การดำเนินการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน และการกำหนดหน้าที่ของผู้เรียน เพื่อแบ่งหน้าที่ความรับผิดชอบ โดยมีผู้สอนติดตามการ

ทำงานด้วยการให้คำแนะนำและการสอบถามเป็นระยะๆ และชั้นหลังสอน การนำเสนอคลิปวิดีโอของแต่ละกลุ่ม และการอภิปรายร่วมกันด้วยการถาม-ตอบ เพื่อเป็นการแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับจากการทำคลิปวิดีโอนี้ จากนั้นผู้วิจัยทำการคัดเลือกนิสิตผู้ให้ข้อมูลจำนวน 9 คน เพื่อการสนทนากลุ่ม โดยคัดเลือกจากผู้เรียนที่มีผลคะแนนเกรดต่างกัน เพื่อให้ได้ข้อมูลความคิดเห็นเชิงลึกจากผู้เรียนทุกระดับ

5.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

1) ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์แบบสนทนากลุ่ม โดยผู้ให้ข้อมูลแสดงความคิดเห็นในประเด็นต่างๆ ได้แก่ การเลือกหัวข้อคลิปวิดีโอ การวางแผนทำงาน ความพึงพอใจที่มีต่อคลิปวิดีโอ ประโยชน์ที่ได้รับ ปัญหาและอุปสรรค และข้อเสนอแนะเพิ่มเติม ทั้งนี้ ผู้วิจัยทำการรวบรวมข้อมูลและนำมาจัดเป็นหมวดหมู่ตามคำตอบในการสนทนากลุ่ม โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) และนำเสนอผลการสังเคราะห์ข้อมูลด้วยการบรรยายเชิงพรรณนา

2) ผลคะแนนการทำโครงงานคู่ ผู้วิจัยพิจารณาโครงงานคลิปวิดีโอตามเกณฑ์การประเมินผลที่ตั้งไว้ตามแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน โดยมีคะแนนเต็ม 20 คะแนน และวิเคราะห์ผลโดยใช้สถิติแบบพรรณนา (Descriptive statistics) ด้วยความถี่และร้อยละ

6. สรุปผลการวิจัย

6.1 ผลคะแนนการจัดทำโครงงานของผู้เรียน

การประเมินผลจากคะแนนโครงงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส ผู้เรียนได้รับมอบหมายให้ทำงานกลุ่มเป็นโครงงานคู่ มีคะแนนเต็ม 20 คะแนน โดยเป็นคะแนนจากโครงงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยของ 11 กลุ่ม เพื่อเป็นการแสดงถึงการมีความรู้และความเข้าใจในการเรียนจนเกิดเป็นความสามารถในการสร้างสรรค์ผลงานที่น่าไปใช้ได้จริง ดังแสดงผลในรูปแบบตาราง ดังนี้

ตารางที่ 1

ผลคะแนนโครงงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส

ผลคะแนน	จำนวน (กลุ่ม)	คะแนนเป็นร้อยละ
20	--	--
19	--	--
18	2	18.18
17	1	9.09

ตารางที่ 1 (ต่อ)

ผลคะแนนโครงการคลิปปิโตโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส

ผลคะแนน	จำนวน (กลุ่ม)	คะแนนเป็นร้อยละ
16	4	36.36
15	3	27.27
14	1	9.09
13	--	--
12	--	--
11	--	--
ต่ำกว่า 10	--	--

ตารางที่ 1 แสดงผลคะแนนโครงการคลิปปิโตโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส โดยมีคะแนนเต็ม 20 คะแนน ซึ่งเกณฑ์การประเมินผลประกอบด้วยความน่าสนใจในการนำเสนอ ความคิดสร้างสรรค์ ความถูกต้องและความต่อเนื่องของเนื้อหาข้อมูล และการใช้ภาษาฝรั่งเศส สำหรับการนำเสนองานคลิปปิโตโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยนี้ นิสิตทำงานเป็นกลุ่มในรูปแบบโครงงานคู่ ทั้งนี้ นิสิตจำนวน 22 คน แบ่งออกได้ 11 กลุ่ม สำหรับผลคะแนนคลิปปิโตโออยู่ระหว่าง 14–18 คะแนน สรุปผลคะแนน ดังนี้ คะแนนสูงสุดคือ 18 คะแนน มีจำนวน 2 กลุ่ม (ร้อยละ 18.18) กลุ่มที่ได้ 17 คะแนน จำนวน 1 กลุ่ม (ร้อยละ 9.09) กลุ่มที่ได้ 16 คะแนน จำนวน 4 กลุ่ม (ร้อยละ 36.36) กลุ่มที่ได้ 15 คะแนน จำนวน 3 กลุ่ม (ร้อยละ 27.27) และกลุ่มที่ได้ 14 คะแนน จำนวน 1 กลุ่ม (ร้อยละ 9.09) โดยภาพรวมการนำเสนอโครงการคลิปปิโตโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศสของทุกกลุ่ม มีรูปแบบและวิธีการนำเสนอที่น่าสนใจ นิสิตแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ได้ดี การให้ข้อมูลเชิงเนื้อหา มีความเหมาะสมและเป็นประโยชน์ เพื่อนำไปใช้ในการแนะนำแก่นักท่องเที่ยวได้ และการใช้ภาษาฝรั่งเศสสื่อสารได้ดี แต่การนำเสนอคลิปปิโตโอของบางกลุ่มยังมีเนื้อหาและข้อมูลน้อยไปขาดจุดเด่นในการนำเสนอ รวมทั้งการใช้ภาษาฝรั่งเศสยังมีข้อผิดพลาด จึงทำให้คลิปปิโตโอของ 11 กลุ่มมีคะแนนที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม การทำคลิปปิโตโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยของ นิสิตทุกกลุ่มแสดงให้เห็นถึงความมุ่งมั่นตั้งใจและความพยายามในการทำงาน เพื่อให้ได้ผลลัพธ์เป็นผลงานที่ดี โดยมีการค้นคว้าข้อมูลใหม่ๆ และนำทักษะความรู้ภาษาฝรั่งเศสมาประยุกต์ใช้ ตลอดจนนิสิตแสดงให้เห็นถึงความสามารถในการสร้างคลิปปิโตโอที่มาจากประสบการณ์การเรียนรู้ของตนเองโดยตรง เพื่อผลิตผลงานด้วยตนเองได้อย่างสร้างสรรค์และมีประสิทธิภาพ

6.2 ผลจากการสนทนากลุ่ม

การวิเคราะห์ข้อมูลจากการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) เป็นการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured interview) โดยผู้วิจัยทำการคัดเลือกนิสิตผู้ให้ข้อมูลจำนวน 9 คน จากนั้นทำการอัดคลิปเสียงการสนทนากลุ่มและนำมาถอดความ สำหรับประเด็นคำถาม ได้แก่ การเลือกหัวข้อของคลิปวิดีโอ การคัดเลือกข้อมูล การวางแผนในการทำงาน ประโยชน์ที่ได้รับ ปัญหาและอุปสรรคพร้อมวิธีการแก้ไข รวมทั้งข้อเสนอแนะต่างๆ ผลการศึกษาจากการสนทนากลุ่ม พบว่านิสิตผู้ให้ข้อมูลทุกกลุ่มสามารถจัดทำคลิปวิดีโอได้สำเร็จตามวัตถุประสงค์ของแผนการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวและแนวทางการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน โดยมีการวางแผนการทำงานอย่างเป็นระบบและดำเนินการตามขั้นตอนต่างๆ จนคลิปวิดีโอสำเร็จเรียบร้อย ผู้วิจัยนำเสนอผลการสนทนากลุ่มดังตัวอย่างต่อไปนี้

1) การเลือกหัวข้อ

สำหรับขั้นตอนแรก คือการคิดหัวข้อที่สนใจและอยากจะเรียนรู้ โดยนิสิตปรึกษากันภายในกลุ่ม ช่วยกันนำเสนอหัวข้อที่หลากหลาย จนสรุปเป็นหัวข้อของคลิปวิดีโอ ทั้งนี้ หัวข้อของคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยของแต่ละกลุ่มมีความหลากหลายและมีความน่าสนใจแตกต่างกัน ได้แก่ คลิปวิดีโอเรื่องข้อมูลทั่วไปของประเทศไทย (La Thaïlande) การท่องเที่ยวภาคใต้ (La visite du sud de la Thaïlande) วัดในประเทศไทย (Les temples thaïlandais) ถนนสายดอกไม้ “ตาเบบูญา” จังหวัดสุพรรณบุรี (La Thaïlande inédite : La route des fleurs ‘Tabebuja’ à Supanburi) ซึ่งเป็นการท่องเที่ยวแบบ Unseen คลิปแนะนำกรุงเทพฯ 7 วัน 7 แห่งตามสไตล์คนกรุงเทพฯ (Visiter Bangkok comme les Bangkokiens : 7 jours et 7 sites touristiques) และคลิปวิดีโอแนะนำ Street Food ในกรุงเทพฯ (‘Street Food’ à Bangkok)

“การท่องเที่ยวกรุงเทพฯ 7 วันตามสไตล์คนกรุงเทพฯ เพราะต้องการแนะนำย่านที่คนกรุงเทพฯ นิยมไป เช่น ร้านกาแฟ ร้านอาหาร และสถานที่พักผ่อนหย่อนใจ เพื่อให้นักท่องเที่ยวได้รู้จักไลฟ์สไตล์ของคนกรุงเทพฯ ที่อาจจะยังไม่เคยรู้” (A1)

“หัวข้อคลิปวิดีโอ คือการเที่ยววัดในกรุงเทพฯ 9 แห่ง โดยเป็นวัดที่สำคัญและเป็นที่รู้จักทั่วไป เช่น วัดพระแก้ว วัดโพธิ์ วัดอรุณ วัดเบญจมบพิตร สนใจด้านนี้ เนื่องจากประเทศไทยเป็นเมืองพุทธ สถาปัตยกรรมต่างๆ ภายในวัด สะท้อนถึงมรดกทางวัฒนธรรมที่นักท่องเที่ยวต่างชาติควรต้องมาสัมผัส” (A7)

2) การวางแผนการทำคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทย

นิสิตทุกกลุ่มวางแผนการทำงานและดำเนินการตามแผนการทำงานอย่างเป็นระบบ โดยมีการแบ่งหน้าที่กันอย่างชัดเจน ดังนี้

2.1) การคัดเลือกข้อมูล ปัจจุบันวิธีการเข้าถึงแหล่งความรู้และการได้รับข้อมูลสะดวกและรวดเร็ว โดยนิสิตสามารถสืบหาข้อมูลด้วยตนเองจากแหล่งสืบค้นทางอินเทอร์เน็ต การสนทนากลุ่ม พบว่านิสิตทุกกลุ่มค้นคว้าข้อมูลจากเว็บไซต์ทางอินเทอร์เน็ตเป็นหลัก ทั้งเว็บไซต์ภาษาฝรั่งเศส ภาษาอังกฤษ และภาษาไทย โดยเฉพาะข้อมูลจากเว็บไซต์ภาษาฝรั่งเศส ทำให้ได้รับข้อมูลในมุมมองของคนฝรั่งเศสที่มีต่อประเทศไทย และรู้จักคำศัพท์ภาษาฝรั่งเศสด้านการท่องเที่ยว รวมทั้งนิสิตยังค้นคว้าข้อมูลจากหนังสือ Guide Book และแผ่นพับของสถานที่ท่องเที่ยว เนื่องจากข้อมูลจากแผ่นพับที่แจกให้แก่นักท่องเที่ยวมีความน่าเชื่อถือ รวมทั้งมีการสอบถามบุคคลที่มีความรู้และเป็นคนท้องถิ่นของสถานที่นั้นๆ ด้วย

“เราวางแผนกันว่า ต้องการโปรโมทอะไร พอตัดสินใจนำเสนอประเทศไทยทั้ง 6 ภูมิภาค จากนั้นจึงเริ่มหาข้อมูลที่มีเยอะมาก โดยส่วนมากจะหาจากในเว็บไซต์ และไปร้านหนังสือด้วย พวก Guide book” (A4)

“คลิปนำเสนอการท่องเที่ยวภาคใต้ โดยข้อมูลมาจากยูทูบและเว็บไซต์ โดยใช้ข้อมูลภาษาอังกฤษกับไทย และภาษาฝรั่งเศส เพื่อดูในเรื่องของการใช้ภาษา กับคำศัพท์” (A3)

2.2) การกำหนดหน้าที่ความรับผิดชอบ การทำโครงงานคู่ คือการสร้างทักษะการทำงานเป็นทีม ทำให้เรียนรู้ที่จะรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ในการทำงานร่วมกัน นิสิตมีการวางแผนด้านหน้าที่ความรับผิดชอบอย่างชัดเจน การสนทนากลุ่ม พบว่านิสิตแต่ละคนมีความสามารถและความถนัดไม่เท่ากัน จึงมีการตกลงเพื่อแบ่งงานกันตามความถนัด โดยแบ่งเป็นหน้าที่ด้านข้อมูลและด้านเทคนิค สำหรับนิสิตที่มีความสามารถด้านใดมากกว่าจะเป็นผู้รับผิดชอบหลักและทำงานด้านนั้นมากกว่า ส่วนกลุ่มที่สมาชิกกลุ่มมีความสามารถทั้งสองด้านใกล้เคียงกัน จะแบ่งงานอย่างเท่าเทียมกัน อย่างไรก็ตาม การทำงานในทุกขั้นตอน นิสิตมีการปรึกษาหารือกันตลอดเวลาและช่วยเหลือพึ่งพากันเป็นอย่างดี

“การทำงานมีการแบ่งงานกัน คือด้านเนื้อหาข้อมูล มีการค้นคว้าข้อมูลทางอินเทอร์เน็ต และข้อมูลที่มีอยู่แล้วจากหนังสือท่องเที่ยว โบรชัวร์ด้วย ส่วนการทำคลิป ต้องใช้เทคนิคด้านการตัดต่อ และการใส่ sound คือจะแบ่งๆ กัน อีกคนทำสไลด์ภาพนิ่ง และอีกคนก็ตัดต่อและลงเสียงพากย์ ตกลงทำงานกันตามความถนัด” (A5)

“มีการแบ่งงานกัน แต่ละคนหาข้อมูลจากหลายเว็บไซต์ และนำมาช่วยกันเลือก สำหรับการตัดต่อ เพื่อนที่สามารถตัดต่อได้เก่งกว่า รู้จักใช้แอปต่างๆ จะรับผิดชอบเรื่องตัดต่อ” (A6)

2.3) การวางแผนด้านเวลา การทำโครงงานคลิปวิดีโอ ต้องใช้ระยะเวลาพอสมควร นิสิตแต่ละกลุ่มจึงใช้เวลานอกชั้นเรียน เพื่อนัดหมายและทำงานด้วยกัน ในการทำงานมีทั้งรูปแบบ onsite และ online แต่การทำงานแบบ onsite นิสิตพบว่าเป็นการทำงานที่มี

ประสิทธิภาพดีกว่าแบบ online นอกจากนี้ การทำงานแต่ละขั้นตอน ได้แก่ การหาข้อมูล การคัดเลือกข้อมูล และการตัดต่อคลิปวิดีโอ ได้มีการวางแผนเรื่องเวลาเป็นอย่างดี ทำให้ผลงานคลิปวิดีโอสำเร็จลุล่วงตามเวลาที่กำหนด

“ในการทำงานมีทั้งนัดเจอกัน และ online บ้าง บางที่ใช้ Google Doc เพื่อแชร์การทำงานกัน คือเมื่อแต่ละคนทำงาน เพื่อนอีกคนสามารถมองเห็นได้เลย” (A4)

“ส่วนใหญ่นัดทำงานหลังเลิกเรียน เวลาคุยงานกัน ก็จะวางแผนงานด้วย เช่น การหาข้อมูลใช้เวลา 3-4 วัน หรือการตัดต่อประมาณสองสามวัน บางที่ทำงาน online กันบ้าง แต่ถ้าได้พบกัน จะดีกว่า ” (A9)

3) ประโยชน์จากการทำคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทย สรุปได้ดังนี้

3.1) ด้านความรู้ โดยแบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ความรู้ด้านการท่องเที่ยวไทย เนื่องจากนิสิตได้รับความรู้และข้อมูลใหม่ๆ เกี่ยวกับแหล่งท่องเที่ยวในประเทศไทยเพิ่มมากขึ้น รวมทั้งรู้จักประวัติความเป็นมาและความสำคัญของสถานที่ท่องเที่ยวต่างๆ เนื่องจากการทำโครงการคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทย ทำให้ต้องศึกษาค้นคว้าข้อมูลอย่างลึกซึ้ง และ 2) ความรู้ด้านเทคโนโลยีสารสนเทศ เป็นการพัฒนาความรู้และความสามารถในการนำสื่อเทคโนโลยีมาใช้งานได้อย่างเหมาะสม การใช้แอปพลิเคชันในการตัดต่อคลิปวิดีโอทำให้นิสิตได้รู้จักแอปพลิเคชันที่หลากหลาย พร้อมทั้งเรียนรู้วิธีการใช้งานฟังก์ชันต่างๆ ด้วยโดยนิสิตศึกษาการใช้งานแอปพลิเคชันใหม่ๆ ด้วยตนเองเพิ่มเติมจาก Youtube และ Tiktok เพื่อต้องการสร้างสรรค์ผลงานให้ดีที่สุด

“งานคลิปวิดีโอนี้ ได้รู้ในสิ่งที่ไม่เคยรู้มาก่อน เพราะสถานที่ท่องเที่ยวในไทยมีเยอะมาก ตอนหาข้อมูลก็ได้ความรู้ใหม่ๆ เพิ่มขึ้น เช่น สถานที่ที่อยู่จังหวัดนี้ เป็นการเปิดโลกทัศน์มากๆ รวมทั้งได้เรียนรู้แอปใหม่ๆ เพิ่มขึ้นด้วย เป็นการอัปเดตทางด้านนวัตกรรม” (A4)

“การทำคลิปวิดีโอได้ฝึกฝนใช้เทคโนโลยี ได้ค้นพบเทคนิคใหม่ๆ ในการตัดต่อคลิป และรู้จักฟังก์ชันที่น่าสนใจของแต่ละแอปด้วย งานนี้ใช้ 3-4 แอป ใช้ทำคลิปและอัดเสียง” (A6)

“หนูเป็นคนไทย แต่ไม่รู้ประวัติและศิลปะแบบไทย เมื่อได้ทำงานคลิปวิดีโอนี้ทำให้ได้รู้ข้อมูลเกี่ยวกับวัดในเมืองไทยมากขึ้น แล้วก็ได้เรียนรู้คำศัพท์ภาษาฝรั่งเศสทางศิลปะด้วย” (A7)

3.2) ด้านภาษาฝรั่งเศส นิสิตได้พัฒนาทักษะภาษาฝรั่งเศสจากการฝึกการอ่าน การทำความเข้าใจ และการเขียน ด้วยการเรียนรู้การนำภาษาฝรั่งเศสด้านการท่องเที่ยวไปใช้ในการสื่อสาร เพื่ออธิบายข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งท่องเที่ยวไทยให้แก่นักท่องเที่ยวได้ ตลอดจนสามารถนำความรู้ด้านภาษาฝรั่งเศสมาต่อยอดสำหรับการประกอบอาชีพในอนาคตได้ รวมทั้งนิสิตยังได้เพิ่มคลังคำศัพท์ภาษาฝรั่งเศสเฉพาะด้านการท่องเที่ยวเพิ่มมากขึ้นด้วย

“ได้ประโยชน์จากการเรียนรู้คำศัพท์ที่ใช้ในการท่องเที่ยวเยอะมาก บางคำเป็นศัพท์เฉพาะทางด้านอาหารและสถานที่ท่องเที่ยว เพิ่งรู้ว่า ทอดมัน ภาษาฝรั่งเศสเรียกว่าอะไร” (A5)

3.3) ด้านความคิดสร้างสรรค์ การทำโครงการคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นิสิตได้แสดงความคิดสร้างสรรค์อย่างเต็มที่ โดยนิสิตใช้ความคิดและจินตนาการในการออกแบบคลิปวิดีโอให้มีความน่าสนใจมากที่สุด ดังนั้นการนำเสนอคลิปวิดีโอของแต่ละกลุ่มประกอบด้วยภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว และการใช้เสียงเพลงประกอบด้วย นอกจากนี้ นิสิตยังได้คำนึงถึงการคัดเลือกข้อมูลที่น่าสนใจ เพื่อให้เกิดประโยชน์ด้วย

“ชอบงานนี้ เพราะได้ Create ในสิ่งที่เราต้องการ ได้ค้นหาข้อมูลใหม่ๆ ออกแบบคลิปอย่างไรดีให้น่าสนใจและน่าติดตาม ได้คิดเยอะมาก” (A4)

“โจทย์ที่ได้คือ การท่องเที่ยวไทย เลยต้องคิดและวางแผนเองว่าจะนำเสนออะไรที่น่าสนใจเกี่ยวกับประเทศไทย ทำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์มาก” (A5)

3.4) ด้านการทำงานเป็นทีม การทำโครงการคู่เป็นการเรียนรู้แบบร่วมมือ ทำให้ได้รับความคิดที่หลากหลายและมีมุมมองในการทำงานที่กว้างขึ้น โดยร่วมกันวางแผนช่วยกันคิดและตัดสินใจ เพื่อสร้างสรรค์ผลงานให้ดีที่สุด จึงเข้าใจถึงบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบในการทำงานร่วมกับผู้อื่น นอกจากนี้ การทำงานเป็นทีมช่วยฝึกการแสดงออกทางความคิด ยอมรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกันอย่างมีเหตุผล ตลอดจนรู้จักการเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี อันเป็นทักษะของการทำงานเป็นทีม

“เกิดทักษะในการทำงานร่วมกันกับเพื่อน การบริหารเวลาทำงานและการแสดงความคิดเห็น การยอมรับความคิดเห็นของเพื่อน” (A2)

4) ปัญหาอุปสรรคในการทำโครงการ และแนวทางในการแก้ปัญหา

4.1) ด้านการคัดเลือกข้อมูล นิสิตสืบค้นข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ได้แก่ อินเทอร์เน็ต หนังสือท่องเที่ยว Guide Book เอกสารและโบรชัวร์ของแหล่งท่องเที่ยว และการสอบถามบุคคลที่มีความรู้เกี่ยวกับสถานที่ท่องเที่ยว ทั้งนี้ แหล่งสืบค้นข้อมูลที่นิสิตใช้ในการค้นคว้ามากที่สุด คือเว็บไซต์ทางอินเทอร์เน็ต สำหรับการคัดเลือกข้อมูลจากอินเทอร์เน็ต ต้องศึกษาว่า มีความน่าเชื่อถือมากน้อยเพียงใด และเป็นข้อมูลจริงหรือไม่ นิสิตมีวิธีการคัดเลือกข้อมูล ดังนี้ 1) เป็นข้อมูลที่ปรากฏหลายครั้งในหลายเว็บไซต์ โดยมีการระบุที่มาของเว็บไซต์อย่างชัดเจน 2) เป็นข้อมูลจากแหล่งสืบค้นที่เป็นทางการ เช่น เว็บไซต์แนะนำการท่องเที่ยวของแต่ละสถานที่ท่องเที่ยว และ 3) เป็นข้อมูลจากคลิปวิดีโอจากสถานที่ที่มีผู้คนไปท่องเที่ยวจริง โดยมีภาพจากสถานที่จริงด้วย กรณีดังกล่าว นิสิตได้ส่งข้อความเพื่อขออนุญาตจากเจ้าของคลิป เมื่อได้รับการตอบอนุญาตให้นำไปใช้ได้ จึงนำคลิปนั้นมาใช้

ในคลิปวิดีโอ พร้อมระบุชื่อเจ้าของคลิปต้นฉบับด้วย แต่หากไม่ได้รับการตอบกลับจากเจ้าของคลิป นิสิตจะไม่นำข้อมูลนั้นมาใช้ต่อ

“ปัญหาด้านข้อมูลที่ค้นหามาจากอินเทอร์เน็ตดีมาก แต่ไม่มีแหล่งข้อมูลที่อ้างอิงได้ จึงต้องตัดข้อมูลนั้นออกไป เราตั้งเกณฑ์กันว่า ต้องเป็นข้อมูลจากที่น่าเชื่อถือ และเมื่อพบคลิปที่น่าสนใจ เช่น คลิปจากยูทูบ ก็จะเขียนไปขออนุญาตเจ้าของคลิปก่อน” (A2)

4.2) ด้านภาษา คำศัพท์ภาษาฝรั่งเศสด้านการท่องเที่ยวเป็นคำศัพท์เฉพาะด้าน จึงต้องค้นคว้าจากเว็บไซต์ที่เป็นภาษาฝรั่งเศสรวมด้วย และนำข้อมูลจากหลายเว็บไซต์มาเปรียบเทียบกัน หากคำศัพท์ใดที่มีการนำมาใช้อ้างอิงบ่อยครั้ง นิสิตจะนำมาเรียบเรียงก่อนการนำมาใช้งานจริง

“ปัญหาที่พบ คือการใช้คำศัพท์ภาษาฝรั่งเศส เพราะมีคำศัพท์เทคนิคหลายคำ จึงต้องค้นหาเพิ่มเติมจากหลายเว็บไซต์ แต่ถ้าไม่เข้าใจจริงๆ ก็เปลี่ยนไปใช้คำศัพท์ที่รู้จัก” (A6)

4.3) ด้านเวลา การทำโครงการคลิปวิดีโอเป็นกิจกรรมนอกชั้นเรียน หากขาดการวางแผนด้านเวลาที่ดี โครงการดังกล่าวอาจจะเสร็จไม่ทันตามเวลาที่กำหนด ทั้งนี้เมื่อนิสิตมีปัญหาด้านตารางเวลาว่างไม่ตรงกัน นิสิตมีวิธีการแก้ปัญหา คือการทำงานให้มากที่สุดเมื่อพบหนักัน และการใช้เทคโนโลยีให้เป็นประโยชน์ด้วยการแชร์การทำงานใน Google Doc ด้วย

“ปัญหาด้านเวลาที่เวลาว่างไม่ตรงกัน เพราะวิชาเรียนไม่เหมือนกัน และแต่ละคนมีงานต่างๆ มาก มีการบ้านด้วย เมื่อเจอหนักัน พุดคุยวางแผน แล้วก็ทำงานให้ได้มากที่สุด” (A2)

“ถ้าไม่เจอกัน ก็ใช้ Google Doc แชร์งานกัน เพื่อนก็เห็นว่า เราทำงานถึงไหนแล้ว” (A4)

4.4) ด้านเทคโนโลยี นิสิตใช้แหล่งสืบค้นจากเว็บไซต์ทางอินเทอร์เน็ตเพื่อศึกษาข้อมูลตามหัวข้อของคลิปวิดีโอ และการนำแอปพลิเคชันมาใช้ เพื่อสร้างสรรค์คลิปวิดีโอให้มีความน่าสนใจ แต่เมื่อเกิดปัญหาในการใช้แอปพลิเคชันใหม่ๆ ที่ยังไม่เคยรู้จักมาก่อน นิสิตทำ การศึกษาด้วยตนเองจาก Youtube หรือสอบถามจากผู้อื่น

“มีปัญหาการใช้แอปพลิเคชันเพื่อตัดต่อ เพราะไม่ค่อยเก่งด้านเทคโนโลยี ถ้าไม่คุ้นเคยในการใช้ จึงเรียนรู้จาก Youtube แต่ถ้าไม่สามารถทำได้ ก็จะไม่ใช้แอปพลิเคชันนั้น และเลือกใช้แอปพลิเคชันที่ไม่ซับซ้อนมาก” (A8)

5) การนำความรู้จากการทำคลิปการท่องเที่ยวไทยไปใช้ในอนาคต

5.1) ความรู้ด้านการท่องเที่ยว นิสิตรู้จักสถานที่ท่องเที่ยวในประเทศไทยมากขึ้น โดยความรู้และข้อมูลจากการศึกษาค้นคว้าสามารถนำไปใช้ประโยชน์ด้วยการประชาสัมพันธ์การท่องเที่ยวไทย สามารถอธิบายข้อมูลเกี่ยวกับประเทศไทย วัฒนธรรมไทย

อาหารท้องถิ่น และแหล่งท่องเที่ยวที่สำคัญในแต่ละภูมิภาคให้นักท่องเที่ยวเป็นภาษาฝรั่งเศสได้ ตลอดจนนิสิตเกิดความสนใจจะประกอบอาชีพด้านการท่องเที่ยว

“งานนี้ทำให้สามารถนำความรู้ เช่น การเรียบเรียงข้อมูล ความรู้ที่ทำคลิปนำไปใช้ในการประกอบอาชีพ ถ้าได้ทำงานด้านการท่องเที่ยว เช่น ไกด์หรือทำงานที่โรงแรม หรือนำข้อมูลการท่องเที่ยวแนะนำคนต่างชาติได้ เช่น แนะนำอาหารของภาคต่างๆ อาหารพื้นเมือง” (A1)

“ความรู้จากการทำคลิปวิดีโอสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการโปรโมทการท่องเที่ยวได้ เพราะอยากทำงานเป็นไกด์ การทำคลิปทำให้ใกล้ชิดกับอาชีพที่อยากทำมากขึ้น และเป็นการฝึกภาษาฝรั่งเศสด้วย” (A3)

5.2) ความรู้ด้านเทคโนโลยี การทำโครงการงานคลิปวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทย ช่วยฝึกการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ เพื่ออำนวยความสะดวกในการทำงาน และเพื่อให้ผลิตผลงานได้อย่างสร้างสรรค์ โดยการใช้แอปพลิเคชันต่างๆ ในการตัดต่อคลิปวิดีโอ นิสิตเกิดความเข้าใจวิทยาการสมัยใหม่มากขึ้น และเกิดแนวทางในการเรียนรู้ด้วยตนเองด้วย โดยสามารถนำความรู้ด้านเทคโนโลยีไปต่อยอดในการประกอบอาชีพได้

“ได้ทักษะในการตัดต่อคลิป โดยนำความรู้จากการทำคลิปนี้ไปต่อยอดด้านอาชีพได้ หากมีงานลักษณะนี้ จะสามารถทำได้คล่องขึ้น และสามารถพัฒนาทักษะกับเทคนิคในการทำคลิป และทำให้สนใจการทำงานด้านการท่องเที่ยวที่เกี่ยวกับการทำข้อมูลท่องเที่ยว เช่น การออกแบบกราฟฟิค เพื่อประชาสัมพันธ์การท่องเที่ยว” (A2)

5.3) กระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบ การทำคลิปวิดีโอนี้ ควรต้องมีการวางแผนงานด้านต่างๆ อย่างเป็นขั้นตอน โดยต้องมีการลำดับการทำงานว่า ควรทำอะไรก่อนและหลัง ต้องทำอะไรบ้าง พร้อมกำหนดระยะเวลาการทำงานแต่ละขั้นตอนอย่างชัดเจน เช่น การคัดเลือกข้อมูลใช้เวลาประมาณ 3-5 วัน และการตัดต่อคลิปใช้เวลา 2-3 วัน เป็นต้น

“ได้ประโยชน์จากการทำงานแบบมีขั้นตอนเรียงลำดับ 1 2 3 ทำให้ทำงานง่ายขึ้น” (A6)

6) ข้อเสนอแนะการทำคลิปการท่องเที่ยวไทย เพื่อแนะนำรุ่นน้อง ๆ

นิสิตมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับการทำคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทย เพื่อเป็นแนวทางให้แก่รุ่นน้องๆ ดังนี้ 1) การทำงานควรมีการวางแผนให้เป็นระบบและดำเนินตามแผนที่วางไว้ ซึ่งจะทำให้ผลงานเสร็จตามระยะเวลาที่กำหนด 2) การนำข้อมูลที่เป็นคลิปวิดีโอจากอินเทอร์เน็ต ควรมีการขออนุญาตจากเจ้าของคลิปต้นฉบับ และควรระบุแหล่งที่มาของคลิปด้วย และ 3) การนำเสนอการท่องเที่ยวไทยแนวใหม่ที่แตกต่างกันจากการท่องเที่ยวทะเลหรือภูเขา เช่น การท่องเที่ยวแบบ Unseen ซึ่งอาจจะยังไม่เป็นที่รู้จักของนักท่องเที่ยว เป็นต้น

“การทำคลิปท่องเที่ยวไทย ไม่ควรยึดติดแค่ทะเลกับภูเขา ควรนำเสนอ
สิ่งใหม่ๆ ที่คนอาจจะยังไม่รู้จัก ลองค้นคว้าทั่วเมืองไทยว่า มีจุดไหนที่น่าสนใจและใหม่ๆ แนว
Unseen in Thailand” (A5)

“การทำอะไรต้องมีการวางแผน ควรตั้งเป้าหมายว่า ทำอะไร อย่างไร
สำหรับการนำข้อมูลจากคลิปหรือเว็บไซต์มาใช้ ควรให้เกียรติคนที่หาข้อมูลมาก่อน โดยการขอ
อนุญาตในการนำคลิปมาใช้บ้าง” (A1)

สรุปผลจากการสนทนากลุ่ม พบว่า นิสิตได้เรียนรู้และได้รับประสบการณ์ในการทำ
โครงการคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยเป็นอย่างดี รวมทั้งได้พัฒนาศักยภาพด้านต่างๆ
ที่สอดคล้องกับทักษะการเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 ด้วย

7. การอภิปรายผลการวิจัย

การศึกษาผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อ
การท่องเที่ยว คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ สามารถอภิปรายผลได้ ดังนี้

7.1 การจัดเรียนรู้โดยใช้โครงงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษา
ฝรั่งเศสในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวของนิสิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะ
มนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เป็นรูปแบบการเรียนรู้วิธีการหนึ่งที่ช่วยให้ นิสิตเกิด
ทักษะการเรียนรู้ด้านต่างๆ ได้แก่ ความรู้ด้านการท่องเที่ยว ความรู้ภาษาฝรั่งเศส ด้านการ
ทำงานอย่างเป็นระบบ และด้านการใช้สื่อเทคโนโลยี โดยการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐาน เป็น
แนวทางที่ควรนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน เพื่อพัฒนาผู้เรียนตามทักษะการเรียนรู้แห่ง
ศตวรรษที่ 21 ทั้งนี้ การศึกษาผลจากการใช้แผนการเรียนรู้โดยใช้โครงงานคลิปวิดีโอแนะนำ
การท่องเที่ยวไทย สรุปดังนี้

1) ทักษะด้านความรู้จากการทำโครงงานคลิปวิดีโอแนะนำการท่องเที่ยวไทย
ช่วยให้นิสิตมีความรู้ด้านการท่องเที่ยวมากขึ้น โดยนิสิตรู้จักแหล่งท่องเที่ยวที่สำคัญในประเทศ
ไทยและในแต่ละภูมิภาค จึงทำให้ได้เรียนรู้ประวัติและความเป็นมาของสถานที่ท่องเที่ยว รู้จัก
ข้อมูลทั่วไปของประเทศไทย ทั้งด้านประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ และอาหารท้องถิ่น ตลอดจน
เข้าใจศิลปวัฒนธรรมและวิถีชีวิตไทย และสามารถนำความรู้ที่ได้จากการศึกษาค้นคว้าไป
แนะนำเป็นภาษาฝรั่งเศสให้แก่นักท่องเที่ยวได้ การที่นิสิตมีความรู้ด้านการท่องเที่ยวมากขึ้น
เกิดจากการศึกษาและค้นคว้าด้วยตนเอง โดยนิสิตมีวิธีการค้นหาข้อมูลและเลือกแหล่งสืบค้น
จากหลายช่องทาง ซึ่งส่วนใหญ่เป็นข้อมูลจากเว็บไซต์ทางอินเทอร์เน็ต ร่วมด้วยกับข้อมูลจาก
หนังสือแนะนำการท่องเที่ยว Guide Book และเอกสารด้านการท่องเที่ยวต่างๆ ตลอดจนการ
สอบถามและพูดคุยกับบุคคลที่มีความรู้และบุคคลที่ทำงานด้านการท่องเที่ยว ทั้งนี้ การค้นคว้า
ข้อมูลเป็นการฝึกอ่าน ฝึกคิด ฝึกวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูล จนเกิดเป็นความรู้และความ

เข้าใจด้านการท่องเที่ยวเป็นอย่างดี การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมโครงการช่วยเพิ่มพูนความรู้เชิงลึกให้แก่ผู้เรียนได้ สอดคล้องกับ Barron (1998, อ้างถึงในภูวสิทธิ์ บุญศรี, 2561 : 130) กล่าวว่า กิจกรรมโครงการมีจุดมุ่งหมายที่เหมาะสมสำหรับการเรียนรู้ที่นำไปสู่ความเข้าใจที่ลึกซึ้งและเป็นรูปแบบการสอนที่จะสร้างความรู้ให้อยู่กับผู้เรียนได้อย่างยาวนาน นอกเหนือจากความรู้ด้านการท่องเที่ยวแล้ว นิสิตได้เรียนรู้การใช้ภาษาฝรั่งเศสที่สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์การท่องเที่ยวจริงได้ การมีความรู้ด้านการท่องเที่ยวมากขึ้น จึงทำให้นิสิตหลายคนสนใจที่จะประกอบอาชีพด้านการท่องเที่ยวด้วย

2) ทักษะด้านการทำงาน การเรียนรู้โดยใช้โครงการเป็นฐานมุ่งเน้นที่การลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง การทำโครงการร่วมกับเพื่อน จึงต้องช่วยกันวางแผนงานและดำเนินการตามแผนตั้งแต่ขั้นตอนเริ่มต้นจนถึงขั้นตอนสุดท้าย ได้แก่ การคิดหัวข้อ การออกแบบคลิปวิดีโอ การค้นคว้าและการคัดเลือกข้อมูล และการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น จนสำเร็จเป็นโครงการคลิปวิดีโอแนะนำเสนอการท่องเที่ยวไทย การทำงานด้วยตนเองทุกขั้นตอน จึงอาจช่วยให้ นิสิตได้เรียนรู้กระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบ และเกิดทักษะด้านการทำงานที่สอดคล้องกับชีวิตจริง จากผลการวิจัยในครั้งนี้ จึงขอเสนอขั้นตอนในการทำโครงการคลิปวิดีโอแนะนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส ดังต่อไปนี้

2.1) การเริ่มต้นโครงการคลิปวิดีโอ คือการคิดหัวข้อของคลิปวิดีโอแนะนำเสนอการท่องเที่ยวไทยที่เกิดจากความสนใจและความต้องการที่อยากจะเรียนรู้ โดยนิสิตช่วยกันคิดและนำเสนอประเด็นที่มีความน่าสนใจ เพื่อนำไปสู่หัวข้อของโครงการคลิปวิดีโอ ซึ่งนิสิตได้นำความรู้และความสนใจ รวมทั้งการนำประสบการณ์เกี่ยวกับการท่องเที่ยวมาประกอบการตัดสินใจเลือกหัวข้อด้วย การทำคลิปวิดีโอในเรื่องที่สนใจทำให้นิสิตมีความกระตือรือร้นในการทำงาน สอดคล้องกับวัชรภรณ์ ประภาสะโนบล และมาเรียม นิลพันธุ์ (2564 : 20) กล่าวว่า การเรียนรู้โดยใช้โครงการเป็นฐานจะเน้นที่การลงมือปฏิบัติตามความสนใจของผู้เรียน เพื่อค้นพบสิ่งใหม่หรือความรู้ใหม่ผ่านกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ โดยผู้เรียนจะมีแรงจูงใจในการแก้ปัญหาสูง เพราะผู้เรียนจะเป็นผู้เลือกวิธีการค้นหาคำตอบ ลงมือปฏิบัติและค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง โดยกลุ่มที่นิสิตมีภูมิลำเนาอยู่ภาคใต้แนะนำเสนอแหล่งท่องเที่ยวในจังหวัดภาคใต้ กลุ่มที่มีนิสิตอาศัยอยู่ในกรุงเทพฯ แนะนำเสนอคลิปแนะนำสถานที่ท่องเที่ยวในกรุงเทพฯ และกลุ่มที่มีนิสิตเดินทางท่องเที่ยวเป็นประจำกับครอบครัว แนะนำเสนอคลิปวิดีโอเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของประเทศไทย ดังนั้น การมีโอกาสดำเนินการหัวข้อคลิปวิดีโอตามความสนใจจากความคิดริเริ่มในสิ่งที่คุ้นเคยหรือจากความสนใจ ทำให้เกิดความตั้งใจในการสร้างผลงานคลิปวิดีโอให้ดีที่สุด

2.2) การดำเนินโครงการ การเรียนรู้โดยใช้โครงการเป็นฐานต้องผสมผสานความรู้หลายด้านเข้าด้วยกัน ได้แก่ การค้นคว้าข้อมูล ความคิดสร้างสรรค์ ความรู้ด้านภาษา ความรู้ด้านเทคโนโลยีสารสนเทศ และการแก้ไขปัญหา สำหรับการทำให้โครงการคลิปวิดีโอเป็น

การทำงานร่วมกันเป็นทีม นิสิตกำหนดหน้าที่กันอย่างชัดเจน โดยปรึกษาหารือและนัดหมายทำงานกันตามเวลาที่เหมาะสม มีการตกลงหน้าที่และความรับผิดชอบตามความสามารถและความถนัดทั้งทางด้านข้อมูลและด้านเทคโนโลยี สมาชิกในทีมที่มีความสามารถด้านใดมากกว่าจะเป็นผู้ดำเนินการหลักในด้านนั้น อย่างไรก็ตาม เมื่อพบปัญหาระหว่างการทำงาน สมาชิกในทีมได้ร่วมพูดคุยและช่วยกันแก้ไข จนผ่านพ้นปัญหาอุปสรรคได้ โดยผู้สอนคอยสังเกตและติดตามการทำงานในฐานะผู้ให้คำปรึกษา สอดคล้องกับปิญาดา ฤกษ์อนันต์ (2554 : 75) กล่าวว่า โครงการเป็นกิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียนได้เห็นประโยชน์ของสังคม เรียนรู้ร่วมกัน ทำงานร่วมกัน ผักผ่อน รู้จักการใช้เทคนิคและวิธีการแก้ปัญหาด้วยตนเอง มีอิสระและมีความรับผิดชอบ โดยมีครูเป็นเพียงผู้กระตุ้น ในการสนทนากลุ่ม ผู้วิจัยสังเกตว่า นิสิตทุกคนช่วยกันดำเนินงานทำโครงการคลิปวิดีโอด้วยความตั้งใจและร่วมกันแก้ไขปัญหาที่พบจริง ควบคู่กับการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ เพราะมีจุดมุ่งหมายเดียวกัน คือผลงานคลิปวิดีโอที่ดี ซึ่งสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้จริง

2.3) การประเมินผลโครงการคลิปวิดีโอ นอกจากผู้สอนทำหน้าที่ประเมินผลโครงการคลิปวิดีโอตามเกณฑ์การประเมินที่แจ้งแก่นิสิตไว้แล้ว ในการสนทนากลุ่ม ผู้สอนได้ให้นิสิตประเมินผลงานตนเอง เพื่อเป็นการสะท้อนคิดและฝึกคิดทบทวนสิ่งที่ได้รับจากการทำโครงการ ความพึงพอใจต่อผลงานตนเอง และประโยชน์ที่สามารถนำไปใช้ในอนาคต ทั้งนี้ นิสิตทุกกลุ่มพึงพอใจต่อโครงการคลิปวิดีโอที่ได้สร้างสรรค์ผลงานร่วมกันจนสำเร็จในระดับมาก โดยประเมินความพึงพอใจอยู่ระหว่างร้อยละ 80-100 เนื่องด้วยการทำโครงการเกิดประโยชน์ดังนี้ 1) พัฒนาศักยภาพด้านความคิดสร้างสรรค์ การลงมือทำโครงการด้วยตนเอง ทำให้ นิสิตได้คิดวางแผนและออกแบบคลิปวิดีโอด้วยการค้นหาวิธีการแปลกใหม่ นิสิตมีอิสระทางความคิด เชิงสร้างสรรค์และเกิดจินตนาการ จนเกิดทางเลือกที่หลากหลาย จึงสามารถคิดค้นสิ่งใหม่ๆ ได้ สอดคล้องกับชาติรี เกิดธรรม (2547 : 5-6) การเรียนรู้แบบโครงการเป็นฐานช่วยส่งเสริมกระบวนการคิด ได้แสดงออกถึงความคิดริเริ่มสร้างสรรค์และลงมือปฏิบัติจริง สามารถสร้างผลงานและแก้ปัญหาต่างๆ ได้ด้วยตนเอง ตลอดจนผู้เรียนเกิดความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ (Creativity Innovation) 2) พัฒนาทักษะด้านเทคโนโลยี แต่ละขั้นตอนของการทำโครงการคลิปวิดีโอต้องอาศัยเทคโนโลยีเข้ามามีส่วนร่วม เช่น การค้นคว้าข้อมูลจากแหล่งความรู้สารสนเทศทางอินเทอร์เน็ต และการตัดต่อคลิปวิดีโอด้วยการนำแอปพลิเคชันมาใช้ ซึ่งนิสิตสามารถใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีเพื่อทำโครงการคลิปวิดีโอได้อย่างเหมาะสม ดังเช่นที่Bender (2012) กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนแบบโครงการมีการนำเทคโนโลยีเข้ามาช่วย โดยผู้สอนมอบหมายให้ผู้เรียนสืบค้นข้อมูลสารสนเทศจากเว็บไซต์ เช่น Wiki Google Youtube ซึ่งแอปพลิเคชันเหล่านี้มีบทบาทมากในการเรียนการสอนแบบโครงการ เพราะเป็นแหล่งข้อมูลสารสนเทศ และยังช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนทักษะด้านเทคโนโลยีด้วย 3) ทักษะการเรียนรู้ด้วย

ตนเอง การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานมุ่งเน้นที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การทำโครงงานคลิปีวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการลงมือปฏิบัติทำงานด้วยตนเองทุกขั้นตอน ด้วยการคิด ค้นคว้า ตัดสินใจ และแก้ไขปัญหา สอดคล้องกับปัญหาถูกระงับ (2554 : 73) กล่าวว่า โครงงานเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเรียนรู้แบบพึ่งพาตนเอง เป็นการฝึกให้ผู้เรียนรู้จักตัดสินใจเลือกและรับผิดชอบงานด้วยตนเอง จนเกิดความเชื่อมั่นในศักยภาพการเรียนรู้ของตนเอง

7.2 การเรียนรู้ด้วยโครงงานคลิปีวิดีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศสช่วยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์จากการลงมือทำงานด้วยตนเอง ผู้เรียนจึงมีบทบาทสำคัญในการจัดการเรียนการสอนควรมีการปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์ปัจจุบัน เช่น การเปลี่ยนแปลงของสังคม ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีสารสนเทศ ตลอดจนความต้องการของผู้เรียนและตลาดงาน การสอนด้วยวิธีการเดิมอาจจะไม่เพียงพอในการสร้างนิสิตให้มีทักษะที่จำเป็นสำหรับสังคมสมัยใหม่ ผู้สอนควรจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติมากกว่าการฟังบรรยาย (อลิษา จันทรเปล่ง, 2562 : 90) และควรต้องพัฒนาเนื้อหาสาระรายวิชาต่างๆ ให้ทันสมัย โดยผู้เรียนภาษาต่างประเทศในศตวรรษที่ 21 ควรต้องเรียนจากบทเรียนเชิงรุก (Active learning) ที่เน้นการมีส่วนร่วม การลงมือปฏิบัติจริง รวมทั้งการได้รู้และได้เห็นด้วยตนเอง เพื่อให้ผู้เรียนได้มีประสบการณ์อย่างแท้จริง ผลจากการจัดการเรียนการสอนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวด้วยกิจกรรมโครงงานคลิปีวิดีโอสามารถนำมาพัฒนารายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวให้ทันสมัยได้ ดังต่อไปนี้

1) การเปิดโอกาสให้นิสิตได้มีส่วนร่วมในการคิดหรือออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ตามความสนใจและตามความต้องการ เพื่อเป็นการกระตุ้นความสนใจใฝ่รู้ และทำให้เกิดความตื่นตัวในการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น โดยลักษณะดังกล่าว นิสิตจะเป็นผู้นำในการเรียนรู้ของตนเอง อันเป็นรูปแบบของการเรียนรู้เชิงรุก การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ควรต้องเน้นที่บทบาทของผู้เรียนเป็นสำคัญ สอดคล้องกับรุ่งฟ้า กิตติญาณสันต์ (2552 : 155-157) กล่าวว่า การทำงานตามความสนใจเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ได้ดีที่สุด เป็นการเรียนรู้แบบครบวงจรของกระบวนการทำงาน การแก้ปัญหา และการพัฒนาตนเอง ซึ่งการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เป็นการจัดการเรียนการสอนในสถาบันอุดมศึกษาที่ส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง ส่งเสริมให้คิด และเกิดกระบวนการเรียนรู้ และทักษะด้านต่างๆ โดยผ่านกิจกรรมและเทคนิคการสอนที่ถูกออกแบบให้กับผู้เรียนอย่างเหมาะสม ผู้สอนเป็นผู้สนับสนุนและคอยช่วยเหลือเพื่อให้กิจกรรมการเรียนรู้เกิดผลสัมฤทธิ์ด้วยดี

2) การพัฒนารายวิชาภาษาฝรั่งเศสให้ทันสมัยด้วยการศึกษานอกสถานที่ การเรียนรู้สามารถเกิดขึ้นได้ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน การศึกษานอกห้องเรียนเป็นการจัดประสบการณ์ที่ทำให้การเรียนการสอนรายวิชานั้น มีความหมายต่อผู้เรียน เพราะช่วยให้ผู้เรียน

ได้เข้าใจสภาพแวดล้อมรอบตัว นับเป็นรูปแบบหนึ่งของการเรียนรู้ที่ควรนำมาพัฒนารายวิชา ในยุคปัจจุบัน อรณัฐ ลิมตศิริ (2560 : 1657) กล่าวว่า การศึกษานอกห้องเรียนสามารถ เสริมสร้างทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพราะผู้เรียนได้ฝึกทักษะ การสังเกต การสำรวจ ความคิดสร้างสรรค์ ตั้งคำถามและแสวงหาคำตอบ ดังนั้น การจัดการ เรียนนอกชั้นเรียนเป็นการเปลี่ยนจากห้องเรียนปกติสู่การลงพื้นที่ ณ แหล่งท่องเที่ยวจริง ผู้เรียนได้เรียนรู้ ได้เห็นด้วยตา ได้สัมผัสจากประสบการณ์จริง ตลอดจนเป็นการนำผู้เรียน ออกมาจากหนังสือหรือตำราหรือการเรียนตามหลักวิชาการ Tuffy (2010, อ้างถึงในอรณัฐ ลิมตศิริ, 2560 : 1654) กล่าวว่า การที่ผู้เรียนได้ไปศึกษานอกห้องเรียน เป็นการสร้างแรงจูงใจ ต่อการเรียน สามารถเชื่อมโยงเนื้อหาที่เรียนในชั้นเรียน ทำให้บทเรียนมีความหมายมากขึ้น การจัดการเรียนการสอนจึงไม่ควรจำกัดเฉพาะในห้องเรียนเท่านั้น เพราะการศึกษานอก สถานที่ทำให้ผู้เรียนได้เห็นโลกกว้าง มีความรู้ และได้รับประสบการณ์ที่มากกว่าเนื้อหาในตำรา การจัดสถานการณ์การเรียนรู้นอกชั้นเรียน ณ สถานที่ท่องเที่ยวในกรุงเทพฯ หรือในเขต ปริมณฑล จะช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่แปลกใหม่ ทำให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งแวดล้อมรอบตัว มากขึ้น สนุกสนานและตื่นตาตื่นใจกับสิ่งใหม่ๆ ที่ได้พบ โดยความรู้และประสบการณ์จากการ ค้นพบสิ่งใหม่ สามารถนำมาปรับใช้ได้จริงในอนาคต

ทั้งนี้ การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานในรูปแบบของคลิวิดิโอนำเสนอการท่องเที่ยว ไทยเป็นภาษาฝรั่งเศสในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวในครั้งนี้ เป็นกิจกรรม การเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้ความรู้ในสิ่งที่เรียนมา ได้เรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในบริบทงานด้าน การท่องเที่ยวจนสามารถนำความรู้มาพัฒนาเป็นชิ้นงานได้ การทำโครงงานภาษาต่างประเทศ มีประโยชน์ต่อตัวผู้เรียน เพราะเป็นตัวเชื่อมระหว่างการเรียนรู้ภาษาและการใช้ภาษาที่ส่งเสริม ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาในชีวิตจริง ทั้งนี้ การใช้โครงงานในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ประกอบด้วยการเรียนและการสอนที่มีจุดประสงค์ เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนและพัฒนา ความสามารถในการสื่อสาร (la compétence communicative) และความสามารถในเชิงวัฒนธรรม ปฏิบัติ (la dimension pragmatique du langage) ผ่านกิจกรรมทางภาษาที่อยู่ในสถานการณ์ จริงในบริบทของสังคมภายนอกที่ขยายวงกว้างกว่าบริบทในห้องเรียน (สิริจิตต์ เชนอมรชัย, 2556 : 211) จากการศึกษาครั้งนี้ พบว่า การเรียนรู้โดยใช้โครงงานช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมี ความรับผิดชอบในการเรียนรู้และลงมือปฏิบัติ เพื่อทำโครงงานด้วยตัวเอง อันแสดงถึง ความสามารถทางภาษาผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ที่แปลกใหม่ ทำทาย และมีประโยชน์ที่นำมาใช้ ได้จริง ตลอดจนผู้เรียนได้พัฒนาทักษะด้านการทำงาน การประยุกต์ใช้สื่อเทคโนโลยี การทำงานด้วยตนเอง และการเรียนรู้แบบร่วมมือ ผลจากการวิจัยในครั้งนี้จะเป็นแนวทางใน การปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวต่อไป และเพื่อจัด ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21

8. ข้อเสนอแนะ

การจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมโครงการคลิวิตีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส ช่วยสร้างประสบการณ์ใหม่ให้แก่ผู้เรียนในการลงมือปฏิบัติทำคลิวิตีด้วยตนเอง นับเป็นรูปแบบของการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับยุคปัจจุบัน ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะต่างๆ ดังต่อไปนี้

8.1 ข้อเสนอแนะเพื่อนำไปปฏิบัติ

1) การสนทนากลุ่ม พบว่า นิสิตผู้ให้ข้อมูลทุกคนมีความพึงพอใจต่อผลงานคลิวิตีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทยในระดับมาก ดังนั้น ผู้สอนสามารถนำกิจกรรมโครงการคลิวิตีโอไปประยุกต์ใช้กับรายวิชาภาษาฝรั่งเศสอื่นๆ เพื่อสร้างแรงจูงใจและความมั่นใจในการเรียนภาษาฝรั่งเศส

2) การจัดการเรียนการสอนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวผ่านกิจกรรมโครงการคลิวิตีโอนำเสนอการท่องเที่ยวไทย ช่วยให้นิสิตมีความรู้ด้านการท่องเที่ยวมากขึ้น จึงเกิดความสนใจประกอบอาชีพด้านการท่องเที่ยว ดังนั้น ผู้สอนสามารถสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับบริษัททัวร์ที่มีนักท่องเที่ยวฝรั่งเศสมาใช้บริการทัวร์ โดยอาจจะส่งนิสิตเข้าฝึกปฏิบัติ งานสหกิจศึกษา เพื่อเรียนรู้งานด้านการท่องเที่ยว หรือการนำนิสิตไปสังเกตการณ์ในการทำงานของมัคคุเทศก์อาชีพขณะปฏิบัติหน้าที่นำทัวร์นักท่องเที่ยวชาวฝรั่งเศส เพื่อเป็นแนวทางในการเลือกประกอบอาชีพของนิสิตต่อไป

8.2 ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1) ศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงการเป็นฐานในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะอื่นๆ เช่น ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการโรงแรม หรือภาษาฝรั่งเศสธุรกิจ

2) ควรมีการทบทวนเกี่ยวกับทักษะการเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 ผ่านนวัตกรรมการเรียนรู้แบบอื่นๆ นอกเหนือจากการทำโครงการ เช่น การเรียนรู้แบบร่วมมือ การเรียนรู้โดยใช้ทักษะการคิดเป็นฐาน การใช้สื่อเทคโนโลยีเพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง เป็นต้น โดยแนวทางดังกล่าว เพื่อสนับสนุนส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง อันเป็นคุณลักษณะสำคัญของผู้เรียนเชิงรุก (Active learner) ในศตวรรษที่ 21

เอกสารอ้างอิง

- กัญญาภัทร แสงแป้น. (2562). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานร่วมกับสื่อสังคมออนไลน์เพื่อเสริมสร้างทักษะการพูดเพื่อการสื่อสารสำหรับนักศึกษาครู. (วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร). สืบค้นเมื่อ 8 สิงหาคม 2566. จาก <http://ithesis-ir.su.ac.th/dspace/bitstream/123456789/2609/1/57254902.pdf>
- กฤษมาลย์ แก้วอุดม. (2547). รายงานการวิจัยเรื่องการพัฒนาชุดการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารเบื้องต้น สำหรับบุคลากรในวงการท่องเที่ยวในจังหวัดภูเก็ต. มหาวิทยาลัยราชภัฏภูเก็ต.
- ชาติรี เกิดธรรม. (2547). เทคนิคการสอนแบบโครงงาน. ชมรมเด็ก.
- ทรงศรี สรณสถาพร และศักดิ์ชัย โพธิ์สัย. (2561). ผลของการเรียนรู้และกลยุทธ์ในการสื่อสารภาษาอังกฤษด้วยการเรียนรู้แบบใช้โครงงานเป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษของผู้เรียนระดับอุดมศึกษา. วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยธนบุรี มหาวิทยาลัยธนบุรี, 12(28), 282-293.
- ทิตนา แฉมมณี. (2556). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นุชนาฏ หาญดำรงกุล. (2553). รายงานการวิจัยเรื่องการศึกษาการพากย์ทัวร์ภาษาฝรั่งเศสของมัคคุเทศก์. มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา.
- บุญเลี้ยง ทุมทอง. (2550). แนวทางการพัฒนาการสอนกระบวนการคิด. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ปรีดี พิศภูมิวิถิ. (2556). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์วิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวของนิสิตมหาวิทยาลัยบูรพา โดยใช้คู่มือท่องเที่ยวภาษาฝรั่งเศส บริเวณหาดบางแสนและแหล่งท่องเที่ยวใกล้เคียง จังหวัดชลบุรี. วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์, 125(36), 63-73. สืบค้นเมื่อ 12 กันยายน 2566. จาก <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/140990/104491>.
- ปิยดา ฤกษ์อนันต์. (2554). การศึกษาผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเพื่อพัฒนาทักษะการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. (วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ). สืบค้นเมื่อ 8 สิงหาคม 2566. จาก http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Tea_Eng_For_Lan/Piyada_R.pdf
- พรณีย์ บัวโต. (2542). ภาษาอังกฤษโครงงาน. วารสารราชมนู, 2(5), 21-30.

- ภาวศิษฐ์ บุญศรี. (2561). รายงานการวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้โดยใช้
โครงงานเป็นฐาน เพื่อส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดแก้ปัญหาของ
นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านโป่ง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถม
ศึกษาเชียงราย เขต 1. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
กระทรวงศึกษาธิการ.
- รุ่งฟ้า กิติญาณสันต์. (2552). การส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเองของนิสิต: การสะท้อนจาก
กระบวนการวิจัยปฏิบัติการ. วารสารการศึกษาและพัฒนาสังคม, 5(1-2), 145-166.
- ลัดดา ภูเกียรติ. (2544). โครงการเพื่อการเรียนรู้หลักการและแนวทางการจัดกิจกรรม.
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัชรภรณ์ ประภาสะโนบล และมาเรียม นิลพันธุ์. (2564). การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงาน
เป็นฐานตามแนวทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเองโดยการสร้างสรรค์ชิ้นงาน.
วารสารวิจัยและพัฒนาหลักสูตร, 11(2), 8-23.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. ตาต้า พับลิเคชั่น.
- วิภาณี เฟื่องเนตร. (2557). รายงานการวิจัยเรื่องการพัฒนาศักยภาพทางภาษาอังกฤษของ
นักศึกษาชั้นปีที่ 4 โดยใช้โครงงานเป็นฐาน. สถาบันเทคโนโลยีไทย-ญี่ปุ่น.
- สิริจิตต์ เตชอมรชัย. (2556). การสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ แนวคิดและ
วิธีการ. โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุคนธ์ สินธพานนท์. (2558). การจัดการเรียนรู้ของครูยุคใหม่เพื่อพัฒนาทักษะของผู้เรียนใน
ศตวรรษที่ 21. 9119 เทคนิคพรินติ้ง.
- อนุสิษฐ์ พันธกล้า. (2559). การพัฒนาคำภาษาอังกฤษโดยใช้โครงงานเป็นฐานสำหรับ
นักศึกษาวิชาชีพครู. การประชุมวิชาการระดับชาติ. รายงานสืบเนื่องจากการประชุม
วิชาการระดับชาติ ครั้งที่ 3 (237-251). สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏ
กำแพงเพชร.
- อลิษา จันท์เปล่ง. (2562). ผลการใช้โครงงานภาษาอังกฤษในการพัฒนาทักษะการพูด
ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต,
มหาวิทยาลัยศิลปากร). สืบค้นเมื่อ 25 กันยายน 2566. จาก <http://thesis-ir.su.ac.th/dspace/bitstream/23456789/268/58254326.pdf>
- อรนุช ลิ้มศิริ. (2560). การศึกษานอกห้องเรียนเพื่อเสริมสร้างทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่
21. Veridian E-Journal มหาวิทยาลัยศิลปากร, 10(3), 1643-1658. สืบค้นเมื่อ 8
มกราคม 2567. จาก <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/110163/86446>

- อัญชลี ทองएम. (2561). การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเพื่อพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21. *วารสารวไลยอลงกรณ์ปริทัศน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์*, 8(3), 185-199.
- Barell, J. (2010). *Problem-Based Learning: The foundation for 21st Century skills*. Solution Tree Press. B.
- Bender, W. N., (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Haines, S. (2002). *Project for the Efl Classroom: Resource Material for Teachers*. Nelson.g