



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 ๑๔๘ ปีที่ ๔๗ เล่มที่ ๒ (กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๖๗/ N°148 Année 47 (Juillet-Décembre 2024)

บทความวิจัย (RESEARCH ARTICLES)

LA CLASSE INVERSÉE EN COURS DE FLE : IMPACTS SUR LES APPRENANTS,
RÔLE DE L'ENSEIGNANT ET STRATÉGIES POUR UNE MISE EN ŒUVRE RÉUSSIE
MONTIYA PHOUNGSUB

มุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาที่มีต่อการบริหาร
การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย
เกศินี ชัยศรี และศิริมา ปุรินทราภิบาล

CHATGPT ET APPRENTISSAGE COLLABORATIF : UN LEVIER POUR
LA COMPRÉHENSION ÉCRITE
*STÉPHANE COURANT, SIVASILP SIRICHAKKARASET
ET JEAN-STÉPHANE COMBET*

LE JEU COMME MÉTHODE DIDACTIQUE ET LUDIQUE ADAPTÉE AUX
ÉTUDIANTS THAÏLANDAIS DU SUD
MAYURA LE ROUX

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

วารสารสมาคมครุศาสตร์วิชาชีพแห่งประเทศไทย ฯ

- | | |
|--|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.มรุส จงชัยกิจ | คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.วรุณี อุดมศิลป์ | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร.ธีรา ศุขสวัสดิ์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.ปาจริย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.สิริจิตต์ เตชอมรชัย | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.ภาควงมณี ใจมีอารี | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.ปรียดี พิศภูมิวิถิ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 9. รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริมา ปุรินทรภิบาล | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
วิทยาเขตปัตตานี |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพรรณิ จันทร์คราญ | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรพิมล สุขะวาทิ | คณะครุศาสตร์
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.สุทิสฯ 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. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ธรณินทร์ มีเพียร | วิทยาเขตปัตตานี
คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 28. อาจารย์ ดร.วรรณฤดี คุระวรรณ | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น |
| 29. อาจารย์ ดร.สิริวรรณ จุฬารักษ์ | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |

- | | |
|------------------------------------|--|
| 30. อาจารย์ ดร.มารีสา การีเวย์ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 31. อาจารย์ ดร.วันรัก สุวรรณวัฒนา | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 32. อาจารย์ ดร.Jean-Philippe Babu | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 33. อาจารย์ ดร.วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย | คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี |

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ฉบับนี้ เป็นฉบับที่ 148 ปีที่ 47 เล่ม 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2567

ฉบับนี้ ขอเสนอบทความวิจัย 4 เรื่อง ทั้ง 4 เรื่อง เป็นงานวิจัยระดับอุดมศึกษา จากมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ 1 เรื่อง จากมหาวิทยาลัยศิลปากร 1 เรื่อง และจากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ 2 เรื่อง ในจำนวนนี้ เป็นงานวิจัยวิจัยในชั้นเรียนเพื่อทดลองวิธีสอนแบบใหม่ๆ 3 เรื่อง ได้แก่

บทความวิจัยของมณฑิญา พ่วงทรัพย์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ เรื่อง *La classe inversée en cours de FLE : Impacts sur les apprenants, rôle de l'enseignant et stratégies pour une mise en oeuvre réussie* ผู้วิจัยทดลองใช้วิธีสอนแบบ *la classe inversée* ในการเรียนภาษาฝรั่งเศส โดยผู้เรียนได้ศึกษาวิดิทัศน์ที่ผู้สอนเตรียมไว้ล่วงหน้า และนำมาศึกษาร่วมกันในชั้นเรียน ทำให้ผู้เรียนได้มีโอกาสถามคำถาม และอภิปรายได้อย่างกว้างขวาง

บทความวิจัยของศิวศิลป์ สิริจักรเศรษฐ์ คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร และคณะ เรื่อง *Chat GPT et apprentissage collaboratif : un levier pour la compréhension écrite* เป็นการทดลองใช้ Chat GPT ในวิชา French Reading in Current Affairs เพื่อพัฒนา *compréhension écrite* และ *expression écrite* ผลการวิจัย พบว่าผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการมีส่วนร่วมในห้องเรียนอย่างมาก

และบทความวิจัยของ Mayura Le Roux มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ เรื่อง *Le jeu comme méthode didactique et ludique adaptée aux étudiants thaïlandais du sud* เนื่องจากผู้วิจัยสอนอยู่ที่วิทยาเขตปัตตานี ซึ่งเป็นพื้นที่ที่ขาดแคลนผู้สอนที่เป็นเจ้าของภาษาให้กับนักศึกษา ทำให้นักศึกษาขาดโอกาสฝึกใช้ภาษาโดยเฉพาะภาษาพูด ผู้วิจัยจึงทดลองใช้เกมแบบต่างๆ เช่น วิดิโอเกม เกมคำศัพท์ ฯลฯ มาเสริมในการเรียนการสอน ทำให้ผู้เรียนมีความรู้ มีความคิดสร้างสรรค์ มีแรงจูงใจในการเรียน ทำให้เกิดการพูด แลกเปลี่ยน เข้าใจดีขึ้น และจดจำได้ดีขึ้น

สำหรับอีก 1 บทความ เป็นบทความวิจัยที่เกี่ยวกับผู้ประกอบการ เกศินี ชัยศรี และศิริมา ปุรินทรภิบาล มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ได้ทำวิจัยเรื่อง มุมมองของผู้ประกอบการผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาที่มีต่อการบริหารจัดการการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย พบว่า ผู้ประกอบการส่วนใหญ่คิดว่าภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพที่ลูกหลานเรียนอยู่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของโลกในปัจจุบัน และควรเชิญผู้เชี่ยวชาญหรือวิทยากรในสาขาอาชีพมาบรรยายในสาขาอาชีพที่เกี่ยวข้อง การฝึกงาน การศึกษาดูงานควรจัดในแหล่งงานที่สอดคล้องกับสาขาวิชา

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้เขียนบทความทุกท่านที่วางใจให้วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ เผยแพร่ผลงานของท่าน ขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่เสียสละเวลาอันมีค่าร่วมพิจารณากลั่นกรองคุณภาพของบทความ จนสามารถเผยแพร่สู่สาธารณชนได้

รองศาสตราจารย์ คุณหญิงวงจันทร์ พินัยนิติศาสตร์
บรรณาธิการ

สารบัญ

บทความวิจัย (Research Articles)

La classe inversée en cours de FLE : Impacts sur les apprenants, rôle de l'enseignant et stratégies pour une mise en œuvre réussie

Montiya PHOUNGSUB.....1 - 38

มุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาที่มีต่อการบริหาร
การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย

เกศินี ชัยศรี และศิริมา ปุรินทรภิบาล..... 39 - 69

ChatGPT et apprentissage collaboratif : un levier pour la compréhension écrite

Stéphane COURANT, Sivasilp SIRICHAKKARASET

et Jean-Stéphane COMBET.....70 - 92

Le jeu comme méthode didactique et ludique adaptée aux étudiants thaïlandais
du Sud

Mayura LE ROUX.....93 - 113



La classe inversée en cours de FLE : Impacts sur les apprenants, rôle de l'enseignant et stratégies pour une mise en œuvre réussie

Montiya PHOUNGSUB*

Université de Chiang Mai, Chiang Mai, Thaïlande, Thaïlande

The flipped classroom in FFL class : Impacts on learners, teacher's role, and strategies for successful implementation

Montiya Phoungsub*

Chiang Mai University, Chiang Mai, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 30 May 2024

Revised 17 October 2024

Accepted 29 October 2024

Mots clés :

Enseignement traditionnel,

Classe inversée,

Apprentissage actif,

Pédagogie centrée sur

l'apprenant,

Enseignement/Apprentissage

du français

Keywords :

Traditional teaching, Flipped

classroom, Active learning,

Learner-centered pedagogy,

French teaching/learning

Résumé

L'enseignement traditionnel, privilégiant la transmission unidirectionnelle des savoirs, soulève des interrogations quant à son efficacité à encourager un apprentissage actif et l'engagement. En revanche, la classe inversée est considérée comme une méthode susceptible d'améliorer l'apprentissage. En effet, elle met l'accent sur les activités en classe, les apprenants ayant étudié en amont le contenu en ligne, ce qui favoriserait l'apprentissage actif, élément central de l'enseignement centré sur les apprenants. Bien que la classe inversée soit populaire dans de nombreux pays, son développement en Thaïlande, notamment pour le Français Langue Étrangère, reste limité et les recherches sur ce sujet sont rares. Cette étude tente d'introduire, pour la première fois, la classe inversée auprès de nos étudiants thaïlandais apprenant le français. Notre recherche a révélé un changement positif de la perception des étudiants à l'égard de ce mode d'enseignement et d'apprentissage. De plus, cette approche encourage l'apprentissage actif, avec le soutien des enseignants. Le visionnage préalable de vidéos a permis aux apprenants de se familiariser avec les sujets à leur propre rythme, à tout moment et en tout lieu. Toutefois, il se peut que ce changement de rôle des apprenants ne corresponde pas complètement aux attentes des enseignants, ce qui souligne l'importance de la sensibilisation aux précautions à prendre lors de

* Corresponding author

E-mail address: montiya.phoungsub@yahoo.fr

la mise en œuvre de la classe inversée. En conclusion, cette étude vise à fournir des lignes directrices pour optimiser l'efficacité de l'enseignement du français en adoptant la classe inversée.

Abstract

Traditional teaching, which privileges the one-way transmission of knowledge, is often questioned about its effectiveness in fostering active learning and classroom engagement. In contrast, the flipped classroom has been considered as a method that can enhance learning. Indeed, the flipped classroom emphasizes in-class activities, after learners have studied the contents online. This sequence promotes active learning, which is a central element of learner-centered teaching. Although the flipped classroom is popular in many countries, its development in Thailand, particularly for French as a Foreign Language, remains limited. The research on this topic is also rare. This study introduced the flipped classroom to our Thai students learning French. Our research revealed a positive change in students' perceptions towards this teaching and learning method. Furthermore, this approach encouraged active learning, which involves supports from teachers. In the study, watching videos beforehand allowed learners to familiarize themselves with the subjects at their own pace, anytime and anywhere. However, this transformation in learners' roles might not completely align with teachers' expectations. The findings show the importance of having awareness in the precautions when implementing the flipped classrooms. The guidelines proposed in the conclusion are meant to optimize the effectiveness of teaching French that uses the flipped classroom.

1. Introduction

1.1 Classe traditionnelle : une menace pour les apprenants ?

Le modèle pédagogique traditionnel suscite des préoccupations quant à son efficacité et à son impact sur l'apprentissage. En effet, cette approche privilégie un apprentissage réceptif et passif (Boumová, 2008 ; Latchman, 2000). Dans le cadre de l'enseignement conventionnel, l'enseignant accorde peu de place à la pédagogie centrée

sur l'apprenant puisqu'il détient les connaissances et est chargé de les transmettre aux apprenants (Bluteau et al., 2022 ; Çavdar Ataman, 2019 ; Fabre, 2014 ; Jelínková, 2010 ; Quéloz, 2020 ; Stoean, 2006). Par ailleurs, les classes traditionnelles ont tendance à négliger les différences individuelles. Tous les élèves sont souvent censés apprendre de la même manière et au même rythme (Bluteau et al., 2022 ; Çavdar Ataman, 2019 ; Fabre, 2014 ; Jelínková, 2010). De plus, elles tendent à se concentrer sur l'enrichissement des élèves en connaissances plutôt que sur l'encouragement de la pensée critique (Fabre, 2014). Ces contraintes pourraient limiter l'engagement des étudiants, leurs expériences d'apprentissage personnalisées, interactives et dynamiques (Bluteau et al., 2022 ; Quéloz, 2020), ainsi que leur créativité et leur esprit critique (Jelínková, 2010). Par ailleurs, dans la classe traditionnelle, il est difficile pour l'enseignant d'apporter une attention individualisée à chaque apprenant (Çavdar Ataman, 2019) et cela peut avoir un impact négatif, notamment sur les apprenants faibles qui risquent de prendre du retard et de se sentir abandonnés (Jelínková, 2010).

1.2 Classe inversée : chemin vers un apprentissage actif ?

La classe inversée, en revanche, offre une alternative prometteuse. Ce modèle pédagogique est souvent présenté comme une méthode permettant d'améliorer la qualité de l'apprentissage (Ozdamli & Asiksoy, 2016) car il incarne "une pédagogie d'enseignement/apprentissage actif qui inverse – d'une façon réductrice probablement – le paradigme traditionnel des leçons en classe et des activités à domicile." (Eid, Oddou & Liria, 2019, p.30).

La classe inversée remet en question les habitudes d'apprentissage traditionnelles car elle incite à "passer d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif : en d'autres termes, elle consiste à déplacer le rituel de la classe à la maison puisque le travail peut être fait individuellement (à titre indicatif, l'apprenant lit des chapitres, visionne des capsules vidéos, fait des exercices simples, répond à des quiz de vérification, etc.) et à déplacer le rituel de la maison à la salle de classe (« un contexte social interactionnel » pour réaliser les tâches d'une façon collaborative, un encadrement de l'équipe par l'enseignant-facilitateur et un appui sur les pairs pour rendre l'apprentissage moins solitaire)." (Eid, Oddou & Liria, 2019, p.30).

L'apprentissage actif, encouragé par la classe inversée, se manifeste selon deux perspectives qui se complètent. Premièrement, l'apprenant prend en main son processus d'apprentissage. "Il est actif, il annote ses lectures et visionne les capsules vidéo à son rythme avant de se présenter en classe, pose ses questions en présentiel et partage sa compréhension et ses analyses avec ses pairs. L'apprenant devient pilote de sa formation." (Eid, Oddou & Liria, 2019, p.32). Grâce à la classe inversée, les apprenants ont l'opportunité de s'impliquer activement dans la construction de leur propre savoir, mettant, ainsi, en valeur leur autonomie (Brame, 2019). Dans ce cadre, leur rôle évolue de simples récepteurs de connaissances à celui de co-créateurs de savoir (Felder & Brent, 1996). Secondement, l'apprentissage actif est également renforcé par la transformation de la classe en "un lieu privilégié de l'interaction humaine" et "un lieu de mise en application des contenus théoriques, un laboratoire « expérientiel » pour les apprenants, une mise en pratique du travail actif." (Eid, Oddou & Liria, 2019, p.31) par le biais des activités en classe permettant l'échange, la réflexion entre pairs, le travail de groupe¹ ou le travail d'équipe² puisque "les activités plus théoriques en sont (partiellement) évacuées pour être réalisés à d'autres moments et en d'autres lieux." (Eid, Oddou & Liria, 2019, p.28).

En somme, "la classe inversée est une forme de pédagogie qui préserve donc les vertus d'une pédagogie plus traditionnelle axée sur l'acquisition des compétences et d'une pédagogie plus active où l'apprenant prend son apprentissage entre ses mains, où il entre dans une dynamique active d'apprentissage avec ses pairs et avec son enseignant-facilitateur." (Eid, Oddou & Liria, 2019, p.32).

Plusieurs chercheurs défendent les avantages de la classe inversée, affirmant qu'elle augmente les interactions entre les apprenants eux-mêmes (Bergmann & Sams, 2014 ; Bristol, 2014 ; Milman, 2012) et améliore celles entre les apprenants et l'enseignant, car ce dernier pourrait utiliser le temps normalement consacré aux transmissions des savoirs pour répondre aux besoins variés des apprenants en classe

¹ Il s'agit de l'apprentissage coopératif qui se déroule en équipe, où "des apprenants, de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun et de contribuer à l'œuvre collective réalisée par tous." (Eid, Oddou & Liria, 2019, p.22).

² Il s'agit de l'apprentissage collaboratif qui "résulte du travail individuel soutenu par des activités de groupe ou d'équipe." (Eid, Oddou & Liria, 2019, p.22).

(Bergmann & Sams, 2014 ; Goodwin & Miller, 2013). L'enseignant peut proposer un accompagnement plus personnalisé, en aidant les apprenants à progresser en fonction de leurs propres compétences (Sathirawiwat et al., 2018³), que ce soit pour répondre à leurs questions ou pour expliquer individuellement des points de cours que ceux-ci difficilement comprennent, ce qui est souvent difficile dans une classe traditionnelle (Bergmann & Sams, 2014 ; Kellinger, 2012). De plus, les apprenants peuvent préparer leurs leçons à l'avance et à leur propre rythme (Fulton, 2012), ce qui les aide à mieux comprendre les contenus, leur offre la possibilité de faire preuve d'esprit critique pendant les heures de classe (Wong, Din & Othman, 2023) et améliore leurs résultats d'apprentissage (Bataineh & Al-Sakal, 2021 ; López-Belmonte et al., 2021 ; Nwosisi et al., 2016 ; Sathirawiwat et al., 2018⁴ ; Sawangtuk, Panthongchai & Ponprasan, 2019⁵ ; Yoon & Kim, 2020).

1.3 Classe inversée : une pratique répandue dans le monde mais encore peu développée dans le domaine du FLE en Thaïlande

Par les nombreux avantages qu'offre la pédagogie inversée, plusieurs enseignants et chercheurs ont expérimenté la mise en place d'un modèle de classe inversée dans différentes disciplines, afin de résoudre les problèmes associés à l'enseignement traditionnel. Citons par exemple :

- en langues (Bataineh & Al-Sakal, 2021 ; Yoon & Kim, 2020) ;
- en réseaux informatiques (Nwosisi et al., 2016) ;
- en éducation physique (Sathirawiwat et al., 2018)⁶ ;
- en sciences (López-Belmonte et al., 2021)

³ ณัฐวรรณ สติราวิวัฒน์, อำนวย สິงทอง, จุฬามาศ บัตรเจริญ และ สมบัติ ย่อนศิริ. (2561). "แนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้านสำหรับวิชาพลศึกษา (The Concept of Flipped Classroom in Physical Education)". วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่โจ้, 6(1), 79-92.

⁴ เรื่องเดียวกัน, 79-92.

⁵ สมิตดา สว่างทุกข์, สุริศาฐ์ พานทองชัย และ ปญชาพร ผลประสาร. (2562). "ประสบการณ์การสอนด้วยห้องเรียนกลับด้านในการพยาบาล ระยะที่ 2 ของการคลอด (The Teaching Experience with Flipped Classroom in Nursing Care during the Second Stage of Labour)". Kuakarun Journal of Nursing, 26(2), 145-155.

⁶ เรื่องเดียวกัน, 79-92.

- en soins infirmiers (Bristol, 2014 ; Sawangtuk, Panthongchai & Ponprasan, 2019⁷).

Bien que la classe inversée ait largement été adoptée dans de nombreux pays, son développement en Thaïlande reste limité, notamment dans les classes de FLE. La recherche à ce sujet reste encore rare dans le pays. À notre connaissance, seuls Soudaya Orprayoon (Orprayoon, 2018), professeur de français de l'Université Rangsit et Bruno Marchal (Marchal, 2015), professeur de français de l'Université Thammasat, ont abordé ce sujet. La première recherche s'est concentrée sur l'impact positif de la classe inversée et du projet de tâche sur le développement des compétences du 21^e siècle, notamment les compétences en pensée critique, chez les étudiants, à travers l'enseignement de la littérature française moderne. La seconde recherche, quant à elle, a exploré la mise en œuvre du modèle de classe inversée en Thaïlande et au Vietnam. Elle a démontré le potentiel de cette approche, qui visait à transformer les méthodes d'enseignement traditionnelles et à améliorer les résultats d'apprentissage, notamment l'autonomie et l'engagement des étudiants, dans les établissements d'enseignement supérieur. Ce travail, toutefois, n'a pas développé les avantages de la classe inversée ni étudié l'évolution de l'attitude des étudiants. De plus, ces deux travaux de recherche n'ont pas abordé en détail les défis potentiels de la mise en œuvre de cette approche, qui pourraient fournir des informations précieuses sur les implications pratiques de celle-ci.

Notre travail a mis l'accent sur les trois axes du triangle pédagogique d'Houssaye (2014) : enseigner, apprendre et former. C'est dans ce cadre que cette recherche vise plusieurs objectifs relatifs à ces trois axes (voir partie 2 : Objectifs de la recherche).

⁷ สุมิตตา สว่างทุกข์, สุริศารัฐ พานทองชัย และ ปณัฏดาพร ผลประसार. (2562). "ประสบการณ์การสอนด้วยห้องเรียนกลับด้านในการพยาบาล ระยะที่ 2 ของการคลอด (The Teaching Experience with Flipped Classroom in Nursing Care during the Second Stage of Labour)". Kuakarun Journal of Nursing, 26(2), 145-155.

2. Objectifs de la recherche

La nécessité de cette recherche émerge du besoin de combler le manque d'études approfondies sur ce sujet en Thaïlande. Elle vise à :

- 1) comprendre l'évolution de l'attitude des étudiants vis-à-vis de cette méthode de pédagogie inversée qu'ils n'ont encore jamais expérimentée ;
- 2) étudier l'impact de ce mode d'enseignement sur l'apprentissage des étudiants ;
- 3) examiner les changements de rôle des enseignants ;
- 4) étudier les limites de notre dispositif et proposer des orientations pour optimiser l'efficacité de l'enseignement.

3. Méthodologie de recherche

3.1 Public cible et terrain de recherche

Nous avons eu recours à la méthode d'échantillonnage sans probabilité, plus particulièrement à celle par convenance, en sélectionnant tous les étudiants présents dans notre cours au moment de l'étude, ce qui correspond à la définition donnée par Alvi (2016). Il s'agit de 34 étudiants thaïlandais, dont 27 filles et 7 garçons, en deuxième année de licence de français inscrits à notre cours "French 3" du premier semestre (de mi-juin à fin octobre) de l'année universitaire 2021-2022. Ils avaient un niveau A2 et n'avaient jamais auparavant expérimenté la pédagogie inversée.

3.2 Organisation de l'enseignement et de l'apprentissage dans le cadre de la recherche

Face aux problèmes liés à l'enseignement traditionnel et au fait que nos étudiants n'avaient jamais été exposés à la classe inversée, ainsi qu'en réponse à la pandémie mondiale de Covid-19, nous avons choisi de mettre en place cette méthode de pédagogie inversée. Cette initiative visait à améliorer la qualité de l'enseignement, à

encourager un apprentissage actif et à se préparer à d'éventuelles futures pandémies nécessitant un enseignement à distance⁸.

Pour élaborer notre classe inversée (voir figure 1), nous avons appliqué le modèle de scénario didactique proposé par Eid, Oddou et Liria (2019). Ce scénario didactique, destiné au niveau universitaire, est organisé en trois étapes :

1) *Préparation du matériel du cours par l'enseignant*

Dans le cadre du cours "French 3", nous avons créé 60 vidéos, d'une durée de 3 à 5 minutes, couvrant six chapitres distincts : parler du passé, exprimer les causes et les conséquences, exprimer des regrets et des reproches, parler du futur, exprimer des souhaits, exprimer le but. La structure de chaque vidéo est identique : une explication des expressions et/ou des points grammaticaux étant suivie d'exemples de phrases ou de dialogues. Les diapositives étaient en français et nous les avons expliquées oralement en thaï.

2) *Travail individuel des apprenants à domicile*

Les étudiants devaient visionner ces vidéos avant de venir en classe, puis composer des phrases ou un dialogue, sur un document Google Docs accessible à tous les étudiants de la classe, en utilisant la grammaire, les structures et le vocabulaire étudiés dans les vidéos. Ils avaient la possibilité de nous contacter via l'application Messenger de Facebook⁹ en cas de questions concernant le contenu du cours ou les devoirs. Nous utilisions également un groupe privé sur Facebook pour transmettre nos consignes aux étudiants. Nous corrigeons ces devoirs directement sur Google Docs avant la séance suivante ou demandions aux étudiants d'enregistrer des clips vidéo pour pratiquer l'oral en utilisant les expressions et structures apprises et de nous les envoyer sur Google Drive. En ce qui concerne l'apprentissage de la compréhension orale, nous assignions aux étudiants l'écoute de vidéos sélectionnées, accompagnées d'exercices interactifs et autocorrectifs, à faire à la maison.

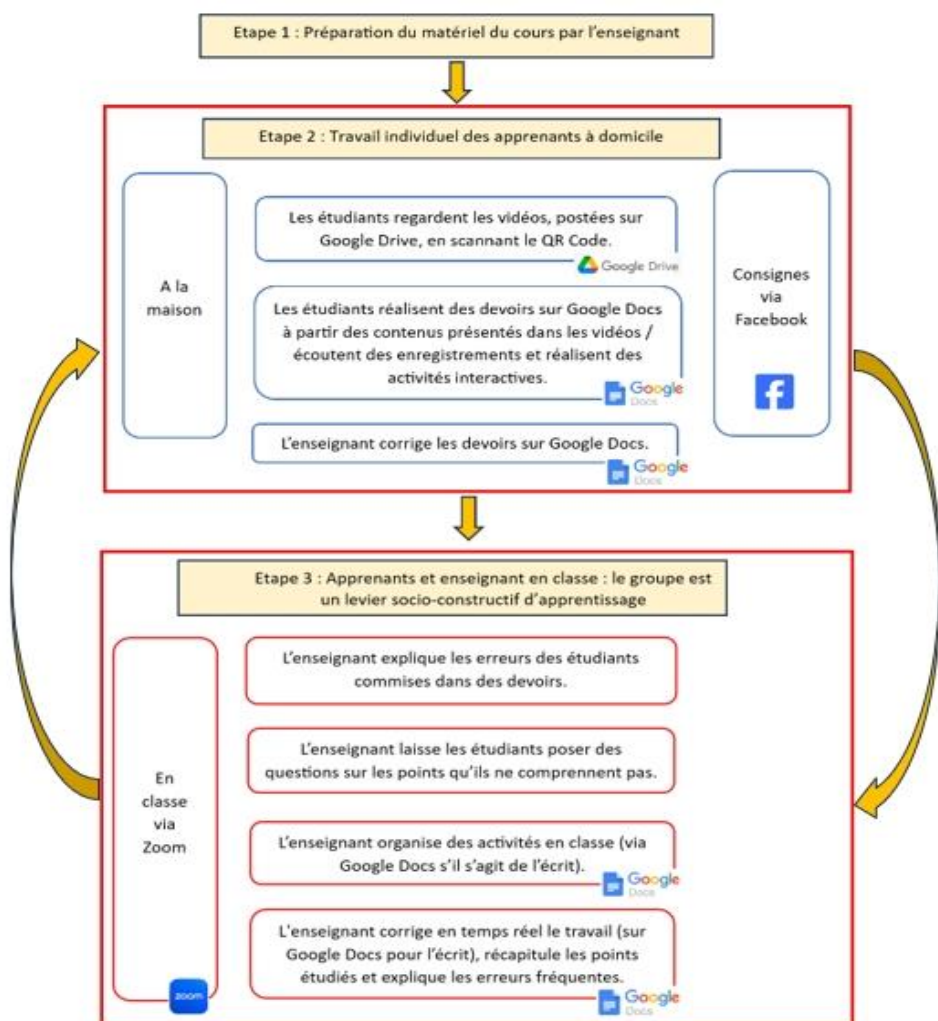
⁸ Au moment où nous avons eu l'idée de mettre en place la classe inversée, la pandémie n'avait pas encore éclaté en Thaïlande. Au début de 2020, au moment où nous commençons à réaliser des vidéos (bien que n'ayant pas encore mis en œuvre la classe inversée), la pandémie a frappé et notre université a alterné entre les cours en présentiel et ceux à distance en fonction de la gravité de la situation. Et au moment de notre expérimentation, les cours de français étaient entièrement en ligne.

⁹ Plateforme largement utilisée par notre public cible.

3) *Apprenants et enseignant en classe : le groupe est un levier socio-constructif d'apprentissage*

En classe, nous expliquons les erreurs relevées dans les devoirs afin que les étudiants puissent apprendre de leurs erreurs et poser des questions sur des points qu'ils ne comprenaient pas. Ensuite, les étudiants travaillaient en groupes de deux ou trois pour développer leurs compétences en lecture et en écriture. En ce qui concerne la lecture, les étudiants s'exerçaient en lisant en groupe et en réalisant des exercices ensemble, en classe.

Figure 1 : Déroulement du cours



Pour l'écriture, nous assignions des activités d'écriture créative¹⁰ sur Google Docs, où tous les groupes travaillaient sur le même document, permettant à chacun de voir le travail des autres groupes. Les étudiants devaient rédiger de manière collaborative des phrases, un mini texte et/ou des dialogues en intégrant les expressions qu'ils avaient étudiés par le biais des vidéos à la maison. Nous corrigions les travaux en temps réel à l'écrit. À la fin, une explication récapitulative était donnée sur les points étudiés, ainsi que sur les erreurs fréquemment commises par les étudiants, afin de les préparer pour les travaux futurs.

Pour la production orale, nous créions des salles de répartition sur Zoom afin que chaque groupe puisse travailler séparément. Ensuite, nous nous rendions visite à chaque groupe pour observer leurs progrès et leur apporter l'aide nécessaire.

3.3 Données collectées et types d'analyse

Cette recherche repose sur une approche de triangulation, combinant des données qualitatives et quantitatives. En effet, "[l]e double usage de données qualitatives et quantitatives permet à la fois de pallier certaines difficultés de chacune des approches tout en enrichissant les résultats de la recherche." (Salam, 2011, p. 157).

Notre démarche de collecte de données était la suivante :

1) Avant de commencer la classe inversée, nous avons demandé aux étudiants de s'auto-évaluer sur leur rôle actif en tant qu'apprenants à l'aide d'un formulaire Google Form, rédigé en thaï et accessible en ligne, ce qui a abouti à un résultat quantitatif.

2) Ensuite, nous avons demandé aux étudiants de répondre par écrit, en thaï¹¹, au premier questionnaire Google Form, également rédigé en thaï et accessible en ligne, avant de débiter l'expérimentation. Ce questionnaire comportait deux questions :

- « A quel niveau vous sentez-vous prêt(e) à expérimenter la classe inversée ? », ce qui a fourni un résultat quantitatif.

¹⁰ Par exemple : récit à plusieurs voix, dialogue thématique, suite de l'histoire, histoire à partir d'une photo ou d'un thème donné.

¹¹ Nous avons ensuite traduit les réponses des étudiants en français.

- « Justifiez vos réponses à la question 1. », ce qui a permis d'obtenir un résultat qualitatif.

3) Nous avons ensuite mis en œuvre cette pratique de classe pendant un semestre.

4) Une fois le semestre terminé, nous avons distribué un deuxième questionnaire Google Form, rédigé en thaï et accessible en ligne, aux étudiants. Ce questionnaire comportait quatre questions :

- « Évaluez votre attitude vis-à-vis de la classe inversée. », ce qui a donné un résultat quantitatif.

- « Selon vous, quels sont les avantages de la classe inversée ? », ce qui a permis d'obtenir un résultat qualitatif.

- « Selon vous, quels sont les limites de la classe inversée ? », ce qui a fourni un résultat qualitatif.

- « Quelles raisons vous ont-elles empêché(e) de regarder les vidéos avant la classe ? », ce qui a abouti à un résultat qualitatif.

5) Enfin, nous avons demandé aux étudiants de s'auto-évaluer quant à l'évolution de leur rôle actif en tant qu'apprenants à l'aide d'un formulaire Google Form, rédigé en thaï et accessible en ligne, ce qui a abouti à un résultat quantitatif.

Pour la partie qualitative, nous avons eu principalement recours à l'analyse de contenu, qui consiste à découper un texte par le biais de la classification et du dénombrement (Bardin, 2013). Les éléments ainsi classés et comptés sont ensuite soumis à l'interprétation. Dans notre étude, nous avons analysé les opinions des étudiants exprimées dans des questionnaires concernant leurs attitudes vis-à-vis de la classe inversée avant et après la mise en place de celle-ci, ainsi que leurs avis sur les avantages et les limites de ce mode pédagogique. L'ensemble de notre public cible a accepté de répondre aux questionnaires.

Pour garantir la fiabilité de notre questionnaire, nous l'avons soumis à la relecture d'une enseignante spécialisée en FLE, puis avons conduit un pré-test avec deux étudiants (un garçon et une fille) de notre public cible afin d'identifier d'éventuelles ambiguïtés, malentendus ou problèmes de formulation dans nos questions.

Concernant les données quantitatives, nous avons examiné les statistiques relatives à l'attitude des étudiants envers la classe inversée avant et après

l'expérimentation. Pour cela, nous avons utilisé l'échelle de Likert (1932) à cinq points¹², qui a permis de mesurer les attitudes de notre public cible par le biais de la moyenne¹³ et de l'écart-type^{14,15}. De plus, nous avons analysé les auto-évaluations des étudiants sur le développement de leur rôle actif en tant qu'apprenants en appliquant le test t unilatéral avec Excel pour évaluer les différences entre les résultats avant et après l'expérimentation.

Nous avons appliqué une analyse inductive pour examiner les réponses aux questions ouvertes dans les questionnaires. Celles-ci ont été codées en phrases et regroupées en catégories afin de répondre à nos objectifs de recherche. Autrement dit, les catégories thématiques ont émergé des réponses des étudiants.

Pour évaluer la qualité d'un apprenant actif, nous avons utilisé une analyse déductive, fondée sur des catégories thématiques préétablies. Pour ce faire, nous avons appliqué le concept des rôles des apprenants dans l'apprentissage actif, tel que décrit dans le projet Novigado (2020). En tenant compte de ces descriptions, nous avons créé quatre catégories des caractéristiques de l'apprenant actif (voir tableau 1).

¹² L'échelle de Likert est un outil psychométrique, consistant à quantifier les attitudes ou les opinions sur une échelle de 5 ou 7 points, allant de "tout à fait d'accord" à "tout à fait en désaccord" ou des concepts similaires.

¹³ Selon Phanthalai (2011), un score moyen situé entre 4,50 et 5,00 indique un niveau d'accord total, entre 3,50 et 4,49 signale un accord fort, entre 2,50 et 3,49 traduit un accord modéré, entre 1,50 et 2,49 exprime un faible accord, et entre 1,00 et 1,49 dénote une absence d'accord.

¹⁴ Selon Phanthalai (2011), dans le cadre d'un score sur cinq niveaux, un écart-type (SD) inférieur à 1,25 indique un accord homogène parmi les répondants. Un SD compris entre 1,25 et 1,75 signale une variabilité modérée dans les perceptions des répondants, tandis qu'un SD supérieur à 1,75 révèle une grande variabilité des perceptions.

¹⁵ บุญมี พันธุ์ไทย. (2554). ระเบียบวิธีการวิจัยการศึกษาเบื้องต้น. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง

Tableau 1*Caractéristiques d'un apprenant actif*

Catégories des caractéristiques de l'apprenant actif	Descriptions des rôles des apprenants dans l'apprentissage actif, telles que données par le projet Novigado (2020)
L'engagement et la participation	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants adoptent un rôle actif dans leur propre apprentissage, loin d'une attitude passive où ils se contentent de recevoir des leçons. - Les apprenants montrent un engagement en classe et s'investissent dans leur processus d'apprentissage, ce qui renforce leur mémoire des leçons apprises. - Les apprenants participent activement à leur processus d'apprentissage.
Les compétences de pensée critique (la capacité d'interrogation)	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants réfléchissent de manière approfondie et créative pour résoudre les problèmes. - Les apprenants développent des compétences d'analyse, d'évaluation et de création en atteignant des niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom.
La responsabilité et la discipline	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants disposent de responsabilités individuelles et de discipline dans leur parcours éducatif.
Les compétences d'autogestion des connaissances et d'organisation de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants contrôlent leur propre apprentissage. - Les apprenants se forment à être autonomes dans leur apprentissage. - Les apprenants développent des compétences qui favorisent un apprentissage continu tout au long de leur vie. - Les apprenants apprennent à intégrer de nouvelles informations en les reliant aux connaissances antérieures, ce qui renforce leur capacité d'apprentissage et leur autonomie.

La combinaison des données quantitatives et qualitatives, grâce à la triangulation, nous a permis d'identifier des stratégies visant à améliorer l'efficacité de la classe inversée dans les enseignements et les apprentissages futurs.

4. Résultats d'analyse

Dans cette partie, nous aborderons l'attitude qu'avaient nos étudiants thaïlandais avant d'expérimenter la classe inversée, l'évolution positive de celle-ci suite à l'amélioration ressentie de leurs qualités d'apprenant actif et aux impacts effectifs sur leur apprentissage, ainsi que les limites de la pédagogie inversée.

4.1 Mélange de sentiments positifs et d'inquiétude au début de la classe inversée

Étant donné qu'aucun étudiant n'avait encore expérimenté la classe inversée, nous leur avons expliqué, au début du semestre, en quoi cela consistait. Ensuite, nous leur avons demandé d'évaluer s'ils se considéraient prêts à adopter ce mode d'enseignement/apprentissage. Les réponses données dans le questionnaire ont mis en évidence leur inquiétude face à ce nouveau mode pédagogique, provoquée par plusieurs facteurs. Cependant, derrière cette appréhension, se cachaient des signes d'espoir quant à l'amélioration de leur apprentissage.

4.1.1 Inquiétude face à ce nouveau mode d'apprentissage

Face à la question "A quel niveau vous sentez-vous prêt(e) à expérimenter la classe inversée ?", les étudiants se sentaient plus ou moins prêts face à l'adoption de la classe inversée, avec un score moyen ($\bar{X} = 3,76$) et un écart-type ($SD = 0,78$), indiquant une dispersion modérée des scores. Cependant, certains étudiants conservaient leurs inquiétudes. Les causes de cette préoccupation étaient diverses (voir tableau 2).

Tableau 2

Causes des inquiétudes des étudiants concernant le nouveau mode d'apprentissage (avant l'expérimentation)

Causes d'inquiétude	Nombre de répondants
Crainte de ne pas pouvoir comprendre les contenus	9
Crainte de ne pas avoir assez de temps pour préparer les leçons	6
Inquiétude due à des problèmes techniques	3
Appréhension face au nouveau mode d'apprentissage	1
Préoccupation concernant le risque de manquer de responsabilité	1

Neuf étudiants appréhendaient de ne pouvoir assimiler efficacement les contenus :

- K31 : "J'ai peur de ne pas bien comprendre les contenus présentés dans les vidéos."

Pour certains, ces inquiétudes étaient attribuables à leur manque de confiance de leurs compétences linguistiques :

- P22 : "Je ne suis pas très sûre de mes compétences en langue et j'ai peur de ne pas bien comprendre si je dois étudier seule."

Certains de ces neuf étudiants ont souligné le désir d'une explication supplémentaire de la part de l'enseignant :

- B17 : "Pour la classe inversée, je voudrais que le prof reprenne certains points en classe. J'ai peur de mal comprendre ou de ne pas saisir certains détails. Je veux juste être sûre de bien tout assimiler."

Six étudiants ont exprimé leur inquiétude quant au manque de temps pour se préparer adéquatement aux cours dispensés par le biais de vidéos. Ils craignaient de ne pas être en mesure de suivre efficacement les cours par la suite. Voici un exemple :

- A8 : "J'ai peur de ne pas avoir assez de temps pour préparer mes cours avant d'entrer en classe. J'ai peur de ne pas suivre le rythme de la classe."

D'autres préoccupations portaient sur le bon fonctionnement des outils technologiques et de la connexion Internet. Trois étudiantes craignaient que ces

problèmes ne les empêchent de se préparer adéquatement aux cours et de les suivre de manière efficace. Voici quelques exemples des commentaires formulés par les étudiants dans le questionnaire :

- N23 : “Chez moi, il y a un petit souci. Ma maison est un peu à la campagne, et quand il pleut et qu'il y a de l'orage, je dois tout débrancher, y compris Internet, parce que nous n'avons pas de paratonnerre. J'ai peur que la foudre tombe sur la maison, surtout qu'il y a des champs de riz tout autour. Un jour, la foudre est tombée juste à côté de la fenêtre !”

- P24 : “La connexion Internet dans ma résidence, parfois elle marche bien, parfois pas du tout.”

Une étudiante a exprimé sa disposition à expérimenter la classe inversée tout en évoquant une légère appréhension à l'égard de ce nouveau mode d'apprentissage.

- P4 : “Je suis plutôt inquiète car c'est un nouveau mode d'apprentissage pour moi.”

Un étudiant a exprimé des préoccupations quant à sa capacité à maintenir le contrôle de soi et à assumer pleinement la responsabilité de la tâche requise :

- A1 : “Je pense que je suis prêt, mais j'ai peur de ne pas être à la hauteur de mes responsabilités à l'avenir.”

Malgré quelques inquiétudes exprimées par certains à l'égard du nouveau mode d'apprentissage, il convient de noter que le nombre d'étudiants ayant abordé cette question demeure relativement restreint. En outre, ceux-ci ont même mis en avant leur volonté de s'investir davantage pour surmonter leurs préoccupations afin de mieux s'adapter au rythme de la classe inversée :

- P16 : “Je suis vraiment inquiet à propos de ce cours. Je sais que je ne suis pas super fort en français, alors j'ai peur de ne pas tout comprendre. Mais je vais tout donner et me concentrer au maximum.”

- P4 : “Je suis un peu inquiète parce que c'est une nouvelle méthode d'apprentissage pour moi. Mais après vous avoir écoutée expliquer ce qu'est la classe inversée, je suis confiante de pouvoir m'y adapter et de mieux apprendre par cette méthode.”

4.1.2 Enthousiasme et espoir face au nouveau mode d'apprentissage

Si ce nouveau mode d'apprentissage a parfois suscité des inquiétudes chez les étudiants, il a cependant généré de l'enthousiasme et de l'espoir quant aux impacts positifs sur leur apprentissage (voir tableau 3).

Trois étudiantes ont souligné un enthousiasme significatif en raison de la nouveauté de ce mode d'apprentissage :

- B25 : "Je suis excitée par cette nouvelle façon d'apprendre."
- P28 : "Ce nouveau mode d'apprentissage m'intéresse."

D'après un étudiant, l'enthousiasme pour ce nouveau mode d'apprentissage était motivé par l'espoir que la classe inversée améliorerait ses qualités d'apprenant actif :

- T34 : "Ça va m'empêcher d'être passif en classe."

Tableau 1

Sentiments positifs des étudiants à l'égard du nouveau mode d'apprentissage (avant l'expérimentation)

Sentiments positifs face au nouveau mode d'apprentissage		Nombre de répondants
Enthousiasme		3
Espoir	Augmentation des qualités d'apprenant actif	1
	Augmentation de la motivation et du sens des responsabilités	4
	Meilleure qualité d'apprentissage	11
	- Meilleure compréhension des contenus du cours	
	- Amélioration des compétences en français	

De plus, quatre étudiants ont pensé que la participation à la classe inversée pourrait améliorer leur motivation ainsi que leur sens des responsabilités :

- R7 : "Je suis certaine que ce type d'apprentissage va sûrement me rendre plus motivée."
- N6 : "J'espère que cette méthode va me rendre plus responsable."

Onze étudiants ont estimé que la classe inversée favoriserait la qualité d'apprentissage, considérant que les contenus du cours seraient mieux assimilés :

- P13 : “Je pense que ça va me rendre plus responsable et me permettre de mieux comprendre les leçons.”

D'autres ont jugé que leurs compétences en français s'amélioreraient :

- B14 : “J'espère que cette méthode va m'aider à être plus responsable. J'espère pouvoir également développer différentes compétences en classe.”

Selon deux des onze étudiants, bien que le travail demandé soit important dans le cadre d'une classe inversée, cela pourrait les encourager à travailler de manière sérieuse :

- S9 : “Je pense que la classe inversée me poussera à faire plus d'efforts, à être plus concentré et plus intéressé par les cours, et ça va m'aider à progresser, même s'il me semble que ce sera dur et fatigant.”

Cette méthode pédagogique constituerait, pour d'autres, un défi pour atteindre les qualités indispensables d'un apprenant actif :

- K29 : “Les nouvelles méthodes d'apprentissage sont un vrai défi pour moi. J'aimerais bien étudier par moi-même de temps en temps, car d'habitude on me donne toutes les informations. Si je fais plus d'efforts par moi-même, ça pourrait vraiment améliorer mes compétences.”

D'après les commentaires des étudiants, ces espoirs étaient liés aux caractéristiques spécifiques de la classe inversée. Autrement dit, ces derniers avaient une attitude positive envers celle-ci avant d'en expérimenter la méthode, compte tenu des bénéfices qu'ils pensaient pouvoir en tirer dans leur apprentissage. Quatre étudiants y voyaient la possibilité de se préparer aux leçons avant les cours, ce qui leur permettrait de mieux les comprendre et de mieux les retenir. Voici un exemple représentatif de leurs commentaires :

- B17 : “Regarder des vidéos avant d'aller en cours, c'est une bonne idée. On peut comprendre et savoir ce qu'on va apprendre ce jour-là, et c'est comme si le prof nous préparait à l'avance. Donc, quand on voit ça en classe, c'est plus clair et on retient mieux.”

Ce raisonnement était lié par ailleurs au fait que les étudiants pourraient apprendre à leur rythme :

- W3 : "Nous avons un temps illimité pour étudier et comprendre, on peut revoir les leçons autant de fois que nécessaire jusqu'à ce qu'on comprenne."

Les étudiants y voient également un moyen d'apprendre dans une ambiance de classe plus amusante :

- K19 : "Les activités rendent l'ambiance de la classe beaucoup plus agréable."

Selon les points de vue de notre public cible, même si la transition vers la classe inversée a engendré des inquiétudes, l'enthousiasme et l'espoir d'avoir des améliorations significatives dans l'apprentissage demeuraient prédominants. Cela indique un potentiel positif pour ce mode d'apprentissage innovant. L'enthousiasme initial et l'espoir de nos étudiants sont cruciaux car ils indiquent une ouverture d'esprit et une prédisposition positive à adopter de nouvelles méthodes pédagogiques. L'évolution de cette attitude positive, après leur participation à une classe inversée pendant un semestre, est là pour le démontrer.

4.2 Evolution de l'attitude des étudiants face à la classe inversée

À la fin du semestre, nous avons demandé aux étudiants d'évaluer leur attitude vis-à-vis de la classe inversée. Le score moyen élevé (\bar{X} : 4.47) suggère que les étudiants ont fortement apprécié cette méthode. De plus, l'écart-type, qui montre une dispersion modérée des scores (SD : 0.51), suggère une expérience relativement uniforme parmi les répondants. Si nous comparons ces chiffres avec ceux obtenus lorsque nous avons demandé aux étudiants d'évaluer leur disposition à participer à la classe inversée, nous constatons une augmentation de ces notes. Avant de commencer la classe inversée, les étudiants avaient attribué un score moyen de 3,76 avec un écart-type de 0,78. Bien que les critères d'évaluation n'aient pas été tout à fait identiques (sentiment d'être prêt vs. sentiment d'appréciation), nous pouvons néanmoins observer une évolution positive de l'attitude des étudiants envers la classe inversée. De plus, l'écart-type, moins grand, indiquait une plus grande cohérence dans les réponses des étudiants.

De plus, nos résultats sont en accord avec ceux de Jurmey et son équipe (Jurmey et al., 2022), qui ont constaté que les élèves avaient une attitude positive envers la stratégie de classe inversée. Nous supposons que l'attitude plus largement positive

des étudiants découle des effets bénéfiques de la classe inversée sur leur apprentissage.

4.3 Impacts positifs de la classe inversée

Les réponses des étudiants au questionnaire ont souligné de nombreux impacts bénéfiques de la pédagogie inversée, tant sur l'amélioration des qualités de l'apprenant actif que sur l'apprentissage lui-même.

4.3.1 Evolution des qualités de l'apprenant actif

Les résultats de l'analyse de l'impact de la classe inversée sur les quatre compétences qui caractérisent l'apprenant actif montrent un développement significatif dans tous les domaines (voir tableau 4).

Tableau 4

Évolution des qualités de l'apprenant actif (test t unilatéral)

	Engagement et participation dans l'apprentissage		Compétences de pensée critique (capacité d'interrogation)	
	Avant	Après	Avant	Après
Moyenne	3,823529412	4,470588235	3,352941176	3,852941176
Variance	0,755793226	0,377896613	0,598930481	0,432263815
Observations	34	34	34	34
Corrélation de Pearson	0,386907484		0,581543998	
Différence moyenne hypothétique	0		0	
Degrés de liberté	33		33	
Statistique t	-4,446046191		-4,398275524	
P(T<=t) unilatéral	0.0000466922		0.0000536319	
t critique unilatéral	1,692360309		1,692360309	
P(T<=t) bilatéral	9,33845E-05		0,000107264	
t Critical bilatéral	2,034515297		2,034515297	

Tableau 4*Évolution des qualités de l'apprenant actif (test t unilatéral) (Ext.)*

	Responsabilité et discipline dans le travail		Autogestion des connaissances et organisation de l'apprentissage	
	Avant	Après	Avant	Après
Moyenne	3,558823529	4,117647059	3,735294118	4,176470588
Variance	0,920677362	0,591800357	0,867201426	0,392156863
Observations	34	34	34	34
Corrélation de Pearson	0,277711354		0,342346002	
Différence moyenne hypothétique	0		0	
Degrés de liberté	33		33	
Statistique t	-3,103314003		-2,77386022	
P(T<=t) unilatéral	0,001954313		0,004522298	
t critique unilatéral	1,692360309		1,692360309	
P(T<=t) bilatéral	0,003908625		0,009044597	
t Critical bilatéral	2,034515297		2,034515297	

Le premier résultat marquant concerne l'engagement et la participation des étudiants. L'amélioration significative ($p < 0,0001$; 0.0000466922) indique que l'approche inversée a non seulement motivé les étudiants à être plus actifs et engagés dans leur processus d'apprentissage individuel mais également lors des sessions de classe. Ce résultat rejoint les constatations de Wong, Din et Othman (2023).

En deuxième position, les compétences de pensée avancée, notamment la capacité à interroger les contenus ont également enregistré une amélioration significative ($p < 0,0001$; 0.0000536319). Cela indique que l'environnement créé par la classe inversée a permis aux étudiants de développer des capacités d'interrogation. Ce résultat correspond celui de Wong, Din et Othman (2023).

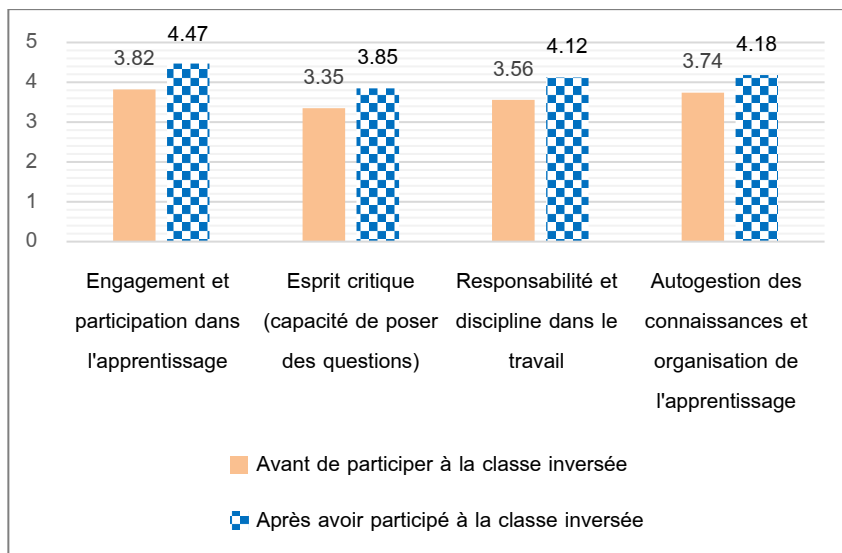
En troisième position, l'amélioration observée en matière de responsabilité et de discipline, avec une signification ($p < 0,01$; 0,001954313), démontre que notre public cible a pris conscience de l'importance de la préparation en amont. Les études de Huang

(2020) soulignent également les étudiants ont assumé une plus grande responsabilité pour leur apprentissage grâce à la classe inversée.

Enfin, les compétences d'autogestion des connaissances et d'organisation de l'apprentissage se sont également améliorées ($p < 0,01$; 0,004522298). Cette progression suggère que les étudiants ont non seulement appris à structurer leurs études plus efficacement, mais qu'ils ont également développé des stratégies de gestion qui facilitent leur apprentissage autonome, ce qui rejoint les études de Huang (2020) ainsi que celles d'Eid, Oddou et Liria (2019).

Cependant, malgré ces avancées significatives, le développement de la capacité de poser des questions reste un défi. Même si cette compétence a montré une amélioration significative après l'expérimentation (passant de 3.35 à 3.85) et que, selon sept étudiants, la classe inversée leur a permis de poser des questions sur ce qu'ils ne comprenaient pas (voir tableau 6), elle n'a pas atteint le niveau des autres qualités qui ont toutes obtenu des notes supérieures à 4 (voir tableau 5). Cette disparité suggère que des stratégies pédagogiques spécifiques sont nécessaires pour encourager les étudiants à poser des questions et à développer leur réflexion critique (voir les propositions pédagogiques en 6.3).

Figure 2 : Évolution des qualités de l'apprenant actif (\bar{X})



4.3.2 Impacts positifs sur l'apprentissage

À la fin du semestre, tous les étudiants ont confirmé les nombreux avantages de la classe inversée sur plusieurs aspects (voir tableau 6).

Tableau 2

Avantages de la classe inversée sur l'apprentissage

Avantages de la classe inversée sur l'apprentissage	Nombre de répondants
Complémentarité entre la préparation individuelle via les vidéos et l'enseignement en classe pour une compréhension approfondie des matières	34
Possibilité et facilité de révision	34
Liberté d'apprentissage à son propre rythme, à tout moment et en tout lieu	20
Possibilité de poser des questions sur les points non compris	7
Possibilité de mettre en pratique les connaissances en classe	4
Possibilité de gérer son propre apprentissage	3
Ambiance de classe relaxante	1

Le visionnage préalable de vidéos a permis aux étudiants de se préparer avant les cours. Cette préparation leur a offert une base solide et une confiance suffisante pour aborder des sujets vus en classe. En effet, cette anticipation leur a permis de mieux se préparer mentalement et de structurer leur apprentissage en conséquence. Et une fois en classe, les activités et les explications fournies par l'enseignant ont complété cette préparation, offrant aux étudiants l'occasion de consolider et d'approfondir leurs connaissances grâce à des interactions en temps réel, qui est un avantage de la classe inversée également souligné par Bataineh et Al-Sakal (2021), Bergmann et Sams (2014), Kellinger (2012), López-Belmonte et al. (2021), Nwosisi et al. (2016),

Sathirawiwat et al. (2018)¹⁶, Sawangtuk, Panthongchai et Ponprasan (2019)¹⁷ ainsi que Yoon et Kim (2020). Ce procédé a également réduit leur stress en cours. Tous les étudiants l'ont souligné dans leurs réponses au questionnaire. Voici le point de vue représentatif du groupe, exprimé par une étudiante :

- K19 : "Cela nous a permis de nous préparer avant les cours, de connaître à l'avance sur quoi nous allons travailler. Quand nous étions en classe, cela nous aidait à mieux comprendre. C'est comme si nous avions appris deux fois. Cela a amélioré notre compréhension."

En outre, la consultation des vidéos a également constitué un moyen efficace de révision, conforme aux constatations de Cao et son équipe (Cao et al., 2024) ainsi que d'Eid, Oddou et Liria (2019). Cette méthode a été adoptée par l'ensemble des étudiants. Voici quelques commentaires :

- P16 : "C'était un avantage car lors de mes examens, je pouvais revoir la vidéo une fois de plus pour vérifier si j'avais bien compris ou non, ou encore pour revoir les points de grammaire."

- S33 : "L'un des grands avantages était de mieux comprendre le contenu enseigné. Parfois, nous pouvions être confus en classe et ne pas suivre. Alors, avoir accès aux vidéos pour réviser était très précieux."

L'avantage de l'apprentissage à travers des vidéos réside dans la liberté pour les étudiants de progresser à leur propre rythme, un avantage également souligné par Fulton (2012) ainsi que par Eid, Oddou et Liria (2019). En cas de difficulté sur certains points, ils ont la possibilité de revenir en arrière, d'avancer et de visionner à volonté, à tout moment et en tout lieu. Cette flexibilité, souvent impossible dans un environnement de classe traditionnel dirigé par l'enseignant, était offerte par l'une des caractéristiques

¹⁶ ณัฐวรรณ สติราวิวัฒน์, อำนวย สอึ้งทอง, จุฑามาศ บัตรเจริญ และ สมบัติ อ่อนศิริ. (2561). "แนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้านสำหรับวิชาพลศึกษา (The Concept of Flipped Classroom in Physical Education)". วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่โจ้, 6(1), 79-92.

¹⁷ สุมิตตา สว่างทุกข์, สุริศรัย พานทองชัย และ ปณตภาพร ผลประสาร. (2562). "ประสบการณ์การสอนด้วยห้องเรียนกลับด้านในการพยาบาล ระยะที่ 2 ของการคลอด (The Teaching Experience with Flipped Classroom in Nursing Care during the Second Stage of Labour)". Kuakarun Journal of Nursing, 26(2), 145-155.

principales de la classe inversée. C'est ce qu'ont confirmé vingt étudiants, soulignant la flexibilité offerte par ce mode d'apprentissage :

- W3 : “C'était un avantage car nous pouvions étudier le contenu de la vidéo sans limite de temps. Nous pouvions la regarder autant de fois que nécessaire jusqu'à ce que nous le comprenions. De plus, nous avons la possibilité de revenir en arrière pour réviser les parties qui nous posaient problème.”

- N11 : “C'était bien, si je ne comprenais pas une partie ou si j'avais oublié quelque chose, je pouvais revenir en arrière et la revoir à tout moment.”

- B17 : “C'était pratique car nous pouvions réviser après le cours ou voir la vidéo à l'avance pour nous préparer. Personnellement, j'appréciais le fait de pouvoir prendre des notes en visionnant la vidéo, car en classe, parfois, je ne pouvais pas noter tout ce dont j'avais besoin, comme lorsque je regardais les vidéos par moi-même.”

De plus, la classe inversée a offert aux étudiants la possibilité de poser des questions à l'enseignant concernant les points qu'ils n'avaient pas compris lors du visionnage des vidéos, conformément aux opinions de Kellinger (2012) ainsi que de Bergmann et Sams (2014). Sept étudiants ont confirmé ces avantages de la classe inversée et voici quelques commentaires représentatifs de l'avis du groupe :

- S9 : “L'avantage est que nous savions ce que nous devrions étudier lors du prochain cours. Si nous ne comprenions pas quelque chose, nous pouvions préparer des questions à l'avance.”

- P20 : “Cela permettait un apprentissage anticipé et une meilleure compréhension avant que l'enseignant donne son cours. Une fois en classe, cela facilitait la révision. De plus, si des questions subsistaient après avoir étudié à l'avance, cela encourageait à les poser en classe pour en discuter avec les camarades.”

- N23 : “Il restait du temps pour poser des questions sur ce que nous ne comprenions pas.”

Une fois en classe, avec les contenus préparés à l'avance, l'enseignement était plus rapide. On perdait moins de temps, comme dans une classe traditionnelle où l'enseignant passe une partie du cours à expliquer les mêmes choses, ce qui pourrait rendre la classe ennuyeuse. Les étudiants pouvaient s'entraîner à réutiliser les connaissances apprises avec l'accompagnement de l'enseignant et recevoir un retour

immédiat, ce qui correspond aux opinions de Bristol (2014) ainsi qu'à celles de Bergmann et Sams (2014). Quatre étudiants ont partagé cet avis et voici quelques exemples concrets :

- N23 : "L'avantage était qu'une fois en classe, les étudiants pouvaient facilement comprendre le contenu que l'enseignant allait enseigner, ce qui a permis d'apprendre plus rapidement"

- T32 : "L'avantage était que nous pouvions apprendre avant d'aller en cours en classe. Ensuite, une fois en classe, nous pouvions essayer de mettre en pratique ce que nous avons appris, ce qui était vraiment bien."

Trois étudiants ont déclaré qu'ils avaient apprécié le fait de pouvoir gérer leur apprentissage car cela a favorisé leur capacité de réfléchir seul :

- K29 : "Enseigner avec des vidéos, puis donner des devoirs à faire avant, je pense que c'était vraiment bien. Cela nous a permis d'apprendre quelque chose par nous-mêmes. C'était vraiment bien."

Et selon une étudiante, plutôt que d'opter pour un enseignement unidirectionnel où l'enseignant monopolise la parole et limite les occasions pour les étudiants de s'exercer, les activités organisées dans une classe inversée favorisaient une ambiance engageante et agréable pendant les cours. Et étant donné que l'apprentissage devenait actif, une étudiante a déclaré avoir mieux assimilé les contenus :

- S18 : "Je comprenais mieux car j'avais déjà étudié avant d'aller en cours. Lorsque l'enseignant expliquait ensuite en classe, cela renforçait ma compréhension. De plus, je ne me sentais pas trop stressée en classe. Comme je comprenais mieux, j'apprenais en m'amusant."

D'après les commentaires des étudiants mentionnés ci-dessus, nous pouvons conclure que la classe inversée favorise les comportements d'apprentissage actif, conformément au concept des approches d'apprentissage centrées sur l'étudiant (Collins & O'Brien, 2003). De plus, ce mode d'apprentissage encourage également l'autonomie des étudiants. Les étudiants deviennent responsables de leur propre apprentissage et apprennent à développer leurs compétences d'auto-régulation

4.4 Limites de la classe inversée dans le cadre de notre dispositif

Bien que la classe inversée ait apporté des avantages directement liés à l'apprentissage des étudiants, elle a également présenté certaines limites selon dix-huit étudiants (seize autres ont indiqué que, selon eux, la classe inversée ne présentait aucun défaut et qu'ils avaient apprécié ce mode d'apprentissage.).

Les réponses au questionnaire ont permis de classer ces limites en quatre catégories : isolement potentiel des étudiants, manque de responsabilité, surcharge de travail et problèmes techniques.

4.4.1 Isolement potentiel des étudiants lors du visionnage des vidéos et de la réalisation des devoirs

Le visionnage des vidéos chez soi restreignait les interactions avec l'enseignant et les camarades de classe. Un étudiant a partagé son expérience à ce sujet :

- P20 : "C'était comme si on écoutait seulement, sans vraiment pouvoir poser de questions ou clarifier des choses qu'on ne comprenait pas."

Contrairement à l'enseignement en classe où les étudiants pouvaient immédiatement demander à l'enseignant, ils n'avaient personne à interroger lorsqu'ils ne comprenaient pas un élément de la vidéo. Cela a donc entraîné une confusion supplémentaire, selon les témoignages de deux étudiants :

- K31 : "Lorsque je ne comprenais pas certaines parties de la vidéo, je ne savais pas vers qui me tourner et je ne me sentais perdue, contrairement à la classe où je peux demander à l'enseignant directement."

Un étudiant a souligné son sentiment d'isolement lorsqu'il devait regarder des vidéos et faire des devoirs seul. Ce sentiment se manifestait particulièrement lorsque le contenu des vidéos n'était pas compris :

- P16 : "Personnellement, il y avait un aspect qui me tracassait : préparer seul le contenu avant le cours. Ce n'était pas que je ne comprenais pas les vidéos enseignées, mais plutôt que certaines structures grammaticales pouvaient être difficiles à comprendre et qu'il n'était pas possible de poser des questions à ce moment-là. J'étais donc moins sûr des réponses de mes devoirs par rapport à ceux que j'aurais pu faire en classe, où je pouvais poser des questions à tout moment. Cependant, dans l'ensemble, je pense que les avantages l'emportaient largement sur les inconvénients."

Malgré ces défis, le dernier étudiant (P16) a souligné que la classe inversée offrait plus globalement plus d'avantages pour l'apprentissage.

4.4.2 Manque de responsabilité affectant la qualité de l'apprentissage

Les résultats ont montré une amélioration significative concernant les responsabilités et la discipline dans le travail après l'intervention de la classe inversée (voir la partie 4.3.1 : Évolution des qualités de l'apprenant actif). Cependant, chez certains étudiants, un problème de manque de responsabilités a été constaté. Les commentaires de six étudiants ont mis en évidence un manque ponctuel de responsabilité, attribué à la paresse.

- B14 : “Parfois, quand j'avais beaucoup de travail, je n'avais pas le temps de visionner les vidéos. Mais parfois, il m'arrivait de ne pas le faire non plus par paresse.”

- S9 : “À la fin du semestre, je suis devenu paresseux et je ne regardais plus les vidéos.”

De plus, dix-huit étudiants ont avoué que, outre la paresse, l'oubli était le principal facteur qui les avait empêchés de regarder les vidéos et de préparer leurs leçons avant de venir en cours.

- A1 : “J'avais oublié, c'est tout. Ce n'était pas souvent, mais ça pouvait arriver.”

- K29 : “Je pense que le problème était que certains étudiants oublièrent de faire leurs devoirs ou pensaient pouvoir les faire plus tard.”

Deux étudiantes ont attribué cet oubli occasionnel à un manque d'habitude face à ce mode d'apprentissage. Selon elles, les étudiants étaient habitués à écouter l'enseignant en classe et à faire leurs devoirs à la maison, caractéristique propre de l'apprentissage passif.

- T15 : “Oublier était probablement la principale raison. Peut-être que je n'étais pas encore habituée à étudier de cette manière.”

Deux autres étudiantes ont corroboré ce fait, expliquant que si les étudiants omettaient de se préparer pour le cours suivant, cela était lié à leur manque de responsabilité :

- S33 : Cela pouvait être le cas pour ceux qui n'aimaient pas regarder les vidéos. En réalité, ce n'était pas la faute de l'enseignant ou de la méthode

d'enseignement, mais plutôt une question de responsabilité individuelle de l'étudiant. S'ils pouvaient corriger cela, le problème pourrait être résolu.

Ces résultats corroborent la constatation d'Eid, Oddou et Liria (2019) concernant les limites de la classe inversée. En effet, ces auteurs soulignent le phénomène des devoirs qui ne sont pas toujours effectués.

Un étudiant a exprimé son manque d'enthousiasme pour faire ses devoirs en raison du confinement lié au COVID-19. Rester enfermé toute la journée a entravé ses capacités créatives et à produire une tâche écrite en utilisant les structures et le vocabulaire appris dans les vidéos visionnées. Ce sentiment de lassitude et de manque de motivation pouvait être attribué à l'isolement prolongé et à l'absence d'interactions sociales en face-à-face, essentielles pour stimuler l'engagement et la créativité des étudiants.

- P16 : "La lassitude est née avec le stress que j'accumulais toute la journée avec tous les cours à suivre en ligne. J'ai perdu carrément toute passion pour écrire des histoires. Je n'avais plus d'idées. Et être enfermé dans ma chambre toute la journée, ça a un peu tué mon imagination."

Ceci souligne l'importance d'intégrer des éléments interactifs pour maintenir l'intérêt et la motivation des étudiants en période de confinement.

4.4.3 Surcharge de travail

Quatorze étudiants n'ont parfois pas visionné les vidéos avant d'assister aux cours, attribuant cela à une insuffisance de temps. Certains ont mentionné la charge de travail supplémentaire provenant d'autres cours, tandis que d'autres ont souligné leurs emplois à temps partiel comme source de contrainte temporelle.

- R7 : "Parfois, je n'avais pas le temps de visionner les vidéos, alors j'allais simplement en classe et je les regardais ensuite pour mieux comprendre. Mais 80% du temps, je les voyais avant d'aller en classe."

- P20 : "Cela est arrivé à cause de contraintes de temps. Parfois les devoirs de toutes les matières réunies occupaient tout mon temps et il m'était alors impossible d'étudier avant les cours."

- N23 : "Certains d'entre nous, y compris moi, étions bien occupés car nous travaillions à temps partiel. Nous n'avions pas suffisamment de temps pour préparer les vidéos."

Ces déclarations correspondent à l'un des inconvénients de la classe inversée souligné par Eid, Oddou et Liria (2019). Selon ces auteurs, il s'agit d'une démarche qui nécessite beaucoup de temps de préparation pour les apprenants.

Cependant, certains de ces quatorze étudiants ont réalisé qu'ils ne savaient pas bien gérer leur temps. Par exemple, T34 mentionne :

- T34 : "Parfois, j'avais tellement de travail que je n'avais plus de temps à moi. Et parfois, comme je n'avais pas bien organisé mon emploi du temps, je ne pouvais pas tout regarder."

Toutefois, ces problèmes mentionnés par les étudiants ne se sont produits qu'occasionnellement. En effet, aucun étudiant n'a omis de regarder toutes les vidéos. Huit étudiants ont visionné toutes les vidéos avant de venir en classe. Les autres ont regardé la majorité des vidéos, bien qu'ils aient parfois omis de les visionner systématiquement, les utilisant principalement comme outil de révision. Un étudiant a confirmé ce fait :

- B17 : "Il m'est arrivé d'avoir tellement de travail ou de devoirs que je n'avais pas le temps de regarder les vidéos au préalable. Parfois, j'oubliais, mais la plupart du temps, je regardais les vidéos, même si ce n'était pas systématique. Quand je ne les avais pas vues, je me contentais d'écouter le professeur en cours, puis je les regardais plus tard et je prenais des notes."

De plus, trois étudiants ont exprimé leurs préoccupations quant à leur capacité à suivre efficacement le cours lorsqu'ils n'avaient pas pu préparer les vidéos avant de venir en classe :

- P4 : "Je considérais cela comme une sorte de devoir. Si je ne regardais pas les vidéos, cela me rendait anxieuse de ne pas pouvoir suivre le rythme de mes camarades qui les avaient vues."

- S18 : "Il y avait des fois où j'avais oublié de regarder les vidéos, ce qui faisait que je ne comprenais pas bien. Mais quand je les regardais, je comprenais mieux."

Cela montre que les étudiants ont pris conscience qu'il fallait un certain niveau de responsabilité pour participer efficacement à la classe inversée.

4.4.4 Problèmes techniques

Deux étudiants ont souligné que, parfois, Facebook ne fournissait aucune notification lorsque les enseignants publiaient des consignes pour les tâches à effectuer avant de venir en cours.

- K29 : “Parfois, Facebook ne m’a pas donné de notification. Dans ce cas, les amis étaient très importants pour se le rappeler mutuellement.”

- T34 : “Les notifications des groupes Facebook sont parfois arrivées en retard ou ne s’affichaient pas du tout. Il m’est arrivé de rendre un devoir en retard parce que je n’avais pas vu la notification.”

5. Interprétation des données et discussion

5.1 Intérêts de la classe inversée malgré certaines limites

Si l’on se fie aux retours des étudiants, la classe inversée présente plusieurs intérêts significatifs pour leur apprentissage, tout en comportant certaines limites. Les défis mentionnés incluent le sentiment d’isolement, un manque de responsabilité de la part de certains étudiants, la surcharge de travail ou encore les problèmes techniques.

Deux raisons avancées, pour expliquer le sentiment d’isolement ressenti par les étudiants lorsqu’ils visionnaient les vidéos de manière autonome, sont le contexte de la pandémie de COVID-19 et les périodes de confinement. En effet, durant cette période, les étudiants étaient confinés dans leurs chambres toute la journée, passant la majorité de leur temps à suivre divers cours en ligne, à effectuer leurs devoirs devant un écran, et à collaborer avec leurs camarades sans interactions en face-à-face. Ce contexte exceptionnel a pu exacerber le sentiment d’isolement.

En ce qui concerne la surcharge de travail et le manque de responsabilités liés à l’oubli et/ou à la paresse, certes les étudiants reconnaissent que ces limitations ne sont pas directement imputables à la méthode d’enseignement elle-même, mais plutôt à la manière dont ils organisaient leur travail. Cependant, il est important de noter que ces conséquences sont en partie attribuables à notre procédé pédagogique. En effet, nous avons demandé aux étudiants non seulement de préparer les leçons en visionnant des vidéos mais aussi de réaliser des devoirs avant de venir en classe.

Malgré ces défis, la classe inversée présente, d'après les résultats de notre étude, des avantages notables. En consacrant le temps de classe à des activités pratiques, les étudiants peuvent appliquer les connaissances acquises à travers les vidéos. Cette approche contribue à réduire l'ennui, car elle contraste avec le format passif de l'écoute continue des cours en ligne. Les activités interactives en classe offrent un espace pour la collaboration, la discussion et la mise en pratique des connaissances, ce qui enrichit l'expérience d'apprentissage et maintient l'engagement des étudiants. De plus, la classe inversée encourage les étudiants à développer leur autonomie et leur responsabilité envers leur propre apprentissage. En préparant les cours à l'avance par le biais de vidéos, les étudiants arrivent en classe mieux préparés, ce qui permet de maximiser le temps passé en interaction directe avec l'enseignant et leurs pairs pour approfondir les sujets étudiés.

5.2 Enseignant : tuteur, facilitateur, garant de l'accès à l'apprentissage

Les étudiants manifestent une appréhension légitime à l'égard du nouveau mode d'apprentissage, ce qui est en soi une réaction parfaitement compréhensible. Dans ce contexte, les enseignants jouent un rôle crucial pour rassurer les étudiants, en leur exposant les bénéfices qu'ils peuvent retirer de la classe inversée. Il a été observé que de nombreux étudiants, après avoir pris connaissance des caractéristiques de cette nouvelle approche pédagogique, espéraient qu'elle stimulerait leur apprentissage, même si certains ne se sentaient pas complètement à l'aise avant de s'engager dans la classe inversée.

Dans une classe traditionnelle, lorsque les étudiants doivent s'exercer en faisant leurs devoirs à la maison, cette situation peut engendrer un sentiment d'abandon et de solitude lorsqu'ils ne parviennent pas à résoudre les problèmes. Dans une classe inversée, ce sentiment d'abandon peut également survenir, mais il se manifestera plutôt lorsqu'ils devront étudier les contenus via les vidéos et réaliser des devoirs avant de venir en classe. Les témoignages recueillis soulignent l'importance de soutenir les étudiants dans leur apprentissage, en encourageant un environnement d'apprentissage inclusif et compréhensif ainsi qu'en se montrant disponible. Cela est en accord avec l'opinion de Bergmann et Sams (2014), selon laquelle les enseignants jouent un rôle crucial dans la mise en œuvre du modèle de

classe inversée. Leur rôle inclut la création de supports vidéo concis et attrayants, la conception d'activités qui développent les connaissances et compétences des étudiants en fonction des objectifs du cours, l'observation des comportements d'apprentissage de chaque étudiant, et la fourniture de conseils adaptés à chacun pour encourager les étudiants à devenir des apprenants actifs.

6. En guise de conclusion : Des limites de notre étude aux conseils pédagogiques et perspectives de recherche

6.1 Conseils pour une classe inversée réussie sans trop surcharger les étudiants

Dans notre recherche, nous avons demandé aux étudiants de visionner 2 à 3 vidéos d'une durée de 3 à 5 minutes et de rédiger des phrases en réutilisant les structures apprises avant chaque classe, comme nous l'avons mentionné ci-dessus. Cela est devenu une charge de travail trop important, notamment pour ceux qui travaillent à mi-temps ou qui ont d'autres travaux à préparer dans d'autres cours.

Nous pensons donc, afin de garantir la motivation des étudiants, qu'il serait judicieux d'appliquer la classe inversée non pas à 100% dans un premier temps, mais en alternance avec un apprentissage plus classique où l'enseignant explique en classe. En effet, certains étudiants ont souligné qu'ils n'étaient pas habitués à cette manière d'apprendre. Avec le temps, nous supposons qu'ils s'habitueront à prendre leur apprentissage en main. Une autre possibilité serait que nous pourrions demander aux étudiants de visionner l'ensemble des vidéos avant le cours, mais leur demander de réaliser les activités exclusivement en classe.

Cependant, nous ne pourrions pas garantir que tous les étudiants regardent systématiquement les vidéos, comme cela a pu se passer avec notre public cible. Néanmoins, ces vidéos peuvent toujours servir de support de révision.

6.2 Conseils à propos des vidéos

Les vidéos doivent être courtes et précises afin de ne pas démotiver leur visionnage. En effet, si elles sont trop longues, elles risquent de devenir ennuyeuses pour les étudiants. Il est également possible d'ajouter certains contenus (comme du vocabulaire, des expressions ou des structures) différents de ceux du manuel pour

susciter l'intérêt des apprenants pour le savoir. De plus, il est indispensable de rendre le lien vidéo ou le code QR accessible facilement : ils doivent être visibles sur la page des contenus abordés dans le manuel. Certains apprenants, moins enthousiastes, pourraient abandonner l'idée de regarder les vidéos s'ils ne trouvent pas facilement le lien des vidéos ou le code QR.

Les vidéos, étant téléchargeables, peuvent également résoudre les problèmes de connexion, car les étudiants ont la possibilité de les visionner hors ligne. Cependant, pour les cours synchrones devant être suivis en ligne, l'enseignant devrait enregistrer chaque séance afin de permettre aux étudiants rencontrant des problèmes de connexion. Ainsi, l'enseignant joue un rôle central dans ce mode d'enseignement, n'étant pas seulement un transmetteur de savoir, mais aussi un tuteur, un facilitateur et un garant de l'accès à l'apprentissage.

6.3 Quelques propositions pour encourager les interrogations des étudiants

Il pourrait être bénéfique d'incorporer des activités de résolution de problèmes. Par exemple, il est possible d'envisager un scénario énigme où les étudiants devraient poser des questions, en réutilisant le vocabulaire, les expressions et les structures étudiés, à l'enseignant ou à leurs camarades pour obtenir autant d'informations que possible afin de résoudre les problèmes. De cette manière, les étudiants auraient également l'occasion de s'entraîner à poser des questions.

6.4 Limites et perspectives de recherche

Notre étude n'a pas abordé les effets à long terme ni la durabilité de l'approche de la classe inversée, laissant certaines questions sans réponse quant à son impact sur une longue période.

De plus, la taille de l'échantillon de notre étude était limitée à une classe de 34 étudiants de notre université, ce qui pourrait être un frein à la généralisation des résultats à une population plus large. Ces limites suggèrent la nécessité de poursuivre ces recherches avec des échantillons plus grands et plus diversifiés, d'explorer de manière approfondie les défis et de comparer avec d'autres méthodologies d'enseignement afin de mieux comprendre l'efficacité du modèle de classe inversée.

Références bibliographiques

- Alvi, M.H. (2016). *A Manual for Selecting Sampling Techniques in Research*. Munich Personal RePEc Archive.
- Bataineh, R.F. & Al-Sakal, R.M.I. (2021). To flip or not to flip : Potential effects on EFL reading comprehension. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1-18.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24-29.
- Bluteau, J., Arseneault, C., Aubenas, S. & Dufour, F. (2022). L'aménagement flexible des classes au Québec : une étude descriptive. *Didactique : Apprentissage et enseignement*, 3(1), 141-167.
- Boumová, V. (2008). *Traditional vs. Modern Teaching Methods : Advantages and Disadvantages of Each* (Master's thesis). Masaryk University, Faculty of Arts.
- Brame, C.J. (2019). Flipping the classroom. In C.J. Brame (Ed.), *Science teaching essentials : Short guides to good practice*, 121–132. Academic Press.
- Bristol, T.J. (2014). Educate, excite, engage. *Teaching and Learning in Nursing*, 9(1), 43-46.
- Cao, Y., Huang, J., Liu, M. & Xu, Z. (2024). A review of studies on flipped classroom model in EFL context: Benefits, challenges and strategies. In P.M. Eloundou-Enyegue (Ed.), *Addressing Global Challenges - Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World*, 410-415. United Kingdom : Routledge.
- Çavdar Ataman, E. (2019). Differences of a Course between in the Traditional Classroom and the Centers of Self-Learning French in Turkey and in France, *International Journal of Languages' Education and teaching*, 7(4), 113-126.
- Collins, J.W. & O'Brien, N.P. (Eds.). (2003). *Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT : Greenwood.
- Eid, C., Oddou, M. & Liria, P. (2019). *La classe inversée*. Paris : Clé Internationale.
- Fabre, M. (2014). Jean Houssaye, La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation ». *Recherche en éducation : De l'observation des pratiques enseignantes*, (19), 212-214.

- Felder, R.M. & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44(2), 43–47.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12–17.
- Goodwin, B. & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming In. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- Huang, H.C. (2020). Learner Autonomy and Responsibility : Self-learning Through a Flipped Online EFL Course. In M.R. Freiermuth & N. Zarrinabadi (Eds.), *Technology and the Psychology of Second Language Learners and Users. New Language Learning and Teaching Environments*, 203-223. London : Palgrave Macmillan.
- Jelínková, J. (2010). *Les principes du plan Dalton dans l'enseignement du FLE*. (Diplomová Práce). Masarykova Univerzita, Pedagogická Fakulta.
- Jurmeý, P., Lham, T., Lhaden, K., Pema, T., & Rai, B.B. (2022). Flipped classroom : Prospect in freeing up classroom instructional hours and students' attitude towards flipped classroom strategy. *Educational Innovation and Practice*, 5(1), 1-16.
- Kellinger, J.J. (2012). The flipside: Concerns about the “New literacies” paths educators might take. *The Educational Forum*, 76(4), 524-536.
- Latchman, H.A. (2000). Bringing the Classroom to Students Everywhere. *Journal of Engineering Education*, 89(4), 429-433.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. In R.S. Woodworth. *Archives of Psychology*, 22(140), 5-55. New York : New York University.
- López-Belmonte, J. & Moreno Guerrero, A. & Núñez, J. & Sánchez, S. (2021). Scientific production of flipped learning and flipped classroom in Web of Science. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, 14(1), 1-26.
- Marchal, B. (2015). De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée. *Synergies Pays Riverains de Mékong*, (7), 23-34.
- Milman, N.B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used? *Distance Learning*, 9(3), 85-87.

- Nwosisi, C., Ferreira, A., Rosenberg, W. & Walsh, K. (2016). A Study of the Flipped Classroom and Its Effectiveness in Flipping Thirty Percent of the Course Content. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(5), 348-351.
- Orprayoon, S. (2018). Developing Higher Order Thinking Skills of Junior Students through the Flipped Classroom Instruction and Task-Based Teaching in a Literature Course. *Journal of Rangsit University: Teaching & Learning*, 12(2), 24-42.
- Ozdamli, F. & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98-105.
- Phanthai, B (2011). *Méthodes de recherche en éducation*. Bangkok : Presses Universitaires de Ramkhamhaeng.
- Projet Novigado (2020). *Synthèse : 02 – Cadre de référence pour l'apprentissage actif. Enseigner de façon innovante dans les espaces d'apprentissage flexibles*. Projet financé par le programme Erasmus+ de la Commission européenne (Action Clé n°2 : Partenaires stratégiques).
- Quéloz, L. (2020). *L'aménagement de la classe : Quelle influence sur les pratiques éducatives ?*. Mémoire de Bachelor. Haute Ecole Pédagogique Bejune, Delémont, Suisse.
- Salam, L.P. (2011). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du Français Langue Étrangère* (Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Didactique du Français Langue Étrangère). Université Stendhal-Grenoble 3.
- Sathirawiwat, N., Saingthong, A., Butcharoen, J. & Onsiri, S. (2018). Le concept de la classe inversée en éducation physique. *Journal of Liberal Arts, Maejo University*, 6(1), 79-92.
- Sawangtut, S., Panthongchai, S. & Ponprasan, P. (2019). L'expérience d'enseignement avec la classe inversée dans les soins infirmiers pendant la deuxième phase de l'accouchement. *Kuakarun Journal of Nursing*, 26(2), 145-155.
- Stoean, C.-Ş. (2006). La méthode traditionnelle. *Dialogos*, (14), 6-9.
- Wong, K.E., Din, R. & Othman, N. (2023). Flipped Classroom's Impact on Critical Thinking, Active Learning and Motivation : A Critical Review. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*. 13(12). 1-11.

Yoon, S.Y. & Kim, N.-Y. (2020). To Flip or Not to Flip: A Comparative Study on Flipped, Blended, and Conventional Learning in EFL Korean Context. *The Journal of AsiaTEFL*, 17(4), 1363-1376.



มุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาที่มีต่อการบริหารจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย

เกศินี ชัยศรี¹, ศิริมา ปุรินทรภิบาล²

¹คณะวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตภูเก็ต ประเทศไทย

²คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี ประเทศไทย

Perspectives of Parents of French Language Undergraduate Learners towards the Learning Management regarding French for Professional Purposes in Thailand

Kesinee Chaisri¹, Sirima Purinthrapibal²

¹Faculty of International Studies, Prince of Songkla University, Phuket Campus, Thailand

²Faculty of Humanities and Social Sciences, Prince of Songkla University, Pattani Campus, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 10 July, 2024

Revised 17 October 2024

Accepted 2 November 2024

คำสำคัญ :

การบริหารจัดการเรียนรู้, มุมมอง, ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ, ผู้ปกครอง, ผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส

Keywords :

Learning Management, Perspectives, French for Professional Purposes, Parents, French Language Learners

บทคัดย่อ

การวิจัยเรื่อง “มุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาที่มีต่อการบริหารจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย” นี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษามุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย การวิจัยนี้เป็นการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Method) ประกอบด้วย การวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research) และการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) ซึ่งใช้เครื่องมือวิจัย 2 ประเภทคือ แบบสอบถาม และแบบสัมภาษณ์ ดำเนินการกับกลุ่มตัวอย่างคือ ผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาจำนวน 188 คน และสัมภาษณ์จำนวน 20 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) ผู้ปกครองส่วนใหญ่คิดว่ารายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในมหาวิทยาลัยที่บุตรหลานของตนกำลังเรียนอยู่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของโลกในปัจจุบัน กิจกรรมการเรียนการสอนยึดหลักการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบ Active Learning และ 2) ผู้ปกครองเห็นว่าการบริหารจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทยควรเป็นหน้าที่ของผู้สอนหรือสถาบันการศึกษา แต่ก็นำมาใช้ในการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพควรจัดให้มีกิจกรรมเหล่านี้ในระดับมากที่สุด คือ การเชิญคนในสาขาอาชีพมาบรรยายในสาขาที่เกี่ยวข้อง การฝึกงาน/สหกิจศึกษา การจัดให้มีการศึกษาดูงานในแหล่งงานที่สอดคล้องกับสาขาวิชา

* Corresponding author

E-mail address: sirima.p@psu.ac.th

Abstract

This research, entitled "Perspectives of Parents of French Language Undergraduate Learners towards the Learning Management regarding French for Professional Purposes in Thailand", aimed to examine 1) the learning management of undergraduate courses in French for Professional Purposes in Thailand, and 2) the perspectives of parents of French language learners regarding the learning management of undergraduate courses in French for professional purposes in Thailand. This study utilized a mixed-method approach, combining quantitative and qualitative research methodologies through the use of questionnaires and interviews. The participants in this study comprised 188 parents of French language undergraduate students. Twenty participants were interviewed. Research findings revealed that most of the parents perceived that 1) courses in French for Professional Purposes provided by their children's universities were relevant to the world's current changes and teaching and learning activities were student-based as active learning was implemented; and 2) it should be the responsibility of teachers or the educational institutions to manage the undergraduate courses in French for Professional Purposes, and learning management of courses in French for Professional Purposes should incorporate activities such as lectures from professionals in the field, internship/cooperative learning, and related workplace visit.

1. บทนำ

จากการที่กระทรวงศึกษาธิการ (2564) ได้กำหนดให้มีวาระเร่งด่วน (Quick Win) 7 ประการที่จะต้องดำเนินการขับเคลื่อน คือ 1) ความปลอดภัยของผู้เรียน 2) หลักสูตรฐานสมรรถนะ 3) Big Data 4) ศูนย์ความเป็นเลิศทางการอาชีวศึกษา (Excellent Center) 5) พัฒนาทักษะทางอาชีพ 6) การศึกษาตลอดชีวิต 7) การจัดการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความต้องการเป็นพิเศษขึ้น ทำให้เห็นได้อย่างชัดเจนว่าการพัฒนาทักษะทางอาชีพเพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตสร้างอาชีพและรายได้ที่เหมาะสมให้แก่ผู้เรียนซึ่งจะเป็นทรัพยากรมนุษย์ที่ต้องเข้าสู่ตลาดแรงงานในอนาคตเป็นสิ่งที่จะต้องดำเนินการอย่างเร่งด่วนในการจัดการศึกษาในศตวรรษที่ 21 นี้ เพราะการพัฒนาคนรุ่นใหม่ให้มีศักยภาพอันเป็นสากลเป็นกลไกที่สำคัญยิ่งสำหรับการยกระดับประเทศให้อยู่ในระดับสากลได้ (อรรชนิดา หวานคง, 2559) และการเพิ่มประสิทธิภาพของ

แรงงานเป็นปัจจัยสำคัญอย่างหนึ่งสำหรับการเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันให้แก่ประเทศ (จิรพร จารุกรสกุล, 2561)

ดังนั้นเพื่อให้สอดคล้องกับนโยบายดังกล่าว หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งมหาวิทยาลัยต่าง ๆ จึงต้องปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์ของการบริหารการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องรวดเร็วตามไปด้วย ซึ่งองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งของการบริหารการจัดการเรียนรู้คือ การปรับปรุงหรือพัฒนาหลักสูตรที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะอาชีพของผู้เรียนในหลายมิติ การส่งเสริมจัดการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่ 2 เพื่อให้ผู้เรียนได้มีทางเลือกในการพัฒนาตนเองเพื่อเตรียมความพร้อมเข้าสู่ตลาดแรงงานอย่างมีคุณภาพก็เป็นอีกมิติหนึ่งที่มีบทบาทต่อการพัฒนาฝีมือแรงงานที่มีคุณภาพและประสิทธิภาพ ซึ่งจะนำไปสู่การเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันของประเทศได้ ดังที่ HREX. asia. (2019) กล่าวว่า “...ในการทำงานหากเราเรียนรู้ภาษาที่จะสื่อสารกันได้ดีก็ย่อมทำให้เกิดการทำงานที่ราบรื่น... การเรียนรู้ภาษาที่หลากหลายมากขึ้นเท่าไร ก็ย่อมเพิ่มโอกาสในการทำงานให้กับเราได้มากขึ้นเท่านั้น เช่นกัน ที่สำคัญนอกจากภาษาจะช่วยให้เราเข้าสู่ตลาดแรงงานสากลได้ดีแล้ว ก็ยังสามารถช่วยเพิ่มอัตราเงินเดือนให้เราได้ดียิ่งขึ้นด้วย โดยเฉพาะภาษาที่จำเป็นต่อการทำงานในเวลาระดับนานาชาติ...”

การจัดการเรียนการสอนภาษาเพื่ออาชีพ หรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะด้าน (Foreign Language for Specific Purposes) ไม่ว่าจะเป็นภาษาต่างประเทศใด น่าจะเป็นแนวทางหนึ่งที่สามารถช่วยการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับวาระเร่งด่วนดังกล่าวได้ เพราะการจัดการเรียนการสอนภาษาตามแนวทางดังกล่าวนี้มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้นำภาษาที่เรียนไปใช้เป็นเครื่องมือสำหรับการสื่อสารเพื่อการทำหน้าที่หรือการทำงานอย่างใดอย่างหนึ่งโดยเฉพาะหรือเป็นพิเศษ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาเป้าหมายได้อย่างคล่องแคล่วในสถานการณ์ที่สอดคล้องกัน การจัดการเรียนรู้ภาษาเพื่ออาชีพ หรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะด้านเป็นการจัดการเรียนรู้ที่ยึดพื้นฐานมาจากความต้องการที่ชัดเจนของผู้เรียนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งที่ต้องการทำงานในกลุ่มสาขาอาชีพเดียวกัน และต้องการเรียนภาษานั้น ๆ เพื่อให้ตัวเองสามารถใช้ภาษาเป้าหมายได้อย่างคล่องแคล่วในสถานการณ์ที่สอดคล้องกัน (Cuq & Gruca, 2002; Richer, 2008; Sarroiera & Gomes, 2013; Dufour & Papette, 2018; Mangiante, 2006)

อย่างไรก็ตามจากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ภาษาเพื่ออาชีพ หรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะด้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาษาฝรั่งเศสเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะด้าน (Français sur objectifs spécifiques) ในประเทศไทย พบว่าโดยส่วนใหญ่มีในระดับอุดมศึกษาที่มีรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ หรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะด้านหลากหลาย เช่น ภาษาฝรั่งเศสสำหรับอุตสาหกรรมการท่องเที่ยวและการบริการ (ภาษาฝรั่งเศสสำหรับมัคคุเทศก์ ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการโรงแรม ภาษาฝรั่งเศสด้านธุรกิจการบิน ภาษา

ฝรั่งเศสสำหรับอุตสาหกรรมบริการด้านสุขภาพ ภาษาฝรั่งเศสเพื่อธุรกิจ ภาษาฝรั่งเศสเพื่อ
งานเลขานุการ ภาษาฝรั่งเศสสำหรับอุตสาหกรรมแฟชั่นและความงาม ล่ามภาษาฝรั่งเศส ทั้งนี้
ก็ขึ้นอยู่กับความพร้อมและบริบทที่เอื้ออำนวยของแต่ละมหาวิทยาลัย และความต้องการของ
ตลาดแรงงานในแต่ละภูมิภาคที่มหาวิทยาลัยตั้งอยู่

ทั้งนี้ในการจัดการเรียนรู้หรือการจัดการเรียนการสอน มุ่งองค์ประกอบหลักหลายส่วน
อาทิ ผู้เรียน ผู้สอน ผู้บริหารผู้ปกครอง สื่อการสอน กิจกรรม เป็นต้น โดยผู้เรียนถือเป็นแกน
หลักหรือหัวใจสำคัญของการเรียนรู้ ต่างคนต่างมีคุณลักษณะเฉพาะเป็นของตนเองที่แตกต่าง
กัน ไม่ว่าจะเป็นเพศ รูปร่างลักษณะ บุคลิกภาพ ความคิด ความเชื่อ ค่านิยม ความสนใจ
สติปัญญา ความรู้ ความสามารถ ความถนัด กลวิธีการเรียนรู้ เป็นต้น เพราะแต่ละคนเกิดจาก
ครอบครัวที่แตกต่างกัน ผ่านการเลี้ยงดูและบ่มเพาะจากผู้ปกครองที่แตกต่างกัน อยู่ใน
สภาพแวดล้อมและสังคมที่แตกต่างกัน ความสามารถในการเรียนรู้ของแต่ละคนจึงแตกต่างกัน
การจัดการเรียนรู้จึงต้องคำนึงถึงปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้ของผู้เรียน โดยยึดแนวการจัดการ
เรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Student Centered Approach) ซึ่งเป็นวิธีการจัดการเรียนรู้ที่มุ่ง
พัฒนาศักยภาพของผู้เรียน โดยเน้นให้ความสำคัญกับผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการ
เรียนรู้มากที่สุด หรือลงมือปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตัวเอง และเน้นพัฒนาความสามารถ
ของผู้เรียนให้ครบทุกด้าน ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา รวมทั้งมุ่งให้ผู้เรียน
สามารถนำองค์ความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวันได้จริง (กุลิสรา จิตธัญญาณิช, 2562)
ในการเรียนรู้ ผู้เรียนก็ต้องทำหน้าที่ของตนเองอย่างเต็มความสามารถ และเป็น Active
Learner ที่พร้อมจะเรียนรู้อยู่เสมอ

ส่วนผู้สอนซึ่งถือเป็นแกนหลักของการจัดการเรียนรู้และเป็นผู้ที่จะต้องนำหลักสูตร
ไปสู่การปฏิบัติในการพัฒนาผู้เรียนก็ต้องเตรียมพร้อมในการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ
แนวการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เพื่อเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนมีทักษะการ
ดำรงชีวิตในโลกศตวรรษที่ 21 ได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนการเตรียมความพร้อมด้านต่าง ๆ ที่
จะเป็นปัจจัยที่สนับสนุนการเรียนรู้ดังกล่าว ต้องปรับเปลี่ยนบทบาทของตนเอง ทำหน้าที่เป็นผู้
อำนวยความสะดวก หรือ “โค้ช” คอยช่วยเหลือให้คำแนะนำ และสนับสนุนการเรียนรู้ของ
ผู้เรียนให้ผู้เรียนเกิดทักษะที่จำเป็นในการเรียนรู้ สามารถนำความรู้ที่ได้รับไปบูรณาการและต่อ
ยอตได้ (วิจารณ์ พานิช, 2556) อีกทั้งครูผู้สอนในศตวรรษที่ 21 จำเป็นที่จะต้องพัฒนาขีด
ความสามารถของตนเองให้เท่าทันกับโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว และกลายเป็น
สังคมความรู้ (Knowledge Society) หรือสังคมแห่งการเรียนรู้ (Learning Society) เปลี่ยน
บทบาทตัวเองให้เป็น “ผู้เรียนรู้” ที่พร้อมจะเรียนรู้ไปกับผู้เรียน (อรรชนิดา หวานคง, 2559)

ในส่วนของผู้ปกครองของผู้เรียน หรือสถาบันครอบครัว ถือว่ามีอิทธิพลต่อการพัฒนา
คุณภาพชีวิตมนุษย์ตั้งแต่เด็กจนถึงผู้ใหญ่ ครอบครัวเป็นสถาบันที่จัดการศึกษาตลอดชีวิต ทั้ง

การศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อให้อ่านออกเขียนได้ การกล่อมเกลாதงด้านคุณธรรมจริยธรรม ซึ่งเป็นเรื่องที่สำคัญอย่างยิ่ง เป็นการเรียนจากแบบอย่างมาตรฐานการประพฤติปฏิบัติของบุคคลภายในครอบครัว และการศึกษาอาชีพโดยการถ่ายทอดจากรุ่นหนึ่งไปสู่อีกรุ่นหนึ่ง เมื่อผู้เรียนได้รับการพัฒนาด้วยวิธีการที่ถูกต้องจากโรงเรียน และได้รับการส่งเสริมและสนับสนุนเป็นการเสริมแรงจากผู้ปกครอง ก็จะเกิดความพร้อมในการเรียนรู้ เรียนรู้ด้วยความสุข มีการพัฒนาทางด้านต่าง ๆ เป็นไปตามเป้าหมาย มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนที่ดี มีงานวิจัยจำนวนหนึ่งที่ศึกษาบทบาทของผู้ปกครองต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนพบว่าปัจจัยด้านครอบครัวมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ (พัชสุดา กัลป์ยานุวัฒน์, 2558) และมีผลต่อการเลือกเรียนต่อในระดับที่สูงขึ้นของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (Landrier, 2009) ความตระหนักในบทบาทหน้าที่ของผู้ปกครอง และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนมีผลต่อระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนอยู่ในระดับมาก (สว่างจิต ไควบุญงาม, 2548)

ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ มีงานวิจัยจำนวนมากพบว่าครอบครัวมีบทบาทในการส่งเสริมความสามารถทางด้านภาษาของนักเรียน ในการเป็นแบบอย่างที่ดีและการให้คำแนะนำในการใช้ภาษาอยู่ในระดับมาก และระดับการศึกษา อาชีพหลัก รายได้ และลักษณะที่อยู่อาศัยของผู้ปกครองมีผลต่อการส่งเสริมความสามารถทางด้านภาษา และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษและภาษาจีนของนักเรียน (สุนทรี พลอยแดง, 2555; Zhang Qing Ling และสิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2556) ความสัมพันธ์ของสมาชิกในครอบครัวมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ (ไพบุลย์ สุขวิจิตร, 2553) รวมทั้งบทบาทของผู้ปกครองในการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียน และแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ และภาษาจีนของนักเรียนในระดับชั้นต่าง ๆ (ลักษณะ บุญนิมิต, 2542; นิกสัน วังโพธิ์, 2548; กัญญา หมั่นชนะ, 2555; เรณูภา หนูพัฒนา, 2553; ยุพรัตน์ แสนอินทร์, 2560) อีกทั้งงานวิจัยของ มยุรา วิริยเวช, วาสนา ศรีปรัชญานันต์, และพุทธชาติ อังณะกรู (2561) ยังพบด้วยว่า 1) ผู้ปกครองเชื่อว่าตนเองมีบทบาทเป็นผู้ส่งเสริมและช่วยเหลือในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของเด็กทั้งแบบทางการและไม่เป็นทางการ 2) ผู้ปกครองรู้สึกยินดีที่ได้เป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมที่โรงเรียนและพร้อมที่จะตอบรับการเชิญให้เข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมทั้งการเป็นอาสาสมัครทำกิจกรรมในห้องเรียน การเข้าร่วมชมการแสดง และการเป็นวิทยากรสาธิตหรือให้ความรู้ และผู้ปกครองชาวไทยสามารถบริหารเวลาในการทำงานและมีอิสรภาพทางเวลาที่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมที่โรงเรียนได้

จะเห็นได้ว่าในปัจจุบันสถาบันการศึกษาระดับต่าง ๆ รวมถึงระดับอุดมศึกษา ได้กำหนดนโยบายการบริหารจัดการการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม โดยเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองซึ่ง

จัดเป็นหนึ่งในผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholder) เข้ามามีบทบาทในการเสนอแนะแนวทางในการจัดการศึกษา สามารถร่วมแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับหลักสูตร ร่วมจัดทำหลักสูตรและติดตามผลการศึกษา ร่วมจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และสนับสนุนกิจการการศึกษาในลักษณะอื่นมากขึ้น การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัยและผู้ปกครองในลักษณะดังกล่าวนี้ช่วยให้เกิดความเข้าใจอันดีต่อกัน งานวิจัยของวาสนา รังสร้อย (2564) พบว่าปัจจุบันผู้ปกครองเห็นความสำคัญของการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาเป็นอย่างมาก นอกจากนี้การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการจัดการศึกษา มีประโยชน์ในการช่วยเสริมสร้างความสำคัญของมหาวิทยาลัยและกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งทำให้เกิดโครงการและบริการที่เป็นมิตรกับครอบครัว เมื่อผู้ปกครองหรือครอบครัวของผู้เรียน อาจารย์ และสถานศึกษารวมตัวเข้าด้วยกันก็จะสร้างเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Learning Communities) ที่สามารถทำให้การจัดการเรียนรู้ให้แก่ นักศึกษามีคุณภาพ

ด้วยเหตุนี้คณะผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาวิจัย เรื่อง “มุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาที่มีต่อการบริหารจัดการการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย” เพื่อนำผลการวิจัยนี้ไปใช้เป็นแนวทางในการจัดทำข้อเสนอในเชิงนโยบายเกี่ยวกับการบริหารจัดการการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทยและเพื่อพัฒนารูปแบบการบริหารจัดการการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทยในระดับอุดมศึกษาที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยทั้งในระดับอุดมศึกษาให้มีความรู้ความสามารถในการใช้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารในการประกอบอาชีพในสาขาใดสาขาหนึ่งได้อย่างมีศักยภาพและประสิทธิภาพ ซึ่งคณะผู้วิจัยเชื่อว่าการวิจัยนี้จะเป็นฟันเฟืองหนึ่งของการช่วยขับเคลื่อนนโยบายการสร้างประสิทธิภาพของตลาดแรงงานเพื่อเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันให้แก่ประเทศไทยต่อไป

2. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษามุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

3. ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Method) ประกอบด้วย การวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) และการวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research) ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนดังนี้

3.1 ประชากร และกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรของการวิจัยนี้ประกอบด้วยผู้ปกครองของนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในมหาวิทยาลัย 23 แห่งที่เปิดสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย จาก 5 ภาค (ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้) ในปีการศึกษา 2565 ประมาณ 1,686 คน (นักศึกษา 1 คนต่อผู้ปกครอง 1 คน) โดยผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง ด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multistage sampling) คือ กำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดด้วยระดับความเชื่อมั่นร้อยละ 93 โดยใช้สูตรของ ทาโร ยามาเน่ (Taro Yamane, 1973) ซึ่งได้กลุ่มตัวอย่างผู้ปกครองของนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสทั้งสิ้นจำนวน 188 คน และสุ่มตัวอย่างผู้ปกครองของนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในมหาวิทยาลัยที่เปิดสอนภาษาฝรั่งเศสในแต่ละภาคด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบง่าย (Simple random sampling) โดยการเลือกจากผู้ปกครองที่สมัครใจในการตอบแบบสอบถาม ภาคละ 38 คน และกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัยเชิงคุณภาพ จำนวนภาคละ 4 คน รวม 20 คน ซึ่งเลือกมาด้วยวิธีเดียวกัน

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มี 2 ประเภทดังนี้ คือ แบบสอบถาม (Questionnaire) และ แบบสัมภาษณ์ ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นจากแนวคิดที่ได้ศึกษาจากเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยผู้วิจัยได้นำแบบสอบถาม และแบบสัมภาษณ์ที่สร้างขึ้นให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คนพิจารณาตรวจสอบความตรงหรือค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC) มีค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ .99 และนำแบบสอบถามไปทดลองใช้ (Try out) กับผู้ปกครองของนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 20 คน ซึ่งแบบสอบถามทั้งฉบับมีค่าความเชื่อมั่น (Reliability) .962

3.3 วิธีการรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

3.3.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล

สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ ผู้วิจัยดำเนินการด้วยการส่งลิงก์แบบสอบถามดิจิทัลซึ่งทำจากโปรแกรม Google form ไปให้กลุ่มตัวอย่างผ่านระบบการสื่อสารต่าง ๆ ที่ผู้ปกครองนักศึกษาใช้กันอย่างแพร่หลาย อาทิ Line Messenger Facebook E-mail สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์ออนไลน์ผ่านระบบการประชุมทางไกล เช่น Zoom Google Meets และผ่านระบบการสื่อสารต่าง ๆ เช่น Line Messenger เมื่อได้รับแบบสอบถามคืน และได้สัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเรียบร้อยแล้ว

ผู้วิจัยดำเนินการตรวจสอบความถูกต้องสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่ได้รับคืนมาและข้อมูลจากการสัมภาษณ์เพื่อนำไปวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

3.3.2 การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลเชิงปริมาณซึ่งรวบรวมได้จากแบบสอบถามมาวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) และประมวลผลข้อมูลโดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistic) โดยใช้ค่าร้อยละ (Percentage) ค่าเฉลี่ย (Mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) และในส่วนของคุณภาพเชิงคุณภาพซึ่งรวบรวมได้จากการสัมภาษณ์มาวิเคราะห์ข้อมูลตามข้อคำถาม มุมมองและความคาดหวังที่มีต่อการบริหารจัดการการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย ผู้วิจัยได้สรุปเป็นประเด็นและนำเสนอแบบเชิงพรรณนาร่วมกับข้อมูลเชิงปริมาณสำหรับการแปลผลของคะแนนเฉลี่ย ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การแปลความหมายดังนี้

คะแนน	ความหมาย
1.00 – 1.80	ระดับของมุมมอง/ระดับความคาดหวังน้อยที่สุด
1.81 – 2.60	ระดับของมุมมอง/ระดับความคาดหวังน้อย
2.61 – 3.40	ระดับของมุมมอง/ระดับความคาดหวังปานกลาง
3.41 – 4.20	ระดับของมุมมอง/ระดับความคาดหวังมาก
4.21 – 5.00	ระดับของมุมมอง/ระดับความคาดหวังมากที่สุด

4. ผลการวิจัย

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตารางที่ 1

ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม	จำนวน	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	53	28.19
หญิง	135	71.81
รวม	188	100.0

ตารางที่ 1

ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม (ต่อ)

ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม	จำนวน	ร้อยละ
อายุ		
น้อยกว่า 40 ปี	30	15.96
41 – 50 ปี	86	45.74
51 – 60 ปี	62	32.98
มากกว่า 61 ปี	10	5.32
รวม	188	100.0
ระดับการศึกษา		
ต่ำกว่าปริญญาตรี	99	52.66
ปริญญาตรี	74	39.36
สูงกว่าปริญญาตรี	15	7.98
รวม	188	100.0

จากตารางที่ 1 พบว่าผู้ปกครองนักศึกษาที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง มีจำนวน 153 คน คิดเป็นร้อยละ 71.81 และเพศชาย จำนวน 35 คน คิดเป็นร้อยละ 28.19 มีอายุในช่วง 41-50 ปี จำนวน 86 คน คิดเป็นร้อยละ 45.74 รองลงมาคือ อายุ 51-60 ปี จำนวน 62 คน คิดเป็นร้อยละ 32.98 และอันดับที่สาม มีอายุน้อยกว่า 40 ปี จำนวน 30 คน คิดเป็นร้อยละ 15.96 ส่วนระดับการศึกษาพบว่าผู้ปกครองส่วนใหญ่จบการศึกษาระดับต่ำกว่าปริญญาตรี จำนวน 99 คน คิดเป็นร้อยละ 52.66 รองลงมาคือ ปริญญาตรี จำนวน 74 คน คิดเป็นร้อยละ 39.36 และอันดับที่สาม สูงกว่าปริญญาตรี จำนวน 15 คน คิดเป็นร้อยละ 7.98 ตามลำดับ

ตารางที่ 2

ภาคที่ตั้งของสถาบันการศึกษาของนักศึกษาที่เป็นบุตรหลานของผู้ตอบแบบสอบถาม

ภาคที่ตั้งของสถาบันการศึกษา	จำนวน	ร้อยละ
ภาคกลาง	40	21.28
ภาคเหนือ	43	22.87
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	29	15.43

ตารางที่ 2

ภาคที่ตั้งของสถาบันการศึกษาของนักศึกษาผู้เป็นบุตรหลานของผู้ตอบแบบสอบถาม (ต่อ)

ภาคที่ตั้งของสถาบันการศึกษา	จำนวน	ร้อยละ
ภาคตะวันออก	22	11.70
ภาคใต้	54	28.72
รวม	188	100.0

จากตารางที่ 2 พบว่าสถาบันการศึกษาที่บุตรหลานของผู้ตอบแบบสอบถามศึกษาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพตั้งอยู่ทางภาคใต้ของประเทศไทยมากที่สุด จำนวน 54 คน คิดเป็นร้อยละ 28.72 รองลงมาคือ ภาคเหนือ จำนวน 43 คน คิดเป็นร้อยละ 22.87 และอันดับที่สามภาคกลาง จำนวน 40 คน คิดเป็นร้อยละ 21.28 ทั้งนี้จำนวนผู้ปกครองที่ตอบแบบสอบถามในแต่ละภาคไม่สอดคล้องกับจำนวนที่ผู้วิจัยกำหนดในเบื้องต้น เนื่องจากบางมหาวิทยาลัยมีจำนวนนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสลดลงมาก ในขณะที่บางมหาวิทยาลัยมีจำนวนนักศึกษาเพิ่มมากขึ้น ผู้วิจัยจึงปรับลักษณะกลุ่มตัวอย่างโดยเปิดรับแบบสอบถามจากผู้ปกครองทุกคนที่สามารถตอบได้ในเวลาที่กำหนด จึงทำให้จำนวนผู้ปกครองที่ตอบแบบสอบถามในแต่ละภาคมีจำนวนไม่เท่ากัน

ตอนที่ 2 มุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

ตารางที่ 3

การมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในหลักสูตรที่บุตรหลานเรียน

การมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในหลักสูตรที่บุตรหลานเรียน	จำนวน	ร้อยละ
เคย	16	8.51
ไม่เคย	172	91.49
รวม	188	100.00

จากตารางที่ 3 พบว่าผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่ไม่เคยมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในหลักสูตรที่บุตรหลานเรียน จำนวน 172 คน คิดเป็นร้อยละ 91.49 และเคยมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น จำนวน 16 คน คิดเป็นร้อยละ 8.51 ทั้งนี้ในกลุ่มของผู้ตอบแบบสอบถามที่ได้เคยแสดงความคิดเห็น พบว่าสาเหตุที่ได้แสดงความคิดเห็นเนื่องจากมีความคาดหวังในเรื่องการเรียนการสอนต้องการความมั่นใจว่าบุตรหลานของตนจะได้รับความรู้ด้านภาษาเพิ่มขึ้น ได้รับประสบการณ์ด้านภาษาเพื่ออาชีพซึ่งมีความสำคัญสำหรับการประกอบอาชีพในอนาคตของบุตรหลาน

ตารางที่ 4

ความสอดคล้องระหว่างรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในมหาวิทยาลัยกับการเปลี่ยนแปลงของโลกในปัจจุบัน

ความสอดคล้องระหว่างรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในมหาวิทยาลัยกับการเปลี่ยนแปลงของโลกในปัจจุบัน	จำนวน	ร้อยละ
สอดคล้อง	151	80.32
ไม่สอดคล้อง	37	19.68
รวม	188	100.00

จากตารางที่ 4 พบว่าผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่ คิดว่ารายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในมหาวิทยาลัยที่บุตรหลานของกลุ่มตัวอย่างกำลังเรียนอยู่มีความสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของโลกในปัจจุบัน จำนวน 151 คน คิดเป็นร้อยละ 80.32 และไม่สอดคล้องกัน จำนวน 37 คน คิดเป็นร้อยละ 19.68

ตารางที่ 5

กิจกรรมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในหลักสูตรยึดหลักการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

กิจกรรมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพใน หลักสูตรยึดหลักการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ	จำนวน	ร้อยละ
ใช่	149	79.26
ไม่ใช่	39	20.74
รวม	188	100.00

จากตารางที่ 5 พบว่าผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่คิดว่ากิจกรรมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในหลักสูตรมีการยึดหลักการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ จำนวน 149 คน คิดเป็นร้อยละ 79.26 และไม่เห็นผู้เรียนเป็นสำคัญ จำนวน 39 คน คิดเป็นร้อยละ 20.74

ตารางที่ 6

การไปศึกษาดูงานของนักศึกษาในสถานที่ทำงานที่สอดคล้องกับวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ

การไปศึกษาดูงานในสถานที่ทำงานที่สอดคล้อง กับวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ	จำนวน	ร้อยละ
เคย	33	17.55
ไม่เคย	155	82.45
รวม	188	100.00

จากตารางที่ 6 พบว่าส่วนใหญ่ไม่เคยไปศึกษาดูงานในสถานที่ทำงาน เป็นจำนวน 155 คน คิดเป็นร้อยละ 82.45 และเคยไปศึกษาดูงาน จำนวน 33 คน คิดเป็นร้อยละ 17.55

ตารางที่ 7

การมีส่วนช่วยเหลือ/สนับสนุนการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ

การมีส่วนช่วยเหลือ/สนับสนุนการเรียนรู้ภาษา ฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ	จำนวน	ร้อยละ
เคย	115	61.17
ไม่เคย	73	38.83
รวม	188	100.00

จากตารางที่ 7 ผู้ตอบแบบสอบถามจำนวน 115 คน คิดเป็นร้อยละ 61.17 เคยช่วยเหลือหรือสนับสนุนการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพของบุตรหลาน และจำนวน 73 คน คิดเป็นร้อยละ 38.83 ไม่เคยมีส่วนช่วยเหลือหรือสนับสนุน

ตารางที่ 8

การมีส่วนช่วยเหลือ/สนับสนุนการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพของบุตรหลาน

การมีส่วนช่วยเหลือ/สนับสนุนการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อ อาชีพของบุตรหลาน	จำนวน	ร้อยละ
มีประสบการณ์ทำงานกับชาวฝรั่งเศส	15	7.98
มีประสบการณ์การทำงานในบริบทที่เกี่ยวข้องกับภาษาฝรั่งเศส	11	5.85
ได้สมรสกับชาวฝรั่งเศส	4	2.13
มีเพื่อน/คนรู้จักเป็นชาวฝรั่งเศส	32	17.02
ชอบภาษา วัฒนธรรมและประเทศฝรั่งเศส	27	14.36
เคยเดินทางท่องเที่ยวประเทศฝรั่งเศส หรือประเทศที่พูดภาษา ฝรั่งเศส	11	5.85
อื่น ๆ	9	4.79
รวม	188	100.00

จากตารางที่ 8 พบว่าผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่มีเพื่อน/คนรู้จักเป็นชาวฝรั่งเศสจำนวน 32 คน คิดเป็นร้อยละ 17.02 รองลงมาชอบภาษา วัฒนธรรมและประเทศฝรั่งเศสจำนวน 27 คน คิดเป็นร้อยละ 14.36 และอันดับที่สาม มีประสบการณ์ทำงานกับชาวฝรั่งเศสจำนวน 15 คน คิดเป็นร้อยละ 7.98 และสำหรับผู้ที่ตอบว่า อื่น ๆ ส่วนใหญ่ คือ เนื่องจากตนเอง

ไม่มีประสบการณ์เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศส รวมทั้งไม่อยู่ในแวดวงหรือบริบทที่ต้องมีปฏิสัมพันธ์หรือพบเจอกับชาวฝรั่งเศส จึงไม่สามารถช่วยเหลือหรือสนับสนุนการเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพของบุตรหลานได้

ตารางที่ 9

มุมมองที่มีต่อภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ

มุมมองที่มีต่อภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ	\bar{X}	S.D.	ระดับความคิดเห็น
1. การเชิญวิทยากรในสาขาอาชีพต่าง ๆ มาบรรยาย	4.56	0.66	มากที่สุด
2. การฝึกงาน/การฝึกสหกิจช่วยให้บุตรหลานของท่านมีโอกาสได้งานทำหลังจากสำเร็จการศึกษา	4.55	0.72	มากที่สุด
3. การศึกษาดูงานในแหล่งงานที่สอดคล้องกับสาขาวิชา	4.55	0.71	มากที่สุด
4. การฝึกงานระหว่างเรียน/การฝึกสหกิจเป็นรายวิชาที่จำเป็นสำหรับบุตรหลานของท่าน	4.53	0.74	มากที่สุด
5. ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพมีประโยชน์ต่อการทำงานในอนาคตของบุตรหลานของท่าน	4.52	0.76	มากที่สุด
6. ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพมีประโยชน์ต่อการเรียนของบุตรหลานของท่าน	4.51	0.70	มากที่สุด
7. การเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพเป็นการสร้างโอกาสให้บุตรหลานของท่านได้มีงาน/อาชีพที่ดี รวมถึงมีรายได้ที่ดี	4.51	0.75	มากที่สุด
8. การเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ ส่งเสริมให้บุตรหลานของท่านได้เปิดโลกทัศน์เกี่ยวกับการทำงาน/การประกอบอาชีพ	4.50	0.73	มาก
9. ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพควรเปิดสอนในระดับอุดมศึกษามากกว่าระดับมัธยมศึกษา	3.72	1.25	มาก

จากตารางที่ 9 พบว่าผู้ตอบแบบสอบถามมีมุมมองต่อภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในระดับมากที่สุดหลายด้าน ดังนี้ การเชิญวิทยากรในสาขาอาชีพต่าง ๆ มาบรรยาย (ค่าเฉลี่ย

4.56) การฝึกงาน/การฝึกสหกิจช่วยให้บุตรหลานของท่านมีโอกาสได้งานทำหลังจากสำเร็จการศึกษา (ค่าเฉลี่ย 4.55) การศึกษาดูงานในแหล่งงานที่สอดคล้องกับสาขาวิชา (ค่าเฉลี่ย 4.55) การฝึกงานระหว่างเรียน/การฝึกสหกิจเป็นรายวิชาที่จำเป็นสำหรับบุตรหลาน (ค่าเฉลี่ย 4.53) ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพมีประโยชน์ต่อการทำงานในอนาคตของบุตรหลาน (ค่าเฉลี่ย 4.52) ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพมีประโยชน์ต่อการเรียนของบุตรหลาน (ค่าเฉลี่ย 4.51) และในระดับมากที่สุด ดังนี้ การเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ ส่งเสริมให้บุตรหลานได้เปิดโลกทัศน์เกี่ยวกับการทำงาน/การประกอบอาชีพ (ค่าเฉลี่ย 4.50) และ ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพควรเปิดสอนในระดับอุดมศึกษามากกว่าระดับมัธยมศึกษาในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 3.72)

ตารางที่ 10

การเห็นด้วยในเรื่องที่มีการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย

การเห็นด้วยในเรื่องที่มีการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย	จำนวน	ร้อยละ
เห็นด้วย	185	98.40
ไม่เห็นด้วย	3	1.60
รวม	188	100.00

จากตารางที่ 10 ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เห็นด้วยในเรื่องที่มีการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย จำนวน 185 คน คิดเป็นร้อยละ 98.40 และไม่เห็นด้วยจำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 1.60

5. อภิปรายผลการวิจัย สรุปผลวิจัย และข้อเสนอแนะ

5.1 อภิปรายผลการวิจัย

ผลการศึกษาด้านมุมมองของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสที่มีต่อการจัดการเรียนรู้อาชีพในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทยจากแบบสอบถามและการสัมภาษณ์พบว่า การที่ผู้ปกครองไม่ได้เข้ามามีส่วนร่วมหรือมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาของบุตรหลานในระดับอุดมศึกษาน้อย อาจจะมาจากสาเหตุหลายประการ อาทิ 1) ผู้ปกครองส่วนหนึ่งสำเร็จการศึกษาดำรงระดับปริญญาตรี หรือปริญญาตรี ทำให้คิดว่าตนเองไม่เหมาะสมและไม่มีความรู้เพียงพอที่จะเสนอความคิดเห็นหรือมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาของบุตรหลาน 2) ผู้ปกครองบางคนมีความคิดว่า อาจารย์ผู้สอนในระดับอุดมศึกษาสำเร็จการศึกษา

ระดับปริญญาโท หรือปริญญาเอก เป็นผู้มีความรู้ความเชี่ยวชาญในสาขาอยู่แล้ว 3) ผู้ปกครองส่วนใหญ่ไม่มีความรู้ด้านภาษาฝรั่งเศส จึงไม่กล้าแสดงความคิดเห็นใด ๆ 4) ผู้ปกครองไม่ได้อยู่ในแวดวงการศึกษา จึงคิดว่าตนเองไม่มีความรู้ความเข้าใจมากพอที่จะมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการบริหารจัดการหลักสูตร การจัดทำหลักสูตร และการจัดการเรียนการสอน 5) นักศึกษาบางคนไม่ประสงค์จะให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาของตน งานวิจัยนี้สอดคล้องกับการศึกษาของ พะนากร มีภูคำ (2554) ที่พบว่า ระดับการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองนักเรียนในการจัดการศึกษาของโรงเรียนบ้านดอนราษฎร์ดำรงวิทยาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสกลนคร เขต 1 อยู่ในระดับน้อย และงานวิจัยของสิรินทิพย์ สิทธิศักดิ์ (2554) ซึ่งทำการศึกษาวิจัยเรื่อง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการบริหารโรงเรียนอาชีวศึกษา : กรณีศึกษาเขตภาษีเจริญและเขตบางกอกใหญ่ พบว่าระดับการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองอยู่ในระดับปานกลาง ทั้งด้านการร่วมกิจกรรม การร่วมระดมทรัพยากร การร่วมประเมินผล การร่วมวางแผน อย่างไรก็ตาม จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่างานวิจัยส่วนใหญ่จะเน้นศึกษาการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการจัดการศึกษาของนักเรียนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา แต่การศึกษาการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองนักศึกษาในระดับอุดมศึกษายังมีน้อย

ในส่วนของผู้ปกครองที่เคยมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาของนักศึกษา พบว่าเหตุผลที่ได้ร่วมแสดงความคิดเห็น เนื่องจากมีความคาดหวังในเรื่องการเรียนการสอน ต้องการความมั่นใจว่าบุตรหลานของตนจะได้รับความรู้ด้านภาษาเพิ่มขึ้นได้รับประสบการณ์ด้านภาษาเพื่ออาชีพซึ่งมีความสำคัญสำหรับการประกอบอาชีพในอนาคตของบุตรหลาน จะเห็นได้ว่าผู้ปกครองเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งสำหรับการจัดการเรียนรู้ที่สามารถส่งผลให้การจัดการเรียนรู้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ (สุคนธ์ สินธพานนท์, 2558; กุลิสรา จิตธัญญาณิช, 2562; สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564; Droyer, 2004; Landrier, 2009) ดังงานวิจัยของ Batool and Raiz (2020) ที่พบว่านักศึกษามหาวิทยาลัย Lahor มีความเห็นเชิงบวกต่อการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการศึกษาของบุตรทั้งในส่วนของการจัดกิจกรรมนอกห้องเรียน การเลือกอาชีพ และพบว่าการเข้ามามีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับการเลือกอาชีพ และการศึกษาต่อ ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับงานวิจัยของ Mehak, Erum, and Mahmood (2016) ที่พบว่านักศึกษาระดับปริญญาโทของมหาวิทยาลัย National university of Modern Languages Islamabad ส่วนใหญ่ต้องการให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา

สำหรับความคิดเห็นของผู้ปกครองที่มีต่อรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในมหาวิทยาลัย ผู้ปกครองคิดว่ารายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในมหาวิทยาลัยที่บุตรหลานของตนกำลังเรียนอยู่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของโลกในปัจจุบัน โดยให้เหตุผลว่า ในปัจจุบัน

ภาษาต่างประเทศเริ่มเข้ามามีบทบาทในการดำเนินชีวิตมากขึ้น การเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสซึ่งถือเป็นภาษาที่สามในประเทศไทย เป็นกุญแจสำหรับการเข้าถึงอาชีพต่าง ๆ ที่นักศึกษาจะสามารถต่อยอดหลังจากสำเร็จการศึกษา ซึ่งมีประโยชน์ในด้านต่าง ๆ ดังนี้ การทำงานในอุตสาหกรรมการท่องเที่ยวและการโรงแรม ปัจจุบันการที่ประเทศไทยส่งเสริมธุรกิจท่องเที่ยวทำให้การเข้ามาของนักท่องเที่ยวเข้ามาในประเทศไทยมีจำนวนเพิ่มมากขึ้น ภาษาฝรั่งเศสจึงมีความสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อการทำงานหรือการทำธุรกิจทางด้านการท่องเที่ยวในอนาคต การทำงานในแวดวงธุรกิจ และการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ สิริจิตต์ เดชอมรชัย (2564ก, น. 49-53) ที่ได้สังเคราะห์ภาพรวมหลักสูตรการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษา พบว่าโดยส่วนใหญ่จัดสอนภาษาฝรั่งเศสมุ่งเน้นการจัดการเรียนการสอนเพื่อการสื่อสาร และการพัฒนาทักษะฟัง พูด อ่าน เขียน ให้สอดคล้องตามกรอบมาตรฐานยุโรป (Cadre Européen de Référence pour les Langues – CECRL) รวมทั้งการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเฉพาะทางด้านศิลปะและวัฒนธรรม การงานและอาชีพแขนงต่าง ๆ รวมถึงศาสตร์เฉพาะด้าน ซึ่งผู้เรียนส่วนมากมีความตั้งใจและคาดหวังที่จะเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อใช้เป็นเครื่องมือหลักหรือเป็นภาษาทางเลือกสำหรับการหางานทำและการประกอบอาชีพในอนาคต และงานวิจัยของ ประวิทย์ เลิศวัฒน์ภูล (2560, น. 75) ที่พบว่าในการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษานั้น หลักสูตรสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษาโดยส่วนใหญ่มีวัตถุประสงค์เพื่อผลิตบัณฑิตให้มีคุณลักษณะดังต่อไปนี้ 1) มีความรู้ทางภาษาฝรั่งเศสเป็นอย่างดี และมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับศิลปะและวัฒนธรรม ประวัติศาสตร์ ปรัชญา วรรณกรรมฝรั่งเศส เพื่อเข้าใจสภาพสังคมและแนวคิดของชาวฝรั่งเศส ตลอดจนสามารถ นำความรู้มาประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ 2) มีความสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการประกอบอาชีพ ทั้งที่เกี่ยวข้องกับภาษาฝรั่งเศสโดยตรงและสายอาชีพอื่น ๆ ดังที่ ศิริเดช คำสุพรหม (อ้างถึงในสยามรัฐออนไลน์, 21 พ.ย. 2563) กล่าวว่า โลกในยุคปัจจุบันเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีดิจิทัล ทำให้การเรียนรู้ในยุคปัจจุบันต้องปรับเปลี่ยนไปตามการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ดังนั้น สถาบันการศึกษาระดับอุดมศึกษาจะต้องให้ความสำคัญกับการทำหลักสูตรแบบบูรณาการความรู้ข้ามศาสตร์ เปิดกว้างให้ผู้เรียนสามารถเลือกเรียนตามความชอบของตนเองได้ และมีองค์ความรู้ในศาสตร์ที่หลากหลาย สามารถนำองค์ความรู้นี้ไปใช้ในการประกอบวิชาชีพได้อย่างกว้างขวางหลังจากสำเร็จการศึกษา

สำหรับความคิดเห็นของผู้ปกครองด้านกิจกรรมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ ผู้ปกครองจำนวน 149 คน คิดเป็นร้อยละ 79.26 คิดว่ากิจกรรมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในหลักสูตรมีการยึดหลักการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และผู้ปกครองจำนวน 39 คน คิดเป็นร้อยละ 20.74 คิดว่ากิจกรรมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

เพื่ออาชีพในหลักสูตรไม่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยส่วนใหญ่ระบุว่า จากการสอบถามบุตรหลานและการสังเกตเห็นว่า มีการจัดการเรียนการสอนยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ เน้นการพัฒนาทักษะทางภาษาทั้ง 4 ด้านคือ ฟัง พูด อ่าน และเขียน ให้นักศึกษาได้ฝึกปฏิบัติทั้งในและนอกชั้นเรียน มีการจัดกิจกรรมกลุ่ม ทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับอาชีพ ให้นักศึกษาลงพื้นที่ ให้นักศึกษาได้รับประสบการณ์ตรง ได้ฝึกทักษะทางภาษา มีความกล้าแสดงออก นอกจากนี้ ยังพบว่า อาจารย์ให้โอกาสนักศึกษาได้เลือกเรียนตามความสนใจ ความถนัด และความสามารถของนักศึกษาแต่ละคน และเปิดโอกาสให้นักศึกษาได้มีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในชั้นเรียน ดังที่ นนทลี พรทาดาวิทย (2560) และ จิตนรงค์ เอี่ยมสำอางค์ (2558) กล่าวว่าจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญหรือการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนในหลายด้าน เช่น ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้ในเนื้อหาวิชา ช่วยพัฒนาการทำงานเป็นทีม และการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยการค้นพบและสร้างสรรค์องค์ความรู้ด้วยตนเอง ช่วยสร้างบรรยากาศของการเรียนรู้ให้มีความสุข สนองเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เหมาะสมกับความแตกต่างของแต่ละคน ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ประยุกต์เนื้อหาที่เรียนไปใช้ในการปฏิบัติจริง และส่งเสริมความกล้าแสดงออกและความมั่นใจในตนเองของผู้เรียน

เกศินี ชัยศรี และศิริมา ปุรินทรภิบาล (2563) เห็นสอดคล้องกันว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุก หรือ Active Learning เป็นกิจกรรมการจัดการเรียนสอนที่ให้ผู้เรียนได้เป็นผู้กระทำ หรือลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง ด้วยความกระตือรือร้น ผู้เรียนได้คิดอย่างเป็นกระบวนการ และขั้นตอน และได้มีการค้นคว้า ทดลองทำโครงการ สัมภาษณ์ แก้ปัญหาด้วยตัวเอง และได้ใช้ ประสาทสัมผัสต่าง ๆ ทำให้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างแท้จริง ทำให้ผู้เรียนเป็นคนกล้าคิด กล้าตัดสินใจ แก้ปัญหาเป็น คิดอย่างรอบคอบมีเหตุผล มีวิจารณญาณในการคิด มีความคิดสร้างสรรค์ มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อนำมาบูรณาการในการสร้างงานต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนสามารถแสดงความคิดเห็น แสดงออกถึงการเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี และมีเหตุผล ผู้เรียนเกิดทักษะในการแสวงหาความรู้ เห็นความสำคัญของการเรียนรู้ และได้เรียนอย่างมีความสุข อันเป็นประโยชน์ต่อการดำรงชีวิตประจำวัน ส่วนผู้สอนมีหน้าที่เพียงเป็นผู้เตรียมการ จัดบรรยากาศการเรียนรู้ จัดสื่อสิ่งเร้าเสริมแรงให้คำปรึกษา และสรุปสาระการเรียนรู้ร่วมกับผู้เรียน จะเห็นได้ว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุกนี้เป็นแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่จะสามารถส่งเสริมการจัดการศึกษาในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลงของศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นยุคที่ความเจริญก้าวหน้าของเทคโนโลยีสารสนเทศเข้ามามีบทบาทต่อชีวิตคนเราในทุก ๆ ด้าน ได้เป็นอย่างดี

อย่างไรก็ตามในการวิจัยครั้งนี้พบว่าผู้ปกครอง ส่วนใหญ่จำนวน 155 คน คิดเป็น ร้อยละ 82.45 ระบุว่าสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสในมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ไม่เคยให้นักศึกษา

ไปศึกษาดูงานในสถานที่ทำงานที่สอดคล้องกับวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ แต่ทั้งนี้อาจเนื่องจากผู้ปกครองบางคนไม่ได้รับการบอกกล่าวจากนักศึกษาว่ามหาวิทยาลัยนำนักศึกษาไปศึกษาดูงานในสถานที่ต่าง ๆ ส่วนผู้ปกครองจำนวน 33 คน คิดเป็นร้อยละ 17.55 ระบุว่านักศึกษาเคยไปศึกษาดูงานในสถานที่ต่าง ๆ อาทิ สถานที่ท่องเที่ยวทางวัฒนธรรม โรงแรม ร้านอาหารฝรั่งเศส และโรงเรียนสอนทำอาหาร สถานที่ราชการ สนามบิน สถานที่สำคัญของฝรั่งเศส เช่น สถานทูตฝรั่งเศส สมาคมฝรั่งเศสกรุงเทพ สมาคมฝรั่งเศสภูเก็ต

ทั้งนี้ การจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรโดยการนำนักศึกษาไปทัศนศึกษาในสถานที่ต่าง ๆ นั้น อาจมีข้อจำกัดหลายประการ ดังนี้

- ข้อจำกัดด้านงบประมาณของสาขาวิชาที่มีไม่เพียงพอหากต้องนำนักศึกษาไปทัศนศึกษา นักศึกษาต้องออกค่าใช้จ่ายด้วยตัวเอง ซึ่งอาจจะมีผลกระทบต่อนักศึกษาที่มีรายได้จำกัดบางคน

- ข้อจำกัดของอาจารย์ผู้สอน เนื่องจากอาจารย์ผู้สอนบางท่านมีภาระงานมาก ไม่มีเวลาที่จะนำนักศึกษาไปทัศนศึกษาได้ หรือ บางท่านพบว่า การนำนักศึกษาไปทัศนศึกษา นอกห้องเรียนมีกระบวนการในการดำเนินงานที่ค่อนข้างยุ่งยากซับซ้อน เช่น การจัดทำเอกสารราชการเพื่อนำนักศึกษาก่อนออกนอกพื้นที่ การประสานงานกับหน่วยงานที่จะนำนักศึกษาไปทัศนศึกษา

- ข้อจำกัดของนักศึกษาที่มีเวลาเรียนไม่ตรงกัน หรือมีเวลาไม่เพียงพอที่ไปทัศนศึกษา ทำให้ต้องขออนุญาตจากอาจารย์รายวิชาอื่น

ความคิดเห็นของผู้ปกครองด้านการช่วยเหลือหรือสนับสนุนการเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพของนักศึกษา พบว่า ผู้ปกครองจำนวน 115 คน คิดเป็นร้อยละ 61.17 ได้ช่วยเหลือหรือสนับสนุนการเรียนภาษาฝรั่งเศสของบุตรหลาน สอดคล้องกับงานวิจัยของ Utami (2022) ที่พบว่าผู้ปกครองส่วนใหญ่เคยเข้าไปมีส่วนร่วมในวิถีการเรียนรู้ของนักศึกษามหาวิทยาลัย Muhammadiyah University of Makassar ประเทศอินโดนีเซีย และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์กับการพัฒนาการเรียนรู้ของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ สำหรับการช่วยเหลือหรือสนับสนุนการเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพของนักศึกษา พบว่าผู้ปกครองจำนวน 93 คน คิดเป็นร้อยละ 49.47 สนับสนุนด้านการเรียนพิเศษหรือหาความรู้เพิ่มเติมอื่น ๆ เกี่ยวกับฝรั่งเศส ทั้งนี้ อาจจะเป็นเพราะว่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่ไม่มีความรู้ภาษาฝรั่งเศส จึงไม่สามารถให้คำปรึกษาหรือช่วยเหลือทางด้านการเรียนของนักศึกษาได้ด้วยตัวเอง จึงส่งเสริมให้นักศึกษาไปเรียนพิเศษหรือหาความรู้เพิ่มเติมจากสถาบันสอนภาษาโดยตรง หรือในสถาบันที่มีเจ้าของภาษา ทั้งนี้ จะเห็นได้ว่าผลการวิจัยดังกล่าวข้างต้นเป็นไปในทิศทางเดียวกัน กับผลการวิจัยที่พบว่า ผู้ปกครองจำนวน 156 คน คิดเป็นร้อยละ

82.98 ไม่เคยมีประสบการณ์เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสหรือภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ แต่ผู้ปกครองส่วนใหญ่ก็ให้ความช่วยเหลือหรือสนับสนุนการเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ

นอกจากนี้ ผู้ปกครองจำนวน 61 คน คิดเป็นร้อยละ 32.45 ยังสนับสนุนการเรียนภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาด้วยการชักชวนให้บุตรหลานดูข้อความที่เป็นภาษาฝรั่งเศส เพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียนภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ ผู้ปกครองจำนวน 31 คน คิดเป็นร้อยละ 16.49 เห็นว่า หากมีโอกาสก็จะสนับสนุนให้นักศึกษาพูดคุยภาษาฝรั่งเศสกับเจ้าของภาษา เช่น เมื่อเจอนักท่องเที่ยวชาวฝรั่งเศส ก็จะชักชวนให้นักศึกษาเข้าไปทักทายหรือพูดคุย ทั้งนี้ อาจจะเป็นเพราะว่า ผู้ปกครองส่วนหนึ่งจำนวน 32 คน คิดเป็นร้อยละ 17.02 มีประสบการณ์เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสหรือภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ เช่น มีเพื่อนหรือคนรู้จักเป็นชาวฝรั่งเศส ชอบภาษาวัฒนธรรมและประเทศฝรั่งเศส และมีประสบการณ์ทำงานกับชาวฝรั่งเศส

ในขณะที่ ผู้ปกครองจำนวน 73 คน คิดเป็นร้อยละ 38.83 ไม่เคยมีส่วนช่วยเหลือหรือสนับสนุนการเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพของบุตรหลาน ทั้งนี้เพราะส่วนใหญ่คิดว่าตนเองไม่มีความรู้ด้านภาษาฝรั่งเศส ไม่ทราบว่าจะต้องช่วยเหลืออย่างไร ผู้ปกครองบางคนให้ข้อมูลว่า ตนเองจบแค่ชั้นมัธยมศึกษา คงไม่สามารถให้ความคิดเห็นได้ แต่ก็ให้การสนับสนุนด้านการเงิน และด้านกำลังใจในการเรียน อีกทั้งเนื่องจากคิดว่าตนเองไม่มีประสบการณ์เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศส รวมทั้งไม่อยู่ในแวดวงหรือบริบทที่ต้องมีปฏิสัมพันธ์หรือพบเจอกับชาวฝรั่งเศส ในส่วนของมุมมองของผู้ปกครองที่มีต่อภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ งานวิจัยครั้งนี้พบว่า ผู้ปกครองของนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษา เห็นว่าในการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพควรจัดให้มีกิจกรรมเหล่านี้ในระดับมากที่สุด คือ การเชิญคนในสาขาอาชีพมาบรรยายในสาขาที่เกี่ยวข้อง (ค่าเฉลี่ย 4.56) การฝึกงาน/การฝึกสหกิจ (ค่าเฉลี่ย 4.55) การจัดให้มีการศึกษาดูงานในแหล่งงานที่สอดคล้องกับสาขาวิชา (ค่าเฉลี่ย 4.55) จะเห็นได้ว่ากิจกรรมเหล่านี้เป็นกิจกรรมการเรียนการสอนแบบเชิงรุก (Active Learning) ซึ่งการจัดกิจกรรมเหล่านี้ เป็นการสร้างองค์ความรู้จากประสบการณ์ ทำให้ผู้เรียนได้เห็นสภาพจริงของอาชีพแต่ละอาชีพ ได้เรียนรู้จากผู้ที่มีประสบการณ์จริง และได้ลงมือปฏิบัติจริง ดังงานวิจัยของ ธนภณ นิธิเชาวกุล และกิริติกร พุฒิวิญญู (2558) ที่พบว่านิสิตคณะการจัดการและการท่องเที่ยวของมหาวิทยาลัยบูรพาพึงพอใจ และได้รับประโยชน์จากการศึกษาดูงานเป็นอย่างมาก และมีความพึงพอใจต่อการศึกษาดูงานด้านการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างยิ่ง และงานวิจัยของ นงลักษณ์ ใจฉลาด (2557) ที่พบว่านักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม นักศึกษามีความพึงพอใจต่อการจัดกระบวนการทัศนศึกษาแหล่งเรียนรู้และภูมิปัญญาท้องถิ่นในภาพรวมอยู่ในระดับมาก และสามารถนำประสบการณ์จากการทัศนศึกษาไปใช้ประโยชน์ในการเรียนรู้ในรายวิชาได้

ส่วนการฝึกสหกิจศึกษา จะเห็นได้จากผลการวิจัยของ Anjum (2020) ที่พบว่าการฝึกงานส่งผลในเชิงบวกทั้งต่อการพัฒนาทักษะการทำงาน ทักษะการใช้ชีวิต และบุคลิกภาพของนักศึกษาสาขาวิชาธุรกิจ ในมหาวิทยาลัย 15 แห่งในประเทศปากีสถาน งานวิจัยของ ธนภณ นิธิเชาวกุล (2562) พบว่า การฝึกปฏิบัติงานสหกิจศึกษาทำให้นักศึกษาเกิดการตลาด คณะกรรมการจัดการและการท่องเที่ยว มหาวิทยาลัยบูรพา มีศักยภาพในปฏิบัติงานดีขึ้นในระดับมากที่สุด มีความพร้อมในการเข้าสู่ตลาดแรงงานหลังจบการศึกษาอยู่ในระดับมากที่สุด และรวมถึงทำให้นักศึกษาเกิดความคิด วิเคราะห์ สังเคราะห์และการตัดสินใจ สามารถการประยุกต์ใช้และบูรณาการความรู้และประสบการณ์เพื่อการทำงานได้ในระดับมากที่สุด นอกจากนี้การฝึกงานหรือการฝึกสหกิจศึกษายังเป็นช่องทางที่จะทำให้ศึกษามีโอกาสได้งานทำทันที ดังงานวิจัยของ กมลวรรณ แสงทอง และณัฐพงศ์ ทองเทพ (2566) ที่พบว่าร้อยละ 79 ของสถานประกอบการจะรับนักศึกษาเข้าทำงานหลังสำเร็จการศึกษาจากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตภูเก็ต และงานวิจัยของ พรรณทิพย์ อย่างกลั่น และอัจฉราพร โชติพิฤกษ์ (2562) ที่พบว่าการฝึกสหกิจศึกษาทำให้นักศึกษาได้ประสบการณ์จากการทำงานจริง เกิดทักษะในการทำงาน นอกจากนี้ยังจะได้รับค่าตอบแทนจากสถานประกอบการเสมือนว่านักศึกษาเป็นพนักงานอีกด้วย และเมื่อนักศึกษาปฏิบัติงานสหกิจศึกษาเสร็จสิ้นแล้ว ประสบการณ์ตรงนี้ยังเป็นใบผ่านงานที่จะทำให้มีโอกาสในการได้งานทำมากกว่านักศึกษาที่สำเร็จการศึกษาแล้วไม่เคยไปปฏิบัติงานจริงยังสถานประกอบการเลย

จะเห็นได้ว่า งานวิจัยข้างต้น เป็นไปในทิศทางเดียวกันกับมุมมองของผู้ปกครอง ที่เห็นว่าการฝึกงานหรือฝึกสหกิจทำให้นักศึกษาได้เปิดโลกทัศน์เกี่ยวกับการทำงาน/การประกอบอาชีพในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 4.50) อีกทั้งผู้ปกครองยังมีมุมมองในเชิงบวกต่อภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ โดยส่วนใหญ่เห็นว่าเป็นรายวิชาที่จำเป็นสำหรับนักศึกษาในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 4.53) มีประโยชน์ต่อการทำงานในอนาคตของนักศึกษาในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 4.52) มีประโยชน์ต่อการเรียนของนักศึกษาในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 4.51) ทั้งนี้เพราะภาษาฝรั่งเศสเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะด้าน (French for Specific Purposes หรือภาษาฝรั่งเศส Français sur objectif spécifique : FOS) เป็นการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้นำภาษาฝรั่งเศสไปใช้เป็นเครื่องมือสำหรับการสื่อสารเพื่อการทำหน้าที่หรือการทำงานอย่างใดอย่างหนึ่งโดยเฉพาะหรือเป็นพิเศษ หรือเพื่อเป็นพื้นฐานในการศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมในสาขาวิชาใดวิชาหนึ่งที่ต้องการหรือสนใจ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาเป้าหมายได้อย่างคล่องแคล่วในสถานการณ์ที่สอดคล้องกัน ซึ่งเป็นการจัดการสอนที่มาจากความต้องการที่ชัดเจนของกลุ่มผู้เรียนที่มีคุณลักษณะหรือมีเป้าหมายเหมือนกัน และต้องการเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่อให้ตัวเองสามารถใช้ภาษาเป้าหมายได้อย่างคล่องแคล่วในสถานการณ์ที่สอดคล้องกัน (Mangiante, 2022)

อย่างไรก็ดีจากการสอบถามความคิดเห็น ผู้ปกครองส่วนใหญ่เห็นว่าภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพควรเปิดสอนในระดับอุดมศึกษามากกว่าระดับมัธยมศึกษาในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 3.72) ทั้งนี้เพราะการจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษาเป็นการเตรียมบุคลากรเพื่อเข้าสู่ตลาดแรงงาน เพื่อให้เป็นไปตามมาตรฐานการจัดการศึกษาระดับอุดมศึกษาที่ต้องกำหนดนโยบายและทิศทางในการผลิตบัณฑิตและการพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับแนวทางการพัฒนาทั้งในระดับชาติและนานาชาติ ความต้องการของชุมชน สังคมและประเทศ (กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม, 2565, น. 6) จะเห็นได้จาก ในปัจจุบันมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ได้มีการเปิดสอนรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเฉพาะด้านมากยิ่งขึ้น เช่น ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว ภาษาฝรั่งเศสสำหรับมัคคุเทศก์ ภาษาฝรั่งเศสสำหรับการท่องเที่ยว อย่างยั่งยืน ภาษาฝรั่งเศสด้านการท่องเที่ยวในอนุภูมิภาคลุ่มน้ำโขง ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการเลขานุการ ภาษาฝรั่งเศสเพื่อวิชาชีพด้านการแพทย์และวิทยาศาสตร์สุขภาพ ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยวเชิงสุขภาพ ภาษาฝรั่งเศสด้านธุรกิจการบิน ภาษาฝรั่งเศสด้านมรดกทางสถาปัตยกรรมไทยกับการท่องเที่ยว ภาษาฝรั่งเศสด้านศิลปะการประกอบอาหารและเครื่องดื่ม ภาษาฝรั่งเศสสำหรับอุตสาหกรรมแฟชั่นและเครื่องสำอาง ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการแปลและการล่าม (ปรีดี พิศภูมิวิถิ, 2552; สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564ข)

ดังนั้นผู้ปกครองจำนวน 185 คน คิดเป็นร้อยละ 98.40 จึงเห็นด้วยที่จะให้มีการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย ทั้งนี้ด้วยเหตุผลหลายประการ เช่น เป็นการเปิดมุมมองให้นักศึกษาได้รู้จักและเห็นถึงความหลากหลายของอาชีพที่เกี่ยวกับประเทศฝรั่งเศส และได้มีทางเลือกในการวางแผนการทำงานที่เขาสามารถเป็นได้ในอนาคตเพิ่มขึ้น อีกทั้งยังได้ใช้ความรู้ที่ได้เรียนมาในการประกอบอาชีพในภาครัฐและภาคเอกชนในประเทศและต่างประเทศเพื่อสร้างความมั่นคงในชีวิตได้ โดยเฉพาะในตำแหน่งที่ต้องใช้ภาษาฝรั่งเศสในการสื่อสาร อาทิ เจ้าหน้าที่สถานทูต เจ้าหน้าที่ประชาสัมพันธ์ พนักงานต้อนรับบนเครื่องบิน พนักงานในธุรกิจบริการและการท่องเที่ยว ล่าม เป็นต้น ทั้งนี้ก็ยังมีผู้ปกครองเพียงร้อยละ 1.6 ที่ไม่เห็นด้วยได้แสดงความคิดเห็นว่า ภาษาฝรั่งเศสไม่ได้ใช้เป็นภาษากลางในการติดต่อสื่อสารหลักของโลกในปัจจุบันเหมือนภาษาอังกฤษ และกังวลว่าหากบุตรหลานของตัวเองเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพแล้วจะไม่มีอาชีพรองรับ กลัวบุตรหลานจะไม่มีการหางานทำยากในอนาคต

5.2 บทสรุป

จากผลการวิจัยดังกล่าวข้างต้น พบว่าผู้ปกครองของนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในระดับอุดมศึกษา เข้ามามีส่วนร่วมในการบริหารจัดการเรียนรู้อาชีพภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทยน้อย แต่คิดว่า รูปแบบการจัดการเรียนการสอนของ

มหาวิทยาลัยมีความเหมาะสม อยู่ในระดับที่ดีอยู่แล้ว มีบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญในสาขา และตนเองไม่มีความรู้ในเรื่องภาษาฝรั่งเศส ไม่มีความเชี่ยวชาญทางด้านนี้ ไม่มีความรู้ ความสามารถเกี่ยวกับการสอน อย่างไรก็ตาม ผู้ปกครองโดยส่วนใหญ่เห็นด้วยว่าควรจัดให้มีการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพด้านต่าง ๆ ในระดับอุดมศึกษาเพราะว่า การเรียนรู้ ภาษาฝรั่งเศสถือเป็นภาษาที่สามที่เป็นกุญแจสำคัญสำหรับการทำงานในอนาคต

ถึงแม้ว่าผู้ปกครองจะไม่ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดทำหลักสูตร การจัดการเรียนการสอนและการบริหารหลักสูตร แต่ความคิดเห็นของผู้ปกครองก็ถือว่าเป็นผู้ที่มีส่วนได้ ส่วนเสียอีกกลุ่มหนึ่งของการจัดการเรียนการสอนของมหาวิทยาลัย ดังนั้นในการจัดการเรียน การสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ สาขาวิชาหรือหลักสูตรควรนำความคิดเห็นและข้อเสนอแนะ ของผู้ปกครองเข้ามาประกอบการพัฒนาหลักสูตรด้วย ผลการวิจัยเรื่อง การบริหารการจัดการ เรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย : มุมมอง ของผู้ปกครองของผู้เรียนภาษา ฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษา ทำให้ผู้วิจัยได้นำความคิดเห็นและคำแนะนำของผู้ปกครองมาใช้เป็น แนวทางในการเสนอแนะแก่ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนและการพัฒนาการบริหาร การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

5.3 ข้อเสนอแนะ

ผู้วิจัยแบ่งข้อเสนอแนะออกเป็น 3 ด้านหลัก ๆ ดังต่อไปนี้

1) ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

- มหาวิทยาลัยต้องส่งเสริมให้มีหลักสูตรภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพให้มากขึ้น เพื่อให้สอดคล้องกับนโยบาย Thailand 4.0 ที่มีเป้าหมายให้ประเทศไทยก้าวไปสู่อุตสาหกรรมสูง โดยใช้นวัตกรรมทางเศรษฐกิจสังคม และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณภาพสูง การ จัดการศึกษาภาษาต่างประเทศจะเป็นเครื่องมือที่สำคัญประการหนึ่งในการยกระดับคุณภาพ ทรัพยากรมนุษย์ เพื่อเตรียมกำลังคนให้พร้อมที่จะเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาเศรษฐกิจ และ สังคมไทยสู่เวทีเศรษฐกิจในระดับภูมิภาค และระดับนานาชาติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสอน ภาษาต่างประเทศเพื่ออาชีพ ดังนั้นการสร้างหลักสูตรภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพก็น่าจะเป็นกลไก หนึ่งที่จะช่วยพัฒนากำลังคนเพื่อเข้าสู่การทำงานที่มีคุณภาพและมีประสิทธิภาพในระยะยาวได้

- มหาวิทยาลัยต้องให้การสนับสนุนและส่งเสริมการจัดโครงการหรือ กิจกรรมเสริมหลักสูตรที่เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ เพราะการจัดโครงการหรือกิจกรรม เสริมหลักสูตรสามารถเสริมสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีคุณค่าอย่างมากสำหรับ ผู้เรียน ช่วยเพิ่มมิติและความหลากหลายในการเรียนรู้อย่างมีเป้าหมายและสอดคล้องกับ ความต้องการของผู้เรียน เสริมสร้างความเข้าใจและความรู้โดยการเชื่อมโยงเนื้อหาการเรียนรู้อยู่กับ ประสบการณ์จริงที่น่าจดจำและทำให้การเรียนรู้มีความหมายมากขึ้น ช่วยกระตุ้นความสนใจ

และแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียน ช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาสมรรถนะทั้งบุคลิกภาพและทักษะของผู้เรียนที่สำคัญ เช่น ทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์ การแก้ปัญหา การทำงานร่วมกับผู้อื่น การทำงานเป็นทีม ความเป็นผู้นำ และทักษะการสื่อสาร

- มหาวิทยาลัยควรส่งเสริมให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ ทั้งนี้เพราะผู้ปกครองของนักศึกษาถือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลักในการพัฒนาหลักสูตร ที่สามารถช่วยให้หลักสูตรจัดการเรียนรู้อีกแก่ผู้เรียนได้สอดคล้องกับความคาดหวังของผู้เรียนและตลาดแรงงานตลาดในอนาคตได้ อีกทั้งการส่งเสริมให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนในมหาวิทยาลัยก็เป็นกระบวนการหนึ่งที่จะช่วยในเกณฑ์ของการจัดทำหลักสูตรประเภทการศึกษาที่มีงูผลลัพท์ (OBE) และสอดคล้องกับเกณฑ์ในการพัฒนาคุณภาพ AUN-QA ของการจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษา กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมอีกด้วย

- มหาวิทยาลัยควรส่งเสริมให้มีหลักสูตรสหกิจศึกษาและการศึกษาเชิงบูรณาการกับการทำงานด้านภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในรูปแบบของ WIL (Work Integrated Education) หรือ CWIE (Cooperative and Work Integrated Education) เพื่อให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการอุดมศึกษา พ.ศ. 2562 และแผนด้านการอุดมศึกษาเพื่อผลิตและพัฒนากำลังคนของประเทศ พ.ศ. 2564 – 2570 การจัดการศึกษาเชิงบูรณาการกับการทำงานเป็นแนวคิดของการจัดการศึกษาเชิงประสบการณ์ (Experiential Education) บนฐานสมรรถนะ (Competencies-based) ที่ให้นักศึกษาได้เรียนในสถาบันอุดมศึกษาควบคู่กับการไปปฏิบัติงานจริงในสถานประกอบการ (Workplace) เพื่อให้นักศึกษามีสมรรถนะพร้อมสู่โลกแห่งการทำงานจริงได้ทันทีหลังสำเร็จ การศึกษา (Ready to Work) โดยความร่วมมือระหว่างสถาบันอุดมศึกษา ผลิตและสถานประกอบการฝ่ายผู้ใช้บัณฑิต (University-workplace Engagement) การจัดการศึกษาเชิงบูรณาการกับการทำงานด้านภาษาฝรั่งเศสจะเป็นประโยชน์ทั้งต่อสถาบันอุดมศึกษา สถานประกอบการ และนักศึกษา สถาบันอุดมศึกษาจะได้ผลิตบัณฑิตที่มีความรู้ความสามารถภาษาฝรั่งเศสที่มีคุณภาพตรงตามความต้องการของตลาดงาน โดยเชื่อมโยงการประยุกต์ใช้ความรู้สู่การปฏิบัติ การพัฒนาต่อยอดองค์ความรู้สู่การสร้างนวัตกรรมและองค์ความรู้ใหม่ ทำให้บัณฑิตมีสมรรถนะและคุณลักษณะที่พร้อมในการปฏิบัติงาน (Employability) ในส่วนของสถานประกอบการ ก็จะได้จ้างแรงงานที่มีสมรรถนะทางภาษาฝรั่งเศสสอดคล้องกับความต้องการ และลดภาระค่าใช้จ่ายในการคัดเลือกและฝึกอบรมพนักงานใหม่ และอาจเกิดการจ้างงานทันที และที่สำคัญที่สุดคือตัวนักศึกษาเอง ที่นอกจากจะได้รับการเรียนรู้ที่มีนัยสำคัญและนำความรู้เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงในองค์กรหรือสถานประกอบการที่เกี่ยวข้องที่จะช่วยให้เข้าใจหลักการและสามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง

ทันทีหลังจากการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพแล้ว ยังสามารถพัฒนาทักษะ ต่าง ๆ อย่างรอบด้าน ทั้งทักษะทางวิชาชีพ (Hard skill) และทักษะในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น (Soft skill) ช่วยเพิ่มความมั่นใจและความสามารถในการแก้ปัญหา เพิ่มศักยภาพและสมรรถนะที่พร้อมสู่โลกแห่งการทำงานจริง อีกทั้งยังมีโอกาสได้งานทำก่อนจบภาคการศึกษาอีกด้วย

- มหาวิทยาลัยควรสร้างความร่วมมือกับผู้ประกอบการในสาขาอาชีพต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ ทั้งนี้ตามมาตรฐานการจัดการศึกษาที่มุ่งเน้นผลลัพธ์การเรียนรู้ (Outcomes Based Education) ในระดับอุดมศึกษา กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม ผู้ประกอบการถือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่สำคัญอีกประการหนึ่งในการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน เพื่อส่งเสริมการศึกษาเชิงบูรณาการกับการทำงาน ดังนั้นการสร้างความร่วมมือกับผู้ประกอบการในสาขาอาชีพต่าง ๆ ก็จะสามารถทำให้การพัฒนาหลักสูตรสอดคล้องกับความต้องการของตลาดแรงงาน ทั้งยังเป็นการหาช่องทางความร่วมมือให้นักศึกษาได้มีโอกาสไปฝึกงานหรือฝึกสหกิจศึกษาที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสอย่างเต็มที่

2) ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

- หลักสูตรควรจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพให้นักศึกษาชั้นปีที่ 3 และ 4 ก่อนการออกไปฝึกงาน หรือการฝึกสหกิจศึกษา เพราะการจัดกิจกรรมแนะแนวให้นักศึกษา ก่อนการฝึกงานสามารถช่วยให้นักศึกษาได้รับข้อมูลความรู้และเข้าใจลักษณะการทำงานของอาชีพต่าง ๆ และตลาดแรงงานในสาขาที่นักศึกษาสนใจ ได้เตรียมพร้อมและสามารถเลือกฝึกงานที่เหมาะสมหรือสอดคล้องกับความสามารถ ทักษะ ความสนใจ และเป้าหมายส่วนตัวของตนเอง อีกทั้งยังจะช่วยให้นักศึกษามีความพร้อมและเตรียมความตั้งใจในการเข้าสู่ตลาดแรงงานได้อย่างมีประสิทธิภาพในอนาคต

- หลักสูตรควรเชิญวิทยากรมาให้ความรู้และแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในสาขาอาชีพต่าง ๆ เพราะสามารถช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเรียนรู้จากมุมมองใหม่ ๆ หรือมุมมองที่แตกต่างจากวิทยากร ซึ่งอาจเป็นประสบการณ์ที่น่าสนใจและมีประโยชน์ต่อการเรียน และการทำงานของนักศึกษาได้ในอนาคต

- หลักสูตรควรจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรโดยการนำนักศึกษาไปทัศนศึกษาในสถานที่จริง กิจกรรมดังกล่าวนี้เป็นกิจกรรมเสริมหลักสูตรอีกอย่างหนึ่งที่มีประโยชน์ต่อผู้เรียน และผู้เรียนสนใจเป็นอย่างมาก เพราะสามารถทำให้นักศึกษาได้เรียนรู้ และมีประสบการณ์เกี่ยวกับบรรยากาศการทำงาน รูปแบบการทำงานของแต่ละองค์กรที่แตกต่างกัน ได้เห็นและตระหนักรู้ถึงบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในสถานประกอบการบางแห่ง อีกทั้งยังสามารถทำให้ผู้เรียนได้พบเจอสิ่งใหม่ ๆ ที่แตกต่างจากชีวิตประจำวันเดิม ๆ ได้สร้าง

ประสบการณ์ใหม่ ๆ นอกห้องเรียน ได้เปิดโลกทัศน์ใหม่ให้กับตัวเอง ซึ่งจะช่วยทำให้การเรียนรู้ของผู้เรียนมีประสิทธิภาพมากขึ้น

3) ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยในอนาคต

- ควรมีการศึกษาวิจัยเรื่อง สภาพการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ ในมหาวิทยาลัยในประเทศไทย

- ควรมีการศึกษาวิจัยเรื่องการบริหารจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพในประเทศไทย ระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา

- ควรมีการศึกษาวิจัยเปรียบเทียบผลการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพระหว่างมหาวิทยาลัยที่ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการบริหารจัดการการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส มากและน้อย

- ควรมีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ กับอัตราการมีงานทำของบัณฑิต

5.4 ข้อจำกัดของการวิจัย

อย่างไรก็ตามการวิจัยครั้งนี้มีข้อจำกัดซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อผลการวิจัยที่ได้มา บางประการ เช่น จำนวนผู้ปกครองที่ตอบแบบสอบถามในแต่ละภาคไม่สอดคล้องกับจำนวนที่ผู้วิจัยกำหนดในเบื้องต้น เนื่องจากบางมหาวิทยาลัยมีจำนวนนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสลดลงมาก ในขณะที่บางมหาวิทยาลัยมีจำนวนนักศึกษาเพิ่มมากขึ้น ผู้วิจัยจึงปรับลักษณะกลุ่มตัวอย่างโดยเปิดรับแบบสอบถามจากผู้ปกครองทุกคนที่สามารถตอบได้ในเวลาที่กำหนด จึงทำให้จำนวนผู้ปกครองที่ตอบแบบสอบถามในแต่ละภาคมีจำนวนไม่เท่ากัน นอกจากนี้ผู้ปกครองบางท่านอาจไม่ทราบถึงเนื้อหาหรือกิจกรรมที่บุตรหลานของตนได้เรียนหรือเข้าร่วมในระหว่างเรียนแต่ละภาคการศึกษา การให้ข้อมูลบางประเด็นของผู้ปกครองอาจจะไม่ครอบคลุมกิจกรรมที่บุตรหลานได้เข้าร่วมหรือปฏิบัติ อย่างไรก็ตามผู้วิจัยตระหนักดีว่าผู้ปกครองเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่อาจจะมีความกระทบต่อนักเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ แต่ก็เชื่อว่าการคิดเห็นของผู้ปกครองของนักศึกษามีส่วนช่วยในการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษาด้วยเช่นกัน

เอกสารอ้างอิง

- กมลวรรณ แสงทอง และณัฐพงศ์ ทองเทพ. (2566). ศักยภาพของนักศึกษาสหกิจศึกษาในมุมมองของสถานประกอบการต่อการพัฒนางานสหกิจศึกษาและการศึกษาเชิงบูรณาการกับการทำงาน กรณีศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตภูเก็ต. *Journal of Information and Learning*, 34(3), 46-61. <https://doi.org/10.14456/jil.2023.33>
- กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม ปี พ.ศ. 2565. (2565, 31 มีนาคม). *ราชกิจจานุเบกษา*. ข้อ 12 วงเล็บ 1 หน้า 6.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2564, 15 เมษายน). *ข่าว ศษ. 360 องศา*. กระทรวงศึกษาธิการ. <https://www.moe.go.th>.
- กัญญา หมื่นชนะ. (2555). รูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จังหวัดเพชรบูรณ์. [วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์], มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- กุลิสรา จิตรธนาภาวณิช. (2562). *การจัดการเรียนรู้*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เกศินี ชัยศรี และศิริมา ปรีนทราภิบาล. (2563). การจัดการเรียนรู้เชิงรุกเพื่อการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมศึกษาในภาคใต้. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์*, 140(2), 86-115. <https://doi.org/10.14456/bulletin-atpf.2020.10>
- จีรพร จารุกมลกุล. (2561). *การเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันของประเทศไทยตามนโยบายประเทศไทย 4.0*. <https://so03.tcithaijo.org/index.php/prn/article/view/256266>
- จิตณรงค์ เอี่ยมสำอางค์. (2558). *Active Learning แนวทางการจัดการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนในยุคศตวรรษที่ 21*. <http://chitnarongactivelearning.blogspot.com>
- ธนภณ นิธิเชาวกุล. (2562). ศักยภาพของนิสิตสาขาการตลาดที่ออกปฏิบัติงานสหกิจศึกษาคณะการจัดการและการท่องเที่ยว มหาวิทยาลัยบูรพา. *วารสารชุมชนวิจัยมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา*, 13(3), 70-80. <https://doi.org/10.14456/nrru-rdi.2019.46>
- ธนภณ นิธิเชาวกุล และกิตติกร พุฒิวิญญู. (2558). ความพึงพอใจและความสัมพันธ์ของการจัดการศึกษาดูงานเพื่อพัฒนานิสิต. *วารสารการจัดการธุรกิจ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 4(2), 34-49. <https://ojs.lib.buu.ac.th/index.php/business/article/view/4484>

- นงลักษณ์ ใจฉลาด. (2557). การจัดกระบวนการทัศนศึกษาแหล่งเรียนรู้และภูมิปัญญาท้องถิ่น คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม. วารสารครูพิบูล, 1(1), 22-33.
<https://ojs.lib.buu.ac.th/index.php/business/article/view/4484>
- นนทลี พรธาดาวิทย์. (2560). การพัฒนาการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในวิชาการจัดการเรียน, วารสารวิจัย มทร. กรุงเทพฯ, 11(1), 85-94.
<https://ph02.tci-thaijo.org/index.php/rmutk/article/view/147090>
- นิกสัน วังโพธิ์. (2548). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา ภาษาอังกฤษของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาปทุมธานี. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์, มหาวิทยาลัย ราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ.
- ประวิทย์ เลิศวัฒนะกุล. (2560). การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสของมหาวิทยาลัยเกษตร ศาสตร์สู่ศตวรรษที่ 21. วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระบรม ราชูปถัมภ์ฯ, 40(133), 74-82.
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139663>
- ศิริเดช คำสุพรหม. (2563, 21 พฤศจิกายน). CIBA DPU ที่ปรับหลักสูตรทันต่อโลก ต้องเน้น บูรณาการข้ามศาสตร์ เปิดโอกาสเลือกเรียนตามชอบ. สยามรัฐ.
<https://siamrath.co.th/n/198896>
- ปรีดี พิศภูมิวิถี. (2552). บทบาทของภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ตั้งแต่ พ.ศ. 2205 ถึง พ.ศ. 2520 (รายงานการวิจัย). มหาวิทยาลัยบูรพา.
- พรรณทิพย์ อย่างกลั่น และอัจฉราพร โชติพิฤกษ์. (2562). การนำความรู้สู่การปฏิบัติงาน ด้วยสหกิจศึกษาของคณะบัญชี มหาวิทยาลัยศรีปทุม. การประชุมนิทรรศการ การเรียนการสอน ประจำปี 2562. มหาวิทยาลัยศรีปทุม.
- พะนากร มีภูคำ. (2554). การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองนักเรียนในการจัดการศึกษา โรงเรียน บ้านดอนราษฎร์ดำรงวิทย์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสกลนคร เขต 1 (รายงานการวิจัย). มหาวิทยาลัยนอร์ทกรุงเทพ.
- พัชรสุดา กัลป์ยาณวุฒ. (2558). ปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา ระดับ ปวช. และ ระดับปวส. ของวิทยาลัยเทคโนโลยีพายัพและบริหารธุรกิจ (รายงาน การวิจัย). วิทยาลัยเทคโนโลยีพายัพและบริหารธุรกิจ.
- ไพบุลย์ สุขวิจิตร. (2553). การศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ พื้นฐานของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 มหาวิทยาลัยศรีปทุม (รายงานการวิจัย). มหาวิทยาลัย ศรีปทุม.

มยุรา วิริยเวช วาสนา ศรีปรัชญานันต์ และพุทธรชาติ อังณะกร. (2561). บทบาทของ
ผู้ปกครองคนไทยในการส่งเสริมทักษะการฟังและการพูดภาษาอังกฤษสำหรับเด็ก
ปฐมวัย : กรณีศึกษาในโรงเรียนนานาชาติในประเทศไทย. วารสารชุมชนวิจัย
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, 12(2), 133-147.

<https://so04.tcithaijo.org/index.php/NRRU/article/view/164651>

ยุพรัตน์ แสนอินทร์. (2560). การศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาจีน
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดเพชรบูรณ์. ใน รายงานการประชุมวิชาการ
ระดับชาติ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์ ครั้งที่ 4 วันที่ 10 มีนาคม 2560. (หน้า
357-366). ณ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.

เรณูภา หนูวัฒนา. (2553). การศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา
ภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 2 วิทยาลัยเกษตรและ
เทคโนโลยีในเขตภาคกลาง สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา.
[วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยรามคำแหง].

<https://dric.nrct.go.th/index.php?/Search/SearchDetail/218044>

ลักขณา บุญนิมิตร. (2542). ความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทของผู้ปกครอง ครู และเพื่อนในการ
ส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษและผลสัมฤทธิ์ใน
การเรียนรู้ภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนสังกัด กรม
สามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย]. <https://dric.nrct.go.th/index.php?/Search/SearchDetail/218044>

วาสนา รังสร้อย. (2564). ปัจจัยที่มีผลต่อการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการจัดการศึกษาของ
โรงเรียนวัดลานบุญสำนักงานเขตลาดกระบัง กรุงเทพมหานคร. วารสารมหาจุฬาลง
นาครทรรศ, 8(1), 278-292.

<https://so03.tcithaijo.org/index.php/JMND/article/view/249605>

วิจารณ์ พานิช. (2556). การสร้างการเรียนรู้สู่ศตวรรษที่ 21. ส. เจริญ การพิมพ์.

สว่างจิต ไควบุญงาม. (2548). การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการส่งเสริมการเรียนรู้ของ
นักเรียนระดับมัธยมศึกษา. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัย
ศิลปากร]. <https://sure.su.ac.th/xmlui/handle/123456789/8237>

สิริจิตต์ เดชอมรชัย. (2564ก). กลยุทธ์การสอนภาษาฝรั่งเศสเชิงรุก. โรงพิมพ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สิริจิตต์ เดชอมรชัย. (2564ข). การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส : ทบทวน ทิศทาง ทำทนาย.
โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สิรินทิพย์ สิทธิศักดิ์. (2554). *การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการบริหารโรงเรียนอาชีวศึกษา: กรณีศึกษาเขตภาษีเจริญและเขตบางกอกใหญ่* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารศึกษา]. สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

<https://repository.nida.ac.th/items/78aaf65a-d248-46e7-8bd7-71508a9ec4de>

สุคนธ์ สินธพานนท์. (2558). *การจัดการเรียนรู้ของครูยุคใหม่ เพื่อพัฒนาทักษะผู้เรียนในศตวรรษที่ 21*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุนทรี พลอยแดง. (2555). *บทบาทของครอบครัวในการส่งเสริมความสามารถด้านภาษาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ในเขตอำเภอเมืองสมุทรปราการ จังหวัดสมุทรปราการ*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี].

<https://cms.dru.ac.th/jspui/handle/123456789/785?mode=full>

อรรชนิดา หวานคง. (2559). *การจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในศตวรรษที่ 21*. *วารสารสถาบันวิจัยญาณสังวร*, 7(2), 303-314.

<https://so04.tcithaijo.org/index.php/yri/article/download/184935/130126/>

Zhang Qing Ling, และสิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์. (2556). *การศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาจีน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนชุมชนวัดหนองค้อ สังกัดองค์การบริหารส่วนจังหวัดชลบุรี*. *วารสารการศึกษาและการพัฒนาสังคม*, 9(1), 66-79. <https://ojs.lib.buu.ac.th/index.php/social/article/view/3153>

Anjum. S. (2020). Impact of Internship Programs on Professional and Personal Development of Business Students: a Case Study from Pakistan. *Future Business Journal*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>

Batool, T., & Raiz, J. (2020). Exploring Parents Involvement in University Students Education. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(1), 187. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i1.1037>

Cuq, J. P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Presses Universitaires de Grenoble.

Droyer, N. (2004). Une modélisation des facteurs intervenant dans l'orientation vers et au sein des lycées agricoles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 1-22. <https://doi.10.4000/osp.685>

- Dufour, S., & Parpette, C. (2018). Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée. *ILCEA Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, 32, 1-13.
<https://doi.org/10.4000/ilcea.4814>
- HREX. asia. (2019, August 9). ทักษะที่จำเป็นต่อการก้าวสู่ตลาดแรงงานสากลในยุคนี้ (*Working Skills for Globalization Era*). HREX.asia. Retrieved, 2024 from <https://th.hrnote.asia/tips/190809-skills-for-globalization/>
- Landrier, S. (2009, September 29). *Une analyse des facteurs influençant la formulation des vœux d'orientation en classe de second*. 29-30 Septembre 2009. eResearchGate. Retrieved, 2024 from https://www.researchgate.net/publication/313559549_Une_analyse_des_facteurs_influençant_la_formulation_des_voeux_d'orientation_en_classe_de_seconde
- Mangiante, J.M. (2006). *Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distincts*. In *Linguistique plurielle: Congreso Internacional de Lingüística Francesa*, Valencia, (1), (pp. 137-152). Université de Valence.
- Mehak, A., Erum, S., & Mahmood, A., (2016). Parents Involvement at University Level Education: Students Perception in Under Developing Country. *European Scientific Journal*, 12(22), 294-304.
<https://doi.10.19044/esj.2016.v12n22p294>
- Richer, J.J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée?. *Synergies Chine*, 3, 15-30.
<https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>
- Sarroeira, D.M., & Gomes, M. F. (2013). Langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur et la communication par l'action : Quelle mission?. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 37, 141-152.
https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/langues_sur_objectifs_specifiques_dans_le_superieur_et_la_communication._mendes_d._yot.pdf
- Utami, A.Y. (2022). The role of parental involvement in student academic outcomes. *Journal of Education Review Provision*, 2(1), 17-21.
<https://philarchive.org/archive/UTATRO>
- Yamane, T. (1973). *Statistics: An introductory analysis* (3rd ed.). Harper & Row.



ChatGPT et apprentissage collaboratif : un levier pour la compréhension écrite

Stéphane COURANT¹, Sivasilp SIRICHAKKARASET^{1*} et Jean-Stéphane COMBET¹

¹Faculté d'Archéologie, Université Silpakorn, Thaïlande

ChatGPT and collaborative learning: A tool for enhancing reading comprehension

Stéphane Courant¹, Sivasilp Sirichakkaraset^{1*} et Jean-Stéphane Combet¹

¹Faculty of Archaeology, Silpakorn University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 18 May, 2024

Revised 8 November 2024

Accepted 20 November 2024

Mots clés :

ChatGPT

Compréhension écrite

Pédagogie

Apprentissage collaboratif

Keywords :

ChatGPT

Reading comprehension

Pedagogy

Collaborative learning

Résumé

L'intégration de ChatGPT dans l'enseignement a provoqué des débats sur son impact pédagogique. Cet article explore, via une ethnographie, cette expérience à l'Université Silpakorn, débutée en décembre 2022. Cette étude de cas repose sur un cours intitulé *French Reading in Current Affairs*, permettant de mettre en lumière les défis et les opportunités de travailler avec une intelligence artificielle (IA). Le cours a été réorganisé pour exploiter ChatGPT afin de développer les compétences de compréhension écrite et d'expression écrite des apprenants, à travers une approche pédagogique par tâche impliquant la réalisation d'un journal hebdomadaire. Malgré des débuts contrastés, les apprenants ont progressé dans leur capacité à formuler des demandes pertinentes et à organiser leurs écrits, en établissant un travail collaboratif de groupe et avec l'IA. Cette démarche a favorisé leur compréhension et leur production écrite, stimulant un engagement actif et une rétroaction constructive, notamment lors des évaluations. Cette expérience a permis aux apprenants de renforcer leurs compétences en compréhension et en production écrite en français, tout en développant leur capacité à analyser et à évaluer de manière critique les réponses fournies par ChatGPT.

* Corresponding author

E-mail address: sirichakkaraset_s@su.ac.th

Abstract

The integration of ChatGPT into education has sparked debates about its pedagogical impact. This article explores, through an ethnographic study, this experience at Silpakorn University, which began in December 2022. This case study focuses on a course titled French Reading in Current Affairs, highlighting the challenges and opportunities of working with AI. The course was redesigned to leverage ChatGPT in developing students' reading comprehension and writing skills through a task-based approach involving the creation of a weekly journal. Despite a somewhat mixed start, students made progress in formulating relevant queries and organizing their writing, establishing a collaborative working dynamic with both their peers and the AI. This approach fostered better comprehension and writing skills, encouraging active engagement and constructive feedback, particularly during assessments. This experience enabled students to strengthen their reading and writing abilities in French while developing critical analysis and evaluation skills for ChatGPT's responses.

1. Introduction

L'introduction d'innovations technologiques entraîne souvent des changements significatifs dans le domaine de l'éducation, et l'arrivée du premier outil d'intelligence artificielle générative (GenAI) ChatGPT ne fait pas exception. Cette nouvelle avancée dans le domaine de l'intelligence artificielle a profondément influencé les pratiques éducatives, suscitant encore aujourd'hui de nombreux débats et réflexions.

Les positionnements envers ce nouvel acteur sont ambivalents : redouté pour certains, espéré par d'autres, cette Intelligence Artificielle a dans tous les cas montré des aptitudes dans ses réponses qui bouleversent les méthodes d'enseignement traditionnelles. Elle soulève de nombreuses questions, notamment sur sa place dans les processus d'apprentissage, mais également dans son utilisation par les acteurs eux-mêmes : les apprenants et les enseignants.

Ainsi, cet article examine de près l'incidence de l'intégration de ChatGPT dans l'enseignement, en se focalisant sur l'expérience de l'Université Silpakorn, notamment

dans le cadre du cours de *French Reading in Current Affairs*. Cet article, reposant plus sur une ethnographie (Ghasarian, 2002) que sur une analyse théorique, souligne les défis et les opportunités que représente cette technologie. Les auteurs souhaitent surtout partager leurs expériences afin que d'autres puissent s'inspirer du modèle présenté ici. In fine, cet article repose sur une proposition pédagogique contemporaine, loin des débats passionnés et passionnels, qui se veut avant tout pragmatique.

2. La méthodologie

Toute la difficulté dans la production de ce travail a été de trouver une position équilibrée entre l'impératif pédagogique et la position de chercheur. La question de la méthode a donc été centrale. Si certaines approches telles que les approches quantitativistes peuvent paraître au départ pertinentes, elles ne résistent pas aux réalités de terrain. Ainsi, la mise en place d'un questionnaire a été freiné par un biais inhérent aux classes de FLE : la compréhension du questionnaire. En effet, comment être sûr que ce questionnaire soit compris par l'ensemble des apprenants qui sont dans l'apprentissage même de la langue du questionnaire. Le temps imparti des obligations pédagogiques ne laissant que peu de manœuvre pour accompagner les apprenants, il paraissait matériellement difficile d'opter pour cette méthode.

De même, la méthode du focus group aurait pu donner des résultats, mais l'un des biais les plus connus du focus group, concerne l'influence des opinions dominantes à travers les figures d'autorité. Ainsi, la place de l'enseignant peut avoir une influence notable et ces interventions peuvent affecter inconsciemment la manière dont les participants répondent. À cela s'ajoute également, qu'en classe de FLE, il est courant que des figures d'autorité s'installent dans les groupes en raison de l'hétérogénéité des niveaux. Un apprenant plus alerte va ainsi pouvoir aider les autres et va indirectement jouer de sa position pour influencer les réponses du groupe compromettant la neutralité de l'analyse. Enfin, les résultats du focus group n'auraient pas pu ici être généralisés en raison d'un échantillon restreint qui n'aurait reflété qu'un sous-ensemble et donc sans résultat statique solide ou du moins significatif.

Nous avons donc opté pour une méthode beaucoup plus souple et plus adaptée à notre terrain : l'ethnographie.

L'ethnographe occupe normalement une place singulière : s'immerger dans le groupe tout en adoptant une position suffisamment en retrait pour minimiser son influence. Cependant, en tant qu'enseignant, nous avons interagi de manière constante, dictant ou influençant certains comportements. Cette posture n'est pas celle de l'ethnographe classique, qui n'exerce pas une autorité directe. Ce paradoxe est important à noter, mais il convient, en même temps, de ne pas idéaliser la démarche ethnographique. En théorie, elle doit permettre de comprendre les comportements et perceptions du monde des individus, mais l'objectivité complète est difficile à atteindre, voire un vœu pieux. De fait, l'expérience personnelle de l'ethnographe peut enrichir l'analyse en offrant un point de vue ancré dans l'immersion sur le terrain (Weber, 2009).

À cela s'ajoute que la méthodologie ethnographique ne suit pas nécessairement un protocole rigide. Dans certains cas, comme l'a souligné Malinowski (1985), une approche essentiellement basée sur des observations peut suffire, notamment lorsque les entretiens approfondis ou une immersion longue ne sont pas possibles, comme ce fut le cas ici. Cette flexibilité permet d'obtenir des résultats révélateurs de la dynamique socioculturelle étudiée, même s'ils sont moins exhaustifs. Nos observations se sont déroulées dans des conditions authentiques, où les comportements des apprenants se manifestaient naturellement, chacun étant dans son rôle, le cadre interactionnel non perturbé offrant ainsi une situation optimale pour l'observation.

Enfin, nous tenons à souligner qu'en privilégiant l'ethnographie pour son caractère immersif et flexible, nous avons écarté la présentation classique IMRAD. En effet, la rigueur de cette dernière n'est pas adaptée aux études ethnographiques, qui laissent une place importante aux allers-retours entre observation, analyse et interprétation. La structure linéaire qu'impose IMRAD limite une présentation fluide et cohérente, nécessaire pour restituer à la fois le vécu de l'observation et les nuances contextuelles propres au terrain.

2.1 Les phases d'observation et le corpus

Les phases d'observation se sont étalées sur trois semestres à l'Université Silpakorn :

- Semestre 2 de l'année scolaire 2022, de début décembre à début avril, représentant 16 semaines d'enseignement.

- Semestre 1 de l'année scolaire 2023, de début juillet à fin octobre, représentant 16 semaines d'enseignement.

- Semestre 1 de l'année scolaire 2024, de début juillet à fin octobre, représentant également 16 semaines d'enseignement.

Il est important de noter que nous avons commencé ce travail deux semaines après le lancement de ChatGPT, qui a eu lieu le 30 novembre 2022. Ce fut l'une des premières intelligences artificielles (IA) gratuites disponibles sur le marché. Ce chatbot, ou agent conversationnel spécialisé dans le dialogue, a reçu une couverture médiatique importante en raison de ses capacités et de sa facilité d'utilisation. Si depuis lors, de nombreux autres chatbots ont vu le jour, à l'époque, ChatGPT occupait une place prépondérante sur le marché des IA. Nous avons donc choisi de l'utiliser, car il était gratuit, performant et déjà connu par une majorité, y compris par une partie des apprenants sous notre responsabilité.

En ce qui concerne le corpus, il regroupe en moyenne 30 étudiants par promotion. Au total, nous avons ainsi travaillé avec 90 étudiants de 3^{ème} année en majeure de français. Chaque promotion a produit en moyenne 4 journaux et deux éditos, ce qui donne au total 96 articles produits et 48 éditos.

2.2 Les objectifs attendus

Il est important de rappeler que ce travail offre un aperçu des réalités sociales observées dans un contexte spécifique. Cet article n'a pas pour objectif de présenter une méthode infaillible pour intégrer l'IA dans un cours de FLE, mais bien de partager les étapes que nous avons suivies afin que d'autres puissent s'en inspirer, les enrichir et les compléter.

Par ailleurs, il est pertinent de noter qu'entre les premières expérimentations de ChatGPT en classe de FLE, en décembre 2022 (dans le cadre de notre travail), et la date de cet article, moins de 18 mois se sont écoulés. Cette précision est cruciale, car nous ne disposons encore que d'un recul limité et de peu de retours critiques issus de différents terrains ou études de cas. Il reste donc difficile d'établir des comparaisons sur des aspects spécifiques, comme l'optimisation du *prompting* qui mérite une attention particulière.

Quoi qu'il en soit, le principal objectif de ce travail collaboratif entre apprenants et IA a été non seulement de créer une nouvelle dynamique en classe, mais aussi de renforcer les apprentissages, notamment en compréhension écrite, tout en inscrivant cette démarche pédagogique dans une avancée technologique significative.

3. L'arrivée de ChatGPT : un nouvel acteur pédagogique ou un frein à l'enseignement ?

Novembre 2022 est donc la date de la mise à disposition de ChatGPT pour le grand public. Cette innovation technologique a de suite marqué les esprits par son potentiel technique et son impact sur de nombreux domaines. ChatGPT fonctionne sur un principe simple : on lui pose une question ou un problème et l'IA donne une réponse. Ainsi, lorsqu'on lui demande de se définir, le Chat nous répond :

« Je suis une intelligence artificielle développée par OpenAI, spécifiquement un modèle de langage basé sur l'architecture GPT (Generative Pre-trained Transformer). Mon rôle principal est d'analyser et de générer du texte en fonction des entrées que je reçois. Je suis conçu pour aider les gens en répondant à leurs questions, en fournissant des informations, en proposant des suggestions et en engageant des conversations sur divers sujets. Mon objectif est de fournir une assistance utile et précise dans la mesure de mes capacités. »

Cette première réponse nous permet de saisir qu'au-delà de fournir des réponses claires et précises, le niveau de langage est soutenu, la syntaxe parfaite et la réponse, au premier abord, complète. Ces différentes capacités soulignent déjà l'impact que cette IA peut avoir pour toute personne souhaitant une aide, que cela touche des domaines généraux ou spécifiques tels que le codage ou la rédaction. L'IA offre un panel de réponses pouvant combler de nombreuses attentes.

Or, de l'enthousiasme du premier jour, très vite des questions essentielles se sont alors imposées. Pour les professeurs de langue et notamment les enseignants de FLE, des interrogations légitimes ont fait jour : comment gérer un tel outil, quel positionnement prendre vis-à-vis de cet outil ? Doit-on l'autoriser ? L'interdire ? Comment gérer le travail des apprenants avec un tel modèle d'IA ? Est-ce la fin du travail à la maison ? Et plus généralement, est-ce la fin d'une forme de pédagogie où l'enseignant était seul dépositaire d'un savoir avec comme fonction sociale sa transmission ? Toutes

ces questions ont été largement partagées dans un guide de l'UNESCO (Miao & Holmes, 2023) portant sur l'utilisation de ChatGPT en milieu scolaire. Ce guide paru en septembre 2023 rappelle les controverses relatives à l'IA générative et leurs implications pour l'éducation. L'UNESCO fait plusieurs propositions fortes pour réglementer l'usage de l'IA notamment en fixant une limite d'âge de 13 ans pour l'utilisation des outils d'IA dans les salles de classe, et appelle à former les enseignants spécifiquement sur ce sujet. Nous espérons que ce travail pourra être une pierre à cet édifice.

4. L'impact de ChatGPT sur un projet de presse étudiante

À l'Université Silpakorn, nous avons donc dû, nous aussi, nous interroger sur cet outil, surtout pour un cours en particulier : *French Reading in Current Affairs*.

Le fonctionnement de ce cours était à l'origine assez simple : les apprenants travaillaient en groupe avec comme tâche finale la constitution d'un journal « *Quoi de Neuf* ». Pour ce faire, chaque groupe avait comme mission de trouver trois articles dans la presse francophone pour une rubrique donnée (économie, santé, planète, technologie, culture, etc.), en faisant un résumé succinct, oralement, à la classe. Après un consensus, un article était choisi et un résumé écrit était ainsi produit par chaque groupe d'apprenants.

L'article devait toujours répondre aux impératifs que l'on trouve généralement dans la presse : une photo, un titre, un chapeau, deux ou trois paragraphes rapportant les faits de l'information donnée. À cela s'ajoutait également un impératif pédagogique, la sélection de plusieurs mots-clés pour lesquels une définition sommaire était donnée. Le but étant que tous les étudiants du département de français puissent lire et comprendre le journal.

Ce projet a toujours eu une bonne réception, les apprenants trouvant ainsi une finalité et une valorisation de leur travail dans la production du journal. Chaque année, ce cours permettait de produire entre 4 et 5 éditions. Les premières semaines étaient consacrées à l'explication de la réalisation d'un journal et surtout à l'apprentissage du résumé. *French Reading in Current Affairs* convoquait autant la production orale qu'écrite que la compréhension orale et écrite. Ce cours a donc pris de plein fouet l'arrivée inopinée de ChatGPT qui, par ses capacités, pouvait tout remettre en question.

5. La nécessité d'adaptation à un nouvel outil

Comme l'illustre l'ouvrage de Flichy (2003) sur les innovations techniques, quand un nouvel outil arrive, deux réflexes contradictoires émergent : soit le rejet avec l'interdiction totale, soit l'acceptation et la nécessité de s'adapter.

5.1 Interdire ChatGPT

L'interdiction de ChatGPT a été pendant plusieurs semaines un leitmotiv largement partagé dans notre département. L'idée de mettre cet outil de côté durant un certain temps a également été proposée afin de prendre les mesures nécessaires pour encadrer ce nouveau dispositif. En effet, le discours repose essentiellement sur l'idée que les apprenants deviendraient trop dépendants de cette technologie, ne passant que par elle pour assimiler l'apprentissage d'une nouvelle langue. Bien que certains aspects méritent d'être interrogés, l'arrivée de nouveaux outils ou inventions suscite souvent des craintes et des peurs, nourrissant des raisonnements parfois plus irrationnels que fondés. De nombreuses études anthropologiques ont montré comment la nouveauté peut induire de l'irrationnel (Latour, 1991).

5.2 Autoriser et s'adapter à ChatGPT

Le positionnement inverse consiste à accepter cet outil, à l'instar de ce qu'ont fait les professeurs de mathématiques et de sciences dans les années 80 avec la généralisation de la calculatrice. On oublie souvent que l'arrivée de la calculatrice dans la trousse des collégiens a également suscité de nombreux débats. Certains ont soulevé l'idée que les apprenants deviendraient incapables de calculer par eux-mêmes et oublieraient rapidement les bases des mathématiques. Cependant, après plusieurs décennies d'usage, il est clair que l'apprentissage de l'algèbre n'a pas diminué, les opérations étant aujourd'hui bien plus complexes qu'avant l'arrivée de la calculatrice. L'outil a été intégré dans la démarche et l'exigence pédagogique, il a simplement trouvé sa place adéquate (Bressoud, 2017).

6. Introduire ChatGPT dans un processus d'apprentissage

À l'Université Silpakorn, au sein du département de Français, nous avons décidé d'introduire ce nouvel outil et d'en faire un allié pédagogique, notamment pour le cours de *French Reading in Current Affairs*. Ainsi, pour le premier semestre de l'année scolaire 2022-2023, nous avons développé un nouveau processus qui a permis de révéler tout l'intérêt d'utiliser un outil tel que ChatGPT. L'objectif général a été de produire le journal comme précédemment, mais en développant significativement la compréhension écrite. Pour ce faire, nous avons scindé le semestre en deux grandes sections : une première consacrée à la partie théorique et une seconde à la mise en pratique.

7. La partie théorique

7.1 Qu'est-ce qu'un journal dans la presse écrite ?

Pour répondre à cette question, un travail sur la presse est mis en place en s'appuyant sur des documents authentiques. Les questions générales sont assez simples : qu'est-ce qu'un journal ? Comment est-il composé ? Qu'est-ce qu'une rubrique ?

La notion de rubrique permet aux apprenants de comprendre le classement des informations et de saisir que ce dernier obéit à des injonctions précises, telles que le thème central, l'axe rédactionnel et le vocabulaire employé, en trouvant entre autres les mots-clés. Ceci monopolise donc chez l'apprenant la compréhension écrite, mais aussi l'expression orale.

En effet, chaque cours commence par la même question : « Qu'avez-vous retenu de l'actualité nationale ou internationale cette semaine ? » Cette question s'inscrit dans un processus d'apprentissage neurolinguistique et crée, en quelque sorte, un rituel qui permet à l'apprenant d'entrer dans une dialectique de captation et de production (Blanc, 1986). La répétition de la question, semaine après semaine, permet à l'apprenant de gagner en confiance. La question est attendue et entendue. L'apprenant choisit l'actualité qu'il souhaite partager, tout en sachant qu'il doit partager une information avec l'ensemble des autres groupes. Il doit ainsi justifier dans quelle rubrique il classe cette actualité proposée. La tâche est simple et ludique. Il n'est pas rare de voir alors des

étudiants se spécialiser chaque semaine dans une rubrique précise (people, cinéma ou mode), ce qui leur permet d'endosser un nouveau rôle, celui de chroniqueur.

7.2 Qu'est-ce qu'un article ?

Avant même de commencer à rédiger un article, les apprenants doivent comprendre l'organisation et la structure d'un article. Tous ces éléments seront par la suite des points clés pour le travail qu'ils effectueront avec ChatGPT.

L'étude des articles de presse est centrale dans ce programme et repose sur des questions simples, mais essentielles : comment est composé un article ? Cette question implique tout un ensemble de sous-questions : qu'est-ce qu'un titre ? qu'est-ce qu'un sous-titre ? qu'est-ce qu'un chapeau ? quels sont les différents types de sous-titres ? Les apprenants saisiront ainsi visuellement qu'un texte n'est pas une production monolithique, mais qu'il repose sur des règles tacites de répartition. La construction d'un texte en paragraphes distincts n'est pas évidente ; combien de fois avons-nous constaté (nous, les professeurs de FLE en Thaïlande) des apprenants produisant un texte d'un seul bloc, sans comprendre pourquoi il est nécessaire de donner de l'espace à l'argumentation ou à l'information.

Un texte est aussi une production visuelle, conçue de manière équilibrée pour permettre aux lecteurs de suivre l'auteur dans son processus d'explication. Les auteurs de l'OuLiPo ou ceux produisant des textes avec des contraintes jouaient souvent avec cette notion d'espace graphique, comme dans l'ouvrage « Espace d'Espace » de Georges Perec (2000). Une fois le cadre théorique posé, le travail rédactionnel peut se mettre en place.

8. Travailler avec une IA en classe : La mise en pratique

8.1 Le cadre interactionnel comme facteur de réussite

La constitution de groupes, avec en moyenne quatre étudiants par groupe, est rapidement mise en place. Favoriser le travail en équipe permet de développer un esprit collaboratif et d'instaurer un cadre interactif propice à la communication tant au sein des groupes qu'entre eux. Même si les niveaux d'apprentissage ne sont pas uniformes, le simple fait d'être ensemble et de partager une tâche crée ce que

l'anthropologue Turner (1990) nomme la « *communitas* » : une force intrinsèque au groupe qui permet aux moins avancés d'être soutenus par les plus compétents. En partageant une vision commune et en travaillant conjointement, les membres du groupe poursuivent un objectif commun.

Sur le plan matériel, les apprenants sont invités à venir avec leur tablette ou leur ordinateur portable et à créer un compte sur la plateforme de ChatGPT. Cette étape revêt une double importance : elle introduit l'utilisation de la technologie et promeut l'autonomie des apprenants. Tous les groupes fonctionnent de concert, connectés les uns aux autres, avec un objectif partagé : la réalisation d'un journal.

La question de l'utilisation de tablettes connectées peut susciter quelques réticences, car cela pourrait ouvrir la porte à des distractions telles que les discussions sur Line ou WhatsApp avec des amis. La tentation est forte pour certains, et le contrôle de ces distractions peut être difficile, voire impossible. Il est alors nécessaire de promouvoir l'autogestion à travers une responsabilité partagée. C'est là que la force du groupe entre en jeu, permettant de mettre de côté les désirs individuels pour se concentrer sur la tâche à accomplir.

La deuxième dimension concerne l'intégration de ChatGPT. Cet outil est valorisé plutôt que diabolisé. Il n'est pas considéré comme un substitut à l'apprentissage, mais comme un outil que les apprenants doivent apprendre à maîtriser, car son utilisation comporte de nombreux biais qui peuvent influencer les réponses produites. Il a été surprenant de constater qu'une bonne partie des étudiants ne connaissaient pas les possibilités de ChatGPT, et qu'un certain nombre d'entre eux ont vu dans cette application la solution à tous leurs problèmes d'apprentissage. Cependant, ils vont vite déchanter en se rendant compte que le travail à fournir nécessite de prendre en compte de nombreux paramètres auxquels ils n'avaient pas pensé. Leur premier travail va rapidement révéler cette trop grande confiance.

8.2 La recherche d'articles et le développement de la compréhension écrite

La deuxième étape consiste à rechercher des articles sur Internet. Après avoir convenu en groupe du thème et des rubriques attribuées à chacun - économie, social, culture, environnement, etc. - tous les groupes doivent trouver trois articles dans la presse francophone correspondant au thème général et à la rubrique qu'ils ont choisie.

Cette tâche permet de développer plusieurs compétences essentielles pour la lecture ou pour la compréhension écrite.

Tout d'abord, cette recherche en ligne stimule la compréhension globale et la compréhension détaillée. Les apprenants doivent analyser rapidement un article pour identifier s'il correspond au thème et la rubrique choisis (compréhension globale) et ensuite, lire en profondeur les passages les plus pertinents (compréhension détaillée). En effet, il est crucial qu'ils apprennent à identifier des idées principales et secondaires, ce qui est une compétence fondamentale pour la recherche d'informations. Cette étape prend du temps, surtout au début du semestre. Les apprenants vont apprendre à sélectionner les journaux. En effet, très vite, certains journaux vont être exclus ou privilégiés dans leurs sélections. Ainsi, il n'est pas rare que des apprenants choisissent initialement des articles du *Monde* ou du *Figaro*, mais la longueur de ces articles, ainsi que le niveau de langue utilisé, peuvent rapidement freiner leurs ambitions. Ainsi, des journaux comme *Le Parisien* ou des journaux régionaux deviennent des favoris qui font systématiquement des références pour leurs recherches.

On comprend très vite que cette étape développe également la reconnaissance des structures linguistiques, car les apprenants, exposés à différents types de discours journalistiques, sont amenés à observer des registres plus ou moins faciles, mais aussi des structures récurrentes : connecteurs logiques, temps verbaux, et expressions propres au registre journalistique. Les apprenants enrichissent par la même occasion leur vocabulaire, renforçant leur enrichissement lexical à travers des termes spécifiques liés à chaque rubrique (économie, culture, environnement).

Au cours de cette phase, les apprenants sont encouragés à faire des inférences et des interprétations pour mieux saisir les intentions des auteurs. Cela est particulièrement utile lorsqu'ils rencontrent des opinions sous-jacentes ou des informations implicites dans les articles. Cette compétence d'interprétation est essentielle pour développer leur esprit critique.

La sélection d'articles pertinents leur apprend à reconnaître les caractéristiques des genres et des registres journalistiques, telles que les différences entre les journaux généralistes, spécialisés, et les articles de blogs. Ce discernement leur permet de distinguer les sources fiables des contenus promotionnels, ce qui est une partie intégrante de leur analyse critique. La compétence de reconnaissance de la

fiabilité des sources est ici essentielle, surtout dans une ère d'abondance de fausses informations, comme le souligne Foust (2005).

En parallèle, cette étape fait appel à la culture et civilisation. En lisant des articles en français, les apprenants découvrent des références culturelles et sociales qui enrichissent leur compréhension de la culture francophone. Ils apprennent ainsi à contextualiser les informations et à s'approprier des éléments culturels souvent évoqués dans la presse francophone.

De plus, cette tâche inclut des moments de discussion et d'expression personnelle dans le cadre du choix final des articles. En partageant leurs trouvailles et en argumentant sur la pertinence de chaque article, les apprenants exercent leur capacité à exprimer leurs opinions et à échanger de manière constructive.

Enfin, en répétant ce processus de recherche et de sélection, les apprenants travaillent leur autonomie de lecture. Ils développent peu à peu la capacité à chercher, à lire et à évaluer des articles de manière autonome, ce qui leur sera utile pour élargir leur compréhension du français en dehors du cadre de la classe.

8.3 Le temps de la rédaction

La phase de rédaction revêt une importance capitale, car elle sollicite à la fois la compréhension écrite et l'expression écrite. L'apprenant doit acquérir ici la logique de la composition d'un article, ce qui implique de trouver un titre, un chapeau, des sous-titres, des paragraphes, une conclusion, des références et l'explication des mots-clés.

Trouver un titre et des sous-titres nécessite une compréhension approfondie du sujet, ainsi que la volonté du groupe de mettre en avant un élément d'information spécifique. L'orientation ou le choix éditorial devient alors le résultat d'un jeu de discussions, d'oppositions et de négociations au sein du groupe. Cette dynamique interactionnelle se déroule généralement en thaï, mais la nécessité d'utiliser le français émerge progressivement, que ce soit pour le choix des mots-clés, du titre, etc.

La structuration des paragraphes est également un aspect crucial de la compréhension dans le processus de production. L'apprenant prend conscience que chaque paragraphe matérialise un argument et que des exemples sont nécessaires pour étayer une position. De même, il comprend que tout texte informatif repose sur des

questions clés telles que : qui ? quoi ? comment ? où ? etc. Chacune de ces questions devient alors un paragraphe à part entière.

8.4 Le premier travail avec ChatGPT

La facilité avec laquelle ChatGPT peut répondre est effectivement déconcertante. Cependant, malgré des réponses qui semblent cohérentes au premier abord, de nombreux biais existent, rendant les réponses inadaptées. Pour illustrer cela, prenons l'exemple dans lequel l'apprenant doit produire un mini-article (entre 200 et 300 mots) en se basant sur un document authentique. On pourrait penser qu'un simple copier-coller suivi du script "*Fais un résumé de cet article*" suffirait, mais ce n'est pas le cas.

En effet, l'IA produit un résumé en omettant l'ordre des informations, en supprimant les paragraphes et les sous-titres, et en privilégiant certaines informations au détriment d'autres. Lors de la réalisation du premier journal, les apprenants ont tendance à accorder une confiance absolue à l'IA et à oublier d'adopter une approche critique. Ainsi, lorsqu'ils fournissent l'article à ChatGPT, celui-ci se conforme littéralement à leur premier prompt et résume les informations données selon son interprétation, comme nous pouvons le voir avec l'exemple suivant. Il s'agit d'un travail issu d'un article de *Le Monde* intitulé « D'Arras à Dunkerque, le Nord, ce nouveau Sud »¹. Il présente un itinéraire de road trip dans le nord de la France.

Ce travail reflète les premières productions réalisées avec ChatGPT, et plusieurs constats peuvent être faits (Figure 1) :

- 1) Oubli des mentions titre et chapeau, ainsi qu'un manque de cohérence entre le titre et le chapeau.
- 2) Manque de structure : absence de sous-parties claires et de titres.
- 3) Problème de clarté : Le texte semble être une simple liste d'attractions touristiques sans une structure claire, ce qui complique la lecture.
- 4) Phrases longues et complexes.
- 5) Style trop descriptif.
- 6) Manque de variété dans le vocabulaire.

¹ https://www.lemonde.fr/m-styles/article/2023/08/02/d-arras-a-dunkerque-le-nord-ce-nouveau-sud_6184160_4497319.html

7) Absence de style personnel : le texte se compose d'une longue énumération sans intérêt.

Figure 1 : Travail d'un des groupes de French Reading in Current Affairs : Journal 1

Titre : Écotourisme dans le Nord de la France : De la Culture à la Nature

Chapeau : Découvrez le nord de la France comme une alternative écoresponsable au surtourisme et au changement climatique. Commencez votre voyage à Arras en explorant son riche patrimoine architectural, des bâtiments historiques à la campagne environnante.



Le nord de la France, une option estivale écoresponsable face au surtourisme et au climat. Départ d'Arras, exploration des terrils, visites urbaines (Lens, Lille, Dunkerque), plages de la Flandre maritime jusqu'à Ostende, en Belgique.

À Arras, balade depuis la Grand-Place et son beffroi vers l'abbaye Saint-Vaast et le Musée des beaux-arts. Découverte de la campagne le long de la Scarpe, visite du Louvre-Lens avec "La Dentellière" de Vermeer. Exploration des terrils jumeaux de Loos-en-Gohelle et arrêt à Oignies pour le Métaphone, ancien site minier devenu salle de spectacle.

À Lille, explorez la culture avec le beffroi de l'hôtel de ville et le Musée d'histoire naturelle. Découvrez la scène culinaire dynamique, labellisée région européenne de la gastronomie 2023, avec des chefs comme Florent Ladeyn (Bierbuik et Bloemeke), Suzanne et La Braque. N'oubliez pas les friteries locales et les gaufres de la Maison Méert.

Après Lille, direction Dunkerque à vélo ou à pied. On découvre la digue du Braeck, le phare de Saint-Pol, et on peut même pédaler jusqu'en Belgique. Les plages de Malo-les-Bains, Leffrinckoucke et Zuydcoote proposent char à voile et longe-côte. En Belgique, la réserve du Westhoek crée l'illusion d'un désert africain ensoleillé, pour un vrai dépaysement.

Vocabulaire :

1. Patrimoine – syn. Héritage
2. Ecoresponsable – syn. Écologique
3. Exploration – syn. Découverte
4. Culinaire – syn. Gastronomie
5. Dépaysement – syn. Changement (de paysage)

Source : Le Monde, le 02 août 2023

Auteurs :



8.5 À la recherche du bon prompt

Cet article a donc été proposé à l'ensemble de la classe afin que tous puissent le lire et en discuter. Bien que la bienveillance soit de mise, les premières remarques soulignent rapidement la difficulté de compréhension du texte. C'est à ce moment que les apprenants comprennent que ChatGPT est certes un formidable outil pour l'orthographe, mais il est avant tout une IA ayant une production comprenant de nombreux biais.

En effet, la première difficulté que rencontre tout utilisateur de ChatGPT est l'écriture du bon prompt. L'IA obéit à des scripts ou des prompts précis et si la demande n'est pas bien formulée, le résultat escompté ne sera pas présent. Un travail sur l'écriture d'un prompt correct est alors nécessaire. C'est l'étape du *prompting*. Afin que les apprenants comprennent l'exigence de cette étape, nous laissons volontairement, dans un premier temps, les groupes en recherche autonome. Les apprenants vont alors essayer de trouver la bonne information à transmettre à l'IA. Un jeu d'interactions se met alors en place entre tous les membres du groupe, mais si certains groupes se satisfont du résultat obtenu, le regard des autres groupes, bien souvent aidé par l'enseignant, montre les erreurs de leur production.

L'objectif est de faire comprendre aux apprenants que la rédaction du prompt est un enjeu fondamental pour garantir l'efficacité de l'assistance par l'IA. Après une première phase en autonomie, des directives plus détaillées sont fournies pour affiner leur compréhension. Nous introduisons alors deux tableaux basés sur les travaux d'Allouche (2023) autour du *prompting*, c'est-à-dire la formulation d'instructions à destination de l'IA dans une optique d'optimisation. Le premier tableau traite des fondamentaux du prompt concernant le contexte et la discipline escomptée, tandis que le second porte sur l'expression en se focalisant sur quatre domaines essentiels : la clarté des consignes, la structure et la logique, les objectifs et attentes, ainsi que les instructions linguistiques.

Tableau 1

Les fondamentaux du prompt :

Les fondamentaux du prompt	
Contexte et discipline	Synthèse ou résumé - FLE
Difficultés	Apprenant d'un niveau hétérogène : A2 – B1
Objectif	Favoriser la compréhension écrite
Style	Informatif – descriptif – revendicatif – etc.
Question finale	Faire une synthèse d'un paragraphe, faire un article

Tableau 2

Les piliers de l'expression : clarté, logique et précision du prompt

Les piliers de l'expression	
Clarté de la consigne	<p>Ambiguïté : clarifiez si des termes sont flous ou confus.</p> <p>Précision : ajoutez des informations pour éviter des interprétations multiples.</p> <p>Simplification : allégez des phrases complexes pour plus de compréhension.</p>
Structure et logique	<p>Séquence : assurez-vous que les étapes sont présentées dans un ordre logique. Par exemple : sous-partie (H2), sous-titre, chapeau, titre.</p> <p>Cohérence : veillez à ce que chaque étape mène naturellement à la suivante.</p> <p>Regroupement : si des informations sont éparpillées, regroupez-les pour une lecture fluide.</p>
Objectifs et attentes	<p>Clarté : exprimez clairement la tâche à accomplir.</p> <p>Réalisation attendue : indiquez le résultat attendu, comme un texte, un dialogue, etc.</p> <p>Critères de réussite : ajoutez des critères si nécessaire (ex. : utilisation de certains mots, précision de l'information).</p>
Instructions linguistiques	<p>Vocabulaire spécifique : si certains mots sont requis, incluez-les dans la consigne.</p> <p>Formulation active : préférez le style impératif ou une formulation directe.</p> <p>Concision : enlevez les mots ou expressions superflus pour aller à l'essentiel.</p>

8.6 Le travail de lecture et de relecture

Une des étapes majeures dans la rédaction est le travail de lecture et de relecture. Cette phase de contrôle et de validation repose sur un ensemble de questions simples qui permettent de vérifier la qualité du texte généré. Parmi ces questions, on trouve :

- Contenu et clarté des informations : Quelles informations sont transmises, et comment sont-elles explicitées ?

- Structure de base : L'IA fournit-elle un texte structuré autour d'un sujet, d'un verbe, et d'un complément ? Cette question, bien qu'étonnante, est cruciale : nous avons observé que certains paragraphes se composent uniquement de phrases nominales.

Ensuite, une autre étape clé concerne la construction de l'article. Il est nécessaire de structurer le contenu en parties claires pour assurer la fluidité et la compréhension. Cela soulève les questions suivantes :

- Organisation des informations : Quelles informations privilégier et dans quel ordre les présenter ?

- Sous-titres explicites : Chaque paragraphe doit être introduit par un sous-titre représentatif.

Enfin, il est important de vérifier la cohérence globale du texte. Le texte produit est-il clair et compréhensible ? Puis-je l'expliquer facilement ? À ce stade, la recherche et la mise en évidence des mots-clés deviennent des éléments fondamentaux pour guider l'apprenant, qui se transforme en transmetteur actif. Il doit alors justifier ses choix et expliciter les termes qu'il a sélectionnés, ce qui l'engage dans une démarche active de transmission.

De fait, ce travail permet aux apprenants d'avoir une approche critique de leur production. Ceci permet d'être en adéquation avec les conseils émis par la *Délégation Régionale Académique au Numérique Educatif* de l'Académie de Versailles : « On peut proposer un sujet à l'IA et donner sa réponse à faire étudier par les élèves, en attendant d'eux des critiques constructives et des améliorations. Leur révéler (tout de suite ou en fin d'activité) l'origine du texte participe aussi à la compréhension des résultats fournis par l'IA : un texte brut ne doit pas être repris tel quel mais critiqué, affiné, amélioré. » (Franc, Fenaert, & Dumortier, 2024)

8.7 Évolution et adaptation aux contraintes de ChatGPT

Peu à peu, à force de pratiquer et d'échanger avec ChatGPT, d'affiner les scripts et les prompts, de faire des relectures, et surtout de gagner en confiance, tous les groupes ayant participé à l'élaboration du journal parviennent à produire des textes conformes aux exigences énoncées.

Si nous prenons par exemple le même groupe qui a produit le texte dans l'exemple ci-dessus, nous pouvons constater l'assimilation des règles et les progrès notables dans la rédaction (Figure 2).

Cet exemple permet de comprendre que plusieurs objectifs pédagogiques ont été atteints : la compréhension d'un texte authentique, la capacité à extraire des informations spécifiques en créant ou en respectant les paragraphes tout en les hiérarchisant, l'identification de l'idée centrale avec un titre représentatif, l'application de stratégies de compréhension avec la sélection de mots-clés, ainsi que l'analyse et la détermination des informations essentielles.

À travers l'utilisation de ChatGPT, des compétences ont été renforcées. Il est vrai que les capacités rédactionnelles sont décuplées par l'IA, mais le fait que les apprenants puissent hiérarchiser les informations, donner un axe à la production écrite via une expérience sensible, et surtout distinguer le vrai du faux sont des aspects que seul l'humain ne peut produire (Allouche, 2023). L'IA les assistait pour la rédaction, mais les actes décisionnels finaux dépendent des apprenants.

Figure 2 : Travail d'un des groupes de French Reading in Current Affairs : Journal 2

Écologie

Conséquences dévastatrices des incendies sur la biodiversité

Les incendies ont eu des répercussions néfastes sur la santé des animaux, en particulier les jeunes.



Les incendies au Canada

Cet été, de gigantesques incendies ont causé de gros problèmes à la faune au Canada, qui était déjà en difficulté à cause du changement climatique et des activités humaines. Dans l'ouest du Québec, un chasseur anichinabé nommé Paul Wabanonik a constaté que la forêt où il avait chassé toute sa vie était déserte à cause des incendies de juin.

La forêt boréale canadienne, qui abrite de nombreuses espèces, a été gravement touchée par les incendies qui ont brûlé une grande partie de la région, soit une superficie équivalente à un tiers de la France.

Effets des incendies sur la biodiversité

Les animaux, en particulier les jeunes, n'ont pas pu échapper aux flammes. De plus, la qualité de l'eau a été affectée par la cendre et l'érosion due à la perte de végétation. Les particules de fumée ont également eu des effets néfastes sur la santé des animaux, en particulier les jeunes. Près de 700 espèces au Canada sont déjà en danger à cause de la destruction de leur habitat, et les incendies de forêt ont ajouté à ces problèmes.

Le caribou, qui est un symbole du Canada, est particulièrement vulnérable en raison des incendies et de la coupe des arbres dans son habitat. Le réchauffement climatique pousse également certaines espèces à se déplacer vers le nord. En résumé, les incendies au Canada ont eu un impact grave sur la faune, accentuant les menaces qui pesaient déjà sur de nombreuses espèces et leurs habitats.

Mots-clés

Répercussion : Conséquence, Impact

Érosion : Dégradation, Usure

Perte : Déperdition, Dommage

Caribou : Renne, Cerf

Source : Le Point / Date : 03/10/23

https://www.lepoint.fr/monde/sur-les-terres-brulees-canadiennes-les-animaux-ont-disparu-03-10-2023-2537800_24.php

Auteurs :

9. L'évaluation d'une production assistée avec ChatGPT

Évaluer un exercice dans lequel un étudiant est assisté par une IA présente des défis uniques. Pour apprécier la production écrite, le texte est évalué, mais les étudiants ne sont pas limités à la seule production écrite. Ils doivent également démontrer leur aptitude à la compréhension écrite en lisant les productions des autres groupes. Pour évaluer cette tâche, un questionnaire à choix multiples (QCM) est proposé la semaine suivant la publication du journal. L'examen porte ainsi sur le contenu des articles autant que sur la définition ou l'explication des mots-clés. Il est nécessaire de rappeler que l'objectif final de *French Reading in Current Affairs* reste la lecture et la compréhension de documents qui peuvent apparaître comme authentiques.

Ainsi, la boucle est bouclée, ils produisent un contenu et ce contenu est lui-même le sujet de leur propre examen. C'est un principe de rétroaction constructive dans le processus d'apprentissage. En produisant du contenu, les étudiants s'engagent activement dans leur apprentissage, et en examinant le contenu des autres groupes, ils renforcent leur compréhension écrite tout en développant leur esprit critique. C'est une approche circulaire qui favorise une réflexion approfondie et une assimilation durable des connaissances.

Ce système place l'autonomie de l'apprenant au centre de l'évaluation. Ce n'est pas l'IA qui encadre les élèves pour optimiser leurs performances en les faisant répéter une connaissance donnée, mais au contraire, ils acquièrent une forme d'émancipation vis-à-vis de l'IA. L'IA n'est qu'un outil, qui leur permet de s'engager dans leur propre apprentissage en développant leurs propres intérêts personnels (Boissière & Bruillard, 2021).

10. Conclusion

Pour conclure, nous tenons à souligner plusieurs points concernant l'utilisation active d'une IA dans cet enseignement. Tout d'abord, le processus que nous avons établi correspond avant tout à un cours particulier. La méthode et les choix pédagogiques ne sont pas forcément réemployables dans tous les autres cours dispensés à l'université.

L'apport de cette technologie permet également de prendre en compte un nouvel outil, de s'en accaparer et de trouver une utilisation positive et critique. Il n'est pas mis de côté pour devenir un objet diabolisé, bien qu'il entre peu à peu dans la vie quotidienne. Il est aussi essentiel de fournir aux apprenants les outils nécessaires pour s'en servir. L'arrivée de ChatGPT est une innovation qui perturbe ou renforce les modèles traditionnels de reproduction sociale. On sait depuis Bourdieu & Passeron (1970) que les inégalités sociales sont reproduites et légitimées à travers les systèmes éducatifs. Prendre en compte ce genre d'innovation revient à œuvrer pour la transmission au plus grand nombre, afin que ce ne soit pas une minorité qui puisse connaître l'alpha et l'oméga des nouvelles technologies. C'est élever le sens critique et faire comprendre aux étudiants que la machine est présente, mais que l'homme a toujours sa place dans un processus d'apprentissage, qu'il est là pour penser, créer et se réaliser.

Enfin, nous avons voulu incorporer ChatGPT pour mettre en lumière l'aspect cyclique et enrichissant de l'apprentissage à travers la production, l'évaluation et la rétroaction. Cette approche encourage non seulement l'engagement actif des étudiants, mais aussi le développement de compétences critiques et analytiques essentielles.

Références bibliographiques

- Allouche, E. (2023). IA générative et ingénierie pédagogique : le prompting, pistes de travail et applications. *Éducation, numérique et recherche*.
<https://edunumrech.hypotheses.org/9934>.
- Blanc, D. (1986). L'école, les rituels et la lettre. *Ethnologie française*, (4), 407-412.
- Boissière, J., & Bruillard, E. (2021). *L'École digitale. Une éducation à construire et à vivre*. Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La Reproduction Éléments d'une théorie du système d'enseignement. *Collection Le sens commun*. Editions de Minuit.
- Bressoud, D. M. (2017). *The Role of Calculus in the Transition from High School to College Mathematics*. Mathematical Association of America.
- Flichy, P. (2003). *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Editions La Découverte.
- Foust, J. (2005). *Online Journalism: Principles and Practices of News for the Web*. Holcomb Hathaway.
- Franc, A-C., Fenaert, M., & Dumortier, M. (2024). *Comment intégrer l'IA générative dans sa pédagogie ? Enseigner à l'ère de l'IA*. Délégation Régionale Académique au Numérique Éducatif – Site de Versailles
<https://drane-versailles.region-academie-idf.fr/spip.php?article832>.
- Ghasarian, C. (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Armand Colin.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes : Essai d'anthropologie symétrique*. La Découverte.
- Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnographie*. Le Seuil.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Perec, G. (2000). *Espèces d'espaces*. Galilée.
- Turner, V. W. (1990). *Le phénomène rituel*. PUF.
- Weber, F. (2009). *Manuel de l'ethnographie*. PUF.



Le jeu comme méthode didactique et ludique adaptée aux étudiants thaïlandais du Sud

Mayura LE ROUX*

Université Prince de Songkla, Thaïlande

The game as a didactic and fun method adapted to Southern Thai students

Mayura Le Roux*

Prince of Songkla University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 29 April, 2024

Revised 17 October 2024

Accepted 26 November 2024

Mots clés :

Enseignement du français
langue étrangère,
Thaïlande du Sud,
pédagogie didactique,
méthode ludique,
jeux

Keywords :

teaching French as a foreign
language,
Southern Thailand,
didactic pedagogy,
fun method,
games

Résumé

Depuis sa création, l'université Prince de Songkla, campus de Pattani, propose l'enseignement du français. Cependant, ces dernières années, l'établissement a souffert d'un manque de locuteurs natifs, impactant le développement des compétences orales des étudiants. Située aux côtés de Yala et Narathiwat, Pattani est marquée par des tensions culturelles, politiques et sécuritaires. Selon l'ethnologue Pierre Le Roux (1998), les communautés locales, telles que les Jawi, subissent une marginalisation et une tentative d'assimilation par l'État, ce qui alimente une méfiance envers les étrangers et complique les échanges. Ces dynamiques rendent le recrutement de professeurs natifs difficile et freinent le développement du paysage éducatif. En plus de ces défis culturels, Pattani est toujours classée en zone rouge par l'ambassade de France en 2024, avec des déplacements non essentiels fortement déconseillés selon le Ministère des Affaires étrangères. Cela limite davantage l'arrivée d'intervenants externes, notamment de professeurs natifs.

Depuis le début de son enseignement à Pattani, l'auteure a observé que ses étudiants, issus de diverses origines religieuses, mélange de Thaïs bouddhistes et musulmans, manquaient de pratique orale et de fluidité dans l'énoncé. Bien qu'ils soient passionnés par l'apprentissage du français, les étudiants trouvent le mode

* Corresponding author

E-mail address: Mayura.l@psu.ac.th

d'enseignement traditionnel rébarbatif et monotone, rendant nécessaire l'adaptation des pratiques pédagogiques.

En réponse à ces défis, une approche pédagogique, ludique et interactive a été introduite, intégrant des jeux vidéo, des jeux de plateau, des jeux de mots et des charades. Cette approche a suscité la curiosité, la créativité et la motivation des étudiants, favorisant les échanges entre eux, ainsi qu'une meilleure compréhension et mémorisation de la langue. Cet article présente une étude exploratoire sur l'impact d'une pédagogie ludique dans l'enseignement du français dans un contexte multiculturel et sécuritaire. La méthodologie repose sur des observations en classe, des discussions avec les étudiants, et sur l'analyse des évaluations de fin de semestre réalisées par les étudiants. Ces évaluations fournissent des avis et retours qualitatifs sur les méthodes du cours et l'approche pédagogique choisie. Elles montrent que, bien qu'appliquée partiellement à chaque session, cette pédagogie a été perçue par les étudiants comme motivante et engageante, favorisant leur apprentissage et leur progression.

Abstract

Since its creation, the Prince of Songkla University, Pattani campus, has offered French teaching. However, in recent years, the institution has faced a shortage of native speakers, affecting students' oral skills development. Located alongside Yala and Narathiwat, Pattani faces cultural, political, and security challenges. According to ethnologist Pierre Le Roux (1998), local communities, such as the Jawi, experience marginalization and attempts at assimilation by the state, fostering distrust toward foreigners and complicating exchanges. These dynamics hinder the recruitment of native teachers and slow the development of the educational landscape. In addition to cultural challenges, Pattani remains classified as a red zone by the French Embassy in 2024, with non-essential travel strongly discouraged by the Ministry of Foreign Affairs. This further limit the arrival of external participants, especially native teachers.

Since the beginning of her teaching in Pattani, the author observed that her students, from diverse religious backgrounds—both Buddhist Thais and Muslims—lack oral practice and fluency. While passionate

about learning French, students find the traditional teaching approach tedious and monotonous, necessitating an adaptation of pedagogical practices.

In response to these challenges, a playful and interactive pedagogical approach was introduced, incorporating video games, board games, word games, and charades. This approach sparked students' curiosity, creativity, and motivation, promoting exchanges among them and enhancing their comprehension and retention of the language. This article presents an exploratory study on the impact of playful pedagogy in teaching French in a multicultural and security-sensitive context. The methodology is based on classroom observations, discussions with students, and an analysis of end-of-semester student evaluations. These evaluations provide qualitative feedback on the course methods and the chosen pedagogical approach, revealing that, although applied only partially in each session, this approach was perceived by students as motivating and engaging, fostering their learning and progress.

1. Introduction

Dans une région aux multiples facettes culturelles et linguistiques de la Thaïlande, l'université Prince de Songkla, au campus de Pattani situé au cœur de plusieurs cultures, traditions et sociétés, doit faire face à plusieurs défis notamment des problématiques locales dans l'enseignement du FLE. L'éloignement des pays francophones, le manque de professeurs natifs limitent les occasions de pratique orale pour les étudiants. Cette situation impose aux enseignants de développer des méthodes pédagogiques créatives et adaptées, en action dans un environnement multiculturel et multilingue. Pour encourager une pratique régulière de l'oral et renforcer l'apprentissage du français, il devient essentiel de mettre en œuvre des approches novatrices et engageantes.

L'enseignante exerce à l'Université Prince de Songkla, au campus de Pattani, un lieu multilingue où coexistent le thaï et le malais de Pattani. Cette diversité culturelle, renforcée par la présence de communautés bouddhistes et musulmanes d'origine malaise, crée un tissu social unique mais complexe. Dans ce contexte, l'utilisation de méthodes traditionnelles s'est révélée insuffisante et imparfaite pour le cours de

compréhension et d'expression orale en français langue étrangère. En observant ses apprenants, passionnés par l'apprentissage du français mais manquant de pratique orale régulière, l'enseignante a constaté que le caractère monotone de l'enseignement freine leur progression et leur épanouissement linguistique.

Pour dynamiser l'apprentissage, une approche ludique et interactive a été introduite. Plusieurs jeux ont été intégrés aux cours : des jeux de plateau comme le jeu de l'oie, des jeux de vocabulaire tels que le pendu et le jeu de la bombe, des jeux de devinettes, de mimes de dessin type *Pictionary* (« Dessiner c'est gagner »), ainsi que des jeux vidéo comme *Roblox* et *Les Sims*. Ces jeux sont utilisés dans chaque session pour stimuler la participation et encourager l'expression orale.

L'objectif de l'enseignante est d'offrir aux apprenants une expérience enrichissante et originale, rendant l'apprentissage du français à la fois instructif et captivant, tout en adaptant l'enseignement aux besoins de chacun. C'est dans ce cadre que l'approche didactique et ludique a été introduite pour répondre aux besoins particuliers des étudiants thaïlandais du Sud.

Ainsi, cette recherche vise à examiner l'impact et l'efficacité de cette pédagogie ludique dans le contexte multiculturel du Sud de la Thaïlande. Elle repose sur des observations en classe, des discussions informelles avec les étudiants, et l'analyse des évaluations de fin de semestre, qui fournissent des retours qualitatifs sur l'approche mise en œuvre. L'objectif de cette recherche est d'évaluer l'impact de ces approches ludiques sur l'engagement des apprenants, leur acquisition de compétences linguistiques et leur motivation à apprendre. Elle vise également à comprendre comment ces approches répondent aux défis spécifiques de la région, en s'appuyant sur des références existantes, comme Caré et Debyser (1978), Silva (2008), et Schmoll (2019), et d'autres travaux sur l'utilisation des jeux dans l'enseignement des langues.

2. Méthodologie

L'article s'appuie sur l'expérience d'une enseignante à Pattani, qui a introduit des méthodes ludiques à l'aide d'une variété de supports de jeux dans ses cours de français pour développer les compétences en communication orale des apprenants (niveaux A1 à B1). Les jeux allaient des classiques jeux de plateau comme le jeu de

l'oie, modernisé à l'aide de l'outil numérique *Genially*, aux jeux vidéo modernes tels que *Roblox* et *Les Sims*, en passant des jeux de mots et de vocabulaire comme le pendu et le jeu de la bombe, ainsi que des jeux de devinettes, de mimes et de dessins comme le *Pictionary*. Ces activités ont été utilisées auprès de vingt étudiants en majeure et mineure de français tout confondus de première et troisième année, allant du niveau A1 au niveau B1 participant au cours de communications orales en français.

La méthodologie de l'étude repose sur :

- 1) des observations en classe : l'enseignante a observé l'évolution de l'engagement et du comportement des étudiants lors des activités,
- 2) des discussions informelles en classe pour recueillir les impressions des étudiants, en groupe et individuellement,
- 3) des évaluations de fin de semestre fournissant des retours qualitatifs des étudiants sur le cours et les approches pédagogiques. En raison des contraintes du terrain, l'approche méthodologique privilégie ces retours qualitatifs plutôt qu'une analyse statistique détaillée.

Pour enrichir les cours et développer les compétences en communication orale des apprenants, plusieurs types de jeux, à la fois traditionnels et numériques, ont été utilisés dans cette étude, chacun offrant des approches pédagogiques adaptées au contexte d'apprentissage.

Le jeu de l'oie avec *Genially*

L'utilisation du jeu de l'oie, traditionnellement joué avec un plateau en papier, a été revisitée grâce à l'outil numérique *Genially*, permettant de personnaliser les cases du plateau de jeu selon les contenus pédagogiques. Avec *Genially*, chaque case peut inclure des éléments interactifs (textes, images ou vidéos) liés aux leçons, encourageant ainsi l'exploration, l'apprentissage, et l'interaction. Cette adaptation numérique transforme le jeu en un outil éducatif aligné sur les objectifs pédagogiques, renforçant sa pertinence dans le contexte d'apprentissage.

Jeux de vocabulaire : Le pendu et jeu de la bombe

Des jeux de vocabulaire, comme le pendu et le jeu de la bombe, ont été intégrés de manière ludique et interactive en classe, projetés au tableau pour renforcer l'apprentissage.

Le pendu est un jeu où les apprenants doivent deviner un mot en proposant des lettres. À chaque erreur, une partie du dessin du pendu est tracée, rendant l'activité progressive et stimulante. L'enseignante trace progressivement le pendu, tandis que les étudiants proposent des lettres pour deviner le mot.

Le jeu de la bombe, avec son décompte visuel du temps, apporte une dose de suspense et d'humour, tout en stimulant la recherche rapide de mots. Les participants se passent un objet (une balle) dans un délai fixé et visible au tableau. Celui qui tient l'objet lorsque la « bombe » explose perd le tour. Ce jeu est utilisé pour renforcer le vocabulaire. Les apprenants peuvent jouer individuellement en énonçant des mots en français sur un thème choisi par l'enseignant, ou en équipes, ce qui favorise la communication rapide et la recherche collective de mots pertinents.

***Pictionary* et jeu de mimes**

Les activités de devinettes à l'aide d'images, les jeux de mimes et de dessins comme le *Pictionary* projeté en classe et joué en équipe, ont été utilisés pour favoriser l'interaction, la créativité et la communication. Adapté à l'apprentissage du vocabulaire, ce jeu invite les apprenants à dessiner un mot en français pendant que leurs camarades tentent de le deviner grâce aux indices visuels.

Jeux de simulation : *Roblox* et *Les Sims*

Enfin, l'introduction de jeux de simulation tels que *Roblox* et *Les Sims* a représenté une dimension particulièrement enrichissante.

Roblox est une plateforme de jeu en ligne qui permet aux utilisateurs de créer et de jouer à des jeux variés, allant de l'aventure à la simulation. Les apprenants peuvent utiliser *Roblox* pour créer des environnements virtuels qui reflètent des situations du monde réel ou des scénarios liés au contenu linguistique, favorisant leur créativité et leur expression orale à travers la description de ces environnements.

Les Sims est un jeu de simulation de vie où les joueurs créent et contrôlent des personnages, gèrent leurs besoins et façonnent des scénarios réalistes. Sur le plan pédagogique, il permet de travailler la communication et la narration en français, à travers des interactions sociales, des descriptions de lieux, de personnages, et des situations immersives.

Voici le rôle de l'enseignante au sein de ces activités :

Pour le jeu de l'oie, elle a personnalisé les cases du plateau en fonction des thèmes des leçons, supervisé les interactions des apprenants avec le contenu interactif et adapté les consignes pour stimuler leur engagement linguistique.

Pour le pendu et le jeu de la bombe, elle a animé des sessions projetées au tableau, guidé les apprenants dans la formulation des réponses et adapté les thèmes pour renforcer le vocabulaire ciblé.

Pour le *Pictionary* et les jeux de mimes, elle a animé les séances en introduisant les mots à dessiner ou à mimer, tout en encourageant les interactions orales et les hypothèses entre apprenants.

Enfin, pour les jeux de simulation comme *Roblox* et *Les Sims*, elle a encadré la création de scénarios, orienté les discussions pour travailler la narration et la description, et observé la progression des apprenants dans cet environnement immersif.

3. Résultats

Cette approche ludique et novatrice a favorisé le développement de la créativité et des compétences linguistiques des apprenants, notamment leur aisance à l'oral. Ils ont progressivement gagné en confiance au fil des séances, participant plus activement aux jeux et s'exprimant de manière plus naturelle et spontanée, même si certains sont restés timides au début.

L'adaptation numérique du jeu de l'oie, revisitée grâce à l'outil *Genially*, a proposé une expérience immersive et dynamique, visuellement attrayante. Elle a offert aux apprenants une approche ludique et engageante, facilitant l'assimilation du contenu linguistique tout en stimulant leur participation active. L'utilisation des jeux de plateau a favorisé la collaboration et l'esprit d'équipe en classe. Ces jeux, moins familiers aux apprenants, ont néanmoins instauré une compétition amicale, contribuant à renforcer la dynamique de groupe.

Les jeux de vocabulaire, comme le pendu et le jeu de la bombe, ont particulièrement stimulé la mémorisation et la gestion du stress. Le pendu perçu comme très amusant et facile à comprendre, a suscité un fort enthousiasme à

deviner rapidement les mots. Tandis que le jeu de la bombe, avec son défi de rapidité, a offert une expérience à la fois excitante et déstabilisante. Il a aussi renforcé la capacité des apprenants à mobiliser rapidement leur vocabulaire sous pression. La projection au tableau a ajouté une dimension visuelle et interactive, qui a rendu l'apprentissage du vocabulaire plus engageant.

Les jeux de simulation, comme *Roblox* et *Les Sims*, bien que perçus comme intéressants, ont posé des défis d'adaptation liés à leur complexité. Ils ont nécessité un encadrement initial plus strict, en raison du besoin de se familiariser avec les commandes et le gameplay. Ces jeux sont reconnus comme un complément intéressant, mais ils demandent une intégration progressive, car ils sortent du cadre d'apprentissage habituel des étudiants thaïlandais. Ils ont favorisé l'expression orale, la narration et la description à travers des histoires basées sur des expériences ludiques et immersives. Les discussions ont abordé des thèmes variés, tels que les descriptions physiques, les vêtements, les paysages, ainsi que des sujets sociaux comme la famille, les métiers, les loisirs et les médias. Ces activités ont également permis la création de jeux de rôles, intégrant le vocabulaire et les expressions appris en classe, apportant ainsi une dimension ludique et interactive à l'apprentissage.

Les évaluations de fin de semestre, dont une synthèse est disponible en annexe, montrent que les apprenants ont trouvé les activités engageantes et motivantes. Cependant, ils ont également exprimé une préférence pour un équilibre entre les jeux et les exercices plus classiques, comme l'illustrent les citations anonymes des apprenants mentionnées précédemment.

Les commentaires de professeurs locaux soulignent l'importance du contexte culturel en Thaïlande, où certains apprenants peuvent se montrer réticents à participer à des jeux de simulation en classe. Cependant, ces activités ont offert une opportunité de sortir du cadre traditionnel et rigide de l'enseignement, en favorisant des choix plus libres et interactifs. L'enseignante a observé que, bien que les étudiants thaïlandais du Sud soient parfois timides au départ, ils progressent au fil des séances. La présence d'un enseignant extérieur au système éducatif local a semblé susciter des attentes et des interactions différentes, renforçant leur confiance en eux, leur capacité à s'exprimer en français, et leur créativité. Malgré quelques

réticences initiales, une nette évolution dans leur participation et leur comportement a été constatée au fil des semaines.

Ces retours soulignent que l'introduction des jeux a contribué à rendre l'apprentissage plus dynamique, à encourager une participation accrue en classe, et à renforcer la confiance des apprenants à s'exprimer en français. L'approche ludique a également permis de surmonter certaines barrières linguistiques et culturelles, rendant l'apprentissage plus accessible et engageant pour tous les apprenants.

Cette méthodologie alternative a généré des résultats positifs avec une augmentation de l'engagement des apprenants et des progrès notables, notamment dans la mémorisation du vocabulaire et l'utilisation plus fluide du français en contexte. Les jeux numériques et interactifs, tels que les applications en ligne et les jeux de société, ont dynamisé l'enseignement, favorisé un apprentissage collaboratif et réduit les barrières linguistiques. Le *Pictionary* et les jeux de mimes ont encouragé l'expression non verbale et facilité la mémorisation du vocabulaire. L'alternance entre compétition amicale et travail d'équipe a favorisé un climat harmonieux en classe et a contribué à renforcer à la fois les compétences linguistiques et la confiance des apprenants.

Synthèse des retours des apprenants

a) Classement des jeux préférés et synthèse des retours des apprenants

Les évaluations et les commentaires de fin de semestre montrent une appréciation des activités ludiques.

Le tableau ci-dessous présente un classement des jeux préférés, illustrant les préférences et ressentis des apprenants.

Tableau 1

Classement des jeux préférés des apprenants

Classement	Jeux préférés	Appréciation des apprenants
1	Le pendu	Très amusant, simple et facile à comprendre. Les apprenants aiment deviner rapidement les lettres et les mots, avec une satisfaction particulière lorsqu'ils trouvent la réponse juste avant de perdre. L'absence de limite de temps augmente l'enthousiasme.
2	Le jeu de la bombe	Apprécié pour le stress qu'il procure et jugé amusant. Le compte à rebours met la pression, et la « bombe » qui explose en fait un jeu excitant. Ce défi de rapidité les motive à se rappeler du vocabulaire le plus vite possible
3	<i>Pictionary</i> Jeu de mimes	Encourage l'interaction et le travail en équipe, mais demande plus de patience en raison de la vitesse de dessin ou mime variable des participants. Cela peut entraîner des moments d'ennui chez certains.
4	Jeu de plateau	Intéressants pour l'esprit d'équipe, la compétition et l'entraide. Moins familiers pour les étudiants, ce qui limite l'enthousiasme initial, mais le plaisir augmente avec la découverte du jeu.
5	Jeu de simulation (jeux vidéo)	Jugés impressionnants et complexes, mais nécessitent du temps pour une familiarisation des commandes et du gameplay. L'habitude du système éducatif traditionnel rend certains étudiants hésitants à prendre la parole ou des décisions de manière autonome. Ces jeux demandent un encadrement strict au départ, avec une liberté qui doit être introduite progressivement avec un cadre clair. Bon complément mais à développer à long terme.

b) Citations anonymes des apprenants

Le tableau ci-dessous présente des citations anonymes et des commentaires sur les jeux, issues des retours d'apprenants qui illustrent leur perception globale des jeux utilisés en classe de FLE.

Tableau 2*Citations anonymes et commentaires sur les jeux par les apprenants*

Citations Anonymes des Étudiants	Commentaires sur les jeux
« J'adore. »	Enthousiasme marqué. (<i>Jeu de l'oie</i>)
« C'est très amusant. »	Appréciation générale positive.
« C'est très bien ! »	Forte satisfaction. (<i>Jeu de la bombe</i>)
« J'aime beaucoup. »	Engagement soutenu. (Jeu de simulation et de plateau)
« C'est drôle. »	Valorisation de l'aspect ludique. (<i>Jeu de la bombe</i> , de mime et <i>Pictionary</i>)
« C'est stressant. »	Impression du <i>jeu de la bombe</i> .
« C'est pas mal. »	Retours mitigés mais intéressés. (Jeu de plateau)
« C'est difficile »	Perception des jeux de simulation (<i>Roblox</i> ou <i>les Sims</i>) nécessitant plus de familiarité, de connaissances du gameplay et de la langue.

Les apprenants ont souligné que les jeux de simulation, bien qu'appréciés, leur semblaient plus difficiles. Ils ont mentionné que ces activités demandent une familiarité avec les mécaniques de jeu (comme le gameplay), ce qui peut être déroutant pour certains. L'introduction progressive et un encadrement structuré sont recommandés pour que les apprenants puissent mieux s'y adapter avec le temps.

Ces retours montrent que les apprenants ont trouvé les activités ludiques engageantes et plaisantes, stimulant leur motivation. À noter qu'ils ont exprimé un intérêt pour la poursuite de ces jeux, mais ont également suggéré un équilibre avec des exercices plus classiques. Ils préfèrent que ces activités soient une composante du cours, sans remplacer complètement les leçons et exercices traditionnels, ce qui permettrait de maintenir un apprentissage structuré tout en conservant l'aspect motivant des jeux.

Synthèse des évaluations de fin de semestre

Les évaluations de fin de semestre, dont une synthèse est disponible en annexe, offrent un aperçu détaillé de l'appréciation des apprenants pour le cours et sa méthodologie. Les retours soulignent que les apprenants ont particulièrement

apprécié les activités ludiques et la diversité des jeux proposés. Ils ont mentionné que cette approche les a aidés à mieux comprendre les concepts en les rendant plus accessibles et agréables. Les jeux ont non seulement favorisé un apprentissage plus dynamique, mais ont aussi encouragé une participation active en classe. De plus, plusieurs apprenants ont exprimé qu'ils se sentaient plus à l'aise à l'oral grâce à cette méthode, ce qui reflète une progression dans leur confiance et leur capacité à utiliser le français de manière spontanée.

Ces retours suggèrent que l'utilisation de jeux a non seulement dynamisé l'apprentissage, mais a aussi contribué à une meilleure assimilation du vocabulaire et à un renforcement de l'expression orale. L'approche ludique a permis d'instaurer un climat moins formel, rendant les étudiants plus enclins à prendre la parole et à s'exprimer librement, malgré les difficultés initiales liées à leur réserve culturelle.

4. Discussion

Cette approche didactique et ludique s'est révélée être une réponse efficace aux défis spécifiques rencontrés dans l'enseignement du français en Thaïlande du Sud. En intégrant des jeux traditionnels et numériques, elle a réussi à créer un environnement d'apprentissage dynamique et adapté aux besoins des apprenants. En outre, l'article discute de l'impact des jeux interactifs sur le développement des compétences linguistiques, mettant en lumière la pertinence des jeux vidéo dans un contexte éducatif formel. Il explore également la contribution des activités ludiques à la créativité des étudiants et à la communication interculturelle.

Les résultats observés trouvent écho dans les idées de Silva (2008) et de Vincent-Lancrin et al. (2020), qui mettent en avant l'importance d'une approche créative et innovante dans l'enseignement des langues. Cette comparaison entre la pratique et les modèles théoriques souligne la manière dont les innovations en FLE se concrétisent dans un contexte réel. En analysant les résultats de Pattani à la lumière de ces théories, nous validons l'efficacité des méthodes créatives dans divers environnements éducatifs et soulignons leur pertinence pour répondre aux défis modernes de l'enseignement des langues. En s'appuyant sur ces références, l'étude démontre comment les jeux favorisent la motivation des élèves et

encouragent une communication plus naturelle, y compris dans des contextes interculturels. Cette approche ouvre la voie à une pédagogie de FLE plus inclusive et flexible, adaptée aux besoins variés des apprenants dans un monde en constante évolution. L'utilisation de jeux dans l'enseignement des langues n'est pas une idée nouvelle. Des experts en éducation tels que Caré et Debyser (1978), Weiss (2002), et Silva (2008) ont exploré le potentiel pédagogique des jeux. Les travaux de Schmoll (2016) ont également mis en évidence l'efficacité des jeux, qu'ils soient traditionnels ou numériques, dans l'apprentissage des langues étrangères et ont été étudiés dans le contexte de l'apprentissage (Schmoll, 2019).

Dans notre cas, bien que certains apprenants aient exprimé une préférence pour alterner entre jeux et exercices plus classiques, cette étude montre que l'utilisation des jeux favorise la création d'un climat d'apprentissage positif et engageant. Le mélange entre liberté et structure est apparu crucial : un encadrement rigoureux au début, notamment pour les jeux de simulation, permet aux apprenants de développer progressivement leur autonomie et leur créativité. Les jeux vidéo, utilisés dans le domaine éducatif, souvent critiqués et perçus comme des distractions, ont été justifiés par des études antérieures montrant qu'ils peuvent être des outils éducatifs puissants et efficaces. En effet, l'étude de Vincent (2018) sur l'expérience vidéoludique dans le système scolaire français souligne que les jeux vidéo peuvent enrichir la motivation des apprenants et favoriser des apprentissages plus profonds mais nécessitent un accompagnement progressif pour éviter la confusion initiale. Intégrer des jeux vidéo éducatifs dans l'enseignement du français peut donc être une approche innovante pour susciter l'enthousiasme des apprenants.

L'expérience à Pattani illustre donc l'importance d'une pédagogie hybride, où la gamification complète et dynamise l'enseignement plus traditionnel. Cette approche ludique trouve également un soutien dans les écrits d'Hedouche (2016) et de Suso-Lopez (1998), soulignant l'importance des jeux communicatifs dans l'enseignement des langues étrangères. Elle ouvre la voie à une multitude de thèmes passionnants et pertinents vus et travaillés en cours, et démontre que les jeux vidéo peuvent être des outils polyvalents pour aborder une variété de sujets, encourageant ainsi les apprenants à explorer, créer et interagir de manière immersive avec la

langue française. En tirant pleinement parti du potentiel des jeux et des jeux vidéo, de manière pertinente et alignée sur les leçons, le cours de FLE se transforme en une expérience dynamique et captivante, favorable à l'exploration et à l'apprentissage de nouveaux thèmes et à l'évolution constante des compétences linguistiques et créatives des apprenants. L'intégration de jeux et d'activités ludiques dans l'enseignement stimule non seulement l'intérêt mais aussi la compréhension linguistique des apprenants.

Cette expérience offre des idées pour l'évolution de la didactique du FLE. Elle démontre l'importance cruciale de l'adaptabilité, de l'innovation, et de l'engagement dans la conception des cours de langue. Ces résultats soulignent la nécessité d'une approche flexible et innovante dans l'enseignement du FLE pour répondre aux besoins divers des apprenants à travers le monde. Cette perspective d'avenir invite à une réflexion approfondie sur l'intégration significative de la créativité dans les programmes de FLE, tout en prenant en compte les spécificités culturelles et les besoins variés des apprenants. Ce faisant, nous pouvons non seulement améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues mais aussi enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants dans un monde en évolution continue. La nécessité d'adapter l'enseignement du FLE aux contextes culturels et linguistiques variés est devenue évidente. Les méthodes créatives, en brisant les barrières traditionnelles et en introduisant des techniques telles que la gamification, ouvrent des voies nouvelles pour un apprentissage plus immersif et interactif. La contribution de cette approche à la communication interculturelle et au développement de la créativité chez les étudiants est particulièrement notable.

Cette concordance entre théorie et pratique montre les implications de l'étude pour l'enseignement du FLE et ouvre la voie à de futures innovations en didactique des langues. Elle met en lumière comment des approches créatives peuvent enrichir et transformer cet enseignement, en valorisant l'adaptabilité, l'innovation et l'engagement des apprenants.

5. Conclusion

De fait, cette expérience illustre l'efficacité de l'intégration stratégique de jeux interactifs dans l'enseignement du FLE. En combinant des jeux traditionnels et numériques, adaptés à un contexte local, elle a enrichi l'apprentissage en dépassant les méthodes pédagogiques classiques. Ces activités ludiques et interactives ont favorisé l'assimilation du vocabulaire, le développement des compétences linguistiques et communicatives, et stimulé la participation active des apprenants.

Qu'ils soient sur papier ou numériques, ces jeux ont transformé la salle de classe en un espace d'apprentissage dynamique et motivant. Les jeux de simulation, bien qu'exigeant un encadrement initial, ont progressivement encouragé l'autonomie et la créativité des apprenants. Cette approche a ravivé la motivation des apprenants à apprendre le français et renforcé leurs compétences linguistiques, démontrant ainsi la force du jeu en tant que méthode didactique. Cette étude montre que la mobilisation de la créativité et l'utilisation de jeux en didactique du FLE sont des outils clés pour répondre aux besoins des apprenants dans des contextes variés. Elle invite à adopter des approches pédagogiques plus créatives et adaptées aux besoins des apprenants et ouvre la voie à des perspectives prometteuses pour l'avenir de l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, dans des contextes éducatifs et universitaires confrontés à des défis similaires. Cette démarche souligne l'importance d'une méthodologie d'enseignement inclusive, engageante et adaptable, nécessitant une exploration et une évolution continues pour répondre aux besoins variés des apprenants.

6. Annexe : synthèse des Évaluations de Fin de Semestre

Ci-dessous :

1) Rapport d'évaluation détaillé des cours de FLE par les étudiants

Cours 418-221 Français Écouter-Parler I – Semestre 1, 2023

Évaluation globale : 4,24 / 5

Points forts : Activités pédagogiques variées, objectifs clairs

Formulaire d'évaluation du cours			
Cours 418-221 FRANÇAIS ECOUTER-PARLER I*		Groupe qui	
Semestre 1		Année académique 2023	
Nombre d'évaluateurs : 3/ 4, équivalent à 75,00%			
clause	Liste d'évaluation	Signifier	SD
Objectifs du cours			
1	Le cours a des objectifs clairs.	16h00	0,82
2	Des conseils et des éclaircissements vous seront utiles.	4.33	0,47
3	Les activités en pratique sont conformes aux objectifs.	16h00	0,82
Contenu du cours			
4	Le contenu du cours correspond à la description du cours.	4.33	0,47
5	Le contenu du cours est à jour.	4.33	0,47
activités d'enseignement			
6	Le cours propose une variété d'activités pédagogiques intéressantes.	16h00	0,82
7	Le nombre d'heures d'enseignement du cours est approprié.	4.33	0,47
8	Le cours propose des activités qui favorisent la réflexion. Raisonnement et résolution de problèmes	4.33	0,47
9	La pratique aide à mieux comprendre le contenu théorique.	4.33	0,47
10	Le nombre d'étudiants par groupe de pratique est approprié.	4.33	0,47
11	L'emplacement du laboratoire est approprié pour le cours.	4.33	0,47
12	Le nombre d'heures et la durée de la pratique sont appropriés.	4.33	0,47
Mesure et évaluation			
13	Le cours dispose d'une méthode d'évaluation cohérente avec les objectifs du cours.	16h00	0,82
14	Le cours comporte une variété de méthodes d'évaluation.	4.33	0,47
15	Activités pour évaluer les pratiques appropriées	16h00	0,00
Équipement médiatique/ressources d'apprentissage			
16	Le cours utilise des supports pédagogiques modernes et complets selon le code pédagogique du cours.	4.33	0,47
17	Le cours utilise une variété de supports pédagogiques.	4.33	0,47
18	Les outils/équipements/supports utilisés dans la pratique sont adéquats.	4.33	0,47
ensemble		4.24	0,58

**Rapport d'évaluation en français détaillé des cours de FLE (418-221 Français Écouter-Parler I)
par les étudiants, semestre 1, 2023**

Ci-dessous :

2) Rapport d'évaluation détaillé des cours de par les étudiants

Cours 418-222 Français Écouter-Parler II – Semestre 2, 2023

Évaluation globale : 4,19 / 5

Points forts : Activités variées et adaptées, bon encadrement

Formulaire d'évaluation du cours			
Cours 418-222 FRANÇAIS ECOUTER-PARLER II*		Groupe qui	
Semestre 2		Année académique 2023	

Nombre d'évaluateurs : 3/ 4, équivalent à 75,00%

clause	Liste d'évaluation	Signifier	SD
Objectifs du cours			
1	Le cours a des objectifs clairs.	3,67	0,94
2	Des conseils et des éclaircissements vous seront utiles.	16h00	0,82
3	Les activités en pratique sont conformes aux objectifs.	16h00	0,82
Contenu du cours			
4	Le contenu du cours correspond à la description du cours.	16h00	0,82
5	Le contenu du cours est à jour.	16h00	0,82
activités d'enseignement			
6	Le cours propose une variété d'activités pédagogiques intéressantes.	4.33	0,94
7	Le nombre d'heures d'enseignement du cours est approprié.	4.33	0,94
8	Le cours propose des activités qui favorisent la réflexion. Raisonnement et résolution de problèmes	4.33	0,94
9	La pratique aide à mieux comprendre le contenu théorique.	4.33	0,94
10	Le nombre d'étudiants par groupe de pratique est approprié.	4.33	0,94
11	L'emplacement du laboratoire est approprié pour le cours.	4.33	0,94
12	Le nombre d'heures et la durée de la pratique sont appropriés.	4.33	0,94
Mesure et évaluation			
13	Le cours dispose d'une méthode d'évaluation cohérente avec les objectifs du cours.	16h00	0,82
14	Le cours comporte une variété de méthodes d'évaluation.	16h00	0,82
15	Activités pour évaluer les pratiques appropriées	4.33	0,94
Équipement médiatique/ressources d'apprentissage			
16	Le cours utilise des supports pédagogiques modernes et complets selon le code pédagogique du cours.	4.33	0,94
17	Le cours utilise une variété de supports pédagogiques.	4.33	0,94
18	Les outils/équipements/supports utilisés dans la pratique sont adéquats.	4.33	0,94
ensemble		4.19	0,92

Rapport d'évaluation en français détaillé des cours de FLE (418-222 Français Écouter-Parler II)
par les étudiants, semestre 2, 2023

Ci-dessous :

3) Rapport d'évaluation détaillé des cours de FLE par les étudiants

Cours 418-323 Français Écouter-Parler III – Semestre 1, 2023

Évaluation globale : 4,47 / 5

Points forts : Usage efficace de supports pédagogiques modernes

Formulaire d'évaluation du cours			
Cours 418-323 ÉCOUTE-SPALATION FRANÇAIS III*		Groupe qui	
Semestre 1		Année académique 2023	
Nombre d'évaluateurs 2/2 égal à 100,00%			
clause	Liste d'évaluation	Signifier	SD
Objectifs du cours			
1	Le cours a des objectifs clairs.	16h00	1h00
2	Des conseils et des éclaircissements vous seront utiles.	4,50	0,50
3	Les activités en pratique sont conformes aux objectifs.	5h00	0,00
Contenu du cours			
4	Le contenu du cours correspond à la description du cours.	16h00	0,00
5	Le contenu du cours est à jour.	4,50	0,50
activités d'enseignement			
6	Le cours propose une variété d'activités pédagogiques intéressantes.	5h00	0,00
7	Le nombre d'heures d'enseignement du cours est approprié.	4,50	0,50
8	Le cours propose des activités qui favorisent la réflexion. Raisonnement et résolution de problèmes	4,50	0,50
9	La pratique aide à mieux comprendre le contenu théorique.	4,50	0,50
10	Le nombre d'étudiants par groupe de pratique est approprié.	16h00	0,00
11	L'emplacement du laboratoire est approprié pour le cours.	4,50	0,50
12	Le nombre d'heures et la durée de la pratique sont appropriés.	16h00	0,00
Mesure et évaluation			
13	Le cours dispose d'une méthode d'évaluation cohérente avec les objectifs du cours.	4,50	0,50
14	Le cours comporte une variété de méthodes d'évaluation.	4,50	0,50
15	Activités pour évaluer les pratiques appropriées	16h00	0,00
Équipement médiatique/ressources d'apprentissage			
16	Le cours utilise des supports pédagogiques modernes et complets selon le code pédagogique du cours.	4,50	0,50
17	Le cours utilise une variété de supports pédagogiques.	5h00	0,00
18	Les outils/équipements/supports utilisés dans la pratique sont adéquats.	5h00	0,00
ensemble		4.47	0,55

**Rapport d'évaluation en français détaillé des cours de FLE (418-323 Français Écouter-Parler III)
par les étudiants, semestre 1, 2023**

Ci-dessous :

4) Rapport d'évaluation détaillé des cours de par les étudiants

Cours 418-324 Écoute-Parler Français IV – Semestre 2, 2023

Évaluation globale : 5,00 / 5

Points forts : Structure claire, méthodologie adaptée aux objectifs

Commentaires : « Cours bien conçu et motivant »

Formulaire d'évaluation du cours	
Cours 418-324 ÉCOUTE-SPALATION FRANÇAIS IV*	Groupe qui
Semestre 2	Année académique 2023

Nombre d'évaluateurs 1/2 égal à 50,00%

clause	Liste d'évaluation	Signifier	SD
Objectifs du cours			
1	Le cours a des objectifs clairs.	5h00	0,00
2	Des conseils et des éclaircissements vous seront utiles.	5h00	0,00
3	Les activités en pratique sont conformes aux objectifs.	5h00	0,00
Contenu du cours			
4	Le contenu du cours correspond à la description du cours.	5h00	0,00
5	Le contenu du cours est à jour.	5h00	0,00
activités d'enseignement			
6	Le cours propose une variété d'activités pédagogiques intéressantes.	5h00	0,00
7	Le nombre d'heures d'enseignement du cours est approprié.	5h00	0,00
8	Le cours propose des activités qui favorisent la réflexion. Raisonnement et résolution de problèmes	5h00	0,00
9	La pratique aide à mieux comprendre le contenu théorique.	5h00	0,00
10	Le nombre d'étudiants par groupe de pratique est approprié.	5h00	0,00
11	L'emplacement du laboratoire est approprié pour le cours.	5h00	0,00
12	Le nombre d'heures et la durée de la pratique sont appropriés.	5h00	0,00
Mesure et évaluation			
13	Le cours dispose d'une méthode d'évaluation cohérente avec les objectifs du cours.	5h00	0,00
14	Le cours comporte une variété de méthodes d'évaluation.	5h00	0,00
15	Activités pour évaluer les pratiques appropriées	5h00	0,00
Équipement médiatique/ressources d'apprentissage			
16	Le cours utilise des supports pédagogiques modernes et complets selon le code pédagogique du cours.	5h00	0,00
17	Le cours utilise une variété de supports pédagogiques.	5h00	0,00
18	Les outils/équipements/supports utilisés dans la pratique sont adéquats.	5h00	0,00
ensemble		5h00	0,00

**Rapport d'évaluation en français détaillé des cours de FLE (418-324 Écoute-Parler Français IV)
par les étudiants, semestre 2, 2023**

Références bibliographiques

- Berger, G. (2015). *La Ticéitude, enseignement interactif en ligne du FLE : approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant* [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté]. HAL.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01283969>
- Caré, J., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Hachette FLE.
- Hedouche, O. (2016). L'exploitation du ludique dans l'enseignement / apprentissage du FLE. *Revue des Sciences de l'Homme et de la Société*, 21, 19-34.
<https://www.researchgate.net/publication/339621539>
- Le Roux, P. (1998). To be or not to be...the cultural identity of the Jawi (Thailand). *Asian Folklore Studies*, 57(2), 223-255.
- Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. (2024). *Conseils aux voyageurs Thaïlande – Provinces du sud*. <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/conseils-aux-voyageurs/conseils- par-pays-destination/thaïlande/#securite>
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : du traditionnel au numérique, *Sciences du jeu*, 5. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>
- Schmoll, L. (2019). *Jeux numériques et apprentissage des mathématiques*. Brochure *Maths Jeux Culture Express* publiée à l'occasion du 20ème salon Jeux & cultures et mathématiques. CIJM. 61-66.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. (Coll. Techniques et pratiques de classe). CLE International.
- Suso-Lopez, J. (1998). Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères, *Académie des sciences sociales*. <https://www.academia.edu/8407859>
- Vincent, R. (2018). Jouer aux jeux vidéo pour changer l'école ? L'expérience vidéoludique dans le système scolaire français. *Sciences de l'Homme et Société*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01895467v1>

Vincent-Lancrin, S. et al. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école*. Éditions OCDE.

<https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. (Coll. Pratiques de classe). Hachette FLE.