



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 ๑๔๙ ปีที่ ๔๘ เล่มที่ ๑ (มกราคม-มิถุนายน ๒๕๖๘/ N°149 Année 48 (Janvier-Juin 2025))



บทความวิจัย (RESEARCH ARTICLES)

LES PERCEPTIONS DES PARENTS DE LYCÉÉENS EN THAÏLANDE SUR
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À VISÉE PROFESSIONNELLE

SIRIMA PURINTHRAPIBAL ET KESINEE CHAISRI

L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE
EN ASIE DU SUD-EST : DÉFIS ÉTHIQUES VERS UNE RÉDACTION CRÉATIVE
COMPUTATIONNELLE

BRUNO MARCHAL ET MONTIYA PHOUNGSUB

L'ANALYSE DES RÔLES DU NON VERBAL DANS LES INTERACTIONS DIDACTIQUES
EN CLASSE DE FRANÇAIS OBSERVÉE À L'UNIVERSITÉ BURAPHA

PARKPOOM JAIMEEAREE

สำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอน
ภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย

นาถพร กาญจนภิญโญวงศ์ อาทิตย์ วงษ์สง่า และมารุต หาญทะเล

สถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส

กัณฑพงศ์ จิตต์กล้า สุปรียา บ้องเรือ และวรรณฤดี คุระวรรณ

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ

- | | |
|---|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร. ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร. ชีรา สุขสวัสดิ์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร. ปรีดี พิศภูมิวิถิ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร. ปาจริย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร. ภาภูมิ ใจมีอารี | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร. วรุณี อุดมศิลป์ | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริมา ปุรินทราภิบาล | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
วิทยาเขตปัตตานี |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร. สิริจิตต์ เดชอมรชัย | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 9. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กิตติพล จิโนทัย | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ซอทอง บรรจงสวัสดิ์ | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยจิตร สังข์พานิช | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยสุดา มาไว | วิทยาลัยศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยรังสิต |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พรพิมล สุขะวาทิ | คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |

14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพรรณ ทิพย์คง	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. มณฑิญา พ่วงทรัพย์	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันรัก ดาวสัน	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศศิ อินทรโกสม	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุกัญญา นันทศิลป์	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุทิสรา โรจนอนันต์	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุพรรณิ จันทรคราญ	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุรภี ฐโงปการ	คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อติพร เสถียรสุด	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัจฉรา สัปพันธ์	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ธรณินทร์ มีเพียร	วิทยาเขตปัตตานี คณะศิลปศาสตร์
25. อาจารย์ ดร. กันตพงศ์ จิตต์กล้า	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
26. อาจารย์ ดร. มาริสา การิเวทย์	มหาวิทยาลัยขอนแก่น คณะศิลปศาสตร์
27. อาจารย์ ดร. ธิวัฒน์ จิราพงษ์	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โรงเรียนจิตรลดา
28. อาจารย์ ดร. วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย	คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี

- | | |
|---|---|
| 29. อาจารย์ ดร. สิริวรรณ จุฬารักษ์ | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 30. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Romain BENASSAYA | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ |
| 31. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Frédéric CARRAL | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 32. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Bruno MARCHAL | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 33. อาจารย์ ดร. Jean-Philippe BABU | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยนเรศวร |

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้ากรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี มีความยินดีเป็นอย่างยิ่งที่ได้รับผลการประเมินรับรองคุณภาพวารสารให้อยู่ในฐานข้อมูล TCI กลุ่ม 1 ระหว่างวันที่ 1 มกราคม พ.ศ. 2568 ถึง 31 ธันวาคม พ.ศ. 2572 ซึ่งสะท้อนถึงมาตรฐานทางวิชาการอันเป็นที่ประจักษ์

วารสารฉบับที่ 149 ปีที่ 48 เล่ม 1 (มกราคม - มิถุนายน พ.ศ. 2568) ได้มุ่งเน้นการนำเสนอบทความคุณภาพสูง เพื่อเผยแพร่องค์ความรู้เชิงวิชาการและการวิจัยอย่างต่อเนื่องในหลากหลายสาขาวิชา อาทิ ภาษาศาสตร์ วรรณกรรม การแปล และการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส กองบรรณาธิการได้คัดสรรบทความทุกชิ้นอย่างพิถีพิถัน โดยผ่านกระบวนการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิอย่างเข้มงวด เพื่อให้มั่นใจว่าผลงานที่ดีมีค่าและเป็นประโยชน์ต่อวงการต่อไป

วารสารฉบับนี้มีจำนวน 5 บทความ ประกอบด้วยบทความวิจัยภาษาฝรั่งเศส 3 บทความ และบทความวิจัยภาษาไทย 2 บทความ บทความวิจัยภาษาฝรั่งเศสฉบับแรก โดยศิริมา ปุรินทรภิบาล และเกศินี ชัยศรี เรื่อง “Les perceptions des parents de lycéens en Thaïlande sur l’enseignement du français à visée professionnelle” นำเสนอทัศนะของผู้ปกครองนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่ออาชีพ ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่ไม่ได้มีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดเนื้อหาและกิจกรรมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสถานศึกษา แต่เห็นพ้องกับการจัดการเรียนการสอนวิชาที่เกี่ยวข้องกับอาชีพ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการประกอบอาชีพและการเพิ่มพูนรายได้

บทความวิจัยลำดับถัดมา โดย Bruno MARCHAL และเมณฑิญา พวงทรัพย์ เรื่อง “L’Intelligence Artificielle Générative dans l’enseignement du FLE en Asie du Sud-Est : défis éthiques vers une rédaction créative computationnelle” สืบจากการประยุกต์ใช้ปัญญาประดิษฐ์ในการเขียนของนิสิตนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาฝรั่งเศส ในฐานะภาษาต่างประเทศ งานวิจัยนี้จุดประเด็นคำถามเกี่ยวกับความรับผิดชอบของผู้เรียน ความคิดสร้างสรรค์ ทักษะของผู้เรียน และบทบาทของผู้สอนในการส่งเสริมจริยธรรมการใช้เครื่องมือดิจิทัล ตลอดจนการบูรณาการในการฝึกใช้ปัญญาประดิษฐ์เพื่อประโยชน์สูงสุดของผู้เรียน

บทความวิจัยชิ้นที่สาม โดยภาคภูมิ ใจมีอารี เรื่อง “L’analyse des rôles du non verbal dans les interactions didactiques en classe de français observée à l’Université Burapha” วิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส โดยพิจารณาถึงการใช้ทั้งวัจนภาษาและอวัจนภาษาในการสื่อสาร ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญในการจัดการเรียนการสอนภาษาในชั้นเรียน

สำหรับบทความวิจัยภาษาไทย 2 บทความ ได้แก่ บทความของนางพร กาญจนภิญโญวงศ์ อาทิตย์ วงษ์สง่า และมารุต หาญทะเล เรื่อง “สำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย” ซึ่งผลการศึกษาพบว่า สาขาการสอนภาษาฝรั่งเศสมีผลงานวิจัยมากที่สุด รองลงมาตามลำดับ ได้แก่ สาขาวรรณกรรมฝรั่งเศส สาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส และสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศส

บทความสุดท้าย โดยกนต์พงศ์ จิตต์กล้า สุปรียา บ้องเรือ และวรรณฤดี กระจวรรณ เรื่อง “สถานียขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส” นำเสนอ การใช้ชื่อสตรีตั้งเป็นชื่อสถานียขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ ซึ่งสะท้อนถึงการยอมรับบทบาทของสตรีในพื้นที่สาธารณะ การส่งเสริมความเสมอภาคทางเพศ การสร้างแรงบันดาลใจ และการสนับสนุนความเท่าเทียมในมิติต่างๆ ของสังคมฝรั่งเศสในศตวรรษที่ 21 ตลอดจนความเชื่อมโยงระหว่างการตั้งชื่อสถานที่กับอุดมการณ์ทางสังคม และการสร้างความทรงจำร่วมในพื้นที่เมืองของฝรั่งเศส

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้เขียนบทความทุกท่านที่มอบความไว้วางใจให้วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ได้เผยแพร่ผลงานอันทรงคุณค่าของท่าน และขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ได้สละเวลาอันมีค่าในการพิจารณาถ้อยแถลงของคุณภาพของบทความจนสามารถเผยแพร่สู่สาธารณชนได้ วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ หวังเป็นอย่างยิ่งที่จะเป็นสื่อกลางสำคัญในการเผยแพร่องค์ความรู้ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาแก่สังคมในวงกว้างต่อไป

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพรรณ ทิพย์คง
บรรณาธิการ

สารบัญ

บทความวิจัย (Research Articles)

Les perceptions des parents de lycéens en Thaïlande sur l'enseignement
du français à visée professionnelle

Sirima PURINTHRAPIBAL et Kesinee CHAISRI.....1 - 24

L'Intelligence Artificielle Générative dans l'enseignement du FLE en Asie
du Sud-Est : défis éthiques vers une rédaction créative computationnelle

Bruno MARCHAL et Montiya PHOUNGSUB..... 25 - 65

L'analyse des rôles du non verbal dans les interactions didactiques en
classe de français observée à l'Université Burapha

Parkpoom JAIMEEAREE.....66 - 84

สำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส
การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย

นภาพร กาญจนภิญโญวงศ์ อาทิตย์ วงษ์สง่า

และมารุต หาญทะเล.....85 - 120

สถานีส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส

กันตพงศ์ จิตต์กล้า สุปรียา บ้องเรือ

และวรรณฤดี คุระวรรณ.....121 - 146



Les perceptions des parents de lycéens en Thaïlande sur l'enseignement du français à visée professionnelle

Sirima PURINTHRAPIBAL¹ et Kesinee CHAISRI²

¹ Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université Prince de Songkla, campus de Pattani, Thaïlande

² Faculté des Études Internationales, Université Prince de Songkla, campus de Phuket, Thaïlande

Parent's Perceptions of Thai Secondary School Students regarding French Language Learning for Professional Purposes

Sirima Purinthrapibal¹, Kesinee Chaisri²

¹ Faculty of Humanities and Social Sciences, Prince of Songkla University, Pattani Campus, Thailand

² Faculty of International Studies, Prince of Songkla University, Phuket Campus, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 11 November 2024

Revised 16 February 2025

Accepted 17 February 2025

Mots clés :

les perceptions, les parents, l'enseignement du français à visée professionnelle, les lycéens thaïlandais

Keywords:

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

Résumé

Cette étude explore les perceptions des parents de lycéens thaïlandais concernant l'enseignement du français à visée professionnelle. Utilisant une méthodologie mixte, l'étude a recueilli des données quantitatives et qualitatives via des questionnaires et des interviews. Par un échantillonnage en étapes multiples, un échantillon de 385 parents a été initialement sélectionné d'une population de 10,000 avec un niveau de confiance de 95 %, selon Taro Yamane (1973), dont 25 %, soit 95 parents par région, et finalement 95 parents de chaque région ont été enquêtés de manière aléatoire, en tenant compte de leurs préférences. 363 questionnaires dûment remplis ont été recueillis, soit un taux de réponse de 94,29 %. Les résultats montrent que 73,55 % des parents n'ont jamais pris part au partage d'opinions sur l'enseignement du français à visée professionnelle, ni participé aux activités de cours (74,10 %). Malgré ce faible engagement, une majorité (80,72 %) considère cet enseignement adapté aux évolutions du monde actuel, et 79,34 % estiment qu'il repose sur une pédagogie active. Environ 58,13 % des parents encouragent leur enfant en finançant des cours particuliers et 46,44 % en les incitant à lire en français. De plus, les parents de lycéens admettent que l'enseignement du français à visée

* Corresponding author

E-mail address: kesinee.c@phuket.psu.ac.th

professionnelle est avantageux pour leur enfant (\bar{X} = 3.67, SD. = 1.09), surtout pour sa recherche du travail dans le futur (\bar{X} = 3.66, SD. = 1.09) parce que le français à visée professionnelle donnera une opportunité à leur enfant de trouver un bon travail et aussi d'avoir un salaire supérieur ultérieurement (\bar{X} = 3.66, SD. = 1.09) et lui ouvrira une nouvelle vision professionnelle (\bar{X} = 3.66 SD. = 1.09).

Abstract

This study aims to explore Thai parents' perceptions regarding the teaching of French for Specific Purposes (FSP) to high school students. Data were collected from 363 parents of high school French learners across the four regions of Thailand, resulting in a response rate of 94.29%. A mixed-methods approach, integrating both quantitative and qualitative data (through questionnaires and interviews), was employed to gain a multidimensional perspective. Results reveal that most parents have not participated in discussions or shared their opinions on French and FSP teaching in schools (73.55%). They also have not been involved in implementing French and FOS teaching activities (74.10%). However, the majority believe that FSP education at the high school level aligns well with current global changes (80.72%) and that FSP activities in high schools are based on active learning methods (79.34%). In terms of parental efforts to support their children's French and FSP learning, over half (58.13%) enrolled their children in private courses. Additionally, parents acknowledge that FSP education is beneficial for their children's future (\bar{X} = 3.67, SD. = 1.09), particularly in enhancing job prospects (\bar{X} = 3.66, SD. = 1.09) by potentially increasing future job opportunities, higher earnings (mean = 3.66, SD. = 1.09), and broadening their children's professional outlook (\bar{X} = 3.66, SD. = 1.09).

1. Introduction

Actuellement, en Thaïlande, l'apprentissage du français au niveau secondaire est proposé de manière optionnelle aux côtés du chinois, du japonais, du coréen, de l'arabe, du malais, du Bahasa indonésien et de l'allemand. Cet apprentissage est optionnel pour les collégiens et lycéens intéressés et obligatoire comme deuxième

langue étrangère pour les lycéens qui veulent suivre les études de la filière Lettres pendant les trois années allant de la classe de seconde (à l'âge de 15-16 ans) jusqu'à la terminale (à l'âge de 17-18 ans). Les programmes de cours offerts aux lycéens de la filière Lettres diffèrent d'une école à l'autre. Dans certaines écoles, au-delà des cours de français fondamental, sont également proposés quelques cours de français à visée professionnelle, surtout le français du tourisme (11 écoles) et le français à orientation scientifique (4 écoles). D'après les statistiques des bureaux pour le développement du français de 4 régions en Thaïlande, en 2024, le français est enseigné dans environ cent quarante-sept écoles secondaires publiques et privées, au sein desquelles on recense à peu près vingt-six mille élèves et deux cent cinquante-cinq professeurs.

Dans l'enseignement secondaire en Thaïlande, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place une pédagogie active, souvent désignée localement sous le terme active "learning", dans le but de permettre aux étudiants de s'approprier les connaissances de manière autonome, facilitant ainsi une compréhension approfondie et une application pertinente dans divers contextes pertinents (Eison et Bonwell, 1991; Purinthrapibal et Chaisri, 2022; Ardham, 2024). Par ailleurs, l'enseignement des langues occidentales, notamment le français et l'allemand, s'appuie sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). Ce cadre adopte une approche actionnelle, en considérant l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux, amenés à réaliser des tâches dans des contextes spécifiques et à développer leurs compétences au sein de situations de communication authentiques.

Des recherches montrent qu'à l'heure actuelle, l'enseignement du français fait face à une diminution du nombre d'étudiants, en raison de divers facteurs : une diversification de l'offre de langues asiatiques, telles que le coréen, le chinois et le japonais, le resserrement de cette offre autour de l'anglais. Du côté des apprenants, on constate un manque de motivation, d'intérêt et de persévérance face aux obstacles, un déficit de pratique, un manque de confiance en soi et, surtout, de faibles perspectives d'emploi. De plus, la révision de la politique linguistique au niveau secondaire par le ministère, ainsi que le manque de soutien de la part des directeurs d'école et, en

particulier, des parents, figurent également parmi les facteurs clés de cette baisse du nombre d'apprenants (Purinthrapibal, 2017, 2019a, 2019b; Bel, 2018; Kraiperm, 2021).

L'éducation des enfants est une tâche complexe qui repose en grande partie sur l'engagement et l'implication des parents. Ces derniers jouent un rôle crucial non seulement dans le développement intellectuel, mais aussi dans le développement émotionnel et social des enfants en agissant en tant que modèles, soutiens émotionnels, partenaires éducatifs (Bandura, 1977; Bowlby, 1969; Epstein, 2011; Utami, 2022). De plus, les parents représentent un facteur essentiel pouvant influencer les décisions de leurs enfants en matière de poursuite ou d'abandon des études, ainsi que dans le choix de leur orientation professionnelle (Jaoul-Grammare et Nakhili, 2010; Hoibian et Millot, 2018). L'étude de O'Brien et Fassinger (2002 citée par Stevanovic et Mosconi, 2007) a montré que l'environnement familial a davantage d'influence sur les ambitions professionnelles des filles que des garçons et que le soutien de leurs parents pour la poursuite de leurs études les a aidées à choisir des carrières prestigieuses.

En outre, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les parents peuvent d'une part encourager leurs enfants à s'exprimer dans la langue apprise, créant ainsi un environnement positif qui favorise l'expérimentation linguistique et d'autre part contribuer à l'exposition à la langue en intégrant des activités ludiques, telles que des jeux, des films, des chansons ou des conversations en langue cible dans le quotidien familial. Ils peuvent faciliter des interactions avec des locuteurs natifs au travers d'activités communautaires ou de voyages, permettant ainsi aux enfants de pratiquer dans des contextes variés. (Tamis-LeMonda et Rodriguez, 2009; Dupont, 2019). Donc, l'engagement, le soutien et l'implication des parents dans l'apprentissage de leurs enfants constituent des éléments clés pour assurer leur réussite et préparer un avenir équilibré pour la nouvelle génération.

Ainsi, en tant que professeurs de français dans l'enseignement supérieur directement impactés par ces défis, nous devons prendre part activement à leur résolution et contribuer au renforcement de l'enseignement du français en Thaïlande. L'un des projets envisagés implique que les institutions supérieures responsables de l'enseignement du français adaptent leurs cursus et programmes aux besoins et intérêts des apprenants, tout en tenant compte des exigences du marché du travail. La promotion du français sur objectifs spécifiques (FOS), ou "français à visée

professionnelle” (terme que nous privilégions dans ce contexte), constitue un élément clé de ce projet. C’est dans cette optique que nous avons entrepris d’étudier les perceptions et attentes des parents de lycéens en Thaïlande à propos de l’enseignement du français à visée professionnelle. Nous sommes convaincus que les parents jouent un rôle crucial dans le parcours de leurs enfants, influençant leur identité, leurs compétences et leur attitude face à l’apprentissage et nous considérons que le français à visée professionnelle conserve une place importante dans l’enseignement et l’apprentissage de cette langue en Thaïlande. Cet article présente uniquement l’étude des perceptions des parents de lycéens en Thaïlande à propos de l’enseignement du français à visée professionnelle.

2. Objectif de recherche

Ce travail de recherche a pour objectif d’étudier les perceptions des parents de lycéens en Thaïlande sur l’enseignement du français à visée professionnelle.

3. Méthodologie de recherche

Cette recherche utilise une méthodologie mixte, combinant des questionnaires conçus sur Google Forms et diffusés en ligne, ainsi que des interviews.

La population étudiée comprend 10 000 parents d’apprenants de français dans les écoles secondaires de quatre régions de Thaïlande (Le Nord, le Nord-Est, Le Sud et le Centre¹) pour l’année scolaire 2023. L’échantillonnage a été réalisé en plusieurs étapes. Tout d’abord, les chercheuses ont adopté un échantillonnage représentatif avec un niveau de confiance de 95 %, selon la formule de Taro Yamane (1973), ce qui a permis de déterminer un échantillon adéquat de 385 parents. Ensuite, 25 % de ces 385 parents ont été sélectionnés dans chaque région, ce qui a abouti à 95 parents par région. Enfin, un échantillonnage aléatoire simple a été appliqué pour choisir ces 95 parents en tenant compte de leurs préférences. L’échantillon final comprend 385 parents

¹ Les deux autres régions thaïlandaises (l’Ouest et l’Est) ont été exclues de la collecte des données, car l’enseignement du français n’y est pas dispensé.

de lycéens apprenant le français, auxquels s'ajoutent 20 parents supplémentaires (5 par région) pour les interviews, portant le total à 405 parents. Toutefois, le nombre de questionnaires dûment remplis recueillis s'élève à 363, soit un taux de réponse de 94,29 %. Les données issues des questionnaires et des interviews ont ensuite été analysées statistiquement afin d'obtenir les résultats.

Pour interpréter les résultats en termes de moyenne, nous nous sommes basées sur les critères suivants :

- 1,00 – 1,80 : niveau de perception le plus bas ou absence totale d'accord
- 1,81 – 2,60 : niveau de perception bas ou faible accord
- 2,61 – 3,40 : niveau de perception moyen ou accord modéré
- 3,41 – 4,20 : niveau de perception élevé ou accord
- 4,21 – 5,00 : niveau de perception le plus élevé ou accord total

4. Résultats de recherche

Les résultats de notre étude concernant les perceptions des parents de lycéens de français sur l'enseignement du français à visée professionnelle en Thaïlande sont présentés ci-dessous.

Tableau 1

Les perceptions des parents de lycéens concernant l'enseignement du français à visée professionnelle en Thaïlande

Questions	Oui		Non		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1. Lors de la rentrée, l'enseignant a-t-il présenté aux parents le cursus ou programme des cours de français, y compris celui du français à visée professionnelle ?	192	52.89	171	47.11	363	100.00
2. Avez-vous eu l'occasion de partager vos avis concernant la didactique du français à visée professionnelle avec le professeur de votre enfant ?	96	26.45	267	73.55	363	100.00

Tableau 1

Les perceptions des parents de lycéens concernant l'enseignement du français à visée professionnelle en Thaïlande (Ext.)

Questions	Oui		Non		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
3. Avez-vous participé à la mise en place des activités d'enseignement du français à visée professionnelle pour votre enfant ?	94	25.90	269	74.10	363	100.00
4.						
5. À votre avis, l'enseignement du français à visée professionnelle au lycée répond-il aux exigences de la nouvelle ère et aux évolutions de notre monde actuel ?	293	80.72	70	19.28	363	100.00
6. Pensez-vous que les activités d'enseignement du français à visée professionnelle au lycée reposent sur une pédagogie active ?	288	79.34	75	20.66	363	100.00
7. Avez-vous déjà eu une expérience liée à la langue française ou au français à visée professionnelle ?	53	14.60	310	85.40	363	100.00

Selon le tableau 1, 52,89 % des parents affirment que l'enseignant a présenté le cursus ou le programme des cours de français ainsi que ceux du français à visée professionnelle lors de la rentrée. Cependant, 73,55 % des parents n'ont jamais eu l'occasion d'exprimer ou de partager leurs avis sur la didactique du français à visée professionnelle avec le professeur. En ce qui concerne l'enseignement du français à visée professionnelle, 74,10 % d'entre eux n'ont pas non plus participé à la mise en œuvre des activités d'enseignement pour leurs enfants. De plus, 80,72 % des parents estiment que l'enseignement du français à l'école correspond aux exigences de la nouvelle ère. Par ailleurs, 79,34 % pensent que les activités d'enseignement du français au lycée reposent sur une pédagogie active. Enfin, 85,40 % des parents n'ont pas eu d'expérience liée à la langue française ou au français à visée professionnelle, tandis que seulement 53 parents, soit 14,60 %, ont acquis cette expérience par d'autres biais.

En résumé, la plupart des parents de lycéens thaïlandais n'ont jamais appris le français. Ils ne souhaitent donc pas donner leur avis sur les activités d'enseignement du français à visée professionnelle, bien qu'ils reconnaissent son importance dans le monde

actuel. En revanche, ceux qui ont une expérience avec le français expriment des opinions variées, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 2

Les expériences liées à la langue française ou au français à visée professionnelle chez les parents de lycéens en Thaïlande

Expériences liées à la langue française ou au français à visée professionnelle chez les parents de lycéens en Thaïlande		Nombre	%
1.	J'ai appris le français pendant mes études secondaires et supérieures.	34	64.15
2.	J'apprécie la France, la langue et la culture françaises.	18	33.96
3.	Je connais un / une Français (e).	17	32.08
4.	J'ai travaillé avec un / une Français (e).	11	20.75
5.	J'ai eu une expérience de travail qui demande une connaissance de la langue française.	8	15.09
6.	J'ai déjà visité la France ou un pays francophone.	7	13.21
7.	Je suis marié (e) avec un / une Français (e).	4	7.55
8.	Je suis professeur de français au lycée.	1	1.89
9.	J'ai un cousin qui tient un commerce en France depuis 30 ans.	1	1.89

Le tableau 2 montre que parmi les 53 parents ayant une expérience liée à la langue française ou au français à visée professionnelle, 64,5 % ont appris le français durant leurs études secondaires ou supérieures. De plus, 33,96 % d'entre eux apprécient la France, ainsi que la langue et la culture françaises. Par ailleurs, 32,08 % connaissent un Français ou une Française, 20,75 % ont travaillé avec des francophones, 15,09 % ont eu une expérience professionnelle nécessitant la maîtrise de la langue française, et 13,21 % ont visité la France ou un pays francophone.

Au-delà de leurs différentes expériences avec le français, les parents de lycéens affirment encourager leurs enfants de diverses manières, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 3

Les moyens mis en place par les parents pour encourager l'apprentissage du français à visée professionnelle de leurs enfants

Comment encouragez-vous l'apprentissage du français à visée professionnelle de votre enfant ?	Nombre	%
1. J'engage mon enfant à suivre des cours particuliers.	211	58.13
2. En voyant un texte ou un document en français, je l'invite à le visionner ou lire.	173	47.66
3. J'encourage mon enfant à participer aux activités sur la France ou les pays francophones ex. la fête de la Francophonie, la fête de la gastronomie française, les foires françaises etc.	71	19.56
4. J'emmène mon enfant dans des restaurants français.	56	15.43
5. J'incite mon enfant à parler français avec un natif.	54	14.88
6. J'encourage mon enfant à parler français avec un Thaïlandais qui sait parler français.	49	13.50
7. J'emmène mon enfant à visiter la France ou un pays francophone.	12	3.31
8. J'emmène mon enfant à visiter l'Alliance française pour lui inspirer l'ambiance française.	9	2.48
9. Je conseille à mon enfant d'écouter des chansons françaises.	2	0.55
10. J'informe/apprends à mon enfant l'importance de l'apprentissage du français qui lui permettra de développer ultérieurement dans son travail ou dans sa société.	1	0.28
11. Je conseille à mon enfant de regarder des dessins animés français.	1	0.28
12. Autres	18	4.96

Lorsqu'on interroge les parents sur les moyens qu'ils mettent en œuvre pour encourager l'apprentissage du français à visée professionnelle de leurs enfants, il apparaît que la majorité d'entre eux (58,13 %) les incitent à suivre des cours particuliers. Par ailleurs, 47,66 % d'entre eux encouragent leurs enfants à visionner ou à lire des documents en français dès qu'ils en ont l'occasion. En outre, 19,56 % des parents incitent leurs enfants à participer à des activités liées à la France ou aux pays francophones, telles que la fête de la Francophonie, la fête de la gastronomie française ou des foires culturelles. De plus, 15,43 % des parents emmènent leurs enfants dans

des restaurants français pour leur faire découvrir un environnement francophone, tandis que 14,88 % les encouragent à converser en français avec des locuteurs natifs et que 13,5 % les incitent à parler français avec un Thaïlandais qui maîtrise cette langue. En ce qui concerne les 4,96 % qui mettent en place d'autres moyens, ils encouragent par exemple leurs enfants à s'auto-former sur des plateformes et sites web en ligne, à bénéficier d'un soutien moral et à être motivés quant à l'importance de la langue française pour leur avenir et leur achètent aussi des manuels et méthodes de français pour l'auto-apprentissage.

Pour résumer, le tableau 3 montre que les parents encouragent l'apprentissage du français général et du français à visée professionnelle de différentes manières. Par exemple, ils incitent leurs enfants à suivre des cours particuliers, à regarder ou lire des documents en français et à participer à des activités en lien avec la France et la langue française. Ces initiatives reflèteraient leur perception positive du français, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 4

Les perceptions sur l'enseignement du français à visée professionnelle

Les perceptions sur l'enseignement du français à visée professionnelle	\bar{x} Moyenne	S.D. Ecart-types	Echelle d'accord
1. L'apprentissage du français à visée professionnelle bénéficie à mon enfant.	3.67	1.09	D'accord
2. L'enseignement du français à visée professionnelle sera bénéfique pour la recherche d'emploi de mon enfant à l'avenir.	3.66	1.09	D'accord
3. L'enseignement du français à visée professionnelle offre à mon enfant la chance de décrocher un bon emploi et d'obtenir un meilleur salaire à long terme.	3.71	1.09	D'accord

Tableau 4*Les perceptions sur l'enseignement du français à visée professionnelle (Ext.)*

Les perceptions sur l'enseignement du français à visée professionnelle	\bar{X} Moyenne	S.D. Ecart-types	Echelle d'accord
4. L'enseignement du français à visée professionnelle donne à mon enfant une nouvelle perspective sur sa carrière.	3.77	1.10	D'accord

D'après le tableau 4, il apparaît que les parents de lycéens thaïlandais estiment que l'enseignement du français à visée professionnelle est bénéfique pour leurs enfants, avec une moyenne de 3,67 (SD. = 1.09). Ils croient également que cela leur sera utile dans leur recherche d'emploi future (\bar{X} = 3.66, SD. = 1.09) et qu'il leur offrira des opportunités d'accéder à de bons emplois avec des salaires plus élevés (\bar{X} = 3.71, SD. = 1.09). De plus, les parents sont convaincus que l'enseignement du français à visée professionnelle ouvre de nouvelles perspectives professionnelles pour leurs enfants (\bar{X} = 3.77, SD. = 1.10).

En somme, les parents de lycéens thaïlandais ont une perception positive de l'enseignement du français à visée professionnelle. Toutefois, la question du moment ou du niveau auquel il devrait commencer sera illustrée dans les tableaux suivants.

Tableau 5*La perception sur le niveau de l'enseignement du français à visée professionnelle*

Dans quel niveau le français à visée professionnelle devrait-il être enseigné ?	Nombre	Pourcentage
Au niveau secondaire	44	12.12
Au niveau supérieur	8	2.20
Tous les deux niveaux	311	85.67
Total	363	100.00

Le tableau 5 montre que 85,67 % de parents des lycéens estiment que le français à visée professionnelle devrait être enseigné aux deux niveaux, à savoir au

secondaire et au supérieur. 12,12 % considèrent que le français à visée professionnelle devrait être proposé uniquement au niveau secondaire, tandis que 2,20 % pensent qu'il devrait être limité au niveau supérieur.

Tableau 6

La perception sur la mise en place du français à visée professionnelle en Thaïlande

Consentez-vous à la mise en place du français à visée professionnelle en Thaïlande ?	Nombre	Pourcentage
Oui.	359	98.90
Non	4	1.10
Total	363	100.00

Selon le tableau 6, la majorité des parents des lycéens soit 98,90 % est favorable à l'introduction de l'enseignement du français à visée professionnelle en Thaïlande. En revanche, seulement 1,10 %, ne sont pas favorables.

5. Discussion des résultats

L'étude sur les perceptions des parents de lycéens thaïlandais concernant l'enseignement du français à visée professionnelle montre qu'une majorité d'entre eux assiste aux réunions de rentrée, où les enseignants présentent le programme de français et celui du français à visée professionnelle. Conformément aux directives du Bureau de l'éducation nationale, chaque école doit organiser un comité de direction impliquant le directeur, des représentants enseignants et des parents. Ces réunions, organisées généralement à la rentrée, créent un lien fondamental entre l'école et la famille, facilitant ainsi une communication ouverte et une collaboration fructueuse entre enseignants et parents. En présentant le programme, les enseignants permettent aux parents de mieux appréhender les attentes académiques, de suivre les progrès des élèves et de réagir aux difficultés rencontrées. Ce cadre d'échanges renforce la confiance et l'engagement parental, assurant un meilleur soutien éducatif pour les élèves (Glickman et Gordon, 2008; Harris et Goodall, 2008; Epstein, 2011). Il est donc fondamental que les parents partagent leurs idées et leurs opinions lors des réunions

de rentrée, car cela est bénéfique non seulement pour l'école et les enseignants, mais aussi pour les élèves.

Cependant, il est regrettable que la majorité des parents de lycéens apprenant le français n'aient jamais eu l'occasion d'exprimer ou de partager leurs avis sur la didactique du français à visée professionnelle avec l'enseignant. De plus, bon nombre d'entre eux n'ont pas participé à la mise en œuvre des activités d'enseignement du français à visée professionnelle pour leurs enfants. Le fait que de nombreux parents n'osent pas exprimer leurs idées en public peut être attribué à des aspects culturels propres au pays. Cela reflète, d'une part, certaines caractéristiques typiques des Thaïlandais, telles que la timidité et une perception limitée de leurs propres capacités, et d'autre part, un profond respect pour la profession enseignante et la confiance en l'expertise des enseignants. Selon les entretiens réalisés, certains parents avouent qu'ils hésitent à proposer des idées parce qu'ils n'ont pas de diplôme et estiment que leur niveau d'études est inférieur à celui de l'enseignant. D'autres indiquent qu'ils manquent de connaissances en français et considèrent que l'enseignement est la responsabilité exclusive de l'enseignant. Par conséquent, ils estiment inapproprié de soumettre des suggestions à un professionnel qu'ils perçoivent comme un expert dans son domaine.

Comme l'indiquent Bandura (1997), et Hoover-Dempsey et Jones (1997), l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants dépend de leur perception de leurs compétences et de leurs connaissances. Ils sont plus susceptibles de s'investir s'ils croient avoir les capacités nécessaires pour les soutenir, les instruire, ou pour identifier des ressources complémentaires au besoin. Ces résultats sont en adéquation avec l'étude de Meepukham (2011) qui a révélé un faible niveau de participation des parents d'élèves dans la gestion de l'école Ban Ton Ratsadamrongwit, sous la juridiction du bureau de la zone éducative primaire de Sakon Nakhon, zone 1. De même, Sittisak (2011) a observé un niveau moyen de participation des parents dans la gestion des écoles d'enseignement professionnel dans les districts de Phasi Charoen et de Bangkok Yai, en ce qui concerne leur implication dans les activités, la mobilisation des ressources, l'évaluation et la planification. En outre, l'étude de Songsai (2018) souligne que le manque de participation des parents aux activités scolaires est souvent attribué à une attitude selon laquelle ils estiment que la gestion éducative relève principalement de la responsabilité de l'école. Il est donc essentiel que les parents développent une

confiance en leurs capacités pour s'engager de manière plus active dans le partage d'idées et dans les activités éducatives. Cette approche renforce effectivement la coopération entre l'école et la famille (Lareau, 2011).

Par ailleurs, de nombreux parents pensent que l'enseignement du français et du français à visée professionnelle à l'école répond aux attentes de l'ère contemporaine et aux évolutions de notre monde actuel, et ce, pour diverses raisons :

- Évolution mondiale : "Le monde évolue à chaque minute, et les langues variées sont donc essentielles dans la vie."
- Communication professionnelle : "Le contact et la communication en français sont cruciaux dans le monde de l'information et des nouvelles, que ce soit pour exercer une profession, faire des affaires ou utiliser la langue à des fins professionnelles."
- Importance croissante : "Le monde change rapidement. L'utilisation du français, qui est la troisième langue la plus importante après l'anglais en Thaïlande, est essentielle."
- Compétitivité : "L'enseignement du français dans les écoles permet aux élèves d'approfondir leurs connaissances et de s'adapter aux évolutions du monde, en particulier pour rester compétitifs dans un environnement en constante mutation."

Ces commentaires soulignent la perception que la maîtrise du français est non seulement bénéfique, mais aussi nécessaire pour naviguer dans un monde en rapide changement et de plus en plus interconnecté. Il convient de noter que la majorité des parents des lycéens thaïlandais perçoivent le français comme une troisième langue stratégique pour leurs enfants. Cette compétence linguistique permettrait non seulement de faciliter la communication avec les francophones à l'international, mais aussi élargir leurs possibilités professionnelles. Comme le souligne France Alumni Thaïlande (2024), parler français, qui est la langue de la cinquième économie mondiale, multiplie les opportunités de carrière, notamment dans les entreprises multinationales francophones. Le français est également perçu comme essentiel pour accéder aux métiers de l'enseignement, de la recherche, ou encore des relations internationales, où il est une langue officielle dans des institutions comme l'ONU et l'UNESCO.

En outre, la majorité des parents affirment que les activités d'enseignement du français au lycée s'appuient sur des méthodes de pédagogie active. Cette observation concorde avec celle de Dejamornchai (2021a, 2021b), selon laquelle l'enseignement du français repose principalement sur une approche communicative visant le développement des quatre compétences langagières, en accord avec les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Par ailleurs, l'étude de Purinthatipal et Chaisri (2022, 2024) confirme cette tendance en soulignant l'utilisation répandue des méthodes d'apprentissage actif dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au lycée. Parmi les techniques d'apprentissage actif les plus fréquemment employées par les enseignants figurent la recherche d'informations en ligne, les discussions et échanges en classe, ainsi que l'auto-apprentissage, qui contribuent toutes à renforcer l'autonomie des élèves et à favoriser leur engagement.

En examinant les expériences des parents de lycéens thaïlandais vis-à-vis de la langue française et du français à visée professionnelle, cette étude révèle que la majorité d'entre eux n'ont pas d'expérience préalable dans ces domaines. Ce résultat semble étroitement lié au constat précédent selon lequel les parents hésitent à partager leurs idées avec les enseignants lors des réunions. Ils estiment en effet que la gestion éducative relève principalement de la responsabilité des enseignants et de l'école, et leur manque d'expérience accentue leur réserve.

Néanmoins, pour les parents qui ont eu une expérience liée à la langue française ou au français à visée professionnelle, certains ont appris le français durant leurs études secondaires ou supérieures, d'autres manifestent un véritable intérêt pour la France, sa langue et sa culture. Ce constat nous fait croire que dans certains cas, les contextes familiaux, ainsi que les opinions et expériences des parents influencent directement la motivation et les attitudes des élèves envers l'apprentissage du français et du français à visée professionnelle. Comme le souligne l'étude de Purinthatipal (2019b), certains lycéens du sud de la Thaïlande choisissent d'apprendre le français sous l'influence ou à la demande de leurs parents, qui ont eux-mêmes appris cette langue et acquis une expérience professionnelle avec des francophones. Cette observation rejoint les travaux de Bartram (2006), qui montrent une association entre les attitudes des parents et celles des élèves envers l'apprentissage des langues étrangères. L'influence parentale se manifeste de plusieurs façons, notamment en jouant

un rôle de modèle, en communiquant des regrets éducatifs, ou encore en aidant leurs enfants à comprendre l'importance et le statut des langues.

Lorsqu'on interroge les parents sur les actions qu'ils entreprennent pour encourager l'apprentissage du français, notamment à visée professionnelle, chez leurs enfants, la majorité d'entre eux opte pour des cours particuliers. Ces cours, dispensés en dehors des horaires scolaires, visent à compléter ou renforcer l'apprentissage en classe. En Thaïlande, envoyer les enfants à des cours particuliers est une pratique courante parmi les parents. Selon les entretiens, l'une des principales raisons pour lesquelles ils inscrivent leurs enfants à ces cours est l'absence de connaissances suffisantes en français chez la plupart des parents. Il va de soi que, pour ces parents, les cours particuliers, au-delà de renforcer l'apprentissage de leurs enfants de manière personnalisée, leur offrent l'assurance d'une attention ciblée. Ce soutien individuel contribue non seulement à accroître la confiance en soi des élèves, mais aussi à augmenter leurs chances de réussite scolaire et de développement de compétences essentielles pour leur avenir. Comme le confirment les résultats de la recherche de Thammason et Rungrojsuwan (2017), en plus des connaissances et des techniques d'apprentissage, les cours particuliers apportent aux enfants la confiance nécessaire pour réussir de l'apprentissage.

De plus, certains parents encouragent leurs enfants à regarder des films, à écouter des podcasts ou à lire des livres en français, afin de renforcer leur exposition à la langue. Plusieurs recherches mettent en évidence les effets positifs de l'utilisation de films dans l'apprentissage des langues étrangères, tant sur le plan linguistique que motivationnel et interculturel. L'utilisation de films et d'autres médias audiovisuels offre aux apprenants des contextes authentiques d'apprentissage, leur permettant de se familiariser avec la prononciation, les accents et les structures grammaticales en situation réelle. Cela facilite la mémorisation du vocabulaire et des expressions idiomatiques, et soutient le développement de la fluidité orale ainsi que de la compréhension contextuelle (Birulés-Muntané et Soto-Faraco, 2016; Ebrahimi et Bazae, 2016; Bairstow et Lavour, 2017; Sadiku, 2017; Karami, 2019; Roslim et al., 2021). Par exemple, l'étude de Boussif et Sánchez Ez Auñón (2021) révèle que les élèves de français au lycée ont une opinion très positive sur l'approche basée sur le cinéma. Les films semblent réduire leur anxiété liée à l'apprentissage, favorisant ainsi une

ambiance de classe positive et stimulante. Cette méthode est perçue comme motivante et aide les apprenants à améliorer leurs compétences linguistiques et socioculturelles. De plus, l'étude de Karadag (2009) montre que l'utilisation de films français dans l'enseignement oral améliore la compréhension linguistique des élèves en offrant un contexte visuel qui facilite l'accès au sens. Les films de fiction rendent les interactions plus authentiques, augmentant la satisfaction et la motivation des apprenants, qui continuent à visionner des films en français en dehors des cours. En plus des bénéfices linguistiques, les films exposent les élèves aux cultures francophones, leur permettant d'acquérir une meilleure compréhension des aspects sociaux et culturels liés à la langue.

À part cela, de nombreux parents de lycéens thaïlandais encouragent l'apprentissage du français ou du français à visée professionnelle en favorisant la participation de leurs enfants à des événements culturels liés à la Francophonie, comme la fête de la Francophonie, la journée de la gastronomie française, ou encore en visitant des foires et festivals francophones. Ces parents renforcent également l'exposition de leurs enfants à la culture française en les emmenant dans des restaurants français, ce qui les pousse à interagir en français avec des locuteurs natifs, créant ainsi des opportunités d'immersion authentiques. Ces initiatives visent à rendre l'apprentissage de la langue plus concret et pertinent, en associant le français à des contextes culturels riches qui facilitent la compréhension des nuances linguistiques et culturelles. Comme le souligne Karlik (2023), l'immersion culturelle aide les apprenants à développer des compétences linguistiques en contexte à travers des interactions stimulantes, tout en rendant l'apprentissage plus motivant. Par ailleurs, l'étude de Gandolfi et al. (2021) confirme que l'intégration d'événements culturels, tels que les festivals ou les célébrations de la Francophonie, dans les programmes scolaires favorise non seulement l'apprentissage linguistique, mais aussi l'empathie et la motivation des apprenants envers la culture cible. De telles interactions culturelles encouragent une compréhension intuitive et naturelle de la langue, tout en offrant un cadre plus engageant et complet pour le développement des compétences orales et interculturelles.

Enfin, cette étude révèle que les parents de lycéens thaïlandais estiment que l'enseignement du français à visée professionnelle est bénéfique pour leurs enfants. Ils sont convaincus que cette compétence en langue française sera utile lors de la recherche d'emploi future et qu'elle offrira des opportunités d'accéder à des postes

intéressants, avec des salaires potentiellement plus élevés. De plus, ils considèrent que l'apprentissage du français à visée professionnelle ouvre de nouvelles perspectives professionnelles pour leurs enfants. C'est pourquoi la majorité des parents d'élèves de lycée soutient l'introduction de l'enseignement du français à visée professionnelle en Thaïlande, tant au niveau secondaire qu'universitaire, comme le montrent les exemples suivants : *“La langue française est de plus en plus utilisée et appréciée. Il est donc recommandé de soutenir davantage les enfants dans l'apprentissage d'une troisième langue.”*, *“Les compétences en français créent davantage de possibilités de carrière pour l'avenir pour nos enfants.”*, *“Le français sera un moyen d'ouvrir des portes vers le marché mondial où la langue française est demandée.”*, *“La maîtrise de l'anglais et du français augmente les chances d'obtenir un emploi.”*, *“Le français est une alternative permettant aux enfants d'accéder aux divers mondes professionnels comme la mode, le tourisme, etc.”*, en particulier, *“Apprendre le français aide à développer le secteur du tourisme du pays et favoriser les échanges culturels parce que cela permettra d'accueillir plus facilement les touristes internationaux.”* Cela nous permet d'affirmer que le français à visée professionnelle peut être enseigné aux apprenants dès le niveau débutant, comme l'indique Bouchet (2012) « *Je me suis en effet rendu compte qu'il était tout à fait possible de former un apprenant débutant en FOS sans passer par du français général : être débutant complet dans une telle formation n'est pas un handicap.* »

Il va de soi que ces constats des parents s'accordent bien aux idées des étudiants en français d'une université thaïlandaise dans l'étude de Kraiperm (2021), qui montrent que le français à visée professionnelle est un besoin primordial pour eux. Ils soulignent que la compétence en communication française à des fins professionnelles est un atout dans leur carrière, leur permettant de travailler plus efficacement et, grâce à cette compétence linguistique, d'accéder à des postes plus élevés. De même, la recherche de Dejamornchai et Dansawat (2010) met en évidence que la communication efficace est le besoin principal pour les responsables et cadres dans les entreprises et organismes francophones.

6. Conclusion de l'étude

En guise de conclusion, cette étude portant sur les perceptions des parents de lycéens en Thaïlande concernant l'enseignement du français à visée professionnelle montre que la langue française conserve une image positive auprès des parents d'apprenants en Thaïlande. Le français, en tant que troisième langue, est perçu comme une compétence valorisante qui peut ouvrir des perspectives intéressantes, tant pour la poursuite des études supérieures que pour l'insertion professionnelle des élèves.

7. Suggestions et perspectives futures

À titre de suggestion, cette étude ouvre la voie à plusieurs pistes pour enrichir l'enseignement du français au niveau secondaire en Thaïlande, que ce soit pour le français général ou pour le français à visée professionnelle, parmi lesquelles on peut citer :

- 1) Promouvoir l'enseignement du français à visée professionnelle : Il est essentiel de favoriser l'enseignement du français, en particulier du français à visée professionnelle, dans les établissements scolaires et universitaires thaïlandais, en adaptant les programmes aux besoins des apprenants et aux exigences du marché du travail. Au niveau secondaire, certaines filières peuvent être proposées, comme le français du tourisme régional pour former de jeunes guides locaux, ou le français scientifique pour préparer les lycéens aux études supérieures dans la filière correspondante.
- 2) Impliquer les parents dans le développement des programmes : Il est souhaitable d'encourager les parents à participer à l'élaboration des cursus de français à visée professionnelle, afin de mieux aligner les contenus pédagogiques sur les attentes familiales et professionnelles.
- 3) Encourager la participation parentale aux activités scolaires : L'école pourrait inciter les parents à participer activement à l'organisation et à la mise en œuvre d'activités autour du français. Une collaboration étroite entre parents et enseignants renforcerait l'implication et la motivation des élèves.

- 4) Soutenir l'innovation pédagogique des enseignants : Il serait pertinent que les directions d'établissement donnent aux enseignants de français la liberté de proposer de nouveaux cours de français à visée professionnelle, basés sur les besoins identifiés des élèves et les attentes parentales.
- 5) Élargir les options de cours de français à visée professionnelle dans les universités : Il est opportun que les universités thaïlandaises offrent une plus grande diversité de cours de français à visée professionnelle. Cela permettrait aux lycéens souhaitant poursuivre leurs études en français d'accéder à des parcours adaptés à leurs intérêts et à leurs aspirations professionnelles.

Références bibliographiques

- Ardharn, S. (2024). Exploring Issues and Difficulties in French Teaching and Learning Based on Action-Oriented Approach in Upper Northern Secondary Schools. *Chiang Mai University Journal of Humanities*, 25(1), 48–80.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bairstow, D. et Lavaur, J. (2017). Sous-titrage, compréhension de films et acquisition de vocabulaire | Subtitling, comprehension of films and acquisition of vocabulary. *Psychologie Française*, 62(3), 249-261.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2015.05.001>
- Bartram, B. (2006). An Examination of Perceptions of Parental Influence on Attitudes to Language Learning. *Educational Research*, 48(2), 211–221.
- Bel, D. (2018). L'enseignement du / en français en Asie de l'est et du sud-est. Observatoire de la langue française (OIF). <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Etude-Apprentissage-francais-Asie-SE-D-Bel.pdf>
- Birulés-Muntané, J. et Soto-Faraco, S. (2016). Watching Subtitled Films Can Help Learning Foreign Languages. *PLoS ONE*, 11(6).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. Basic Books.

- Boussif, I. et SánchEz Auñón, E. (2021). Cinema as a Didactic Tool in the Secondary School Foreign Language Classroom: French. *Porta Linguarum*, 35, 129-147.
DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15460>
- Bouchet, L. (2012). *L'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant. Évaluation d'une formation FOS adaptée*. Mémoire de Master en Sciences du langage, Université Grenoble Stendhal Grenoble 3. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00709356>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Dejamornchai, S. (2021a). *Teaching Strategies for Active Learning of the Foreign Language*. Thammasat Printing House.
- Dejamornchai, S. (2021b). *French Language Learning Management: Reflections, Directions and Challenges*. Thammasat Printing House.
- Dejamornchai, S. et Dansawat, C. (2010). Besoins des diplômés de français et des caractéristiques souhaitables pour les entreprises francophones en Thaïlande. *Bulletin de l'ATPF*, 33(120), 4-20.
- Dupont, L. (2019). Profil des familles et réussite scolaire en langues étrangères. *Journal de l'Éducation*, 15(2), 34-47.
- Ebrahimi, Y. et Bazaee, P. (2016). The Effect of Watching English Movies with Standard Subtitles on EFL Learners' Content and Vocabulary Comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3, 284-295.
- Eison, J. et Bonwell, C. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington. School of Education and Human Development, George Washington University. files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- France Alumni Thaïlande (2024). *Pourquoi travailler votre français*. Récupéré sur <https://www.francealumni.fr/fr/poste/thaïlande/magazine/langue-francaise/pourquoi-travailler-votre-francais-2616>
- Glickman, C. D. et Gordon, S. P. (2008). *Supervising Today's Schools: Changing, Improving, and Rejuvenating*. Allyn & Bacon.

- Gandolfi, F., Kwaffo, M. Th., McAndrews, R. Sacco, S.J. et Stein-Smith, K. (2021). French Language and Francophone Culture in Sub-Saharan Africa – Interdisciplinary Reflections on Multilingualism and French Language Education. *International Journal of Humanities and Social Science*. 11(10). DOI:10.30845/ijhss.v11n10p5
- Harris, Q. et Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277- 289. DOI:10.1080/00131880802309424 ISSN 0013-1881
- Hoibian, S. et Millot, Ch. (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : Un levier pour améliorer l'orientation*. Cnesco.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Jones, K.P. (1997). *Parental Role Construction and Parental Involvement in Children's Education*. Communication présentée au AERA annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, avril. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n2-rse1025/012675ar/>
- Jaoul-Grammare, M. et Nakhili, N. (2010). *Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ?*. Net.Doc.68
- Karadag, C. (2009). L'exploitation des films français dans l'enseignement des compétences orales en FLE. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 122-128. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>
- Karami, A. (2019). Implementing Audio-Visual Materials (Videos), as an Incidental Vocabulary Learning Strategy, in Second/Foreign Language Learners' Vocabulary Development: A Current Review of the Most Recent Research. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, 9(2), 60-69. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220725.pdf>
- Karlik, M. (2023). Exploring the Impact of Culture on Language Learning: How Understanding Cultural Context and Values can Deepen Language Acquisition. *International Journal of Language, Linguistics, Literature and Culture*, 2(5). <https://doi.org/10.59009/ijllc.2023.0035>
- Kraiperm, T. (2021). *L'enseignement du FLE à l'université en Thaïlande : de l'évaluation des besoins à l'élaboration d'un cursus*. RSU International Research Conference 2021 Proceeding. <https://rsucon.rsu.ac.th/proceeding/18>

- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Meepukham, P. (2011). *Participation for Student's Guardian of the School Management in Bantonratdumrongvit School the Sakonnakhon Primary Educational Service Area Office 1*. North University.
- Purintrapibul, S. (2017). Motivation in Learning French of Secondary Schools Students in Fourteen Southern Provinces of Thailand. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 25(48), 205-229.
- Purintrapibul, S. (2019a). Les représentations de la langue française chez les étudiants de licence de français à l'Université Prince de Songkla, Campus de Pattani. *Bulletin de l'ATPF*, 42(138), 1-21.
- Purintrapibul, S. (2019b). Besoins et tendances de l'apprentissage du français chez les apprenants des écoles secondaires dans les quatorze provinces du Sud de la Thaïlande. *Bulletin de l'ATPF*, 39(131), 32-47.
- Purintrapibul, S. et Chaisri, K. (2022). Utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires du Sud de la Thaïlande. *Bulletin de l'ATPF*, 45(143), 50-72.
- Purintrapibul, S. et Chaisri, K. (2024). Problems of Active Learning Implementation for French Language Teaching and Learning in Secondary Schools in the South of Thailand. *Suranaree Journal of Social Sciences*, 18(1), 1-21.
<https://www.researchgate.net/publication/365951493>
- Roslim, N., Azizul, A.F., Nimehchisalem, N. et Tew Abdullah, M.H. (2021). Exploring Movies for Language Teaching and Learning at the Tertiary Level. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17(3), 271-280.
- Sadiku, A. (2017). The impact of subtitled movies on vocabulary development. *International Journal of Business and Technology*. 6(1).
 Doi:10.33107/ijbte.2017.6.1.04
- Sittisak, S. (2011). *Parents' Participation in Vocational Schools Administration: A Case Study of Pasicharoen and Bangkokyai Districts*. Master Thesis, National Institute of Development Administration.
<https://repository.nida.ac.th/items/78aaf65a-d248-46e7-8bd7-71508a9ec4de>

- Songsai, J. (2018). Participation in Educational Management of Anuban Khehabangplee under Smuthprakarn Primary Educational Service Area Office. *SSRU Journal of Public Administration*, 1(2), 13-25.
- Stevanovic, B. et Mosconi, N. (2007). La représentation des métiers chez les adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée « Du mouvement mais pas de changement ». *Travail et Emploi*, 109, 69-80.
- Tamis-LeMonda, K. S. et Rodriguez, E.T. (2009). Parents' role in fostering young children's learning and language development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-10.
<https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/language-development-and-literacy/according-experts/parents-role-fostering-young-childrens-learning>
- Thammason, N. et Rungrojsuwan, S. (2017). Tutorial Study: The Consumption of Signs among Thai Students. *MFU Connexion*, 6(2), 127-159.
- Utami, A. Y. (2022). The Role of Parental Involment in Student Academic Outcomes. *Journal of Education Review Provision*, 2(1), 17-21.
- Yamane, T. (1973). *Statistics: An Introductory Analysis*. Harper & Row.



L'Intelligence Artificielle Générative dans l'enseignement du FLE en Asie du Sud-Est : défis éthiques vers une rédaction créative computationnelle

Bruno MARCHAL¹, Montiya PHOUNGSUB^{2*}

¹Faculté des Arts Libéraux, Université Thammasat, Thaïlande

²Faculté des Humanités, Université de Chiang Mai, Thaïlande

Generative Artificial Intelligence in Teaching French as a Foreign Language (FFL) in Southeast Asia: Ethical Challenges Towards Computational Creative Writing

Bruno Marchal¹, Montiya Phoungsub^{2*}

¹Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

²Faculty of Humanities, Chiang Mai University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 13 January 2025

Revised 16 May 2025

Accepted 18 May 2025

Mots clés :

Intelligence artificielle
générative, Enseignement
des langues, Production
écrite, Littérature numérique,
Éthique

Keywords :

Generative Artificial
Intelligence, Language
Teaching, Written Production,
Digital Literacy, Ethics

Résumé

Cette recherche explore les usages de l'intelligence artificielle générative (IAG) dans les productions écrites d'étudiants thaïlandais en FLE, en analysant leurs motivations, leurs pratiques et leurs perceptions éthiques. Les résultats révèlent que, bien que l'IAG puisse améliorer la structuration des écrits, elle soulève des questions sur l'autonomie, la créativité et les compétences des étudiants. L'étude met en avant le rôle indispensable des enseignants dans la promotion d'une utilisation responsable et éthique des outils numériques, ainsi que l'importance d'intégrer des formations spécifiques à l'IAG. Enfin, elle propose des pistes pédagogiques, telles que la formation des étudiants à l'éthique numérique, l'intégration de projets d'écriture collaborative, ou encore l'accompagnement dans la formulation de requêtes, afin de développer des compétences telles que la pensée computationnelle et la créativité numérique, tout en soulignant la nécessité d'études plus larges et longitudinales.

* Corresponding author

E-mail address: montiya.p@cmu.ac.th

Abstract

This research explores the use of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in the written productions of Thai students learning French as a foreign language, analyzing their motivations, practices, and ethical perceptions. The findings reveal that, while GenAI can improve the structuring of written work, it raises questions about students' autonomy, creativity, and skills. The study emphasizes the indispensable role of teachers in promoting the responsible and ethical use of digital tools, as well as the importance of integrating specific GenAI training. Finally, it proposes pedagogical strategies, such as training students in digital ethics, integrating collaborative writing projects, and supporting them in formulating prompts, with the aim of developing skills such as computational thinking and digital creativity, while highlighting the need for larger and longitudinal studies.

1. Introduction : Contexte de la recherche

Le 15 janvier 2014, lors d'une conférence à l'INSEAD, Michel Serres mettait en évidence une transition générationnelle marquée par l'essor des nouvelles technologies. Il illustre cette évolution à travers une observation saisissante : tandis que les plus de 35 ans tapent sur un clavier avec l'index, les moins de 35 ans privilégient l'usage des pouces. Cette distinction symbolisait, pour lui, des transformations profondes des pratiques cognitives, sociales et politiques, déjà évoquées dans son ouvrage *Petit Poucette* (Serres, 2012). Une décennie plus tard, l'intelligence artificielle générative (IAG) introduit une révolution d'une ampleur comparable, redéfinissant les pratiques d'apprentissage. On l'observe, notamment dans le contexte universitaire et plus spécifiquement dans les interactions liées à l'écrit dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE).

En Thaïlande, cette transformation se reflète dans le « Plan national pour l'intelligence artificielle 2021–2027¹ », supervisé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science, de la Recherche et de l'Innovation, qui met l'accent sur le développement des ressources humaines, l'établissement d'un cadre éthique et la promotion de l'adoption de l'IA dans divers secteurs, y compris l'éducation. Dans ce contexte, les universités thaïlandaises, telles que celles de Chiang Mai et de Thammasat, offrent des exemples révélateurs des tensions éthiques et pédagogiques liées à cette technologie. À Chiang Mai, les enseignants observent que les étudiants en FLE s'approprient rarement les structures générées par l'IAG, les utilisant souvent sans modification, ce qui pose des questions sur leur réelle maîtrise des outils linguistiques. À Thammasat, un cas de fraude a été détecté dans un rapport de fin de cursus, marqué par des signes explicites de l'utilisation d'outils génératifs. Ces situations illustrent plusieurs problèmes récurrents dans les productions étudiantes. Les textes se distinguent par un style fluide et homogène dépassant généralement les capacités observées, mais présentent aussi des formulations génériques et des répétitions caractéristiques des générateurs de texte. De plus, des incohérences hallucinatoires et des erreurs typiques des modèles d'Intelligence artificielle (IA) trahissent leur origine.

Ces constats soulèvent une problématique centrale : comment accompagner les étudiants dans l'usage de l'IAG sans compromettre le développement de leurs compétences linguistiques, leur autonomie ni les exigences éthiques propres à l'enseignement du FLE ? Cette question s'avère d'autant plus cruciale que l'usage des outils génératifs se généralise, tandis que les cadres pédagogiques restent flous ou inexistantes. À notre connaissance, deux recherches ont jusqu'à présent étudié l'impact de l'IAG dans l'enseignement supérieur du FLE en Thaïlande. Ardarn (2025)² analyse l'utilisation de ChatGPT comme outil d'aide à la rédaction et son influence sur les compétences des étudiants, tandis que l'étude de Courant, Sirichakkaraset et Combet (2024) met en évidence le potentiel de ChatGPT pour renforcer la compréhension écrite

¹ Thailand national artificial intelligence strategy and action plan 2022–2027 (<https://ai.in.th/wp-content/uploads/2022/12/20220726-AI.pdf>).

² ศโรชินี อางหาญ (2568). การใช้ ChatGPT เป็นเครื่องมือพัฒนาทักษะการเขียนในรายวิชาภาษาฝรั่งเศสในสำนักงาน. มนุษยศาสตร์สาร มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 26(1), 8–41.

et l'apprentissage collaboratif. Toutefois, aucune de ces études n'aborde explicitement les enjeux éthiques, ce qui souligne la nécessité d'adapter les approches pédagogiques afin d'encadrer l'utilisation de l'IAG de manière responsable et éclairée.

Cette recherche se propose d'explorer les usages de l'IAG dans les productions écrites d'étudiants en FLE, en tenant compte des opportunités et des défis qu'elle engendre. Elle vise d'abord à comprendre comment les étudiants intègrent ces outils dans leurs travaux, notamment pour corriger ou structurer leurs écrits. Elle s'attache ensuite à analyser les effets de l'IAG sur leurs compétences linguistiques, en explorant leurs motivations et leurs profils d'utilisation. Enfin, elle cherche à formuler des propositions pédagogiques pour intégrer l'IAG de manière constructive dans l'apprentissage, tout en garantissant une éthique irréprochable.

Dans cette perspective, la recherche s'appuie sur des cadres théoriques variés, notamment les modèles génératifs et les enjeux d'apprentissage profond décrits par Haton (2024), ainsi que les travaux de Barré-De Miniac (2014), qui soulignent l'importance des dimensions affectives, culturelles et sociales de l'écriture en langue étrangère. Elle explore trois hypothèses : d'une part, l'IA pourrait favoriser une plus grande autonomie des étudiants dans la correction et la structuration de leurs écrits ; d'autre part, elle risque de renforcer une dépendance nuisible à l'originalité des productions ; enfin, elle remet en question les approches traditionnelles d'évaluation et d'accompagnement pédagogique.

En articulant ces dimensions, cette recherche ambitionne de contribuer à une réflexion globale sur l'impact de l'IAG et de proposer des solutions adaptées pour accompagner cette mutation technologique dans le cadre des pratiques universitaires.

2. Les défis de la production écrite en langue étrangère

Apprendre une langue étrangère représente un défi de taille, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Pour les premiers, il s'agit de transmettre les subtilités d'une langue parfois très éloignée de celle des apprenants ; pour les seconds, il est question non seulement d'apprendre, mais aussi, de plus en plus, d'atteindre un

niveau suffisant pour répondre aux exigences du marché du travail. Ce contexte impose une approche pragmatique de l'enseignement et de l'apprentissage.

Un facteur crucial dans ce processus est la proximité linguistique. Comme le souligne Bellassen, « dans le cadre de l'apprentissage, la faible distance lexicale entre les langues offrira un accès plus rapide tant en matière de compréhension, orale ou écrite, qu'en matière de production, au prix dans ce cas de stratégies d'approximation » (Bellassen, 2021, p.6). À l'inverse, lorsque la langue cible est très éloignée de la langue source, comme le français l'est du thaï, l'apprenant ne bénéficie ni de la transparence ni de l'intercompréhension qui facilitent l'acquisition. Ce manque de proximité est amplifié par des différences fondamentales dans les systèmes graphiques et linguistiques.

Dans un tel contexte, les apprenants tendent à recourir à des stratégies compensatoires. Robert (2004) décrit ce phénomène par le principe de « sémantaxe³ », où l'apprenant sélectionne des mots simples et sémantiquement chargés, tout en utilisant un système syntaxique relativement rigide. Cela se traduit par une morphologie peu variée et un ordre des mots simplifié. De plus, les pratiques écrites des apprenants sont influencées par leur environnement sociolinguistique, leurs habitudes numériques, et les conditions d'apprentissage formalisées au sein des institutions. Ces aspects ont considérablement évolué avec l'introduction d'outils numériques, matériels et logiciels, qui redéfinissent les usages de l'écrit. L'intégration d'outils numériques semble favoriser un plus grand engagement des apprenants dans les activités d'écriture (Royce & German, 2019). Ronan (2017) souligne, quant à elle, que les plateformes d'écriture numérique offrent aux étudiants la possibilité d'interagir de manière personnalisée avec les contenus, favorisant ainsi leur développement linguistique et leur réussite scolaire. Par ailleurs, les environnements numériques peuvent également faciliter les expériences d'apprentissage collaboratif (Benetos, 2023). L'IAG s'inscrit dans cette dynamique, offrant des possibilités innovantes pour l'apprentissage de l'écrit.

³ Des énoncés simples, comme peuvent le faire les enfants aux premiers temps de leur apprentissage de leur langue maternelle, c'est-à-dire avec des énoncés où les termes sont réduits à deux ou trois, sans catégorisation, sans grammaire. (Robert, 2004, citant Corder, S.P., (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, p.113).

2.1 Les dimensions affectives, culturelles et sociales de l'écriture

L'écriture, en tant qu'acte créatif et cognitif, engage des dimensions affectives (Chartrand & Prince, 2009), culturelles et sociales (Barré-De Miniac, 2002, 2008 ; Guernier & Barré-De Miniac, 2009) qui peuvent devenir des obstacles pour les apprenants en langue étrangère. Ces facteurs jouent un rôle clé dans la perception et la pratique de l'écriture. Sur le plan affectif, les apprenants peuvent ressentir de l'anxiété ou un manque de confiance en leurs compétences écrites, ce qui freine leur capacité à s'exprimer (Hasan, Habibie & Helingo, 2023 ; Nuralisaputri & Megawati, 2023 ; Wu & Halim, 2024). Sur le plan culturel, les différences dans les conventions scripturales entre leur langue maternelle et la langue cible peuvent engendrer des incompréhensions ou des maladresses (Dufour & Fleuret, 2012 ; Klimova, 2013 ; Lebrun, 2007). La distance sociale et les attitudes négatives à l'égard de la langue cible peuvent nuire à la motivation et à la progression des compétences en écriture (Klimova, 2013). Enfin, la valeur que l'individu accorde à l'écrit, décrite comme une dimension axiologique (Chartrand & Blaser, 2008) et le contexte de mise en œuvre des pratiques de l'apprenant définis comme une dimension praxéologique (Maynard & Armand, 2015) ont une incidence sur le choix des outils de rédaction dans le but d'optimiser le rapport qualité/temps. Ainsi, l'individu apprenant n'est pas seulement utilisateur de technologies numériques mais aussi « utilisateur doté d'une culture, d'une expérience sociale, de valeurs et de préférences » (Marchal & Chasme, 2023, p.43).

2.2 Les particularités de l'apprentissage de l'écriture en FLE

Pour Allouche et Maurer (2010, p.9-10), s'appuyant sur une observation dans les méthodes de FLE et sur un travail d'Espéret (1990), les difficultés rencontrées par les apprenants en FLE sont de deux ordres : d'une part, une portion congrue est faite à l'écrit dans les manuels, avec une absence de modèles clairs et un temps insuffisant pour permettre aux enseignants de fournir des retours et des corrections approfondies. Les auteurs observent également que l'écrit est souvent réduit à des productions fonctionnelles telles que « des lettres, des formulaires, des ordonnances, des notices de montage, etc. ». D'autre part, la production écrite requiert la mobilisation de multiples connaissances et compétences sur des plans variés. L'apprenant doit non

seulement cerner l'objectif de la tâche, mais aussi distinguer avec précision le type de texte attendu – qu'il soit informatif, narratif, explicatif, injonctif ou argumentatif. Il lui incombe ensuite de structurer et d'organiser son contenu, mobilisant ainsi des ressources sémantiques, syntaxiques, grammaticales et orthographiques, dont la disponibilité varie selon ses capacités cognitives et organisationnelles. Or, l'apprentissage par cœur de notions de base, souvent jugé archaïque, reste crucial, comme le soulignent Brissaud et Cogis (2011, cité par Doaa, 2016), notamment pour la maîtrise de l'orthographe lexicale, toujours considérée indispensable. Cependant, dans un contexte où les outils numériques – tels que les smartphones – jouent un rôle de prothèse cognitive (Derian, 2013 ; Nova, 2018) en facilitant le stockage, la recherche d'informations et la création, la mémorisation apparaît parfois superflue aux yeux des apprenants.

De fait, l'écriture en FLE pose des défis spécifiques qui vont au-delà des difficultés générales liées à l'écriture en langue étrangère. La complexité grammaticale du français, avec ses nombreuses règles et exceptions, représente une barrière significative pour les apprenants (Gunnarsson, 2006). De plus, le vocabulaire riche et nuancé du français exige une maîtrise qui peut sembler hors de portée, notamment pour des apprenants débutants ou intermédiaires (Aicha & Bahia, 2023). Enfin, la construction textuelle, qui inclut l'organisation logique des idées et le respect des genres discursifs, constitue une autre difficulté majeure (Nuralisaputri & Megawati, 2023). Ces obstacles nécessitent un effort d'adaptation et de compréhension considérable, rendant la production écrite en FLE particulièrement exigeante pour les apprenants. C'est d'autant plus difficile pour eux dans ce rapport à l'écrit, qu'il existe « un lien direct entre les affects et la pratique d'une activité » (Laurence et al., 2023, p.168).

Face aux difficultés évoquées, il n'est donc pas étonnant que les apprenants aient recours à divers outils technologiques pour faciliter les tâches écrites. L'émergence de l'IAG ne fait pas exception.

3. L'IAG et ses applications dans l'apprentissage de l'écrit

L'histoire de l'IA remonte à 1950, avec le mathématicien britannique Alan Turing, qui propose un test éponyme pour évaluer si une machine peut se faire passer pour un humain dans une conversation. Ce concept marque le début des réflexions sur l'intelligence des machines. En 1956, lors de la conférence de Dartmouth, le terme « intelligence artificielle » est officiellement introduit. Les chercheurs y expriment leur ambition de créer des systèmes capables de simuler des processus cognitifs humains, tels que l'apprentissage ou la résolution de problèmes. C'est de l'apprentissage automatique ou *machine learning*.

Dans les années 1960, des programmes comme ELIZA voient le jour. Ce robot conversationnel pionnier, bien que limité, représente un pas significatif vers des systèmes interactifs humanisés, notamment par son anthropomorphisme (Pistilli, 2024). C'est toutefois l'émergence du *deep learning* dans les années 2010 qui révolutionne l'IA, grâce à l'augmentation des données disponibles et de la puissance de calcul. En 2014, les *Generative Adversarial Networks (GANs)* ouvrent la voie à la création d'images, de sons et de vidéos réalistes. En 2018, le modèle GPT-1⁴ marque une avancée majeure dans le traitement du langage naturel, permettant de générer des textes cohérents à partir de vastes bases de données.

En novembre 2022, la mise en ligne gratuite de ChatGPT par OpenAI provoque une prise de conscience mondiale : ces technologies, à la fois fascinantes et préoccupantes, redéfinissent notre rapport à l'écriture et à la communication.

Dans le même temps, ces innovations technologiques trouvent un écho dans les œuvres de science-fiction, qui anticipent souvent ces révolutions. Isaac Asimov, dans *Les Robots* (1950), introduit les célèbres trois lois de la robotique et imagine des machines apprenant de manière empirique, capables de se rebeller contre leurs concepteurs. Philip K. Dick, dans *Les androïdes rêvent-ils de moutons électriques ?* (1968), explore les frontières entre humain et artificiel, en décrivant des robots dotés d'une conscience propre. Arthur C. Clarke, avec Stanley Kubrick, présente dans *2001* :

⁴ Generative Pre-trained Transformer. Il s'agit ici de la première version du modèle de traitement du langage naturel développé par OpenAI en 2018.

L'Odyssée de l'espace (1968), HAL 9000, une IA capable de prendre des décisions autonomes et d'exceller dans des tâches complexes. Le scénario soulève des questions sur les dangers de cette indépendance et les dérives d'une créativité devenue incontrôlable, voire « intoxiquée », par des informations contradictoires.

Bien que ces œuvres ne se concentrent pas spécifiquement sur l'intelligence générative, elles interrogent la créativité, l'autonomie et l'éthique des êtres artificiels (Béland & Legault, 2019), anticipant notre XXI^e siècle où l'écrit occupe une place centrale, des messages sur les réseaux sociaux et messageries instantanées aux requêtes destinées aux IAG.

3.1 Modèles génératifs et leur utilisation pédagogique

Les technologies d'IAG, à l'instar des modèles de langage tels que ChatGPT, reposent sur des réseaux neuronaux profonds (*Deep Neural Networks, DNN*) capables de générer des textes à partir d'une brève description ou requête, appelée également *prompt*. Ces modèles, constitués de centaines de couches⁵ de neurones artificiels, utilisent des algorithmes d'apprentissage profond (*deep learning*), leur conférant une capacité à résoudre des problématiques complexes (Haton, Haton & Haton, 2023, p.65). En s'appuyant sur des corpus linguistiques vastes et diversifiés (Big Data), ils produisent des réponses imitant différents styles et registres humains (Haton, 2024), souvent sous la forme de conversations de dimension psychologique, d'où leur désignation en tant que chatbots ou agents conversationnels (Cristol, 2024, p.60). Leur principal attrait réside dans leur capacité à offrir des solutions rapides et personnalisées pour diverses tâches, telles que la rédaction, la reformulation ou la traduction. Les productions de tels modèles, souvent difficiles à distinguer de contenus réels, offrent aux apprenants une assistance précieuse. En fournissant des suggestions immédiates sur la grammaire, le vocabulaire et la structure des textes (Joo, 2024), l'IAG aide ainsi

⁵ Les couches de neurones artificiels par couches s'alimentent entre elles. Pour rester simple, une couche apprend d'une requête qui lui est faite et qui lui permettra de s'améliorer pour une prochaine requête. Mais une autre couche de neurones peut également apprendre de la première requête pour perfectionner ses propres fonctions. C'est ce qui donne toute sa force à ChatGPT (Agulhon, dans Guénot, 2023, p.40).

les apprenants à perfectionner leur écriture, en leur offrant un outil complémentaire pour améliorer la précision et la fluidité de leurs productions écrites (Alharbi, 2023 ; Gayed et al., 2022). Cependant, malgré leur efficacité, les modèles d'IAG présentent certaines limites. Bien qu'ils produisent peu de fautes d'orthographe, leur accès à des données massives favorise une surreprésentation des termes courants au détriment des mots rares ou spécialisés. De plus, leurs productions tendent à privilégier l'usage de connecteurs logiques simples et fréquents, créant un style parfois monotone et homogène. Cette uniformité stylistique, associée à des redondances, constitue l'un des éléments permettant de détecter l'utilisation de l'IAG dans les textes rédigés (Cristol, 2024, p.77).

3.2 Les enjeux éthiques et académiques liés à l'utilisation de l'IAG

La popularité croissante de l'IAG redéfinit les pratiques d'apprentissage et d'enseignement, en particulier dans l'enseignement supérieur. Pour Gourdon (2020, p.31), intégrer l'IA dès l'école est essentiel, car ce n'est ni dans la peur ni dans la rupture que l'on transforme les structures éducatives. À l'université, cependant, cette évolution suscite des interrogations d'ordre éthique et pédagogique (du Boulay, 2023 ; Collin & Marceau, 2022) car l'IAG est à la fois considérée comme un outil d'enseignement et comme un moyen potentiel de tricherie. En effet, d'un côté, l'IAG peut être perçue comme une opportunité d'innovation pédagogique, offrant la possibilité de compenser certaines lacunes, de créer des contenus inattendus ou d'encourager des approches d'apprentissage inédites (Martinez, Gajo & Ollivier, 2024, p.229), et un formidable accélérateur de savoir et de créativité (Bourgeois, dans Guénot, 2023, p.74). Elle constitue par ailleurs un puissant vecteur d'inclusion et d'individualisation de l'apprentissage, permettant un accompagnement différencié et autonome, souvent nécessaire face à l'hétérogénéité des classes (Gourdon, dans Guénot, 2023, p.89). En revanche, l'IAG est aussi vue comme une menace et une intrusion, posant des risques pour la qualité et l'impartialité des savoirs transmis. Les algorithmes, en reproduisant des biais issus des données majoritaires qu'ils exploitent, peuvent amplifier des schémas de pensée uniformisés (Cristol, 2024, p.37). Ainsi, la faible représentation des langues et cultures minoritaires dans ces modèles accentue les inégalités, renforçant la fracture

numérique entre les pays riches et ceux en développement (Boissière & Bruillard, p.58). Enfin, si les modèles génératifs excellent dans la prédiction et la reformulation, ils restent incapables de fournir des explications raisonnées (Boissière & Bruillard, p.313), apanage de l'humain, enrichies parfois par une part d'intuition.

Pour répondre aux préoccupations légitimes des enseignants, de nombreux établissements universitaires ont publié des guides d'utilisation de l'IA, tels que Michigan Institute for Data Science of University of Michigan⁶, The Writing Center of University of North Carolina at Chapel Hill⁷, University of Toronto School of Graduate Studies⁸ and Faculty of Science and Technology of Vancouver Island University⁹. Les institutions francophones, bien qu'à la traîne, ne sont pas en reste. Par exemple, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a élaboré un guide en français¹⁰ pour aider les étudiants à adopter une approche éthique et responsable de l'IA, en incluant des recommandations sur la citation des outils utilisés. L'Université de Genève (UNIGE) propose également un guide en ligne¹¹ consacré à l'usage de l'IA en contexte académique. En France, le ministère de l'Éducation nationale accompagne les enseignants grâce au projet AI4T¹², lancé en septembre 2024, qui explore les apports de l'IA en éducation dans cinq pays de l'Union européenne pour « construire une formation et participer à une

⁶ Using Generative AI for Scientific Research, a Quick User's Guide (Last updated: 2024, december 7): <https://midas.umich.edu/generative-ai-user-guide/#review>.

⁷ Generative AI in Academic Writing (2023, July): <https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/generative-ai-in-academic-writing/>.

⁸ Guidance on the Appropriate Use of Generative Artificial Intelligence in Graduate Theses (2023, August 9): <https://www.sgs.utoronto.ca/about/guidance-on-the-use-of-generative-artificial-intelligence/>.

⁹ Academic Integrity (2023): <https://scitech.viu.ca/academic-integrity>.

¹⁰ Munn, Y. (2023). Guide de l'étudiant.e pour une utilisation responsable de l'IA, Le Carrefour UQAM (enseigner.uqam.ca) adapté et traduit de Student guidance for the responsible use of AI by Dre Denise Hough, University of Glasgow, CC BY 4.0. Hough, D. (2023) Student guidance for the responsible use of AI. Edited by Rachel Heyes. #ALTc blog, October 10. <https://altc.alt.ac.uk/blog/2023/10/student-guidance-for-the-responsible-use-of-ai/>.

¹¹ Guide pratique UNIGE sur l'usage de l'Intelligence Artificielle Générative : https://www.unige.ch/humerique/fr/plan-daction/ia1/accueil/guide-pratique-ia/?utm_source=chatgpt.com.

¹² Projet européen AI4T (2024) : https://eduscol.education.fr/2643/intelligence-artificielle-et-education-les-ressources-de-formation-du-projet-europeen-ai4t?utm_source=chatgpt.com.

expérimentation sur les apports de l'intelligence artificielle en éducation ». Ou encore, comme suggéré ici (Marchal, 2023, p.121), il faut suivre de près les évolutions dans les technologies du numérique pour ne pas se faire déborder aux moments des évaluations. On considère par exemple aujourd'hui que l'évaluation ne doit plus simplement considérer le produit mais le processus (Cao & Dede, 2023). Cela reflète un changement de paradigme qui privilégie désormais l'analyse du cheminement et des étapes suivies pour atteindre un résultat, plutôt que le résultat final lui-même. Cette approche met l'accent sur l'apprentissage, l'amélioration et la compréhension des forces et faiblesses d'un processus, y compris dans sa créativité, plutôt que sur le jugement du produit fini.

4. Méthodologie

4.1 Le choix du public cible

Nous avons appliqué une méthode d'échantillonnage sans probabilité, plus précisément celle par convenance¹³, en sélectionnant les étudiants que nous avons eus dans nos cours ou que nous enseignons actuellement. Cela inclut les étudiants de troisième, quatrième et cinquième¹⁴ année de nos deux universités, l'Université Thammasat et l'Université de Chiang Mai, au cours de l'année universitaire 2024. Par ailleurs, les données ancrées dans notre terrain d'usage apportent une visibilité immédiate propre à une adaptation rapide « aux nouvelles formes d'usage de l'écrit » (Barré-de Miniac, 2014, p.266). Cette littéracie prend en effet une place de plus en plus importante là où l'audio-visuel et l'ordinateur complexifie l'usage de l'écrit dans les sociétés modernes (Barré-de Miniac, 2014). Nous avons obtenu 69 réponses provenant des étudiants de l'Université Thammasat (55,6 %) et 55 réponses de ceux de l'Université de Chiang Mai (44,4 %). Parmi les 124 participants, 66 sont en troisième année (53,2 %), 57 en quatrième année (46%) et 1 en cinquième année (0,8 %). Principalement motivés par des objectifs professionnels, personnels et culturels, les étudiants ont choisi d'apprendre le français. La majorité des étudiants ont commencé à apprendre le français

¹³ Ce choix constitue par ailleurs une limite méthodologique de notre recherche, telle que discutée dans la conclusion (voir Conclusion : Limites et perspectives de recherche).

¹⁴ Il s'agit d'étudiants qui n'ont pas pu valider leur licence en quatre ans.

au lycée (89,5 %), tandis qu'une minorité l'a découvert en première année de licence (10,5 %). Notre public cible a un niveau de français très varié : A1 (3,2%), A2 (16,9%), B1 (61,3%), B2 (17,7%) et C1 (0,8%).

4.2 La collecte des données et les types d'analyse

Pour la collecte des données, nous avons utilisé le formulaire de questionnaire Forms, fonctionnalité de l'écosystème Google. Ce questionnaire est principalement composé de questions fermées à choix multiples, tout en permettant aux répondants d'ajouter des réponses non proposées dans les options. Les données recueillies sont majoritairement de nature quantitative.

Le questionnaire est divisé en huit sections : le profil général, le contexte d'utilisation du français écrit, la motivation à l'apprentissage, les besoins en matière d'apprentissage, la fréquence d'utilisation de l'IAG, la perception de son utilité, l'impact de l'IAG sur l'apprentissage et la perception des considérations éthiques.

Pour élaborer le questionnaire, nous avons d'abord rédigé les questions en français, puis les avons traduites en thaï. Le questionnaire a ainsi été conçu et validé par deux enseignants-chercheurs en didactique du FLE. Par la suite, deux étudiants ont été sollicités pour relire et tester le questionnaire, afin d'identifier d'éventuels malentendus ou ambiguïtés.¹⁵

Les questionnaires ont ensuite été distribués aux étudiants des 3e, 4e et 5e années de l'Université Thammasat et de l'Université de Chiang Mai, et la collecte des données a duré un mois, plus précisément en septembre 2024.

5. Résultats d'analyses

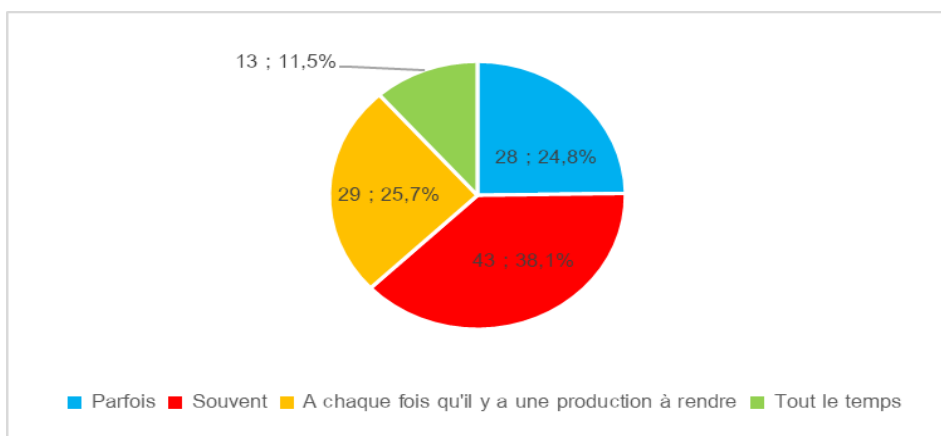
5.1 Utilisation fréquente et variée de l'IA

Tous les étudiants déclarent utiliser le français écrit essentiellement dans un contexte académique. Par ailleurs, 91,1 % d'entre eux ont déclaré avoir utilisé des

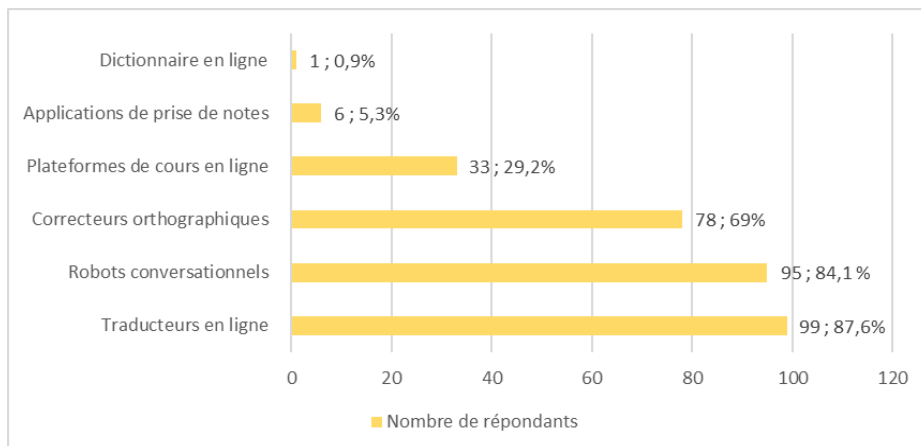
¹⁵ Nous avons délibérément choisi d'éviter le coefficient Alpha de Cronbach, souvent utilisé dans les articles anglo-saxons en Sciences de l'Éducation mais critiqué, et souvent mal compris ou interprété (Cho et Kim, 2015 ; Cronbach et Shavelson cité par Bourque et al., 2019).

outils d'IA pour leur production écrite en français. La majorité des étudiants (38,1 %) les utilisent souvent, 25,7 % ont recours à ces outils chaque fois qu'il y a une production écrite à rendre, et 11,5 % ne peuvent pas s'en passer, étant donné que ces outils sont intégrés dans leur ordinateur ou leur tablette (voir figure 1 : Fréquence d'utilisation des outils d'IA).

Figure 1 : Fréquence d'utilisation des outils d'IA



Les outils d'IA les plus couramment utilisés parmi 113 étudiants sont les traducteurs en ligne (87,6 %), suivis des robots conversationnels (84,1 %) et des correcteurs orthographiques (69 %) (voir figure 2 : Outils utilisés et fréquence).

Figure 2 : Outils utilisés et fréquence

Ils les utilisent fréquemment pour des tâches variées (voir figure 3 : Utilisation de l'IA et types de tâches). Celles qui arrivent en première position relèvent des tâches académiques, telles que la correction grammaticale (61,1 %), la préparation de présentations (54 %) et la rédaction d'essais ou de dissertations (50,4 %).

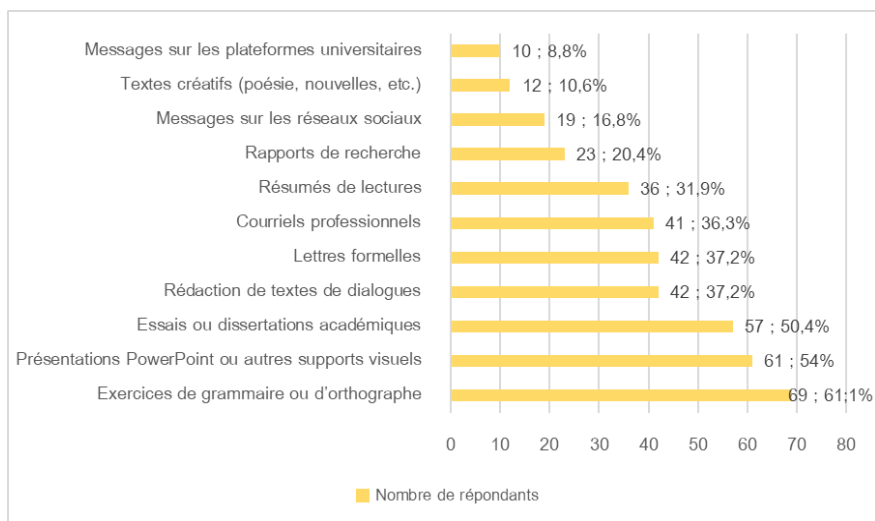
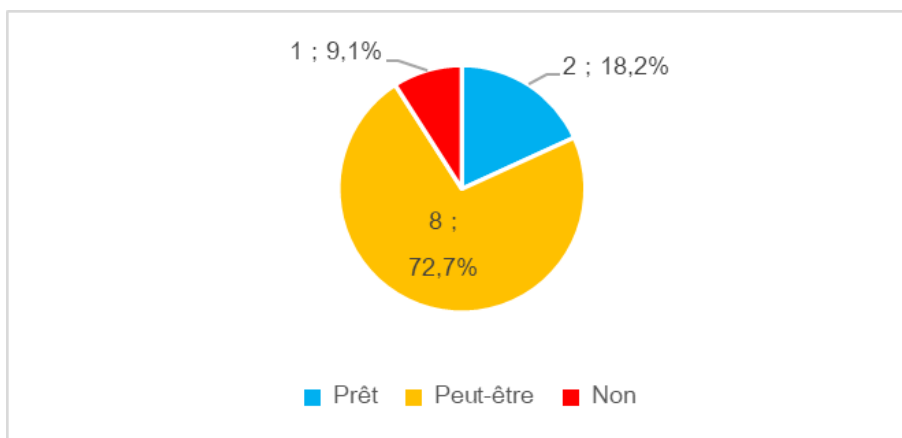
Figure 3 : Utilisation de l'IA et types de tâches

Figure 4 : Prêt à l'utilisation de l'IA



Parmi les 11 étudiants qui n'ont jamais utilisé l'IA, 2 étudiants (18,2%) ont déclaré être prêts à utiliser l'IA dans l'apprentissage du français, 8 (72,7%) ont indiqué qu'ils pourraient éventuellement l'utiliser, et seulement 1 (9,1 %) a affirmé qu'il ne l'utiliserait pas (voir figure 4 : Prêt à l'utilisation de l'IA).

5.2 Sentiments ambivalents vis-à-vis de l'IA

5.2.1 Des difficultés dans la production écrite à l'utilisation de l'IA

Réaliser des tâches écrites dans une langue étrangère représente un véritable défi pour les apprenants. Cela s'avère encore plus complexe lorsque ces activités impliquent des dimensions affectives, culturelles et sociales (Barré-De Miniac, 2002, 2008 ; Guernier & Barré-De Miniac, 2009). Ces facteurs peuvent constituer des obstacles majeurs pour les apprenants (Dufour & Fleuret, 2012 ; Hasan et al., 2023 ; Klimova, 2013 ; Lebrun, 2007 ; Nuralisaputri & Megawati, 2023 ; Wu & Halim, 2024). Concernant nos 124 étudiants, plusieurs difficultés ont été identifiées dans les activités de production écrite (voir figure 5 : Principales difficultés en français écrit chez nos étudiants). Les points problématiques les plus souvent mentionnés incluent la grammaire et la syntaxe (71,8 %), le vocabulaire (57,3 %), ainsi que la structuration des phrases (56,5 %).

Les obstacles rencontrés ont pour conséquence, dans une certaine acceptation de la facilité, que la majorité de nos 113 étudiants (91,1%) se tournent vers l'IAG. Leurs attentes quant à l'utilisation de ce logiciel en lien avec les compétences en production écrite sont claires (voir figure 6 : Attentes dans l'utilisation du logiciel par rapport aux compétences en production écrite) : 92,9 % d'entre eux estiment que l'IAG est utile pour la correction grammaticale, 77 % pour l'enrichissement du vocabulaire, et 68,1 % pour le développement de techniques de révision et d'auto-correction.

Figure 5 : Principales difficultés en français écrit chez nos étudiants

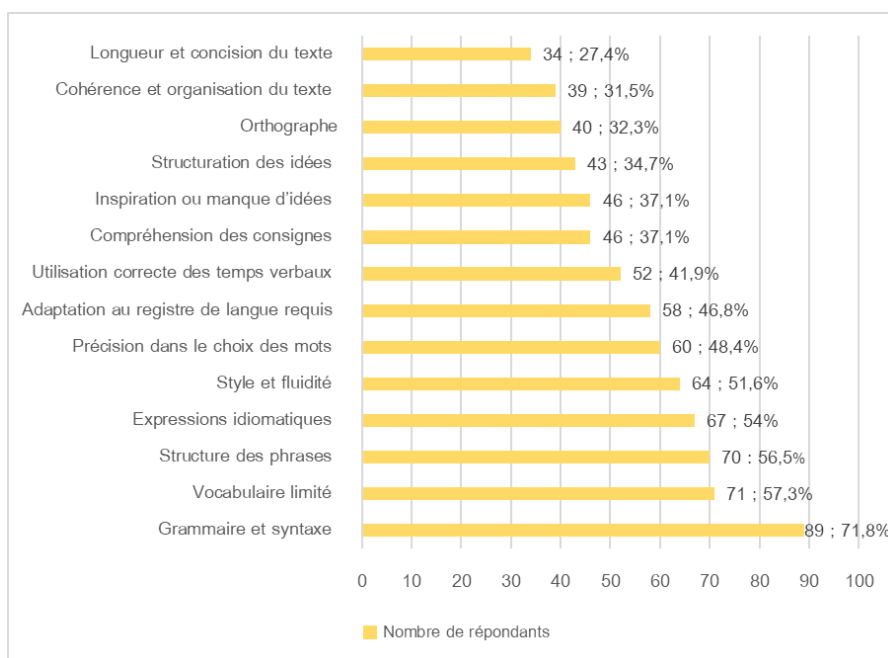
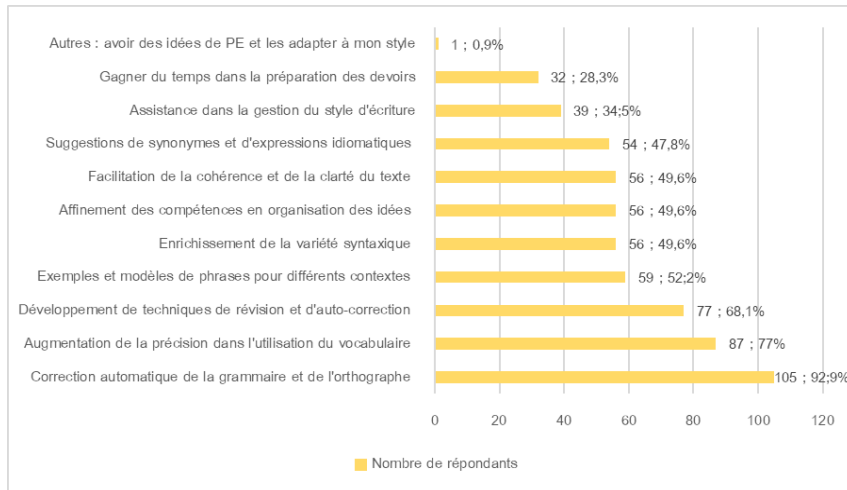
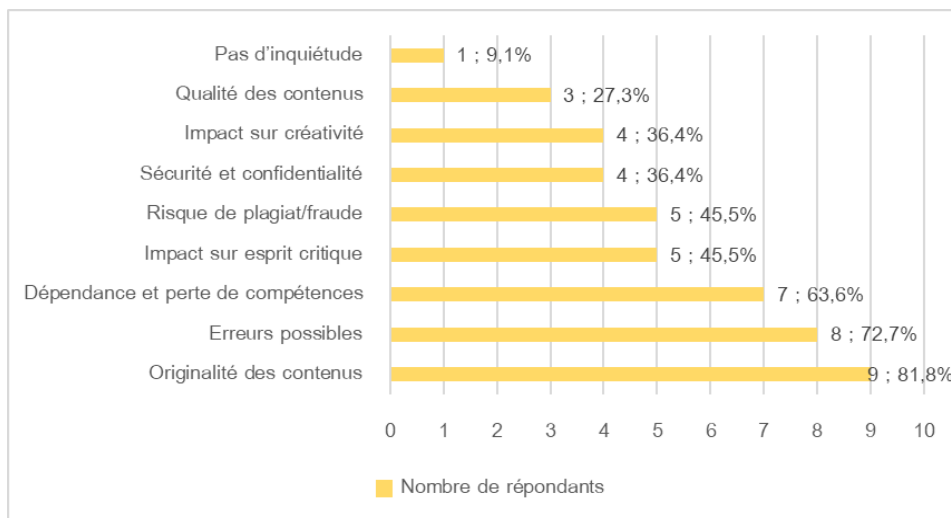


Figure 6 : Attentes dans l'utilisation du logiciel par rapport aux compétences en production écrite



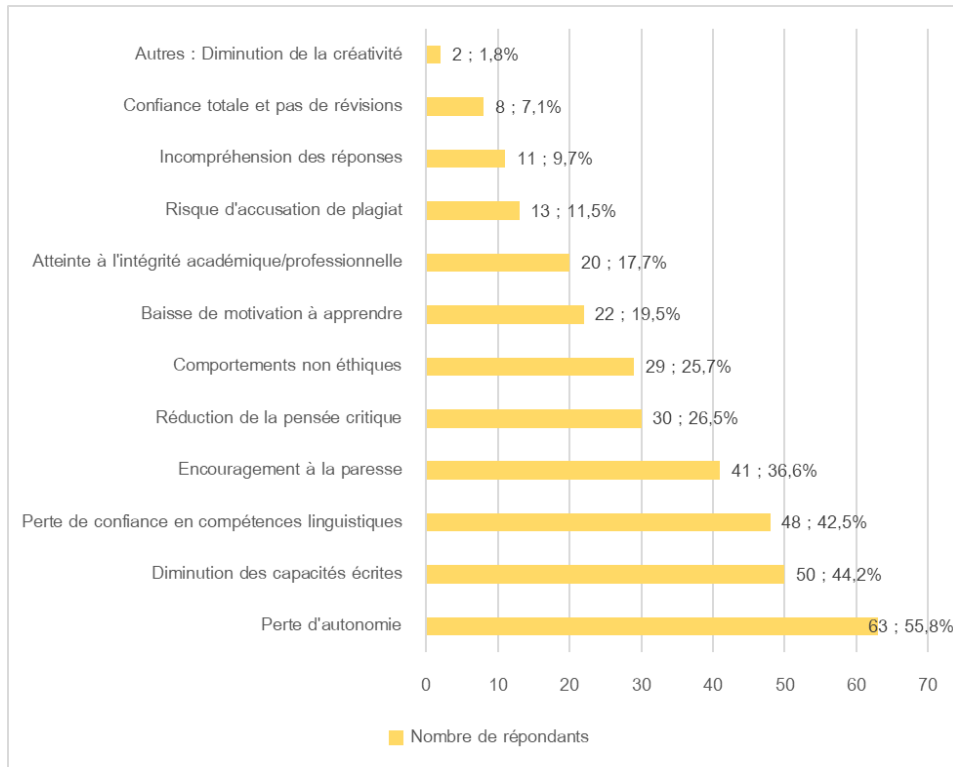
5.2.2 Confiance dans les outils mais préoccupations éthiques

Cependant, derrière la satisfaction concernant l'utilité de l'IA se cachent des préoccupations liées à son utilisation chez 11 étudiants (voir figure 7 : Inquiétudes par rapport à l'utilisation de l'IA). Ainsi, 81,8 % des étudiants s'inquiètent de la qualité et de l'originalité des contenus générés, 72,7 % redoutent les erreurs dans les productions de l'IA, et 63,6 % craignent de devenir dépendants de cette technologie, au risque de perdre leurs compétences en langue écrite. Enfin, 45,5 % de ces 11 étudiants craignent d'être repérés et accusés de plagiat ou de fraude à l'université, tandis que 45,5 % s'inquiètent également de l'impact potentiel sur leur esprit critique.

Figure 7 : Inquiétudes par rapport à l'utilisation de l'IAG

Les 113 étudiants expriment également des préoccupations quant aux impacts négatifs potentiels de l'IAG sur leurs compétences en français (voir figure 8 : Préoccupations concernant les conséquences de l'utilisation de l'IAG sur les compétences en français). La principale inquiétude, exprimée par 55,8 % des étudiants, est que l'IAG menace leur autonomie et leur capacité à travailler de manière indépendante. De plus, 44,2 % craignent une diminution de leurs compétences en écriture et en compréhension écrite, attribuée à l'utilisation de l'IAG. Par ailleurs, 42,5 % estiment que l'IAG pourrait nuire à leur confiance en leurs propres compétences linguistiques. Enfin, un groupe minoritaire, représentant 7,1 %, fait pleinement confiance aux réponses fournies par l'IAG et n'entreprend pas de démarche supplémentaire pour améliorer ces réponses.

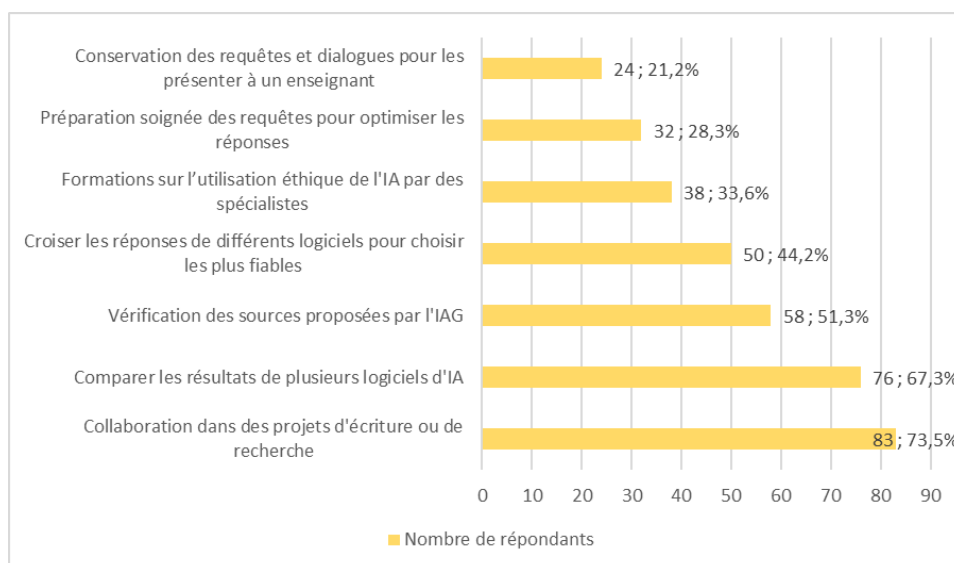
Figure 8 : Préoccupations concernant les conséquences de l'utilisation de l'IAG sur les compétences en français



Lorsqu'on leur a demandé comment l'utilisation éthique des outils d'IA pourrait être améliorée, les étudiants ont identifié plusieurs mesures clés (voir figure 9 : Amélioration de l'utilisation éthique des outils d'IA). La majorité d'entre eux (73,5 %) ont coché la possibilité de collaborer avec d'autres étudiants dans des projets d'écriture ou de recherche, afin de bénéficier de perspectives diversifiées et éviter une dépendance exclusive à l'IAG. Un autre groupe important (67,3 %) a suggéré de comparer les résultats obtenus à partir de plusieurs logiciels d'IAG, pour améliorer la compréhension critique des réponses fournies. Plus de la moitié des étudiants (51,3 %) ont également mis en avant l'importance de vérifier les sources proposées par l'IA afin de garantir la véracité des informations. En outre, 44,2 % des étudiants estiment qu'il est utile de croiser les réponses fournies par différents outils pour choisir les plus fiables. 33,6 %

des étudiants ont exprimé le souhait de participer à des formations sur l'utilisation éthique et raisonnée de l'IA, dirigées par des enseignants spécialistes. Certains étudiants (28,3 %) ont souligné l'importance de bien préparer les requêtes (prompts) afin d'optimiser la qualité des réponses. Par ailleurs, 21,2 % d'entre eux ont recommandé de conserver ces requêtes et dialogues pour les montrer à un enseignant si nécessaire. Ces résultats montrent une prise de conscience collective de la nécessité d'adopter des pratiques réfléchies et responsables dans l'utilisation de l'IA.

Figure 9 : Amélioration de l'utilisation éthique des outils d'IA

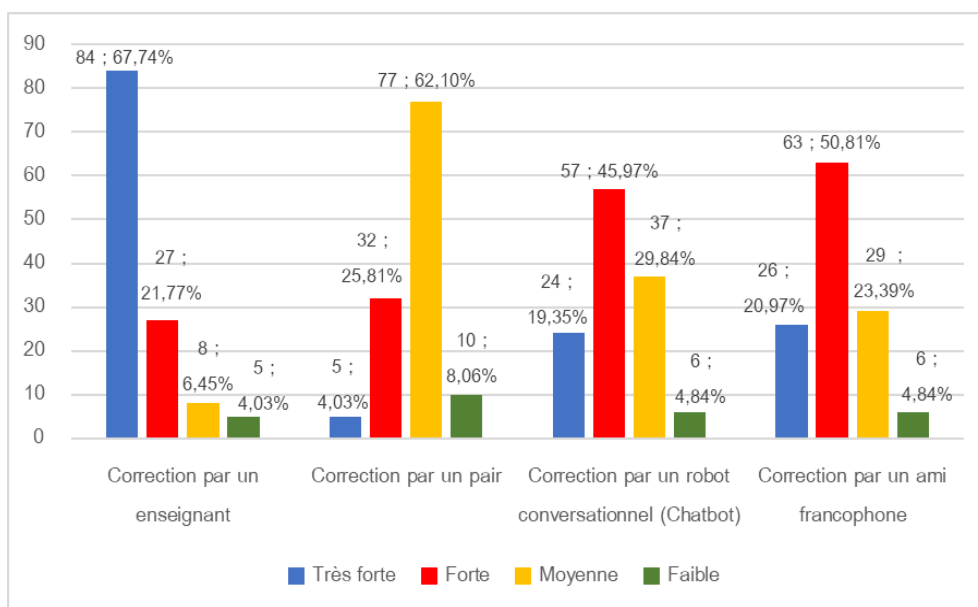


5.2.3 Une confiance toujours forte envers l'enseignant

Dans un contexte où l'IA prend une place croissante dans l'apprentissage des langues, l'enseignant reste néanmoins une figure de confiance majeure pour les étudiants (voir figure 10 : Degré de confiance lors des retours sur les productions écrites). L'analyse des préférences en matière de correction révèle que 67,74 % des étudiants attribuent une très forte confiance à la correction effectuée par un enseignant, un chiffre largement supérieur à celui des autres options disponibles. La correction par un robot conversationnel, malgré les progrès technologiques, est

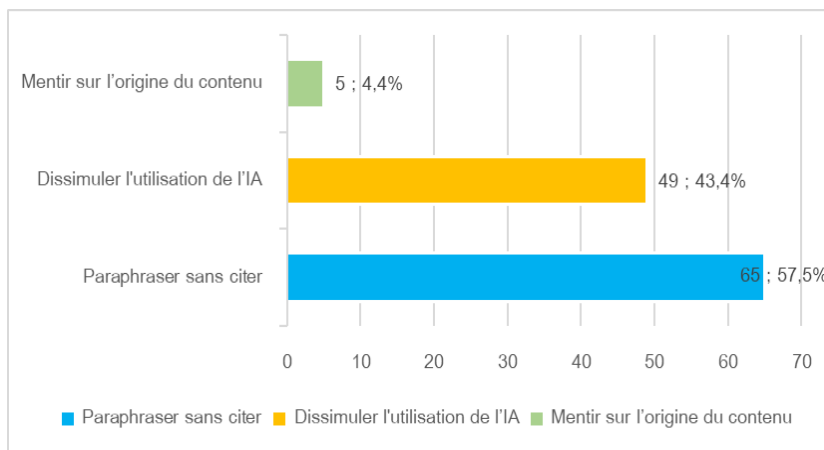
considérée comme très fiable par seulement 19,35 %, et comme ayant une fiabilité forte par 45,97 %.

Figure 10 : Degré de confiance lors des retours sur les productions écrites

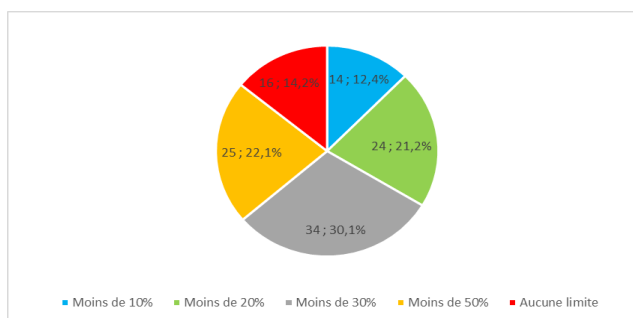


5.3 Conscience de l'importance de l'éthique numérique liée à l'IAG : des pratiques encore à consolider

La majorité de nos étudiants sont conscients de l'importance de l'éthique numérique liée à l'IAG et font davantage confiance à l'enseignant qu'à l'IAG. Cependant, les pratiques mentionnées dans cette enquête révèlent une utilisation parfois problématique de l'IAG, notamment en ce qui concerne l'honnêteté académique (voir figure 11 : Pratiques problématiques dans l'utilisation de l'IA). Ainsi, 57,5 % de notre public cible ont déjà paraphrasé des textes sans citer les sources originales et les auteurs. De plus, 43,4 % ont dissimulé l'utilisation d'un logiciel d'écriture assistée par l'IAG. Enfin, 4,4 % ont déclaré avoir menti sur l'origine du contenu de leurs travaux écrits en français générés par IA, malgré les soupçons de leurs enseignants.

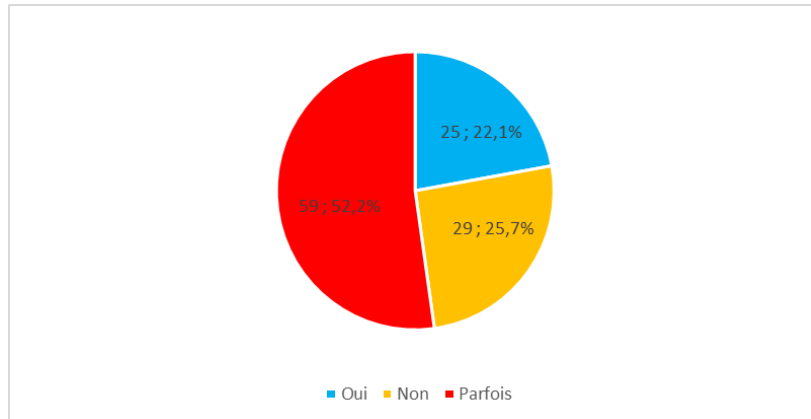
Figure 11 : Pratiques problématiques dans l'utilisation de l'IA

Tous les étudiants utilisant l'IAG ne considèrent pas le pourcentage acceptable de son utilisation comme une priorité (voir figure 12 : Pourcentage acceptable de l'utilisation d'une IAG). Parmi les 113 interrogés, 16 étudiants (14,2 %) estiment qu'il ne devrait pas y avoir de limite à son usage et 25 étudiants (22,1 %) jugent acceptable que l'IAG représente moins de 50 % de leurs productions écrites.

Figure 12 : Pourcentage acceptable de l'utilisation d'une IAG

De plus, 29 étudiants sur 113 (25,7 %) estiment qu'il n'est pas nécessaire de fournir la référence de l'utilisation de l'IAG dans leurs productions écrites (voir figure 13 : Obligation de référence lors de l'utilisation de l'IAG).

Figure 13 : Obligation de référence lors de l'utilisation de l'IAG



6. Discussion : Enjeux pédagogiques et éthiques de l'utilisation de l'IAG

Le débat sur les apports et les risques liés aux intelligences dites « artificielles », bien que le terme même soit contesté par de nombreux chercheurs, prend une ampleur exponentielle, comme en témoigne le nombre croissant de publications sur le sujet (DNE-TN2, 2023). Ce questionnement traverse toutes les disciplines et s'imisce dans les pratiques quotidiennes. En 2020, dans les derniers chapitres de leur ouvrage, François et Chantal Cazals (Cazals & Cazals, 2020) mettent en garde contre des risques tels que la perte de souveraineté, la dérégulation des données et même la destruction ciblée. L'année suivante, l'UNESCO publie un rapport sur la gouvernance et l'éthique de l'IA, adopté par 193 pays. En mars 2022, la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) en France interroge les erreurs engendrées par ces technologies (CNIL, 2022¹⁶). Le Parlement européen, quant à lui, définit l'IA comme une tentative de « reproduire des comportements humains tels que le raisonnement, la planification et la créativité », tout en soulignant qu'à l'instar des humains, elle est sujette aux erreurs. Toutefois, pour les machines, ces erreurs sont qualifiées de « biais ».

¹⁶ CNIL. (25 mars 2022). *Intelligence artificielle, de quoi parle-t-on ?* [article], <https://www.cnil.fr/fr/intelligence-artificielle/intelligence-artificielle-de-quoi-parle-t-on>.

Aujourd'hui, cette notion de biais est étendue au-delà des erreurs de conception des systèmes pour inclure celles découlant des conditions d'utilisation, qu'il s'agisse des données, des infrastructures ou des utilisateurs eux-mêmes. En novembre 2023, la première conférence mondiale consacrée aux risques associés à l'IA s'est tenue au nord-ouest de Londres. Les conclusions de cet événement soulignent les dangers de désinformation, de manipulation et de discrimination, souvent amplifiés par les usages des utilisateurs. Ces enjeux appellent des réflexions approfondies et une prise de conscience accrue, notamment au sein des universités, où une régulation et une formation adaptées apparaissent nécessaires.

Cependant, ce n'est qu'à la fin de 2022 et au début de 2023 que les discussions sur l'impact de l'IA dans l'éducation s'intensifient véritablement, notamment autour des relations entre enseignement et apprentissage, enseignant et apprenant. Ce tournant fait suite à la mise à disposition gratuite, en novembre 2022, du robot conversationnel ChatGPT (*Generative Pretrained Transformer*). En décembre 2022, l'UNESCO publie un rapport consécutif à son quatrième Forum International sur l'IA et l'éducation, proposant des stratégies pour responsabiliser les enseignants et transformer les pratiques pédagogiques.

L'intégration de l'IAG dans l'enseignement soulève donc des défis majeurs, tant pédagogiques qu'éthiques (CSE/CEST, 2024). Les données récoltées montrent que si une majorité d'étudiants est consciente des enjeux éthiques liés à l'utilisation de l'IAG pour améliorer la qualité de leurs productions écrites, certaines pratiques révèlent un manque de sensibilisation aux principes fondamentaux tels que le respect des droits d'auteur et l'intégrité intellectuelle. Cela peut compromettre l'authenticité des productions et avoir des répercussions sur l'apprentissage de la recherche et de la pensée critique.

Il devient primordial d'établir des mesures rigoureuses pour assurer une utilisation éthique de l'IAG. Parmi ces mesures figurent le renforcement de la littératie numérique, l'encouragement à l'autonomie, la sensibilisation aux enjeux éthiques et à la responsabilité académique, ainsi que la mise en place de stratégies d'accompagnement et de prévention. Ces pistes apparaissent essentielles pour encadrer et optimiser l'intégration de l'IAG dans les établissements d'enseignement supérieur.

6.1 Renforcement des littératies et encouragement de l'autonomie

Les résultats de l'étude montrent une adoption massive des outils d'IAG par nos étudiants (91,1 %), avec une utilisation fréquente pour des tâches liées à la production écrite telles que la correction grammaticale (92,9 %) et l'enrichissement du vocabulaire (77 %). Cette adoption, bien qu'elle témoigne de l'utilité perçue de ces outils, s'accompagne également de préoccupations importantes. En effet, 55,8 % des étudiants s'inquiètent de perdre leur autonomie et 44,2 % craignent une diminution de leurs compétences rédactionnelles. En outre, 42,5 % des étudiants estiment que l'utilisation excessive de l'IAG pourrait nuire à leur confiance en leurs compétences linguistiques. Ces chiffres soulignent bien un paradoxe : bien que l'IAG soit perçu comme des facilitateurs, elle risque d'encourager une dépendance excessive, au détriment des compétences fondamentales en rédaction.

Pour répondre à ce défi et pour que l'IA devienne un véritable levier d'apprentissage, il est impératif de renforcer la littératie numérique des étudiants. Une formation approfondie leur permettrait de comprendre comment exploiter l'IA de manière responsable et judicieuse. Cependant, il est nécessaire d'aller au-delà. Si les difficultés à l'écrit ont longtemps été interprétées comme un déficit langagier des apprenants, les pratiques d'écriture doivent désormais être repensées en fonction des contextes dans lesquels elles s'inscrivent, voire intégrées dans de nouveaux univers discursifs (Delcambre & Reuter, 2002).

Cette démarche nécessite de considérer deux dimensions de littératie essentielles. La première concerne les nouveaux outils numériques et les usages qu'ils induisent, en insistant sur la capacité à maîtriser les technologies tout en développant un discernement critique face à l'information. La seconde est liée à une littératie universitaire, visant à développer des pratiques d'écriture académiques ou professionnelles capables de contrer l'appauvrissement observé dans les messageries et sur les réseaux sociaux.

D'abord, le concept décrié de « *digital natives* » (Eynon, 2020), selon lequel une génération née dans l'ère numérique maîtriserait instinctivement les technologies, ne se vérifie pas systématiquement. En effet, être exposé aux outils technologiques ne garantit ni leur usage optimal (Boissière & Bruillard, 2021), ni une capacité à discriminer

entre information et désinformation. La littératie informationnelle, entendue comme un ensemble de compétences allant de l'évaluation critique à l'utilisation raisonnée de l'information, s'apprend et s'enseigne. Elle inclut la compréhension des implications économiques, sociales, juridiques et éthiques des usages informationnels (Michelot & Poellhuber, dans Karsenti, 2019, p. 48-50).

Parallèlement, encourager l'autonomie des étudiants est essentiel. Cela passe par des stratégies pédagogiques incitant à utiliser l'IA comme un outil d'appui à la réflexion personnelle, plutôt qu'un substitut. Boissière et Bruillard (2021) évoquent également la personnalisation des apprentissages, un concept aux interprétations multiples. L'autonomie, la personnalisation, la centration sur l'apprenant, et l'apprentissage différencié partagent une même quête : celle de l'adaptabilité aux hétérogénéités des publics comme à celles des technologies numériques.

Dans le cadre des apprentissages utilisant l'IAG comme levier pour l'expression écrite, il serait pertinent de poser un diagnostic précis et de mobiliser cet outil de manière adaptative, comme un stimulant palliatif. À l'inverse, on pourrait également favoriser l'exploration et la création en ouvrant aux étudiants un monde informationnel riche et expert, leur permettant ainsi de poursuivre leurs propres centres d'intérêt (Boissière & Bruillard, 2021, p. 297).

Pour développer une littératie de l'écrit adaptée aux besoins des étudiants, il est essentiel de commencer par définir les types de textes couramment produits dans le cadre universitaire. Identifier leurs particularités, notamment celles qui posent des difficultés spécifiques aux étudiants, constitue un préalable indispensable. Ces difficultés émergent fréquemment avec l'introduction de nouveaux genres discursifs tels que les rapports de stage ou les mémoires, ou encore avec l'émergence de pratiques nouvelles comme l'écriture de recherche. Ces défis sont accentués par l'écart entre la culture écrite des étudiants et les exigences spécifiques de l'écrit universitaire (Delcambre & Jovenet, 2002 ; Delcambre & Reuter, 2002 ; Donahue, 2002).

Pour nos étudiants issus de la culture thaïlandaise, la distance entre la langue source (le thaï) et la langue cible (le français) amplifie ces difficultés. Ce phénomène englobe non seulement une appréhension liée à la maîtrise linguistique, comme le décrit Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 2008 ; Guernier & Barré-De Miniac,

2009), mais également des défis structurels concernant l'organisation de la pensée et sa transcription écrite (Delcambre & Reuter, 2002). La culture écrite européenne, qui privilégie une logique cartésienne, contraste avec celle du thaï, entraînant des répercussions significatives lorsqu'il s'agit de rédiger des textes académiques précis tels que des rapports ou des mémoires (Delcambre & Jovenet, 2002).

Longtemps perçues comme des signes d'un déficit langagier, les difficultés d'écriture des étudiants en FLE sont aujourd'hui réinterprétées comme des manifestations des contextes culturels et éducatifs dans lesquels ces étudiants évoluent. L'émergence de l'IAG ajoute une nouvelle dimension à ces enjeux, notamment en introduisant des pratiques numériques et multimodales. Par exemple, de nombreux étudiants adoptent une démarche en plusieurs étapes : ils traduisent d'abord leur texte dans une langue intermédiaire plus familière, souvent l'anglais, à l'aide d'outils comme Google Translate ou Gemini. Ensuite, ils corrigent ce texte à l'aide d'assistants numériques tels que Grammarly, avant de le retraduire en français via Google Translate. Ce processus, bien qu'ingénieux, complexifie la détection des usages de l'IAG et reflète une adaptation hybride entre techniques numériques et stratégies d'apprentissage traditionnelles.

6.2 Sensibilisation aux enjeux éthiques et à la responsabilité académique

Les préoccupations croissantes concernant le plagiat et la fraude nécessitent une attention particulière. Les résultats montrent que 57,5 % des étudiants interrogés ont déjà paraphrasé sans citer et 43,4 % ont admis avoir caché leur utilisation de l'IAG dans leurs productions écrites tandis que 45,5 % craignent d'être accusés de plagiat ou de fraude par leurs enseignants. Ces chiffres révèlent une insuffisance dans la sensibilisation des étudiants aux principes d'intégrité académique, mais également une méfiance envers les cadres d'évaluation existants. Cela souligne l'urgence de mettre en place des politiques claires et des initiatives éducatives pour répondre à ces enjeux.

Cependant si l'on envisage d'utiliser les outils de détection des textes générés par l'IA, plusieurs problèmes se posent. Le premier concerne l'accès à un outil intégré dans l'écosystème universitaire de détection du plagiat, afin d'éviter toute contestation de la part des étudiants. Par ailleurs, pour certaines langues ou contextes,

ces outils peuvent s'avérer indisponibles ou inefficaces. Ce biais, déjà souligné par des chercheurs comme Jiang et al. (2024), illustre une discrimination possible : les bases de données sur lesquelles s'appuient les modèles d'IAG surreprésentent certaines langues au détriment d'autres, ce qui peut engendrer des inégalités dans l'évaluation, notamment pour les étudiants non natifs.

De surcroît, les étudiants ayant réalisé leur travail sans assistance risquent parfois d'être injustement accusés de fraude. Bien que des outils tels que GPTZero et Writer.com soient conçus pour détecter les écrits générés automatiquement (Haton, Haton & Haton, 2023), leur utilisation requiert une grande prudence. Ces dispositifs ne doivent être employés que comme un premier filtre, tout en maintenant une évaluation humaine, essentielle pour garantir l'équité et éviter des erreurs qui pourraient compromettre la confiance des étudiants.

Les résultats de l'étude révèlent également que 33,6 % des étudiants souhaitent suivre des formations sur l'utilisation éthique et raisonnée de l'IAG. Pour répondre à cette demande, des ateliers ou des cours dédiés à l'éthique de l'IA et à la citation des sources pourraient être mis en place. Ces formations contribueraient à sensibiliser les étudiants aux enjeux éthiques liés à l'usage des outils numériques, tout en favorisant une culture académique responsable. Les données montrent aussi que 51,3 % des étudiants considèrent la vérification des sources proposées par l'IAG comme une étape essentielle pour garantir la qualité et la fiabilité des contenus. Cela suggère que les formations pourraient inclure des activités pratiques, telles que la vérification et la comparaison des productions d'IAG avec des sources humaines fiables. Ainsi, dans la préparation des cours, les enseignants pourraient également intégrer, au-delà des compétences rédactionnelles (Scheepers, 2014 ; Grossman, 2011), des séquences pédagogiques sur le respect des droits d'auteur. Ces séquences pourraient aussi inclure des travaux collaboratifs où les étudiants apprennent à analyser et à corriger les contenus générés par l'IAG. En ce sens, les résultats révèlent que 73,5 % des étudiants encouragent la collaboration dans des projets d'écriture comme un moyen efficace de limiter leur dépendance à l'IAG. Cette approche, combinant éthique et travail collaboratif, pourrait devenir un levier pédagogique clé pour favoriser des pratiques responsables et équilibrées dans l'utilisation de l'IAG.

Enfin, ces initiatives pourraient également répondre aux exigences du « métier d'étudiant ». L'apprentissage progressif des spécificités des genres académiques, en lien avec des pratiques numériques éthiques, aiderait à mieux intégrer les étudiants dans le cadre universitaire (Alava & Romainville, 2001, p.174).

6.3 Mise en place de stratégies d'accompagnement et de prévention

Les résultats confirment en outre que, malgré les avancées technologiques, l'enseignant demeure un acteur essentiel dans l'apprentissage du français, notamment en ce qui concerne la production écrite. La relation de confiance qu'il établit avec ses étudiants, couplée à son expertise, reste irremplaçable et constitue une base solide pour un apprentissage efficace. En effet, 67,74 % de notre public cible accordent une très grande confiance aux corrections réalisées par un enseignant. Cela souligne l'importance de préserver et de valoriser le rôle de l'enseignant dans un environnement éducatif en constante évolution technologique, tout en l'accompagnant dans la promotion d'une éthique numérique auprès des étudiants. Cette importance s'illustre également dans les pratiques pédagogiques adoptées dans certaines universités. À l'Université de Chiang Mai, par exemple, des formations spécifiques à l'utilisation de l'IAG ont été intégrées dans le cursus de certains cours. Les étudiants de deuxième année inscrits au cours 002202 (Français 4)¹⁷ durant l'année scolaire 2023 ont suivi une formation sur l'utilisation éthique de l'IAG. Bien que cet article de recherche soit encore en cours de rédaction, ces initiatives mettent déjà en lumière l'impact positif de l'implication des enseignants dans la conception et l'accompagnement de pratiques numériques responsables.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant se divise en plusieurs étapes. Avant et pendant l'apprentissage, il est crucial d'établir des critères de transparence, de promouvoir la réflexion critique et de valoriser la démarche créative. Un contrôle continu sur table peut aussi s'avérer nécessaire pour évaluer la progression des étudiants. Après l'apprentissage, il revient à l'enseignant d'utiliser des outils de détection de l'IA-avec toutes les réserves possibles, de réaliser des vérifications par

¹⁷ Ce cours vise à développer les compétences en compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite dans diverses situations liées aux événements actuels.

entretiens oraux, et de mettre en place des sanctions ou des barèmes spécifiques si besoin. De plus, une notation axée sur la créativité peut être intégrée pour encourager l'originalité et l'esprit critique.

Les résultats de l'étude montrent que 39,8 % des étudiants éprouvent des difficultés à structurer des requêtes précises lorsqu'ils utilisent l'IAG. Cela met en lumière la nécessité d'accompagner les étudiants dans la formulation et la gestion de requêtes (prompts), étape fondamentale pour garantir la qualité des résultats générés. Dans le domaine des stratégies de formulation de requête, OpenAI¹⁸ via ChatGPT, recommande une série de principes : 1. rédiger de manière claire en précisant le contexte et les objectifs ; 2. fournir un texte de référence pour éviter les erreurs et approfondir les réponses ; 3. diviser une tâche complexe en étapes successives et cohérentes ; 4. prendre le temps de réfléchir et de réviser les propositions pour garantir leur complétude ; 5. associer des systèmes externes pour valider la pertinence des informations ; 6. comparer les résultats obtenus avec des modèles standards reconnus.

Cette méthodologie reflète l'expression d'une pensée computationnelle telle que celle développée par Wing (2006), laquelle englobe un modèle de réflexion et un ensemble de compétences universelles applicables bien au-delà de l'informatique. Ces compétences incluent l'analyse cognitive, la reconnaissance de modèles spécifiques de problèmes, la décomposition de tâches complexes en éléments plus simples et faciles à gérer et enfin, la résolution algorithmique de ces problèmes étape par étape.

Reconnue dès 2016 par le Forum Économique Mondial¹⁹ comme une compétence clé pour les métiers de demain, la pensée computationnelle s'inscrit dans une démarche de littératie numérique. Bugmann, Karsenti et Parent (2018) soulignent son importance dans le cadre de la résolution collaborative de problèmes éducatifs, notamment via l'utilisation encadrée de robots humanoïdes. Ils y évoquent la manière dont la pensée computationnelle se développe lorsqu'il est fait usage d'un robot humanoïde, dans un cadre fixé par des éducateurs.

¹⁸ Lire le guide complet officiel sur l'écriture de requêtes
<https://platform.openai.com/docs/guides/prompt-engineering>.

¹⁹ World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

Or, avec la récente apparition des IAG, on assiste à la montée en puissance d'une nouvelle compétence, la créativité computationnelle, issue des travaux sur la conception de contenus innovants, notamment audiovisuels et en 3D (Lehman, Risi & Clune, 2016). Si on la met en perspective avec les usages de l'IAG, cette créativité computationnelle prend tout son sens dans le cadre de recherches visant à optimiser la rédaction d'instructions pour les systèmes d'IAG.

Définie comme la capacité à penser de manière créative dans un contexte numérique, la créativité computationnelle inclut « l'analyse des éléments qui interagissent au cours du processus créatif » (Moreno-Jimenez, 2022, p.11). Elle ouvre des perspectives pédagogiques inédites, permettant aux enseignants formateurs de guider leurs étudiants dans la rédaction de requêtes critiques et structurées. Ces compétences visent à produire des réponses pertinentes, fiables, et vérifiables, contribuant ainsi à une utilisation réfléchie et éthique des technologies de l'IA. Nous pouvons désormais parler de « rédaction créative computationnelle » comme une compétence clé à intégrer dans les formations futures.

7. Conclusion : Limites et perspectives de recherche

Notre étude met en lumière l'ampleur des transformations induites par l'intégration des IAG dans l'apprentissage du FLE, notamment en ce qui concerne la production écrite, menée auprès des étudiants de 3e, 4e et 5e année de la Section de Français de l'Université Thammasat et de l'Université de Chiang Mai. Toutefois, cette population ne peut pas être considérée comme représentative de l'ensemble des étudiants. Bien que nous ayons tenté de distribuer le questionnaire à des étudiants d'autres universités, nous n'avons obtenu que 22 réponses, un nombre insuffisant pour inclusion dans cette recherche. Pour renforcer la validité des résultats, il serait pertinent d'élargir l'échantillon en incluant des étudiants issus d'autres institutions, afin d'obtenir des données plus représentatives et d'explorer des dynamiques spécifiques à différents contextes éducatifs.

Par ailleurs, notre approche méthodologique, centrée sur une analyse quantitative et réflexive des représentations, ne visait pas à documenter en détail les

pratiques individuelles ou les dispositifs didactiques en contexte. Une autre piste de recherche intéressante consisterait ainsi à étudier l'évolution de la perception de l'éthique numérique parmi les étudiants, notamment en ce qui concerne le plagiat et la fraude. Cette approche permettrait d'analyser l'efficacité des stratégies de prévention et d'accompagnement mises en place par les enseignants pour encourager une utilisation responsable des outils d'IAG. Les données recueillies dans le cadre du cours 002202 pourraient fournir un éclairage précieux à ce sujet.

Bien que les résultats reflètent des tendances claires en matière d'usages et de perceptions, il est également important de souligner leur inscription dans un contexte temporel précis. En effet, avec l'évolution rapide des technologies de l'IA et des pratiques qu'elles suscitent, ces résultats, bien qu'actuels et représentatifs, pourraient rapidement se transformer à mesure que ces outils se perfectionnent et influencent davantage les comportements des utilisateurs. Ainsi, notre étude constitue une photographie d'un instant T, révélant des enjeux et des dynamiques spécifiques, tout en appelant à une mise à jour régulière des données pour suivre les mutations constantes dans ce domaine. Cette temporalité souligne la nécessité d'un suivi longitudinal pour comprendre l'impact durable de l'IA sur les pratiques pédagogiques et pour adapter en conséquence les stratégies éducatives et éthiques.

L'introduction de l'IAG dans l'apprentissage du FLE constitue donc un tournant significatif, remettant en question les approches traditionnelles tout en offrant de nouvelles perspectives pédagogiques. Cependant, les résultats de cette étude soulignent la nécessité d'un encadrement éthique et d'une intégration éducative structurée pour maximiser les bénéfices tout en minimisant les risques associés à une utilisation excessive ou non critique de l'IAG.

D'une part, nos conclusions mettent en évidence l'importance de renforcer les compétences numériques et informationnelles des étudiants pour les équiper à naviguer dans un environnement technologique en constante évolution. La littératie numérique, complétée par une littératie universitaire, pourrait être une clé pour transformer les outils d'IAG en véritables leviers d'apprentissage, favorisant à la fois l'autonomie et la réflexion critique.

D'autre part, le rôle de l'enseignant reste central dans ce processus. Il ne s'agit pas seulement d'adopter les technologies mais de les humaniser en promouvant une éthique de l'usage. Les enseignants doivent être formés pour intégrer ces outils de manière responsable, tout en valorisant la créativité et l'originalité des productions étudiantes. L'introduction d'ateliers spécifiques sur la créativité computationnelle, combinée à une sensibilisation à l'intégrité académique, pourrait également enrichir cette démarche.

En perspective, l'expansion de cette recherche à un échantillon plus large et diversifié permettra d'affiner la compréhension des dynamiques liées à l'utilisation de l'IA dans différents contextes éducatifs (Wang et al., 2023). Par ailleurs, l'étude des impacts à long terme sur les compétences linguistiques et culturelles des apprenants pourrait éclairer de manière précieuse les stratégies à mettre en œuvre pour assurer un apprentissage durable et inclusif.

Ainsi, cette recherche ouvre une réflexion nécessaire sur l'équilibre entre tradition et innovation dans l'enseignement des langues. L'intégration de l'IA n'est pas seulement un défi technologique mais un appel à repenser les pratiques éducatives pour les adapter à un monde en mutation rapide, tout en préservant l'essence de l'apprentissage humain.

Références bibliographiques

- Aicha, B. & Bahia, Z. (2023). *Les difficultés lexicales dans la production écrite en FLE. Cas des apprenants de 3ème année moyenne*. Mémoire de Master en didactique des langues étrangères. Département des Lettres et des Langues Étrangères. Faculté des Lettres et des Langues. Université IBN Khaldoun-Tiaret.
- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (136), 159-180.
- Alharbi, W. (2023). AI in the Foreign Language Classroom: A Pedagogical Overview of Automated Writing Assistance Tools. *Education Research International*. 2023(1). 1-15.

- Allouche, V. & Maurer, B. (2010). *L'écrit en FLE : travail du style et maîtrise de la langue*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Ardharn, S. (2025). The use of ChatGPT as a tool for developing writing skills in the "French for Office Use" course. *Chiang Mai University Journal of Humanities*, 26(1), 8–41.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 113-114, 29-40.
DOI: <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (11-23). Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2014). La littératie. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche des langues et des cultures* (263-273). Éditions des archives contemporaines.
- Béland, J.-P. & Legault, G.-A. (2019). *Azimov et l'acceptabilité des robots*. Les Presses de l'Université.
- Bellassen, J. (2021). Langues distantes, langues proches, le cas du chinois. Dans E. Argaud, J. Bellassen & F.-B. Favaloro (dir.), *Distance entre langues, distance entre cultures. Quelles incidences didactiques ?* (1-14). Éditions des archives contemporaines, Coll. Plidam. DOI: <https://eac.ac/articles/3684>.
- Benetos, K. (2023). Digital Tools for Written Argumentation. In O. Kruse, C. Rapp, C. M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt & A. Shibani (Ed.), *Digital Writing Technologies in Higher Education* (81–99). Springer International Publishing.
DOI: 10.1007/978-3-031-36033-6_6.
- Boissière, J. & Bruillard, É. (2021). Chapitre 13. Intelligence artificielle dans l'éducation : une place à trouver. Dans J. Boissière & É. Bruillard (dir.), *L'école digitale : Une éducation à apprendre et à vivre* (289-317). Armand Colin.
<https://shs.cairn.info/l-ecole-digitale-une-education-a-apprendre-et-a-vi--9782200623074-page-289?lang=fr>.

- du Boulay, B. (2023). Artificial Intelligence in Education and Ethics. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (93-108). Springer.
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. & Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78–99.
DOI: <https://doi.org/10.7202/1067534ar>.
- Bugmann, J., Karsenti, T., & Parent, S. (2018). *Usage d'un robot humanoïde en contexte éducatif : impacts sur la résolution collaborative de problèmes et le développement de la pensée computationnelle*. Communication présentée au Colloque scientifique international sur les TIC en éducation du CRIFPE, Montréal, Canada.
- Cao, L., & Dede, C. (2023). *Navigating a World of Generative AI: Suggestions for Educators*. Harvard Graduate School of Education.
<https://nextlevellab.gse.harvard.edu/2023/07/28/navigating-a-world-of-generative-ai-suggestions-for-educators/>.
- Cazals, F. & Cazals, C. (2020). *Intelligence artificielle. L'intelligence amplifiée par la technologie*. Hors collection Économie/Gestion. De Boeck Supérieur.
- Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion du rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (107-127). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343.
- Cho, E. & Kim, S. (2015). Cronbach's Coefficient Alpha: Well Known but Poorly Understood. *Organizational Research Methods*. 18. 207-230.
DOI: 10.1177/1094428114555994.
- Collin, S. & Marceau, E. (2022). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur. *Éthique publique*, 24(2).
<https://journals.openedition.org/ethiquepublique/7619>.

- Conseil supérieur de l'éducation et Commission de l'éthique en science et en technologie (2024). *Intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques*. Le Conseil ; La Commission.
- Courant, S., Sirichakkaraset, S. & Combet, J.-S. (2024). ChatGPT et apprentissage collaboratif : un levier pour la compréhension écrite. *Bulletin de l'ATPF*, 148(47). 70-92.
- Cristol, D. (2024). *Apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle : Révolution, défis, opportunités*. ESF Sciences Humaines.
- Delcambre, I., & Jovenet, A.-M. (2002). Présentation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 29. Lire-écrire dans le supérieur (3-6). www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2002_num_29_1_1436.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 29. Lire-écrire dans le supérieur (7-27).
DOI: <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1437>.
- Derian, M. (2013). *Le métal et la chair : anthropologie des prothèses informatisées*. Thèse en sociologie. École doctorale de philosophie. CETCOPRA (Centre d'étude des techniques, des connaissances et des pratiques). Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. <https://theses.hal.science/tel-01240388/>.
- DNE-TN2 (2023). Intelligence artificielle et éducation : Apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques [Billet]. *Éducation, numérique et recherche*. <https://edunumrech.hypotheses.org/8726>.
- Doaa, M. H. A. (2016). Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens. *Multilinguale*, (7).
DOI: <https://doi.org/10.4000/multilinguales.715>.
- Donahue, C. (2002). Effets de l'écrit sur la construction du Sujet textuel à l'université. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 29. Lire-écrire dans le supérieur (75-108). DOI: <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1439>.

- Dufour, I. & Fleuret, C. (2012). L'autobiographie de scripteur : outil didactique, outil d'évaluation diagnostique du rapport à l'écrit des étudiants de programmes de formation technique au collégial québécois. Dans C. Fleuret & I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité* (145-155). Presses de l'Université du Québec.
- Eynon, R. (2020). The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts. In T. Burns & F. Gottschalk (eds.), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children, Educational Research and Innovation* (131-149). OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>.
- Espéret, É. (1990). Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, l'approche cognitive. n°spécial, 8-15.
- Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. Article 100055.
- Grossmann, F. (2011). Renvoyer aux sources du savoir, voir et cf. dans le texte scientifique. Dans A. Jaubert, J. M. López Muñoz, S. Marnette, L. Rosier, & C. Stolz (Eds.), *Citations II ? Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation* (207-222). Academia-L'Harmattan.
- Gourdon, L. (2020). *L'École et l'IA : Une révolution annoncée*. Fabert.
- Guénot, F. (2023). *L'IA éducative : L'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur*. Bréal.
- Guernier, M.-C. & Barré-De Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques*, (143-144), 203-217.
- Gunnarsson, C. (2006). *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. Department of Romance Languages.
- Hasan, J. R., Habibie, A., & Helingo, A. (2023). Probing of Hardships and Their Factors of EFL Students in Constructing Text. *Jurnal Ilmiah AL-Jauhar*, 8(1), 106-122.
- Haton, J.-P. (2024). *L'intelligence artificielle générative* [article]. Techniques de l'ingénieur. DOI: <https://doi.org/10.51257/a-v2-h3760>.

- Haton, J.-P., Haton, E., & Haton, M.-C. (2023). Chapitre 8. Paroles, langue écrite et IA. Dans J.-P., Haton, E. Haton & M.-C. Haton, *Intelligences artificielles : de la théorie à la pratique. Modèles, applications et enjeux des IA* (113-140). Dunod.
- Moreno-Jimenez, L.-G. (2022). *Créativité Computationnelle : conception et développement d'algorithmes pour la génération automatique de phrases littéraires*. Thèse en informatique. École Doctorale Agrosciences et Sciences. Laboratoire Informatique d'Avignon. Université d'Avignon.
- Joo, S. H. (2024). Generative AI as Writing or Speaking Partners in L2 Learning: Implications for Learning-Oriented Assessments. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 24(1), 54-59.
- Jiang, Y., Hao, J., Fauss, M., & Li, C. (2024). Detecting ChatGPT-generated essays in a large-scale writing assessment: Is there a bias against non-native English speakers?. *Computers & Education*, 217, 1-14.
- Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation : Pour développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec. DOI: <https://dx.doi.org/10.1353/book66232>.
- Klimova, B. F. (2013). Difficulties and constraints in second language formal writing. *Indian Journal of Applied Research*, 3(2), 7-9.
- Laurence, S., Sirard, A., Villeneuve-Lapointe, M., & Marcil-Levert, J. (2023). Synthèse de connaissances des définitions et de l'opérationnalisation du rapport à la langue écrite en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 150-173. DOI: <https://doi.org/10.7202/1108190ar>.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Lehman, J., Risi, S., & Clune, J. (2016). Creative Generation of 3D Objects with Deep Learning and Innovation Engines. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Computational Creativity (ICCC 2016)* (180-187). Sony CSL.
- Marchal, B., & Chasme, G. (2023). Évaluation de l'information et évaluation de dispositif d'apprentissage hybride : proposition de démarche composite. Dans V. Soubre (coord.), *L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage. Synergies France*, (17), 41-53. https://www.gerflint.fr/images/revues/France/France17/marchal_chasme.pdf.

- Marchal, B. (2023). The assessment of skills in the co-construction of a media and creative performance. *Bulletin de l'ATPF*, 46(146), 100-128.
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/268473>.
- Martinez, P., Gajo, L., & Ollivier, O. (2024). *Intégrer l'intelligence artificielle à l'université*. L'Harmattan.
- Maynard, C. & Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80.
- Nova, N. (2018). *Figures mobiles : une anthropologie du smartphone*. Thèse en sciences de la société (mention sociologie). Faculté des sciences de la société. Département de sociologie. Université de Genève.
DOI: <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:107645>.
- Nuralisaputri, V. V. & Megawati, F. (2023). Writing Descriptive Texts: What Makes This Difficult for Lower Secondary School Learners? *Indonesian TESOL Journal*, 5(2), 120-133.
- Pistilli, G. (2024). *For an Ethics of Conversational Artificial Intelligence*. Thèse en Philosophie. Ecole doctorale Concepts et Langages. Laboratoire de recherche Sciences, Normes, Démocratie. Sorbonne Université.
<https://theses.hal.science/tel-04627154v2>.
- Robert, J. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 136(4), 499-511.
DOI: <https://doi.org/10.3917/ela.136.0499>.
- Ronan, B. (2017). Digital Tools for Supporting English Language Learners' Content Area Writing. In M. Carrier, R. M. Damerow & K. M. Bailey (Eds.), *Digital Language Learning and Teaching. Research. Theory, and Practice* (93-103). Routledge.
- Royce, C. A. & German, S. (2019). Constructing Meaning and Engaging Learners Through Digital Tools and Practices Within the Middle Level Science Classroom. In P. Bull & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of Research on Innovative Digital Practices to Engage Learners* (68-99). IGI Global Scientific Publishing.
<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9438-3.ch004>.

- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 17-28.
DOI: <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0017>.
- Wang, X. Y., Li, X. M., & Huang, J. Y. (2023). Junior High School Artificial Intelligence Literacy: Connotation, Evaluation, and Promotion Strategy. *Open Journal of Social Sciences*, 11, 33-49. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2023.115004>.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.
DOI: <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>.
- Wu, L. & Halim, H. B. A. (2024). Task Complexity and Foreign Language Writing Emotions as Predictors of EFL Writing Performance. *Frontiers in Education*, 9, 1-13.



L'analyse des rôles du non verbal dans les interactions didactiques en classe de français observée à l'Université Burapha

Parkpoom JAIMEEAREE*

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

An Analysis of the roles of non-verbal communication in didactic interactions in a French classroom observed at Burapha University

Parkpoom Jaimeearee*

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

Article Info

Research Article

Article History :

Received 26 March 2025

Revised 16 May 2025

Accepted 18 May 2025

Mots clés :

Le non verbal, les interactions didactiques, l'enseignement du français

Keywords :

Nonverbal communication, Interaction in language teaching, Teaching French

Résumé

La classe de langue est un lieu ordinaire dans lequel les échanges interactifs entre enseignant et apprenants se produisent sous forme de verbal et de non verbal. La phrase <<On ne peut pas parler sans bouger>> témoigne que le verbal est inséparable du non verbal qui constitue un ingrédient non négligeable dans l'analyse des interactions communicatives en milieu naturel et en milieu institutionnel. Le non verbal joue un rôle essentiel dans l'enseignement/apprentissage de langue. Dans ce travail de recherche, deux types du non verbal sont observés : le non verbal de la part de l'enseignant et celui de la part des apprenants. Chacun a ses propres rôles plus ou moins différents. En effet, le professeur a recours au regard, au sourire et à la pause afin de vérifier la compréhension des apprenants et notamment de faire dérouler la classe. Du côté du non verbal de la part des apprenants, lorsqu'ils

* Corresponding author

E-mail address: parkpoomjai@hotmail.com

éprouvent des difficultés, ils rient, sourient, froncent les sourcils et hochent la tête. Ces réactions dites silencieuses indiquent leur inquiétude essentiellement liée à l'incompréhension du contenu d'enseignement.

Abstract

Interactions between teachers and students in language classrooms occur in both verbal and nonverbal forms. The statement, "We cannot speak without moving our bodies," clearly confirms that verbal and nonverbal communication are essential and inseparable components of communication, both in everyday conversations and in language teaching and learning contexts. Nonverbal communication, therefore, plays a crucial role in language education. Based on observations of French language classes, the researcher found that nonverbal communication in the classroom can be categorized into two types: teacher's nonverbal communication and student's nonverbal communication. Teachers use eye contact, smiles, and pauses to check students' understanding and foster the smooth progression of lessons. Meanwhile, students use smiles, laughter, frowns, and nods to express their anxiety due to a lack of understanding and their inability to answer the teacher's questions.

1. Introduction

Les interactions se construisent par le verbal et le non verbal¹ ; le premier se réalise principalement par des moyens verbaux comme les conversations entre des interlocuteurs dans la vie quotidienne alors que le deuxième se fait par des gestes, des mimiques, le ton d'une voix et/ou des expressions faciales. Kerbrat-Orecchioni (1996) ajoute sur ce point que certains types d'échanges conversationnels sont mixtes ; c'est-

¹ Les interactions verbales et non verbales se produisent par plusieurs moyens : les interactions verbales se réalisent principalement par des moyens verbaux comme les conversations entre des interlocuteurs et les interactions non verbales se comprennent par des gestes, des expressions faciales ou des mimiques. Dans ce travail de recherche, nous voulions juste simplifier la lecture en utilisant le verbal et le non verbal au singulier.

à-dire que l'on y voit se succéder ou s'entremêler le verbal et le non verbal qui sont des éléments indispensables tout au long du déroulement interactif.

L'importance du non verbal réside dans le fait que le non verbal accompagne toujours le déroulement d'échanges interactifs et surtout y construit un message dit *muet* doté d'un sens. Le non verbal est omniprésent : il ne se trouve pas seulement dans la communication en contexte naturel, mais il se réalise aussi en contexte institutionnel. C'est pour cette raison que le non verbal s'avère important dans l'analyse des interactions pédagogiques entre enseignant et apprenants dans une classe de langue. La question se pose donc : dans quelle mesure et de quelle façon le non verbal se construit et affecte le comportement et la réaction des apprenants dans l'enseignement/apprentissage de la langue française ?

Ce travail de recherche vise principalement à analyser les rôles du non verbal entre enseignant et apprenants dans une classe de français sur le lieu de travail observée à l'Université Burapha car l'analyse du non verbal reste, en contexte éducatif thaïlandais, peu nombreuse par rapport à l'étude des interactions verbales en classe de langue. Notre point de vue est partagé par Foerster (1984) qui précise que les analyses des phénomènes d'interaction et de communication verbale en classe de langue sont le sujet d'études de plus en plus nombreuses en didactique alors que les analyses des interactions non verbales restent à part.

La genèse du travail tient au fait que dans la didactique de la langue française, l'enseignant est chargé de transmettre des savoirs à ses apprenants. Nous remarquons par là que l'explication et l'agir professorale ne se font pas seulement par le verbal, mais également par ce que l'on appelle le non verbal. De même, la réaction de la part des apprenants se construit également par le verbal et le non verbal. Il est à noter que selon la culture éducative en Thaïlande, l'attitude réservée des apprenants rend dans bien des cas une classe de langue *silencieuse*. La classe silencieuse ne veut pas dire ici que l'apprentissage d'une langue de la part des apprenants ne se construit pas, bien au contraire, leurs processus cognitifs se réalisent parfois à travers le non verbal. En effet, le non verbal produit par les apprenants nous permet de constater leur compréhension, leur non compréhension, leur difficulté ou bien leur stress. Le non verbal auquel l'enseignant a recours lui permet d'expliquer plus facilement le contenu et notamment de vérifier la compréhension des apprenants.

2. Objectifs visés

Ce travail de recherche a pour but :

- (1) de mettre en lumière la signification du non verbal ;
- (2) d'analyser les rôles du non verbal des interlocuteurs – enseignant et apprenants - dans une classe de français sur le lieu de travail observée à l'Université Burapha : le regard, le rire, le sourire, la pause, le froncement de sourcils et le hochement de tête ;
- (3) de montrer comment le non verbal des participants observés affecte l'enseignement/apprentissage du français

3. Constitution de corpus

Notre réflexion descriptive et analytique est principalement basée sur la transcription des échanges verbaux et non verbaux recueillis à l'Université Burapha. Sachez que nous n'avons choisi que l'aspect non verbal comme corpus. Ce faisant, pour étudier et analyser le non verbal dans l'enseignement/apprentissage du français, nous avons observé un cours de français, uniquement réservé aux 27 apprenants de 2^{ème} année à l'Université Burapha. Ce cours s'est déroulé tous les mercredis de 9h00 à 12h00 durant le 2^{ème} semestre.

4. Méthodologie de la recherche

- (1) Nous avons observé le cours de français le 13 mars 2024 de 9h00 à 10h30 ;
- (2) Pendant l'observation de classe, nous nous sommes assis au fond de la salle afin que notre présence ne dérange pas les interactions didactiques entre enseignant et apprenants ;
- (3) Nous avons enregistré ces interactions didactiques ;

(4) Nous les avons transcrites à l'aide des conventions de transcription proposées par Vion (1992) et par le SYLED-CEDISCOS² de l'Université de Paris III – Sorbonne nouvelle ;

(5) Nous n'avons abordé que l'aspect non verbal produit par l'enseignant et par les apprenants observés ;

(6) Nous l'avons étudié et analysé.

5. Qu'est-ce qu'on entend par *les interactions* ?

Les interactions sont les processus considérables dans la vie quotidienne et dans l'enseignement/apprentissage du français parce qu'elles permettent de faire fonctionner un rôle d'émetteur, ici l'enseignant qui est chargé de transmettre un savoir à des récepteurs, qui sont des apprenants dans une classe de français. Dans bien des cas, le rôle des interlocuteurs peut s'inverser ; c'est-à-dire que les apprenants peuvent prendre à leur tour un rôle d'émetteur dans le cas où ils posent une question à leur professeur. L'enseignant joue un rôle de récepteur parce qu'il doit y répondre. Cette inversion du rôle affirme que les interactions didactiques construisent parfois la circulation des rôles mutuels entre les participants.

Pour que l'échange communicatif soit possible, les participants doivent être engagés. Pendant leur échange, il faut avoir aussi l'entente. Le récepteur comprend bien le but ou l'intention du message d'émetteur. Comme l'a confirmé (Kerbrat-Orecchioni, 1996) :

« Pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement : encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux « engagés » dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de validation interlocutoire. Les salutations, présentations et autres rituels « confirmatifs » jouent pour ce faire un rôle évident. Mais la validation interlocutoire s'effectue surtout par d'autres moyens plus discrets et pourtant fondamentaux » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 5).

² Centre de recherche sur les Discours Ordinaires et Spécialisés

Pour Traverso, il partage cette idée comme suit :

« Dès que deux individus se trouvent en présence l'un de l'autre, des informations sont échangées entre eux, de façon intentionnelle ou pas. Deux personnes qui se croisent dans la rue s'envoient, le plus souvent de façon non intentionnelle, des informations l'une sur l'autre (fondée sur leurs vêtements, leur démarche, leur posture). Au-delà de ces échanges inévitables d'informations, et dans les situations où les participants coopèrent volontairement à une activité commune, le maintien de l'interaction les oblige à signaler continuellement qu'ils sont bien parties prenantes de ce qui se passe : ils doivent manifester leur engagement dans l'interaction ». (Traverso, 1999, pp. 16-17).

Cet auteur souligne en outre que :

« Être engagé dans une interaction signifie que l'on y maintient une certaine attention intellectuelle et effective. Chacun connaît d'ailleurs des cas où, malgré un désintérêt profond pour ce qui se passe et l'envie grandissante d'aller « voir ailleurs », cette obligation l'emporte et l'on s'acquitte avec patience de son devoir d'engagement manifesté ». (Traverso, 1999, pp. 16-17).

D'après les citations mentionnées ci-dessus, on peut dire que les interactions sont les échanges communicatifs qui permettent de changer les informations et d'avoir l'entente des uns et des autres. Dans la didactique de la langue française, les interactions entre les participants engagés s'avèrent indispensables parce qu'elles permettent aux apprenants en difficulté de mieux comprendre le contenu d'enseignement. Les participants doivent s'engager tout au long du cours pour aboutir à des buts d'enseignement prévus.

6. Les rôles du non verbal dans l'enseignement/apprentissage de langue

D'après (Kerbrat-Orecchioni, 1996) le non verbal constitue un élément communicatif essentiel dans l'échange à des fins pédagogiques : *« Certains comportements non verbaux sont à considérer comme des conditions de possibilités de l'échange ».* (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 26).

On constate par là que le non verbal joue un rôle important dans les interactions didactiques en classe de langue parce que cela est considéré comme un outil à des fins communicatives permettant l'échange interactif et surtout la compréhension entre les participants.

Dans la classe de français observée, le rôle du non verbal est crucial dans les interactions didactiques entre professeur et étudiants puisque l'aspect du non verbal accompagne toujours les échanges verbaux. Cela est partagé par (Dabène et al., 1990) comme suit :

« Les échanges verbaux et non verbaux sont constamment imbriqués, leurs signaux respectifs se complètent ou se contredisent, apparaissant simultanément ou successivement et même quand les interlocuteurs se taisent, le « Non verbal » continue à « parler ». (Dabène et al., 1990, p. 72).

Dabène et al. Ajoutent, (1990). que le non verbal est un élément interactif très important dans l'enseignement/apprentissage du français dans la mesure où il permet aux apprenants de mieux comprendre le contenu d'enseignement :

« En récitant ou en lisant on peut à la limite arriver à ne pas bouger. Mais bouger est essentiel au travail cognitif ». (Dabène et al., 1990, p. 72).

D'après les citations mentionnées ci-dessus, on constate que le non verbal joue un grand rôle dans les interactions didactiques. Malgré le silence dans la classe, les interactions didactiques entre enseignant et apprenants continuent à se dérouler, voire à « parler » ; c'est-à-dire que la transmission d'un savoir se produit à travers les gestes, les mimiques, le rire, l'expression faciale, etc.

7. Le non verbal dans les interactions didactiques : du verbal au non verbal dans une classe de français observée

Rappelons que le professeur est chargé de transmettre un savoir à ses apprenants et que dans certains cas les apprenants en difficulté n'arrivent pas à comprendre le contenu enseigné et/ou les explications professorales. Pour résoudre ce problème, l'enseignant, en tant qu'émetteur de message, doit réexpliquer le contenu, reformuler la phrase ou bien donner des exemples concrets. Pour que les apprenants en difficulté comprennent mieux le contenu et les explications professorales, le

professeur fait appel à plusieurs techniques d'enseignement. Parmi ces techniques mentionnées qui se produisent sous forme du verbal – la réexplication, la reformulation et la démonstration des exemples concrets, le non verbal joue un rôle important dans les interactions didactiques du français dans la classe observée. La transmission d'un savoir ne se limite pas au verbal, mais aussi au non verbal. Le verbal qui se trouve habituellement pendant cette transmission discursive est inséparable du non verbal. Le non verbal est donc un ingrédient non négligeable dans l'analyse des interactions didactiques et constitue un facteur considérable parce que souvent, il fait passer un message aux interlocuteurs par le corps et le visage. Dans la classe de français que l'on a observée, le non verbal peut se construire dans toutes les situations de communication pédagogique. Aussi apparaît-il que le non verbal est considéré comme « une aide pédagogique » dans l'enseignement/apprentissage du français dans la mesure où il permet aux étudiants en difficulté de mieux comprendre le contenu d'enseignement.

Outre « une aide pédagogique » dans la didactique du français, le non verbal comme le hochement de tête, le rire, le sourire, le froncement de sourcils ou l'expression faciale, permet à l'enseignant d'évaluer la compréhension des étudiants. En observant les réactions non verbales de ses apprenants, l'enseignant se rend compte de leurs difficultés. Pour améliorer cette situation, il peut modifier sa planification du cours préfixée et adapter ses techniques d'enseignement au niveau langagier des apprenants.

À cela s'ajoute le fait que dans la classe de français observée le non verbal s'utilise pour attirer l'attention des apprenants. Il peut rendre l'ambiance du cours plus active et plus dynamique. Par exemple, le professeur peut avoir recours au regard pour capter l'attention des étudiants ou bien à l'expression faciale pour estimer la compréhension des étudiants.

Dans ce travail de recherche, nous aborderons les rôles du non verbal de la part de l'enseignant et de la part des apprenants. On commencera d'abord par les rôles du non verbal produits par l'enseignant.

8. Les rôles du non verbal de la part de l'enseignant

Dans la classe de français que nous avons observée, pour transmettre un savoir et l'expliquer, l'enseignant a recours au regard, au sourire et à la pause pour que les interactions didactiques se déroulent. On commencera par le regard.

(1) Le regard

Dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, le regard signifie comme suit : « Action, manière de diriger les yeux vers un objet, afin de le voir, expression des yeux de la personne qui regarde ». (*Le Petit Robert*, 2000, p. 2137).

Dans la classe de français observée, on peut dire que le regard est considéré comme un outil de communication qui vise à attirer l'attention des apprenants, à les surveiller, à les contrôler et surtout à évaluer leur compréhension. Prenons l'exemple ci-dessous :

Exemple 1

016 P³ : On est envoyé sur la Terre. C'est parce que les hommes vivaient ensemble, on fait beaucoup de malheurs. Alors, Dieu a décidé d'envoyer Jésus sur la Terre pour nous enseigner ce qu'il faut faire ou pas. Dans quelle ville Jésus est-il envoyé ↑ (Le professeur regarde ses étudiants).

017 As : Jérusalem

018 P : Jérusalem ↑ Quelle est sa date de naissance (Le professeur regarde ses étudiants)

019 AS : 25 décembre

Dans cette séquence, l'enseignant explique que Jésus est envoyé sur la Terre pour sauver les hommes et notamment pour racheter le péché originel. En 016 P, il regarde ses apprenants en leur posant une question (*dans quelle ville Jésus est-il envoyé* ↑). En 017 AS, le regard du professeur fait réagir les apprenants : ce regard les

³ D'après des conventions de transcription proposées par R. Vion et par le SYLED-CEDISCOS de l'Université de Paris III – Sorbonne nouvelle, le « P » signifie « Professeur » et le « AS » signifie « Apprenants ». Pour que les participants restent anonymes, nous ne montrons pas leurs vrais noms et prénoms au public.

incite à répondre à cette question (*Jérusalem*). L'enseignant accepte cette réponse avec la répétition de la réponse des apprenants en 018 P (*Jérusalem* ↑).

Dans la même séquence, il en va de même pour l'exemple suivant :

Exemple 2

018 P : Jérusalem Quelle est sa date de naissance ↑ (Le professeur regarde les étudiants)

019 AS : 25 décembre

020 P : 25 décembre c'est Noël. Dans ce jour, il y a trois anges, vous voyez, qui viennent sur la Terre pour l'arrivée de Jésus.

Ici, l'enseignant regarde les étudiants en leur posant une question sur la date de naissance de Jésus en 018 P (*Quelle est sa date de naissance* ↑). De même, ce regard les incite à y répondre en 019 AS (*25 décembre*).

On voit donc que le professeur ne demande verbalement pas aux apprenants de lui donner la réponse attendue, en revanche il fait appel au regard pour faire dérouler la classe et surtout pour évaluer la compréhension des apprenants.

(2) Le sourire

Selon le dictionnaire *Le Petit Robert*, le « sourire » veut dire « Mouvement léger de la bouche et des yeux, qui exprime l'amusement ou l'ironie ». (*Le Petit Robert*, 2000 : 2380). En y réfléchissant, le sourire n'est pas seulement un mouvement léger de la bouche et des yeux, mais un outil de communication visant à exprimer l'émotion et/ou l'état d'âme d'une personne. (Foerster, 1984) ajoute sur ce point que le rire et le sourire occupent une place importante dans les interactions didactiques en classe de langue parce que leurs sens peuvent varier selon une situation dans laquelle les participants se trouvent :

« Que ce soit sous la forme d'un langage accoustico-auditif extralinguistique pour le rire ou uniquement sous la forme d'une mimique expressive pour le sourire, ces deux manifestations non verbales transmettent toute une gamme de messages ayant des significations extrêmement variables, parfois ambiguës pour l'observation ou le récepteur, donc difficiles à décoder. Elles peuvent exprimer d'une part la gêne, l'agacement, l'hostilité et l'agressivité, d'autre part la satisfaction, le soulagement, la complicité

l'approbation, le plaisir et bien d'autres sentiments : elles ont des composantes intellectuelles et émotionnelles ». (Foerster, 1984, p. 36).

Dans la classe de français observée, le sourire produit par le professeur montre son erreur d'enseignement. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 3

028 P : On appelle ce jour Pâque en français. (Le professeur écrit ce mot au tableau) D'accord ↑

029 AS : Oui ... mais Pâque il faut ajouter euh un un s ↑

030 P : Ah oui (Le professeur sourit et réécrit ce mot au tableau). Merci

Dans cet exemple, l'enseignant explique à ses étudiants la fête de Pâques. En écrivant ce mot, il a fait une erreur d'orthographe en 028 P (*On appelle ce jour Pâque en français*). Un étudiant l'a remarquée et lui demande s'il faut mettre un « s » en 029 AS (*Oui ... mais Pâque il faut ajouter euh un un s ↑*). En 030 P, la remarque produite par cet étudiant incite l'enseignant à corriger cette faute d'orthographe (*Ah oui (Le professeur sourit et réécrit ce mot au tableau)*). Dans ce cas, le sourire du professeur pourrait être considéré comme une acceptation de son erreur d'orthographe. En français, l'expression « Garder le sourire » signifie qu'on reste souriant en dépit d'un échec ou d'une déception. Aussi apparaît-il que le sourire du professeur ne montre pas seulement une acceptation de son erreur, mais peut-être aussi une sorte de déception pédagogique. Comme l'a dit Cicurel (2002), la classe de langue est le lieu d'une interaction dans laquelle la pratique pédagogique est toujours jugée et évaluée par les participants.

(3) La pause

Le Petit Robert définit « la pause » comme « Temps d'arrêt dans la parole, le discours ». (*Le Petit Robert*, 2000, p. 1811). Autrement dit, la pause est le silence qui se produit occasionnellement ou plus ou moins fréquemment dans les interactions didactiques entre enseignant et apprenants dans la classe de français observée. Examinons l'exemple qui suit :

Exemple 4

080 P : Des muguez, ils sont le symbole de la fête de travail. Bon ↓ Et après ce jour c'est le jour de la Victoire 1945 et c'est férié. Qu'est-ce que c'est ce jour ↑
(P. fait une pause de 12 secondes)

081 AS : Euh euh c'est la deuxième guerre mondiale

082 P : Oui Ok et pourquoi on célèbre ↑

Dans cette séquence, le professeur demande aux étudiants ce que c'est le jour de la Victoire 1945 en 080 P (*c'est le jour de la Victoire 1945 et c'est férié. Qu'est-ce que c'est ce jour* ↑). En attendant la réponse de la part des apprenants, il fait une pause de 12 secondes, ce qui leur permet de trouver une réponse en 081 AS (*la deuxième guerre mondiale*). Le professeur accepte cette réponse avec la ratification positive en 082 P (*Oui ok*).

Dans cette séquence, au lieu d'inciter verbalement les apprenants à donner la réponse – *Allez-y*, ou *Qui peut répondre à la question ?* - le professeur fait appel à la pause pour qu'ils aient le temps de réfléchir et de trouver la bonne réponse. Dans ce cas, la pause n'est pas un arrêt ou une interruption silencieuse qui ralentit le déroulement didactique, au contraire c'est une technique d'enseignement visant à inciter les apprenants à participer à la classe et surtout à faire dérouler les démarches pédagogiques.

On voit donc que la pause produite par le professeur n'est pas une interruption momentanée d'une activité pédagogique ou du déroulement de la classe, mais elle vise à donner aux apprenants un peu de temps pour qu'ils puissent réagir à l'initiative professorale.

9. Les rôles du non verbal de la part des apprenants

Ce travail de recherche ne met pas seulement l'accent sur le non verbal de l'enseignant, mais aussi sur celui des apprenants. En effet, leurs réactions non verbales – *le rire, le sourire, le froncement de sourcils et le hochement de tête* – qui constituent des ingrédients non négligeables dans les interactions didactiques peuvent être une expression à fonction métacommunicative dans la classe de français observée.

(1) Le rire

Bergson (1940) précise dans son ouvrage intitulé *Le rire* que le rire est considéré comme le geste social qui joue un rôle de « correcteur » : en riant du comportement d'une personne, nous le poussons à ne pas le répéter, c'est-à-dire à chercher une conduite plus adaptée. Cet aspect de « correcteur » ou « éducateur » du rire montre une explication théorique possible du rire des étudiants ou de l'enseignant en réaction à une faute par un/des membre(s) du groupe. Prenons l'exemple ci-dessous :

Exemple 5

180 P : une bûche de Noël. On décore avec le père Noël, des poupées, du chocolat ou des boucles. Depuis le 25 jusqu'à la fin de l'année on mange ensemble chez soi. Cela fait beaucoup de plaisir. Et puis, le jour de Saint Sylvestre. Qu'est-ce que c'est le jour de Saint Sylvestre ↑

181 AS : Euh euh c'est euh le réveillon de Noël ↑

182 P : Non c'est pas ça.

183 AS : (rire)

184 P : En fait, le jour de Saint Sylvestre est euh le réveillon de du Nouvel an. C'est euh ça marque la transition de l'ancien au nouveau calendrier. Vous comprenez ↑

Dans cette séquence, l'enseignant explique ce que c'est une bûche de Noël en 180 P (*une bûche de Noël. On décore avec le père Noël, des poupées, du chocolat ou des boucles*). Dans la même réplique, il demande aux apprenants s'ils connaissent le jour de Saint Sylvestre (*Et puis, le jour de Saint Sylvestre. Qu'est-ce que c'est le jour de Saint Sylvestre ↑*). Cette question fait réagir les apprenants : ils lui donnent une réponse en 181 AS (*Euh euh c'est euh le réveillon de Noël ↑*). L'enseignant n'accepte pas la réponse des étudiants avec la ratification négative en 182 P (*Non c'est pas ça*), ce qui leur fait rire en 183 AS (*rire*). Dans ce cas, les apprenants rient de leur propre erreur et cela entraîne par la suite la correction de la part du professeur en 184 P (*En fait, le jour de Saint Sylvestre est euh le réveillon de du Nouvel an. C'est euh ça marque la transition de l'ancien au nouveau calendrier*).

(2) Le sourire

Le Petit Robert définit « le sourire » comme « mouvement léger de la bouche et des yeux qui exprime l'amusement ou l'ironie (...) être enchanté de ce qui est arrivé, montrer la satisfaction ». (*Le Petit Robert*, 2000, p. 2380). On peut dire d'après cette définition que la signification du sourire varie selon la situation dans laquelle les participants se trouvent à un moment donné. Le sourire peut être la satisfaction, la joie, la déception ou bien le mécontentement. Examinons l'exemple suivant :

Exemple 6

118 P : La fête de la musique euh a lieu à travers le monde. On s'amuse partout dans le monde c'est quand la fête de la musique ↑ Quelle date ↑

119 AS : c'est euh le le 21 juillet ↑

120 P : Non c'est pas le 21 juillet, mais c'est le 21 juin. La fête de la musique c'est c'est euh on célèbre l'été.

121 AS : (sourire et ils baissent les yeux)

122 P : Vous avez compris ↑

L'exemple 6 montre une séquence où l'enseignant explique aux apprenants la fête de la musique en 118 P (*La fête de la musique euh a lieu à travers le monde. On s'amuse partout dans le monde*). Dans la même réplique, il leur demande quand la fête de la musique se déroule (*c'est quand la fête de la musique ↑ Quelle date ↑*). Les étudiants lui donnent une réponse incorrecte en 119 AS (*c'est euh le le 21 juillet ↑*). Il est à remarquer par là que ces étudiants la lui donnent avec une intonation montante, ce qui nous fait penser qu'ils n'en sont pas sûrs. En 120 P, le professeur n'accepte pas cette réponse avec la ratification négative (*Non c'est pas le 21 juillet*). L'erreur de la part des apprenants entraîne toujours la correction professorale (*Non c'est pas le 21 juillet, mais c'est le 21 juin. La fête de la musique c'est c'est euh on célèbre l'été en 120 P*). Ce schéma didactique – *question - réponse attendue/correcte – ratification positive* ou *question – réponse inattendue/incorrecte – ratification négative - correction professorale* – illustre bien le déroulement de la classe dans lequel l'explication, la réexplication et la correction se produisent sans cesse. C'est l'agir professoral qui est omniprésent dans la classe de français observée. En 121 AS, les apprenants réagissent à la ratification négative de l'enseignant (*sourire et ils baissent les yeux en 121 AS*). Le sourire est ici

considéré comme l'acceptation de leur erreur montrant la déception ou l'échec d'apprentissage, ce qui nous fait penser à l'expression française « garder le sourire » qui signifie que les étudiants restent souriants en dépit de leur échec d'apprentissage.

(3) Le froncement de sourcils

Le froncement de sourcils est une expression faciale dans laquelle les sourcils sont rapprochés et le front est ridé. Cela exprime l'état d'âme d'une personne qui peut être le mécontentement, la tristesse, la concentration, la confusion ou bien l'inquiétude. La signification du froncement de sourcils est donc très variable selon une situation de communication dans laquelle les participants se trouvent à un moment donné. Dans la classe de français observée, le froncement de sourcils de la part des apprenants montre à la fois leur concentration et leur incompréhension. Prenons l'exemple qui suit :

Exemple 7

068 P : Le mois de mai euh le premier mai c'est la fête de ↑

069 AS : Euh euh (le froncement de sourcils des apprenants)

070 P : Vous avez bien compris la question ↑ euh le premier mai, c'est quelle fête ↑

071 AS : (silence) (le froncement de sourcils des apprenants)

072 P : Bon, le premier mai c'est la fête de travail

073 AS : Ah oui

Dans l'exemple 7, le professeur pose aux étudiants une question sur la fête de travail en 068 P (*Le mois de mai euh le premier mai c'est la fête de ↑*). En 069 AS, le froncement de sourcils des apprenants en difficulté apparaît sur leurs visages et cette expression faciale indique leur concentration sur la question posée ; c'est-à-dire qu'ils essaient d'y répondre. Dans cette réplique, le « euh » répété deux fois suggère que ces étudiants ont beau chercher une bonne réponse, ils n'y arrivent pas. C'est peut-être qu'ils ne comprennent pas la question posée par le professeur ou qu'ils ne connaissent pas non plus le premier mai (*Euh euh (le froncement de sourcils des apprenants* En 069 AS). En 070 P, l'enseignant leur pose une question visant à vérifier leur compréhension (*Vous avez bien compris la question ↑*). Puis, dans la même réplique, il reformule la question pour que les apprenants en difficulté comprennent

mieux cette question (*le premier mai, c'est quelle fête* ↑ en 070 P). Cependant, les étudiants n'arrivent toujours pas à lui donner la réponse et le silence triomphe dans la classe (*silence* en 071 AS). Cela entraîne la réapparition du froncement de sourcils des apprenants en difficulté (*silence le froncement de sourcils des apprenants* en 071 AS). Contrairement à sa première apparition qui exprime la concentration sur la question posée, le froncement de sourcils des apprenants qui réapparaît pendant le silence indique dans ce cas leur inquiétude liée à l'incompréhension. En observant cette séquence, on remarque que l'ambiance de la classe est devenue un peu tendue. L'enseignant comprend leur difficulté et termine cette séquence en leur donnant la bonne réponse en 072 P (*Bon, le premier mai c'est la fête de travail*). Le « bon » produit par le professeur est considéré comme un marqueur d'ouverture d'une conversation. En effet, ce « petit mot », terme utilisé par Kerbrat-Orecchioni (1998) joue un rôle important dans les interactions en milieu naturel et institutionnel parce qu'il permet à l'émetteur d'un message, ici l'enseignant d'ouvrir une conversation ou de changer le sujet de conversation. Dans la classe de français observée, l'enseignant constate que les apprenants en difficulté n'arrivent pas à trouver la bonne réponse et que le déroulement de la classe est interrompu par le silence et l'incompréhension des étudiants. Pour que le déroulement de la classe continue, il leur donne la bonne réponse (*Bon, le premier mai c'est la fête de travail* en 072 P). En 073 AS, la ratification positive des apprenants ne montre pas seulement leur compréhension, mais elle marque aussi la fin de la séquence (*Ah oui* en 073 AS).

(4) Le hochement de tête

Le Petit Robert définit le « hochement de la tête » comme « secouer, remuer la tête de haut en bas pour approuver, acquiescer, ou de droite à gauche pour refuser, désapprouver » (*Le Petit Robert*, 2000, p. 1226). Dans la classe de français observée, le hochement de tête signifie l'accord et la compréhension des apprenants. Examinons l'exemple ci-dessous :

Exemple 8

040 P : Bon ↓ Pendant la fête de Pâques, on cherche des œufs. Mais qu'est-ce qu'il faut faire avant de les chercher ↑

041 AS : Euh cacher ↑

042 P : Oui, il faut cacher des œufs avant. Vous avez bien compris ↑

043 AS : (Hochement de tête)

044 P : Très bien. Alors, des œufs des œufs se font en chocolat. À la maison, on euh on décore avec des oeufs en couleur. C'est très beau. En principe, on fait ça dimanche. Vous comprenez ça ↑

045 AS : (Hochement de tête)

046 P : Parfait

Dans l'exemple 8, l'enseignant explique aux apprenants ce que les gens font pendant la fête de Pâques (*Bon ↓ Pendant la fête de Pâques, on cherche des œufs* en 040 P). Dans la même réplique, il leur pose une question sur cette fête (*Bon ↓ Pendant la fête de Pâques, on cherche des œufs. Mais qu'est-ce qu'il faut faire avant de les chercher ↑*). En 041 AS, ils y répondent (*Euh cacher ↑* en 041 AS). Le « euh » produit ici par les étudiants indique leur hésitation. Toutefois, l'enseignant accepte cette réponse avec la ratification positive en 042 P (*Oui, il faut cacher des œufs avant*). Dans la même réplique, la question « Vous avez bien compris ↑ » vise à tester la compréhension des étudiants (*Oui, il faut cacher des œufs avant. Vous avez bien compris ↑*). Les apprenants hochent leur tête de haut en bas, ce qui signifie qu'ils ont bien compris le contenu d'enseignement (*hochement de tête* en 043 AS). En 044 P : la ratification positive de la part du professeur – *très bien* – affirme la compréhension des élèves. Pour que la classe continue, le professeur explique comment les Français décorent leurs maisons pendant la fête de Pâques (*Très bien. Alors, des œufs des œufs se font en chocolat. À la maison, on euh on décore avec des oeufs en couleur. C'est très beau. En principe, on fait ça dimanche. Vous comprenez ça ↑* en 044 P). En 044 P, la question « Vous comprenez ça ↑ » a pour but de vérifier encore une fois la compréhension étudiante. On constate par là que la classe de langue est un lieu où la transmission d'un savoir, le contrôle et la réaction aux performances des élèves se produisent sans cesse, c'est ce que (Dabène et al appellent, 1990) le « rituel communicatif » ou les « obligations professionnelles » dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. (Dabène et al., 1990: 5). La question posée par l'enseignant fait réagir les apprenants (*hochement de tête* en 045 AS). Leur ratification positive qui se produit ici sous forme de gestes – *hochement de tête* - indique qu'ils ont compris l'explication professorale. En 046 P, le professeur clôt cette séquence (*Parfait* en 046 P).

10. Bilan

Nous tenons tout d'abord à préciser que ce bilan est plutôt considéré comme une « vue d'ensemble » qui rappelle et synthétise les points importants permettant de parvenir aux objectifs de recherche visés. Dans les interactions communicatives en milieu naturel et en milieu institutionnel, le verbal et le non verbal sont inséparables et se réalisent quasi-simultanément. Cependant, les recherches sur le verbal sont, si nous osons dire, plus nombreuses que les recherches sur le non verbal. C'est pour cette raison que ce travail de recherche a mis l'accent sur le non verbal dans les échanges interactifs dans une classe de français observée.

Il est à noter que le non verbal n'est pas universel dans la mesure où le sens du non verbal varie selon la situation de communication dans laquelle les participants se trouvent à un moment donné, donc difficile à décoder. Pour décoder le sens du non verbal dans la classe de français observée, nous avons fait appel au contexte discursif. Lors de notre observation de classe de français, nous avons distingué deux types de non verbal qui sont le non verbal produit par le professeur et le non verbal produit par des apprenants. Chacun a ses propres rôles plus ou moins différents. En effet, le non verbal de la part de l'enseignant – *le regard, le sourire et la pause* – vise plutôt à expliquer le contenu d'enseignement, à le réexpliquer, à vérifier la compréhension des étudiants, à les faire participer à des activités pédagogiques et surtout à faire continuer le déroulement de la classe. En revanche, le non verbal de la part des apprenants – *le rire, le sourire, le froncement de sourcils et le hochement de tête* - exprime dans la plupart des cas l'inquiétude essentiellement liée à l'incompréhension des apprenants et aux difficultés qu'ils éprouvent.

Nous espérons que notre travail de recherche sera plus ou moins utile pour les personnes intéressées par l'analyse des rôles du non verbal dans les interactions didactiques dans la classe de langue et que les résultats de ce travail contribueront à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français en contexte éducatif en Thaïlande.

Références bibliographiques

- Bergson, H. (1940). *Le rire*. Presses Universitaires de France.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-163.
- Dabène, L. et al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier.
- Foerster, C. (1984). Le rire : aspect non verbal dans l'interaction. *Le français dans le monde*, 183, 35-38.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *L'implicite*. Armand Colin.
- Le Robert. (2000). *Le Petit Robert de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Nathan.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale, Analyse des interactions*. Hachette.



สำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรม ฝรั่งเศสในประเทศไทย

นาถพร กาญจนปิยวงศ์¹ อาทิตย์ วงษ์สง่า² และมารุต หายทะเล^{3*}

¹ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ประเทศไทย

² คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

³ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ประเทศไทย

Surveying Knowledge Landscape of the French Linguistics, French Translation, French Language Teaching and French Literature in Thailand

Natthaporn Kanjanapinyowong¹, Arthit Wongsanga² and Marut Hantaley^{3}*

¹ Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Thailand

² Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

³ Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 3 April 2025

Revised 24 May 2025

Accepted 5 June 2025

คำสำคัญ :

ภูมิทัศน์แห่งความรู้
การสังเคราะห์งานวิจัย
สถานภาพการวิจัย
ภาษาฝรั่งเศส

Keywords :

Knowledge landscape
Research synthesis
Research status
French language

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อสำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสของประเทศไทย ระหว่างปี พ.ศ. 2556 – 2565 2) เพื่อวิเคราะห์จุดแข็งและจุดอ่อนของงานวิจัยของประเทศไทย ผ่านการเปรียบเทียบกับงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในวารสารที่ได้รับการยอมรับในแวดวงวิชาการของประเทศไทย สำหรับเป็นแนวทางในการกำหนดทิศทางการพัฒนางานวิจัยในประเทศไทยต่อไป และ 3) เพื่อสร้างคลังข้อมูลเกี่ยวกับภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสของประเทศไทย และเผยแพร่ต่อสาธารณะ ซึ่งจะ เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาและส่งเสริมงานวิจัยด้านมนุษยศาสตร์ในประเทศไทย งานวิจัยในประเทศไทยที่นำมาสังเคราะห์ คือ บทความวิจัย และวิทยานิพนธ์ จำนวน 217 เรื่อง ผลการศึกษาพบว่าสาขาการวิจัยที่พบจากมากไปน้อย ได้แก่ 1) สาขาการสอนภาษาฝรั่งเศส 2) สาขาวรรณกรรมฝรั่งเศส 3) สาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส และ 4) สาขาการ

* Corresponding author

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

แปลภาษาฝรั่งเศส เมื่อเปรียบเทียบกับงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในช่วงเวลาเดียวกันในวารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศส จำนวน 567 เรื่อง พบว่าจุดแข็งของผลงานวิจัยในประเทศไทยเป็น “งานวิจัยที่สอดคล้องกับพื้นที่” มากกว่างานวิจัยด้านทฤษฎี ผลการศึกษาสะท้อนให้เห็นช่องว่างทางองค์ความรู้และแนวทางการพัฒนางานวิจัยในประเทศไทย ซึ่งสามารถนำไปต่อยอดงานวิจัยในอนาคตให้สอดคล้องกับแนวโน้มของสากล ส่งเสริมให้เกิดการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในมิติต่าง ๆ อย่างครอบคลุมมากขึ้น และตอบสนองต่อการผลักดันผลงานทางวิชาการประเทศไทยให้มีศักยภาพสู่ระดับนานาชาติ

Abstract

This research aimed (1) to survey the knowledge landscape in the fields of French linguistics, French translation, French language teaching, and French literature in Thailand during the period 2013–2022; (2) to analyze the strengths and weaknesses of research conducted in Thailand through a comparative study with research published in academically recognized journals in France, in order to provide guidelines for future research development in Thailand; and (3) to establish and publicly disseminate a database on the knowledge landscape of French linguistics, French translation, French language teaching, and French literature in Thailand, which will contribute to the advancement and promotion of humanities research in the country. The study synthesized 217 research articles and theses produced in Thailand. The findings revealed the following ranking of research areas by frequency: (1) French language teaching, (2) French literature, (3) French linguistics, and (4) French translation. When compared to 567 research articles published in academic journals in France during the same period, it was found that a key strength of research in Thailand lies in its “context-based” approach, rather than in theoretical frameworks. The study highlights gaps in knowledge and suggests directions for research development in Thailand, with the aim of aligning with global academic trends, promoting a more comprehensive study of the French language across various dimensions, and enhancing the international visibility and competitiveness of Thai academic research.

1. บทนำ

การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสปรากฏอย่างเป็นทางการครั้งแรกในโรงเรียนของประเทศไทยใน พ.ศ. 2428 ณ โรงเรียนอัสสัมชัญ ซึ่งมีบาทหลวงเอมิล ออกุส กอลมเบต์ ชาวฝรั่งเศสเป็นผู้ก่อตั้ง และใช้ภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทยเป็นสื่อกลางในการเรียนการสอน (โรงเรียนอัสสัมชัญ, ม.ป.ป.) ครั้นต่อมา ภาษาฝรั่งเศสเริ่มมีบทบาทมากขึ้นในการศึกษาระดับมัธยม เนื่องจากใน พ.ศ. 2456 กระทรวงธรรมการ (กระทรวงศึกษาธิการ) ได้ประกาศใช้หลักสูตรหลวง ซึ่งนับเป็นโครงการศึกษาใหม่ กล่าวคือ เปลี่ยนมูลศึกษาเป็นประถมศึกษา สามัญและประถมศึกษาวิสามัญ รวม 5 ปี ส่วนระดับมัธยมศึกษา แบ่งออกเป็น 3 ระดับ คือ มัธยมศึกษาตอนต้น 3 ปี มัธยมศึกษาตอนกลาง 3 ปี และมัธยมศึกษาตอนปลาย 2 ปี รวม 8 ปี โดยเนื้อหาวิชาในระดับมัธยมนี้ กำหนดให้เลือกเรียนภาษาอังกฤษ และ เลือกภาษาฝรั่งเศส หรือ เยอรมัน เพิ่มอีกภาษาหนึ่งในมัธยมกลางและมัธยมปลาย (รัชช ปุณโณทก, 2538) จากนั้นใน พ.ศ. 2460 ได้มีการเปิดการเรียนการสอนวิชาภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษาของประเทศไทยขึ้นอย่างเป็นทางการครั้งแรก (คณิศร์ จันทรสุริยา, 2542) ในสังกัดคณะอักษรศาสตร์และวิทยาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ต่อมา เมื่อการสอนภาษาฝรั่งเศสขยายไปยังมหาวิทยาลัยแห่งอื่น ๆ ในประเทศ จึงทำให้มีผู้สนใจศึกษาค้นคว้าและรวบรวมข้อมูลด้านภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศส อย่างต่อเนื่อง ได้แก่ รายงานการวิจัยเรื่อง *สถานภาพการศึกษาวรรณคดีฝรั่งเศสในประเทศไทย : บรรณนิทัศน์สังเขป ตั้งแต่เริ่มต้นจนถึง พ.ศ. 2526* (อนงค์นาฏ เกกิงวิทย์, 2531) รายงานการวิจัยเรื่อง *สถานภาพการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย : บรรณนิทัศน์สังเขป ตั้งแต่เริ่มต้นจนถึง พ.ศ. 2526* (วารุณี ปัทมะสังข์, 2534) รายงานการวิจัยเรื่อง *สถานภาพเอกสารด้านฝรั่งเศส-ไทยศึกษาในประเทศไทยจนถึง พ.ศ. 2536* (กรรณิกา จรรย์แสง และคณะ, 2545) การศึกษาสภาพการวิจัยทางการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในรอบทศวรรษ (พ.ศ. 2545 – 2555) (สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2556) การสังเคราะห์องค์ความรู้งานวิจัยในรอบทศวรรษของสาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษา คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (ปีการศึกษา 2548 – 2557) (สุทิษา ไรจนอนันต์, สิริจิตต์ เดชอมรชัย, ชนยา ต่านสวัสดิ์, เฟรเดริก คาราล, 2558) การศึกษาภาพรวมการวิจัยทางด้านการออกเสียงและการรับรู้เสียงภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทยสำรวจงานวิจัยด้านสัทศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส โดยเน้นไปที่การออกเสียงและการรับรู้เสียงภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทย ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2542 – 2563 (ธีระ รุ่งธีระ, 2563) การสังเคราะห์งานวิจัยด้านการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ของผู้สอนภาษาฝรั่งเศสทั้งระดับมัธยมศึกษาและระดับอุดมศึกษา (ปี พ.ศ. 2554 – 2564) (วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย, 2564) และ *การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส: ทบทวน ทิศทาง ทำทนาย* (สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564) และ

รายงานการวิจัยเรื่อง **แนวทางการส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษา : ข้อค้นพบจากการสังเคราะห์งานวิจัย** (ศิวศิลป์ สิริจักรเศรษฐ์, 2568)

จะเห็นได้ว่าการศึกษาศาสนาภาพข้อมูลการศึกษาด้านภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยจากผลงานวิจัยในรูปแบบต่าง ๆ ยังอยู่ในวงจำกัด และมุ่งเน้นเฉพาะด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นหลัก ทั้งนี้ สิริจิตต์ เตชอมรชัย (2556) ได้ให้ข้อเสนอแนะที่สอดคล้องกับประเด็นดังกล่าว คือ เสนอให้สังเคราะห์ประเด็นปัญหาและข้อค้นพบของงานวิจัยทางภาษาฝรั่งเศสด้านอื่น ๆ เพิ่มเติม เช่น งานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส หรืองานวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสเฉพาะด้าน เพื่อให้ได้ภาพรวมเกี่ยวกับสภาพการวิจัยทางภาษาฝรั่งเศสได้อย่างครอบคลุมรอบด้าน ดังนั้น จึงเป็นเรื่องน่าสนใจและเป็นประโยชน์อย่างยิ่งที่จะสำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศส รวมถึงการแปลภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ในช่วงรอบทศวรรษที่ผ่านมา คือ ตั้งแต่ พ.ศ. 2556 จนถึง พ.ศ. 2565 เพื่อให้เห็นพัฒนาการของความรู้ที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง และสะท้อนภาพรวมให้เห็นแนวโน้มการพัฒนาศาสตร์ดังกล่าวในประเทศไทย ทั้งนี้โดยเปรียบเทียบกับแนวโน้มพัฒนาการความรู้ในแวดวงวิชาการของประเทศฝรั่งเศสในช่วงเวลาเดียวกัน (พ.ศ. 2556 – พ.ศ. 2565) ผลการสำรวจข้อมูลนี้จะ เป็นประโยชน์แก่วงวิชาการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในปัจจุบัน โดยเฉพาะนักวิจัยในประเทศไทยจะได้ทราบถึงสภาพการวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส ด้านการแปลภาษาฝรั่งเศส ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส รวมทั้งข้อสรุปเกี่ยวกับองค์ความรู้ทางการวิจัยภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ระหว่าง พ.ศ. 2556 – พ.ศ. 2565 ซึ่งสามารถสะท้อนจุดแข็งและช่องว่างของการทำวิจัยที่ผ่านมา และสามารถกำหนดประเด็นและแนวทางการวิจัยที่เหมาะสมกับทิศทางของงานร่วมสมัย เพื่อให้สอดคล้องกับการวิจัยในระดับสากลต่อไปในอนาคต ทั้งนี้ คณะผู้วิจัยเห็นว่าควรจัดทำฐานข้อมูลบทความวิจัย กลางระดับประเทศเพื่อรวบรวมผลงานวิจัยไว้ที่เดียว เพื่อให้ง่ายต่อการสืบค้น และช่วยให้นักวิจัยทราบทิศทางการทำวิจัยในด้านภาษาฝรั่งเศสการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสได้อย่างเป็นระบบและครบถ้วนครอบคลุมมากยิ่งขึ้น เพื่อเพิ่มโอกาสการเข้าถึงแหล่งข้อมูลต่าง ๆ อันจะเป็นประโยชน์ในการทำวิจัยต่อไปในอนาคต

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

2.1 เพื่อสำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสของประเทศไทย ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565

2.2 เพื่อวิเคราะห์จุดแข็งและจุดอ่อนของงานวิจัยของประเทศไทย ผ่านการเปรียบเทียบกับงานวิจัยที่ตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารตัวแทนที่ได้รับการยอมรับในแวดวงวิชาการของประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565 สำหรับเป็นแนวทางในการกำหนดทิศทางในการพัฒนางานวิจัยในประเทศไทยต่อไป

2.3 เพื่อสร้างข้อมูลเกี่ยวกับภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสของประเทศไทย และเผยแพร่ต่อสาธารณะ ซึ่งจะเป็ประโยชน์ต่อการพัฒนาและส่งเสริมงานวิจัยด้านมนุษยศาสตร์ในประเทศไทย

3. ขอบเขตการวิจัย

การสำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยในครั้งนี้เป็นการศึกษาผลงานวิจัยที่ตีพิมพ์เผยแพร่เป็นภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาฝรั่งเศส ในช่วง พ.ศ. 2556 – 2565 ในรูปแบบของวิทยานิพนธ์ระดับมหาบัณฑิตและดุษฎีนิพนธ์ในสถาบันอุดมศึกษาและบทความวิจัยในวารสารวิชาการของประเทศไทยในฐานข้อมูลของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI) และบทความวิจัยในวารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศสที่คัดสรรว่าเป็นตัวแทนวารสารที่มีความน่าเชื่อถือทางวิชาการในสาขาวิชาเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัยของคณะผู้วิจัย โดยพิจารณาจากเกณฑ์เชิงวิชาการในการรับรองความน่าเชื่อถือ ได้แก่ ความเชี่ยวชาญเฉพาะทางในสาขานั้น ๆ การสนับสนุนโดยหน่วยงานวิชาการหรือวิชาชีพที่เป็นที่ยอมรับ ระบบการกลั่นกรองบทความ และความต่อเนื่องของการตีพิมพ์ โดยใช้แนวคิดการแบ่งประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ คือ หัวข้อวิจัยและระเบียบวิธีวิจัย

4. ข้อจำกัดในการทำวิจัย

ผลงานวิจัยของประเทศไทยยังจำกัดในลักษณะตัวแทนวารสารวิชาการที่มีความน่าเชื่อถือในแวดวงวิชาการสาขานั้น ๆ ยังไม่ครอบคลุมทุกวารสารวิชาการ รวมทั้งยังไม่ครอบคลุมวิทยานิพนธ์ระดับมหาบัณฑิต (mémoire) และดุษฎีนิพนธ์ (thèse)

5. วิธีการดำเนินงานวิจัย

การสังเคราะห์งานวิจัยหรือการทำ “วิจัย” ใน “งานวิจัย” (recherche sur la recherche) จัดเป็นงานวิจัยที่เรียกว่า méta-recherche ประเภทหนึ่ง ซึ่งมีความสำคัญและมีความจำเป็นเพื่อต่อยอดและวางแผนงานวิจัยต่อไปในอนาคต งานวิจัยประเภทนี้จะสะท้อนให้เห็นสถานภาพที่แท้จริงของตนเองอย่างชัดเจน ผ่านการสำรวจและวิเคราะห์ข้อมูล

งานวิจัยนี้จะใช้แนวคิดการแบ่งประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ คือ หัวข้อวิจัย และระเบียบวิธีการวิจัย หลังจากนั้นจะวิเคราะห์สรุปภาพรวมและแนวโน้มของงานวิจัยทั้งในเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

5.1 กลุ่มเป้าหมายในการวิจัย

กลุ่มเป้าหมายในการวิจัยเพื่อสำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส รวม 784 เรื่อง ประกอบด้วย

5.1.1 บทความวิจัยที่ตีพิมพ์เผยแพร่ในช่วง พ.ศ. 2556 – 2565 ในวารสารวิชาการในฐานข้อมูลของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI) จำนวน 163 เรื่อง

5.1.2 วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิตและดุษฎีนิพนธ์ของสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทย ที่เผยแพร่ในช่วง พ.ศ. 2556 – 2565 จำนวน 54 เรื่อง

5.1.3 บทความวิจัยที่ตีพิมพ์ลงในวารสารวิชาการในประเทศฝรั่งเศส ซึ่งคณะผู้วิจัยคัดเลือกวารสารตัวแทนของแต่ละสาขาการวิจัย จำนวน 5 วารสาร มาใช้ในการวิเคราะห์ ได้แก่

1) วารสาร *Langue française* (Revue internationale de linguistique française) เผยแพร่โดย สำนักพิมพ์ Armand Colin ตีพิมพ์บทความด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ซึ่งได้รับการกลั่นกรองและรับรองคุณภาพโดยศูนย์วิจัยและค้นคว้าแห่งชาติของประเทศฝรั่งเศส (Centre national de la recherche scientifique - CNRS)

2) วารสาร *Traduire* เผยแพร่โดยสมาคมนักแปลแห่งฝรั่งเศส (Société française des traducteurs - SFT) ซึ่งได้รับความนิยมสูงในแวดวงวิชาชีพและวงวิชาการในประเทศฝรั่งเศส ตีพิมพ์บทความ กรณีศึกษา รวมทั้งทฤษฎีการแปลและการล่าม

3) วารสาร *LIDIL* (Revue de linguistique et de didactique des langues) เผยแพร่โดยหน่วยวิจัยด้านภาษาศาสตร์และการสอนภาษาต่างประเทศและภาษาแม่ (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) มหาวิทยาลัย Grenoble Alpes เป็นวารสารด้านภาษาศาสตร์และการสอนภาษาฝรั่งเศส

4) วารสาร *TDFLE* (Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère) เผยแพร่โดย Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des pratiques langagières et de didactique des langues-cultures มหาวิทยาลัย Paul-Valéry Montpellier III ตีพิมพ์บทความด้านการสอนภาษาฝรั่งเศส

5) วารสาร *Poétique* (Revue de théorie et d'analyses littéraires) เผยแพร่โดยสำนักพิมพ์ Le Seuil ตีพิมพ์บทความด้านทฤษฎีวรรณกรรมและการวิเคราะห์วรรณกรรมฝรั่งเศส

โดยคัดเลือกเฉพาะบทความวิจัยที่ตีพิมพ์ในช่วงปี ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) เพื่อให้สอดคล้องกับช่วงระยะเวลาที่สำรวจงานวิจัยในประเทศไทย พบบทความวิจัยจำนวนทั้งสิ้น 567 เรื่อง

5.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบบันทึกข้อมูลงานวิจัย (formulaire de collecte de données) โดยใช้โปรแกรม Microsoft Excel

5.3 วิธีการเก็บข้อมูล

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี (méthodes de recherche mixtes) คือ การเก็บรวบรวมข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ ตามขอบเขตที่เขียนไว้ในข้อ 3 เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูล โดยมีรายละเอียด ดังนี้

5.3.1 สืบค้นบทความวิจัยในฐานข้อมูล TCI โดยใช้คำสืบค้นที่ครอบคลุมให้มากที่สุด

5.3.2 สืบค้นวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาโทและคุณวุฒินิพนธ์ สาขาภาษาและวรรณคดีฝรั่งเศส สาขาฝรั่งเศสศึกษา และสาขาการแปลฝรั่งเศส - ไทย ของสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทย

5.3.3 คัดเลือกบทความวิจัยและวิทยานิพนธ์ที่มีเนื้อหาไม่เกี่ยวข้องออก โดยการอ่านบทคัดย่อ บทความวิจัยต้นฉบับ และวิทยานิพนธ์

5.3.4 สืบค้นบทความวิจัยเพิ่มเติมผ่านฐานข้อมูลงานวิจัย ThaiJO (Thai Journals Online) เพื่อสืบค้นบทความที่อาจหาไม่พบผ่านการสืบค้นผ่านคำหลัก

5.3.5 สืบค้นบทความวิจัยจากวารสารวิชาการในประเทศฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศส โดยคัดเลือก 5 วารสารหลัก ซึ่งเป็นตัวแทนแต่ละสาขาวิชา เพื่อนำมาวิเคราะห์เปรียบเทียบกับผลงานวิจัยของประเทศไทย

5.3.6 จากนั้นจัดทำข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับผลงานวิจัยที่พบ ได้แก่ หัวข้อ บทคัดย่อ เนื้อหา บทความวิจัย และระเบียบวิธีการวิจัย (ประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์) ลงในแบบบันทึกข้อมูลงานวิจัยโดยใช้โปรแกรม Microsoft Excel จากนั้นให้ผู้เชี่ยวชาญในแต่ละสาขาการวิจัยตรวจสอบความถูกต้องในการจำแนกบทความวิจัยตามสาขาการวิจัยและหัวข้อวิจัยย่อย

5.3.7 นำส่งคลังข้อมูลเพื่อจัดทำข้อมูลพื้นฐานสำหรับเผยแพร่ใน open-source database โดยเป็นข้อมูลพื้นฐานเพื่อเผยแพร่เฉพาะบทความวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเท่านั้น หลังจากนั้น รวบรวมลิงก์บทความวิจัย (หากมี) เพื่อรวบรวมเป็นข้อมูลพื้นฐานและเผยแพร่ในฐานข้อมูล Open source (Humanities and Arts Research Repository in Thailand – HARRT) บนเว็บไซต์ <https://harrr.in.th/home> ต่อไป

5.4 วิธีการวิจัย

คณะผู้วิจัยใช้วิธีการวิจัย 2 วิธี เพื่อให้สอดคล้องกับประเภทข้อมูลของผลงานวิจัย คือ 1) การวิเคราะห์เชิงปริมาณ และ 2) การวิเคราะห์เชิงคุณภาพ ดังนี้

5.4.1 วิธีการวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

5.4.1.1 แบ่งประเภทของงานวิจัยตามเนื้อหา (หัวข้อ) และระเบียบวิธีการวิจัย (ประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์) ผ่านการอ่านบทคัดย่อ บทความวิจัย วิทยานิพนธ์และดุษฎีนิพนธ์ทั้งหมด

5.4.1.2 วิเคราะห์เชิงปริมาณ เป็นการวิเคราะห์จำนวนงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสในช่วงเวลาศึกษาเดียวกัน คือ ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) เพื่อศึกษาเปรียบเทียบแนวโน้มในภาพรวม โดยใช้คำร้อยละจำแนกตามสาขาการวิจัยและหัวข้อวิจัยย่อย

5.4.1.3 วิเคราะห์เชิงคุณภาพ เป็นการวิเคราะห์โดยอ่านงานวิจัยทั้งที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส ในช่วงเวลาศึกษาเดียวกัน คือ ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) เพื่อวิเคราะห์รายละเอียดของประเด็นที่เกี่ยวข้องและมีความน่าสนใจในเชิงวิชาการ เช่น ระเบียบวิธีวิจัย (ประเภทข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์) ที่พบมากในงานวิจัยของประเทศไทย เพื่อนำมาเปรียบเทียบกับงานวิจัยในลักษณะเดียวกันของประเทศฝรั่งเศส เพื่อวิเคราะห์ความเหมือน ความแตกต่าง จุดแข็ง จุดอ่อนของงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยผ่านการเปรียบเทียบกับงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศฝรั่งเศส

5.4.2 วิธีการวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส

5.4.2.1 แบ่งประเภทของบทความวิจัยตามเนื้อหา (หัวข้อ) และระเบียบวิธีการวิจัย (ยุคสมัยของตัวบทวรรณกรรมที่ศึกษา ประเภทของตัวบทวรรณกรรมที่ศึกษา) ผ่านการอ่านบทคัดย่อทั้งหมด

5.4.2.2 วิเคราะห์เชิงปริมาณ เป็นการวิเคราะห์งานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสในช่วงเวลาศึกษาเดียวกัน คือ ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) เพื่อศึกษาเปรียบเทียบแนวโน้มในภาพรวม โดยใช้คำร้อยละจำแนกตามสาขาการวิจัยและหัวข้อวิจัยย่อย

5.4.2.3 วิเคราะห์เชิงคุณภาพ เป็นการวิเคราะห์โดยอ่านงานวิจัยทั้งที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส ในช่วงเวลาศึกษาเดียวกัน คือ ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) เพื่อวิเคราะห์ระเบียบวิธีการวิจัย (ประเภทของตัวบทวรรณกรรมที่ศึกษา ยุคสมัยของตัวบทวรรณกรรมที่ศึกษา และทฤษฎีที่ใช้ในการวิเคราะห์วรรณกรรม) ที่พบมากในงานวิจัยของประเทศไทย เพื่อนำมาเปรียบเทียบกับงานวิจัยในลักษณะเดียวกันของประเทศฝรั่งเศส ซึ่งจะนำไปสู่การวิเคราะห์ความเหมือน ความแตกต่าง จุดแข็ง จุดอ่อนของงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยผ่านการเปรียบเทียบกับงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศฝรั่งเศส

6. ผลการวิจัย

6.1 ผลการศึกษาด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย

ตารางที่ 1

ผลการสำรวจผลงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย จำแนกตามสาขาการวิจัย

สาขาการวิจัย (champ de recherche)	จำนวนงานวิจัย		ประเภทของงานวิจัย			
	รายการ	%	บทความวิจัย		วิทยานิพนธ์	
			รายการ	%	รายการ	%
ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส	45	26.63	38	29.69	7	17.07
การแปลภาษาฝรั่งเศส	53	31.36	19	14.84	34	82.93
การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส	71	42.01	71	55.47	0	0
รวม	169	100	128	100	41	100

จากผลการสำรวจงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565 พบผลงานวิจัย จำนวนทั้งสิ้น 169 รายการ ดังปรากฏในตารางที่ 1

พบผลงานวิจัยจำนวนทั้งสิ้น 169 รายการ แบ่งตามประเภทผลงานได้เป็นบทความวิจัย จำนวน 128 รายการ และวิทยานิพนธ์ จำนวน 41 รายการ หากจำแนกตามสาขาการวิจัย (champ de recherche) พบว่า สาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสมีจำนวนมากที่สุด จำนวน 71 รายการ (42.01%) พบรองลงมา คือ การแปลภาษาฝรั่งเศส จำนวน 53 รายการ (31.36%) และพบน้อยที่สุด คือ ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส จำนวน 45 รายการ (26.63%)

จากนี้ คณะผู้วิจัยจะนำเสนอผลการศึกษาด้านสาขาการวิจัย (champ de recherche) โดยแบ่งออกเป็น 3 สาขา ได้แก่ ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส โดยเปรียบเทียบกับผลการสำรวจผลงานวิชาการที่ตีพิมพ์เผยแพร่ในประเทศฝรั่งเศส

6.1.1 ผลงานวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส

ตารางที่ 2

จำนวนหัวข้อวิจัย (sous-champ) ของงานวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง พ.ศ. 2556 - 2565

หัวข้อวิจัยย่อย (sous-champ)	จำนวนงานวิจัยที่พบในประเทศไทย				จำนวนงานวิจัยที่พบ ในประเทศฝรั่งเศส	
	บทความวิจัย	วิทยานิพนธ์	รวม	%	บทความวิจัย	%
สัตวศาสตร์/สัตววิทยา	7	1	8	17.78	11	4.28
อรรถศาสตร์	8	0	8	17.78	41	15.95
วากยสัมพันธ์	4	2	6	13.33	62	24.12
วัจนปฏิบัติศาสตร์/ปริจเฉท	5	1	6	13.33	35	13.62
วิเคราะห์/วาทกรรมวิเคราะห์	5	0	5	11.11	1	0.39
สัญวิทยา/สัญศาสตร์	3	0	3	6.67	3	1.17
ภาษาศาสตร์เชิงประวัติ/นิรุกติศาสตร์	3	0	3	6.67	9	3.50
การรับภาษา	1	2	3	6.67	80	31.13
ภาษาถิ่น	1	1	2	4.44	0	0

ตารางที่ 2

จำนวนหัวข้อวิจัย (sous-champ) ของงานวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565 (ต่อ)

หัวข้อวิจัยย่อย (sous-champ)	จำนวนงานวิจัยที่พบในประเทศไทย				จำนวนงานวิจัยที่พบ ในประเทศฝรั่งเศส	
	บทความวิจัย	วิทยานิพนธ์	รวม	%	บทความวิจัย	%
ภาษาศาสตร์สังคม/ ภาษาศาสตร์ประยุกต์/ ภาษาศาสตร์คลังข้อมูล	1	0	1	2.22	8	3.11
การแปรของภาษาและความ ไม่มั่นคงทางภาษา	0	0	0	0	1	0.39
ภาษาศาสตร์ข้อความต่อเนื่อง	0	0	0	0	6	2.33
รวม	38	7	45	100	257	100

จากการสำรวจผลงานวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสของประเทศไทย ในช่วง พ.ศ. 2556 – 2565 พบผลงานทั้งหมด 45 รายการ แบ่งออกได้ตามประเภทของงานวิจัย ได้แก่ บทความวิจัย จำนวน 38 รายการ และวิทยานิพนธ์ จำนวน 7 รายการ โดยวิทยานิพนธ์ทั้งหมด เป็นผลงานของหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิตสาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และจากการสำรวจและรวบรวมบทความวิจัยจากวารสาร *Langue française* ซึ่งเป็นวารสารตัวแทนการวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสของประเทศฝรั่งเศส โดยคัดเลือกบทความวิจัยที่ตีพิมพ์ระหว่าง ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) พบบทความวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสจำนวน 257 รายการ พบการศึกษาหัวข้อวิจัย (sous-champ) ดังแสดงในตารางที่ 2

คณะผู้วิจัยพบว่าหัวข้อวิจัยในประเทศไทย ที่มีการศึกษามากที่สุด 2 อันดับแรก ได้แก่ 1) สัทศาสตร์/สัทวิทยา (17.78%) และอรรถศาสตร์ (17.78%) และ 2) วากยสัมพันธ์ (13.33%) และวินัยปฏิบัติศาสตร์/ปริจเฉทวิเคราะห์/วาทกรรมวิเคราะห์ (13.33%) และหัวข้อที่พบน้อยที่สุด คือ ภาษาศาสตร์สังคม/ภาษาศาสตร์ประยุกต์/ภาษาศาสตร์คลังข้อมูล (2.22%)

คณะผู้วิจัยแบ่งประเภทระเบียบวิธีวิจัยตามลักษณะการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การวิจัยเชิงคุณภาพ และการวิจัยเชิงปริมาณ

จากการอ่านวิเคราะห์ข้อมูลงานวิจัยทั้งหมด คณะผู้วิจัยพบว่างานวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยมีแนวโน้มที่จะใช้การวิจัยเชิงปริมาณควบคู่ไปกับการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยเน้นการวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาเป็นหลัก โดย

คณะผู้วิจัยสามารถแบ่งประเภทการใช้ข้อมูลที่พบในงานวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสได้จำนวน 7 ประเภท ดังนี้ 1) การศึกษาคลังข้อมูลจากหนังสือ แบบเรียน นวนิยาย นิตยสาร หนังสือพิมพ์ เว็บไซต์ 2) การศึกษาเปรียบเทียบภาษาไทย-ฝรั่งเศส 3) การผสมภาษาระหว่างภาษาฝรั่งเศสกับภาษาอังกฤษ (franglais) 4) การสังเคราะห์งานวิจัย 5) การศึกษาคลังข้อมูลจากผู้เรียน 6) การทดลอง การทดสอบ แบบสอบถาม และ 7) การศึกษาคลังข้อมูลจากเพลง หนังสือเสียง

ประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ที่พบมาก ได้แก่ ตัวบทที่มาจากหนังสือ นวนิยาย นิตยสาร หนังสือพิมพ์ เว็บไซต์ แบบเรียน คลังข้อมูลเสียงจากเพลง และหนังสือเสียง ส่วนลักษณะการทำวิจัยที่พบมากที่สุด คือ การศึกษาเปรียบเทียบภาษาไทยกับภาษาฝรั่งเศส โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านสัทศาสตร์/สัทวิทยา เช่น ผลงานของสัญญา สุลักษณะนันท์ (2559) Pompet Thanangkorn (2016) หรือธีระ รุ่งธีระ (2563) และด้านอรรถศาสตร์ เช่น ผลงานของชนิกานต์ วงศ์ปิยะ (2556) อังศุมารินทร์ ต่อมดวงแก้ว (2558) และกนต์พงศ์ จิตต์กล้า (2563) ซึ่งมีการใช้ข้อมูลจากการศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ ยังพบด้วยว่ามีการศึกษาจากการทดลองและการทดสอบ เช่น การบันทึกเสียงผู้เรียน เพื่อศึกษาปัญหาการออกเสียง เช่น ผลงานของอักร ธนะศิริกุล และอภิรักษ์ณ์ ธรรมทวีธิกุล (2561) ศิริมา ปุรินทราภิบาล (2561ก) ศิริมา ปุรินทราภิบาล (2561ข) และวรรณชัย คำภีระ (2562) หรือการให้ผู้เข้าร่วมวิจัยตอบแบบสอบถามผ่านช่องทางออนไลน์ ส่วนการศึกษาการผสมภาษาระหว่างภาษาฝรั่งเศสกับภาษาอังกฤษพบจำนวนน้อย ได้แก่ ผลงานของ Samawadee Treekul (2013) และสามาวดี ตรีกุล (2556) ซึ่งทั้งหมดเป็นการศึกษาการยืมภาษาและการสลับภาษาของภาษาอังกฤษในเพลงฝรั่งเศส

จากการเปรียบเทียบผลงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) พบว่าในประเทศไทยมีการศึกษาหัวข้อวิจัยย่อยด้านสัทศาสตร์/สัทวิทยา และอรรถศาสตร์ มากที่สุด (17.78%) ส่วนในประเทศฝรั่งเศส มีการศึกษาหัวข้อวิจัยย่อยด้านวิทยาหน่วยคำจำนวนมากที่สุด (31.13%) ทั้งนี้ คณะผู้วิจัยตั้งข้อสังเกตว่าในประเทศไทยยังไม่ปรากฏผลงานวิชาการด้านการแปรของภาษาและความไม่มั่นคงทางภาษา (variation et insécurité linguistique) และภาษาศาสตร์ข้อความต่อเนื่อง ส่วนในประเทศฝรั่งเศส ไม่ปรากฏผลงานด้านภาษากับปริชานเป็นหัวข้อวิจัยย่อย แต่พบว่ามีการศึกษาหัวข้อดังกล่าวร่วมกับศาสตร์อื่น ๆ เช่น การศึกษาวิทยาหน่วยคำเป็นประเด็นหลัก และมีการวิเคราะห์ร่วมกันกับภาษากับปริชานซึ่งเป็นประเด็นรอง

ลำดับถัดไป เป็นการสรุปผลการวิเคราะห์ความแตกต่างที่พบในงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยเมื่อเปรียบเทียบกับผลงานวิจัยในประเทศฝรั่งเศส

1) หัวข้อวิจัยย่อยและประเด็นศึกษา เมื่อนำผลการศึกษาผลงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศฝรั่งเศสมาเปรียบเทียบกับผลงานวิจัยในประเทศไทย พบว่า การศึกษาหัวข้อวิจัยย่อย ในผลงานวิจัยของประเทศไทยยังมีจำนวนน้อยเมื่อเทียบกับประเทศฝรั่งเศสที่ซึ่งมีการศึกษาร่วมกันระหว่างหัวข้อวิจัยย่อยที่แตกต่างหลากหลายอย่างมาก อีกทั้งยังพบว่า ประเด็นศึกษาที่พบในประเทศไทยยังค่อนข้างจำกัด ประเด็นศึกษาที่พบมากที่สุดในประเทศไทย คือ การศึกษาเปรียบเทียบระหว่างภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส ซึ่งส่วนมากเป็นการเปรียบเทียบด้านสัทศาสตร์/สัทวิทยา ทั้งนี้ ประเทศไทยเน้นการวิเคราะห์ในระดับหน่วยเสียง (phonème) เป็นหลัก ในทางกลับกันงานวิจัยในประเทศฝรั่งเศสปรากฏประเด็นศึกษาด้านสัทศาสตร์/สัทวิทยาที่หลากหลายมากกว่า คือ ระดับหน่วยเสียงเหนือหน่วยแยกส่วน (élément suprasegmental) เช่น สัทสัมพันธ์ (prosodie) และสำเนียง (accent) ด้วยภาษาฝรั่งเศสมีความแตกต่างกันในแต่ละพื้นที่ (กลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส: Francophonie) ดังนั้น จึงพบประเด็นศึกษาเรื่องการแปร (variation) ของภาษาฝรั่งเศส เช่น ในรัฐควิเบก (français québécois) และภาษาฝรั่งเศสของชาวแอฟริกัน (français africain)

ประเด็นศึกษาลำดับถัดมาในประเทศไทย คือ การศึกษาหลักภาษาฝรั่งเศส (grammaire française) เช่น คำแสดงทัศนะ (modal) กริยาที่ปรากฏร่วมกับรูปสรรพนาม (verbe pronominal) กาล (temps) และการศึกษาวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ของวัจนกรรมอ้อมและวัจนกรรมตรง (étude syntaxique et sémantique du discours indirect et discours direct) ของภาษาฝรั่งเศส ประเด็นเหล่านี้คล้ายคลึงกับประเด็นศึกษาที่พบในประเทศฝรั่งเศส หากแต่ในประเทศฝรั่งเศสมีขอบเขตเนื้อหาที่กว้างขวางกว่าและมีประเด็นศึกษาที่หลากหลายมากกว่า นอกจากนี้แล้ว คณะผู้วิจัยยังพบประเด็นศึกษาด้านอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ในงานวิจัยไทยที่มุ่งเน้นศึกษาเปรียบเทียบคำหรือสำนวนไทยกับฝรั่งเศส เช่น สำนวนเกี่ยวกับคน สัตว์ หรือวิสามานยนาม แต่ผลงานในประเทศฝรั่งเศสเน้นการศึกษาอุปลักษณ์ (métaphore) ร่วมกับการเทียบแบบ (analogie)

2) ระเบียบวิธีวิจัยและประเภทของข้อมูลที่ใช้ศึกษา จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ผลงานวิจัยของประเทศฝรั่งเศสมีแนวโน้มเลือกใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก โดยพบการวิจัยเชิงปริมาณจำนวนเล็กน้อย ซึ่งคล้ายคลึงกับลักษณะการใช้ระเบียบวิธีวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ส่วนประเภทของข้อมูลที่นิยมใช้ศึกษามากที่สุดในประเทศฝรั่งเศส คือ ผู้เขียนบทความแต่งประโยคเอง พบรองลงมา คือ ข้อมูลจากผลงานนวนิยาย/วรรณคดี ลำดับถัดมา คือ คลังข้อมูลจากงานวิจัยอื่น และจากหนังสือพิมพ์ ตามลำดับ นอกจากนี้ ยังพบแนวโน้มที่ผู้เขียนบทความวิชาการเลือกใช้ข้อมูลจากแหล่งข้อมูลออนไลน์เพิ่มมากขึ้น อาทิ บทความออนไลน์ หนังสือพิมพ์ออนไลน์ และสุนทรพจน์ออนไลน์ ลักษณะ

ข้อมูลนี้คล้ายคลึงกับประเภทข้อมูลที่พบในงานวิจัยของประเทศไทย เช่น หนังสือ นวนิยาย นิตยสาร หนังสือพิมพ์ เว็บไซต์ แบบเรียน และข้อมูลประเภทเสียง

6.1.2 ผลงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศส

ตารางที่ 3

จำนวนหัวข้อวิจัย (sous-champ) ของงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565

หัวข้อวิจัย (sous-champ)	จำนวนงานวิจัยที่พบในประเทศไทย				จำนวนงานวิจัยที่พบในประเทศฝรั่งเศส	
	บทความวิจัย	วิทยานิพนธ์	รวม	%	บทความวิจัย	%
การแปลวรรณกรรม	6	27	33	62.26	11	14.67
การแปลเฉพาะด้าน	2	7	9	16.98	28	37.33
ประเด็นเชิงภาษาศาสตร์ในการแปล	5	0	5	9.43	7	9.33
ทฤษฎีการแปล	4	0	4	7.55	3	4.00
การล่าม	1	0	1	1.89	7	9.33
กลวิธีการแปล	0	0	0	0	6	8.00
การใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล	1	0	1	1.89	8	10.67
การสอนการแปลในระดับอุดมศึกษา	0	0	0	0	3	4.00
การศึกษสถานภาพของนักแปล	0	0	0	0	2	2.67
รวม	19	34	53	100	75	100

จากการสำรวจผลงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565 พบผลงานทั้งหมด 53 รายการ แบ่งออกได้ตามประเภทของงานวิจัย ได้แก่ บทความวิจัย จำนวน 19 รายการ และวิทยานิพนธ์ จำนวน 34 รายการ โดยวิทยานิพนธ์ทั้งหมดเป็นผลงานของหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการแปลฝรั่งเศส-ไทย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ คณะผู้วิจัยพบหัวข้อวิจัย (sous-champ) จำนวน 6 หัวข้อและจากการศึกษารวบรวมบทความวิจัยจากวารสาร *Traduire* ซึ่งเป็นวารสารตัวแทนสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสของประเทศฝรั่งเศส โดยคัดเลือกบทความที่ตีพิมพ์ระหว่าง ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) พบบทความวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสจำนวน 75 รายการ ดังแสดงในตารางที่ 3

หากพิจารณาภาพรวมของงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย พบว่า ผลงานส่วนใหญ่มุ่งศึกษาการแปลวรรณกรรม (62.26%) รองลงมาจะเป็นการแปลเฉพาะด้าน (16.98%) ประเด็นเชิงภาษาศาสตร์ในการแปล (9.43%) ทฤษฎีการแปล (7.55%) การล่าม (1.89%) และการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล (1.89%)

จากการสำรวจงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสจำนวน 53 รายการ คณะผู้วิจัย พบระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ กล่าวคือ เป็นการวิจัยแบบการรวบรวมเอกสารจาก แหล่งข้อมูลต่าง ๆ (recherche documentaire) และเน้นการวิเคราะห์เนื้อหา (analyse de contenu) เป็นหลัก โดยการอ้างอิงเนื้อหาจากตัวบทที่ศึกษาเป็นตัวบทหลักในการวิเคราะห์ เพื่ออธิบายและสรุปผลแบบพรรณนาวิเคราะห์

เมื่อพิจารณาประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศส พบว่ามี การศึกษาตัวบทประเภทต่าง ๆ แบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

1) **ตัวบทวรรณกรรม** มีทั้งตัวบทภาษาฝรั่งเศส เพื่อศึกษาการแปลภาษาฝรั่งเศสเป็น ภาษาไทย และตัวบทภาษาไทย เพื่อศึกษาการแปลภาษาไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส

- ประเภทของตัวบทวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ใช้ศึกษาการแปล ได้แก่ นวนิยาย บทละคร เรื่องสั้น ตำนาน บันทึกการเดินทาง

- ประเภทของตัวบทวรรณกรรมไทยที่ใช้ศึกษา ได้แก่ กวีนิพนธ์ (กำสรวลศรีปราชญ์ ทวาทศมาสโคลงตัน ลิลิตพระลอ ลิลิตยวนพ่าย)

2) **ตัวบทข้อเขียนประเภทอื่น ๆ** ได้แก่ ข้อเขียน บทความ ปรัชญา ประวัติศาสตร์ ศาสนา สารคดี สื่อออนไลน์ และรายการอาหารของร้านอาหารไทยในประเทศฝรั่งเศส

ทั้งนี้ ตัวบทประเภทอื่น ๆ มักมีเนื้อหาในเชิงวัฒนธรรม เช่น ขนบธรรมเนียมต่าง ๆ ในงานของจุฑามาส โพธิ์นิล (2559) และชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ และสรพรเพชญ์ เกตตะพันธ์ (2565) ประวัติศาสตร์ในผลงานของนิพิ้งค์ อภัย (2564) และศาสนาในผลงานของ อรุชา อรรถนียกุล (2563) และจิรวรรณ ขวากักดี (2565) งานวิจัยประเภทนี้มุ่งเน้นการศึกษา วิเคราะห์กระบวนการแปล นอกจากนี้ ยังพบวิธีการวิจัยในลักษณะเดียวกัน โดยเฉพาะการ ถ่ายทอดวรรณศิลป์และตัวเทียบทางวัฒนธรรม การจัดทำบทแปลและบัญชีคำศัพท์เฉพาะด้าน อีกด้วย

3) **ตัวบทที่ได้จากการใช้โปรแกรมแปลภาษาอัตโนมัติ (Google Translate)** ได้แก่ ผลงานของบ็อมเพชร ตามังกร และสัญญาชัย สุลักษณ์านนท์ (2565)

ในด้านระเบียบวิธีวิจัย พบว่างานวิจัยด้านการแปลภาษาฝรั่งเศสจำนวนมากเลือกใช้ ทฤษฎีการแปลแบบยึดความหมาย (Théorie Interprétative de la Traduction) ของ Danica Seleskovitch และ Marianne Lederer (1993) เป็นแนวทางในการวิเคราะห์ นอกจากนี้ ยังมี การใช้ทฤษฎีอื่น ๆ เช่น ทฤษฎีภาษาศาสตร์ ได้แก่ ภาษาศาสตร์ระบบ-หน้าที่ อรรถศาสตร์

และแนวคิดเรื่องการทับศัพท์ ด้านทฤษฎีการแปล ซึ่งเน้นการวิพากษ์แนวคิดในการแปลร่วมสมัย และการนำทฤษฎีมาปรับใช้ในการสอนและประเมินผลงานแปล และการล่ามมุ่งเน้นศึกษาอวัจนภาษาในการทำงานล่าม

เมื่อเปรียบเทียบปริมาณงานวิจัยด้านการแปลภาษาฝรั่งเศสของประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสในช่วงระยะเวลา 10 ปี (ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565) พบประเด็นสำคัญดังนี้

1) สัดส่วนหัวข้อวิจัยที่นิยมศึกษา ถึงแม้ว่าประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสมีแนวโน้มให้ความสนใจกับการวิจัยในหัวข้อการแปลวรรณกรรมและการแปลเฉพาะด้านเป็นหลัก ทว่า สัดส่วนหัวข้อวิจัยทั้งสองด้านต่อภาพรวมของงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสมีความแตกต่างกันอย่างมาก กล่าวคือ ประเทศไทยนิยมศึกษาการแปลวรรณกรรมเป็นหลัก โดยคิดเป็นสัดส่วนเกือบสองในสามของงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสทั้งหมด (62.26%) และการแปลเฉพาะด้านเป็นอันดับที่สอง (16.98%) ในขณะที่ประเทศฝรั่งเศสกลับมีแนวโน้มที่ต่างออกไป กล่าวคือ งานวิจัยส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการแปลเฉพาะด้านเป็นอันดับแรก (37.33 %) และการแปลวรรณกรรมเป็นอันดับที่สอง (14.67%) และเมื่อรวมสัดส่วนทั้งสองหัวข้อวิจัยของประเทศฝรั่งเศส มีสัดส่วนประมาณครึ่งหนึ่ง (52.00%) ของงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสในประเทศฝรั่งเศสทั้งหมด

2) สัดส่วนหัวข้อวิจัยอื่น ๆ ในประเทศไทย พบหัวข้อวิจัยอื่น ๆ อีก 4 ด้าน ได้แก่ ประเด็นเชิงภาษาศาสตร์ในการแปล ทฤษฎีการแปล การล่าม และการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล ซึ่งเมื่อรวมกันแล้ว มีสัดส่วนเพียงร้อยละ 20.76 ของงานวิจัยสาขาการแปลภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยทั้งหมด ส่วนในประเทศฝรั่งเศส ยังพบหัวข้อวิจัยอื่น ๆ เพิ่มอีก 3 ด้าน ได้แก่ กลวิธีการแปล การสอนการแปลในระดับอุดมศึกษา และการศึกษสถานภาพของนักแปล ซึ่งเป็นหัวข้อย่อยนอกเหนือจากที่พบในประเทศไทย

จากการสำรวจงานวิจัยด้านการแปลในประเทศฝรั่งเศสจำนวน 75 รายการ คณะผู้วิจัยพบว่าใช้ระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก กล่าวคือ เน้นการวิจัยแบบการรวบรวมเอกสารจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ และการวิเคราะห์เนื้อหา โดยการอ้างอิงเนื้อหาจากตัวบทที่ศึกษาเป็นตัวบทภาษาต้นฉบับและบทแปลเป็นหลักในการวิเคราะห์ เพื่ออธิบายและสรุปผลแบบพรรณนาวิเคราะห์

ทั้งนี้ ข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยเชิงคุณภาพด้านการแปลในประเทศฝรั่งเศส สามารถแบ่งได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

1) ตัวบทวรรณกรรม ประเภทของตัวบทวรรณกรรมที่ใช้ในการศึกษาการแปล ประกอบด้วย นวนิยาย บทละคร การ์ตูน ทั้งนี้ มีทั้งการแปลตัวบทวรรณกรรมต้นฉบับจากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาต่าง ๆ และการแปลตัวบทวรรณกรรมต้นฉบับจากภาษาอื่น ๆ เป็นภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ ยังมีการศึกษาเพื่อเปรียบเทียบการแปลชื่อตัวละครจากต้นฉบับ

ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่าง ๆ เช่น ภาษาฝรั่งเศส ภาษาสเปน และภาษาโปรตุเกส เพื่อวิเคราะห์หาชนบทการแปลของแต่ละชาติ

2) *ตัวบทประเภทอื่น ๆ* ได้แก่ ตัวบทเฉพาะด้านในแวดวงต่าง ๆ เช่น องค์การสหประชาชาติ ไลน์ ตัวบทกฎหมาย บทพากย์และบทบรรยายภาพยนตร์ คำบรรยายรายการโทรทัศน์ คำบรรยายในพิพิธภัณฑ์ ศิลปะการแสดง บทโอเปร่า ชื่อภาพยนตร์ ข้อเขียนเชิงทฤษฎีการแปล ข้อเขียนทางการเมือง คัมภีร์ทางศาสนา (คัมภีร์ไบเบิล คัมภีร์อัลกุรอาน) หนังสือภาพสำหรับเด็ก หนังสือพิมพ์เสียดสี วิดีโอเกม นอกจากนี้ ยังมีการศึกษาลงข้อมูลตัวบทเฉพาะด้าน เช่น ความมั่นคงทางคอมพิวเตอร์ กีฬา สิ่งแวดล้อม พลังงาน เกมสืมหมากรุก

3) *ตัวบทแปลที่ได้จากการใช้โปรแกรมแปลภาษาอัตโนมัติ* พบในการศึกษาด้านการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล เพื่อวิเคราะห์หาข้อผิดพลาดในการแปล และเปรียบเทียบบทแปลกับบทแปลที่แปลโดยมนุษย์ เว็บไซต์โปรแกรมการแปลภาษาอัตโนมัติที่นิยมใช้ ได้แก่ DeepL, Google Translate, Linguee และ Reverso

นอกจากระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ คือ การวิจัยแบบการรวบรวมเอกสารจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ และการวิเคราะห์เนื้อหาที่ใช้เป็นแนวทางหลักในการวิจัยด้านการแปลภาษาฝรั่งเศสแล้วนั้น คณะผู้วิจัยยังพบระเบียบวิธีวิจัยอื่น ๆ ที่ปรากฏในวารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศสอีก 3 ประเภท ได้แก่ 1) *การศึกษาเฉพาะกรณี (étude de cas)* จากการทำงานจริง พบในการศึกษาการทำงานล่ามในบริบทเฉพาะ เช่น การทำงานของล่ามในโรงพยาบาล การทำงานของล่ามร่วมกับล่ามภาษามือ (co-interprétation) 2) *การทดลอง* พบในการศึกษาด้านการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล เช่น การเปรียบเทียบการแปลโดยมนุษย์ (traduction humaine /biotraduction) และการแปลด้วยโปรแกรมแปลภาษาอัตโนมัติในขั้นต้น แล้วนำมาตรวจแก้โดยมนุษย์อีกครั้งหนึ่ง (post-édition de traduction automatique) และ 3) *แบบสอบถาม* พบในการศึกษาด้านการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล เพื่อสอบถามความคิดเห็นของนักแปลอาชีพที่มีต่อการใช้เทคโนโลยีในการแปล

จากการศึกษาเปรียบเทียบงานวิจัยด้านการแปลของประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส คณะผู้วิจัยพบว่า หัวข้อวิจัย (sous-champ) ระเบียบวิธีวิจัย และตัวบทที่ใช้ศึกษาวิเคราะห์ที่ปรากฏในวารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศสมีลักษณะหลากหลายทั้งในแง่มุมมองประเด็นศึกษาและแนวทางทางทฤษฎี ตัวอย่างเช่น การศึกษาสถานภาพของนักแปลในบริบททางสังคม และการสอนการแปลในระดับอุดมศึกษา ซึ่งยังไม่ปรากฏในงานวิจัยในประเทศไทยในช่วงเวลาที่ศึกษา ทั้งนี้ การมีความหลากหลายของหัวข้อวิจัยและระเบียบวิธีวิจัยอาจสะท้อนถึงแนวโน้มในการพัฒนาองค์ความรู้ด้านการแปลในประเทศฝรั่งเศสที่เปิดกว้างต่อการเชื่อมโยงกับสาขาอื่น ๆ และมีการประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดหลากหลายรูปแบบ ซึ่งสามารถนำมาพิจารณาเพื่อประยุกต์ใช้ในการพัฒนางานวิจัยด้านการแปลภาษาฝรั่งเศสในบริบทของประเทศ

ไทยเพิ่มเติม ได้แก่ การศึกษาเฉพาะกรณี (étude de cas) จากการทำงานจริง การทดลอง และแบบสอบถาม จะเห็นได้ว่า ผลงานวิจัยด้านการแปลในวารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศสนั้นมีแง่มุมการศึกษาที่กว้างขวางหลากหลายมิติ เนื่องจากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาหลักในการแปลและการล่าม และวารสารตัวแทนที่ศึกษาเป็นวารสารวิชาชีพของสมาคมนักแปลและล่าม ดังนั้นจึงมีผู้วิจัยทางด้านนี้ที่เป็นชาวฝรั่งเศสเอง รวมทั้งมีผู้วิจัยที่มาจากหลากหลายประเทศด้วยเช่นกัน

6.1.3 ผลงานวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

ตารางที่ 4

จำนวนหัวข้อวิจัย (sous-champ) ของงานวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565

หัวข้อวิจัย (sous-champ)	งานวิจัยที่พบในประเทศไทย		งานวิจัยที่พบในประเทศฝรั่งเศส	
	จำนวน	%	จำนวน	%
กลวิธีการสอน	38	53.52	21	24.71
สถานภาพการเรียนการสอน	15	21.13	6	7.06
ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้	13	18.30	26	30.58
การวัดและประเมินผล	5	7.05	6	7.06
การสอนภาษา	0	0	21	24.71
กลวิธีการสอนด้านวรรณคดี	0	0	5	5.88
รวม	71	100	85	100

จากการสำรวจผลงานวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565 ทั้งหมด พบประเภทของงานวิจัยประเภทเดียว คือ บทความวิจัย จำนวน 71 รายการ และพบหัวข้อวิจัย (sous-champ) จำนวน 4 หัวข้อ และจากการศึกษารวบรวมบทความวิจัยในวารสารวิชาการตัวแทนสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสของประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) จำนวน 3 วารสาร ได้แก่ 1) วารสาร *TDFLE* พบบทความวิจัยที่สำรวจตีพิมพ์ ค.ศ. 2017 – 2022 จำนวน 56 รายการ 2) วารสาร *LIDIL* พบบทความวิจัยที่สำรวจตีพิมพ์ ค.ศ. 2013 – 2022 จำนวน 25 รายการ และ 3) วารสาร *Langue française* ซึ่งพบว่ามีเพียง 1 ฉบับ ซึ่งตีพิมพ์ ค.ศ. 2020 ที่ปรากฏบทความด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และมีบทความวิจัยจำนวน 4 รายการ รวมบทความวิจัยทั้งสิ้น 85 รายการ พบหัวข้อวิจัย (sous-champ) จำนวน 6 หัวข้อ ดังแสดงในตารางที่ 4

ผลการศึกษางานวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย ระหว่างปี พ.ศ. 2556 – 2565 พบบทความวิจัยด้านการสอนทั้งสิ้นจำนวน 71 รายการ และแบ่งเป็นหัวข้อวิจัย (sous-champ) ได้จำนวน 4 หัวข้อ เรียงลำดับจากจำนวนมากไปน้อย ได้แก่ กลวิธีการสอน จำนวน 38 รายการ (53.52%) สถานภาพการเรียนการสอน จำนวน 15 รายการ (21.13%) ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ จำนวน 13 รายการ (18.30%) และการวัดและประเมินผล จำนวน 5 รายการ (7.05%)

เมื่อเปรียบเทียบหัวข้อวิจัยในบทความวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในวารสารวิชาการของประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) พบว่า ในประเทศไทยมีหัวข้อวิจัยด้านกลวิธีการสอนมากที่สุด จำนวน 38 รายการ (53.52%) ซึ่งมีสัดส่วนเกินครึ่งหนึ่งของงานวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ส่วนประเทศฝรั่งเศส เน้นศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้มากที่สุด จำนวน 26 รายการ (30.58%)

ทั้งนี้ ยังพบว่า มีหัวข้อวิจัยอื่น ๆ ของวารสารตัวแทนของฝรั่งเศสที่ยังไม่ปรากฏในงานวิจัยของประเทศไทย ได้แก่ การสอนภาษา (didactique des langues) (24.71%) ซึ่งมีสัดส่วนประมาณหนึ่งในสี่ของผลงานวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสทั้งหมดของประเทศฝรั่งเศส และกลวิธีการสอนด้านวรรณคดี (5.88%)

คณะผู้วิจัยแบ่งประเภทระเบียบวิธีวิจัยตามลักษณะการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การวิจัยเชิงคุณภาพ และการวิจัยเชิงปริมาณ

จากการอ่านวิเคราะห์ข้อมูลงานวิจัยทั้งหมด คณะผู้วิจัยพบว่าส่วนมากนิยมใช้การวิจัยแบบผสมวิธี โดยระเบียบวิธีวิจัยดังกล่าวเป็นที่นิยมใช้ในงานวิจัยด้านศึกษาศาสตร์ในประเทศไทย นอกจากนี้ คณะผู้วิจัยพบระเบียบวิธีวิจัยและประเภทข้อมูลที่ใช้ศึกษา จำนวน 7 ประเภท ได้แก่ 1) การศึกษาแนวคิด หลักการ หรือนวัตกรรมที่ผู้วิจัยใช้พัฒนาผู้เรียน 2) การสำรวจความคิดเห็น ความพึงพอใจ หรือแรงจูงใจของผู้เรียน 3) การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 4) การสอบถาม การทดลอง การทดสอบ หรือการจัดกิจกรรม 5) การวิเคราะห์/เปรียบเทียบตำราเรียน 6) การศึกษาคลังข้อมูลจากผู้เรียน และ 7) การสังเคราะห์งานวิจัย

จากการวิเคราะห์รูปแบบการดำเนินงานวิจัย พบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่มีลักษณะเป็นการพัฒนาแนวคิด หลักการ หรือนวัตกรรมที่ผู้วิจัยใช้พัฒนาผู้เรียน รวมทั้งมีการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้การเทียบคะแนนก่อนและหลังเรียน ทั้งนี้ การวิจัยรูปแบบดังกล่าวมักมีการสำรวจความคิดเห็น ความพึงพอใจ หรือแรงจูงใจของผู้เรียน ที่มีต่อกิจกรรมหรือวิธีการต่าง ๆ ที่ใช้พัฒนาทักษะการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสอีกด้วย

ส่วนประเภทของข้อมูลที่ใช้ศึกษามากที่สุด คือ การเก็บคลังข้อมูลจากผู้เรียน ซึ่งมีการเก็บข้อมูล จากผู้เรียนในลักษณะของการสอบถาม การทดสอบ หรือการจัดกิจกรรม โดยใช้การบันทึกเสียง หรือการผลิตงานเขียน ซึ่งมุ่งเน้นศึกษาปัญหาการใช้ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียน

ทั้งนี้ การดำเนินการวิจัยแบบใช้การสังเคราะห์งานวิจัยและการวิเคราะห์/เปรียบเทียบตำราเรียนนั้น พบจำนวนค่อนข้างน้อย โดยการสังเคราะห์งานวิจัยดังกล่าวจะเน้นการศึกษาสภาพและทิศทางการผลิตผลงานวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยเป็นหลัก ส่วนการวิเคราะห์ตำราเรียน มักเน้นการศึกษาเนื้อหาและองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ปรากฏในหนังสือเรียน เช่น ผลงานของ Eiammongkhonsakun (2019)

เมื่อนำผลการศึกษางานวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศฝรั่งเศส มาเปรียบเทียบกับผลงานวิจัยในประเทศไทย คณะผู้วิจัยพบประเด็นสำคัญที่น่าสนใจ ดังนี้

1) ความแตกต่างด้านประเด็นศึกษา ประเด็นศึกษาที่พบในงานวิจัยของประเทศไทยมีค่อนข้างจำกัด เนื่องจากหัวข้อของงานวิจัยของประเทศไทยมุ่งเน้นไปที่กลวิธีการสอนเป็นหลัก และมีสัดส่วนเกินครึ่งหนึ่งของการศึกษาด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสทั้งหมด (53.52%) ประเด็นศึกษา ได้แก่ กลวิธี/หลักการ/นวัตกรรมเพื่อพัฒนาทักษะฟัง พูด อ่าน เขียนของผู้เรียน และรูปแบบการจัดการเรียนรู้ประเภทต่าง ๆ เช่น ห้องเรียนกลับด้าน การจัดการเรียนรู้เชิงรุก เทคโนโลยีกับการศึกษา (TICE) และการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (apprentissage par problèmes) การศึกษาวิเคราะห์บริบทการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย และกับผู้เรียนชาวไทยโดยเฉพาะ ทั้งนี้ แต่ละบทความอาจมีการปรับเปลี่ยนตัวแปรไปตามบริบทที่ศึกษา 2 ประการ คือ ภูมิภาคที่พำนัก และภาษาถิ่นของผู้เรียน เช่น ผลงานของศิริมา ปุรินทรภิบาล และอรุณศรี ชาญสมุห์ (2559) และผลงานของชลธิชา ทิพย์ดวงตาและคณะ (2561) ผลงานวิจัยของประเทศไทยจะแตกต่างจากผลงานวิจัยในวารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศสที่จะศึกษาในมิติที่ต่างออกไป ได้แก่ การศึกษาการเรียนรู้อาษาฝรั่งเศสในผู้เรียนที่เป็นผู้อพยพ (élève migrant) ผู้เรียนชาวต่างชาติ (apprenant étranger) และผู้เรียนที่ย้ายมาพำนักที่ประเทศฝรั่งเศสและพูดภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษาฝรั่งเศส (apprenant allophone) จะเห็นได้ว่างานวิจัยในประเทศฝรั่งเศสมีประเด็นศึกษาที่ค่อนข้างกระจายตัวและมีสัดส่วนใกล้เคียงกัน คือ ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ (30.58%) กลวิธีการสอน (24.71%) และการสอนภาษา (didactique des langues) (24.71%) อีกทั้งยังปรากฏประเด็นศึกษาและทฤษฎีที่หลากหลาย มีขอบเขตการวิจัยที่กว้างขวางครอบคลุมกลุ่มประชากรหลากหลายกลุ่ม

2) ระเบียบวิธีวิจัยและประเภทของข้อมูลที่ใช้ศึกษา การวิจัยสาขาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่พบในวารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศส เน้นระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก โดยควบคู่ไปกับการวิจัยเชิงปริมาณบ้างเล็กน้อย ซึ่งสอดคล้องกับบทความของ Falardeau และ De Croix (2023 : 3) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการวิจัยในด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสใน

ประเทศฝรั่งเศสมักใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก แม้จะเน้นการใช้วิจัยแบบผสม (méthodes mixtes) เป็นหลัก แต่มีบางส่วนที่ให้ความสำคัญกับการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นพิเศษ โดยเฉพาะในประเด็นที่ต้องการเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้และการสอน ซึ่งในประเทศไทยพบระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมเช่นกัน แต่แตกต่างกันที่ในประเทศไทยเน้นการวิจัยเชิงปริมาณเป็นหลักควบคู่กับการวิจัยเชิงคุณภาพ

ประเภทของข้อมูลที่นิยมศึกษา ได้แก่ กลุ่มประชากรและกลุ่มตัวอย่าง โดยในประเทศฝรั่งเศสพบว่ามีการใช้กลุ่มตัวอย่างที่หลากหลาย เนื่องจากในประเทศฝรั่งเศสมีประเภทผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสที่หลากหลายแตกต่างกัน ทำให้จำเป็นต้องมีการศึกษาเพื่อทำความเข้าใจการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละประเภทอย่างละเอียด ส่วนกลุ่มประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่พบในงานวิจัยของประเทศไทยปรากฏเพียง 2 กลุ่ม ได้แก่ ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา และผู้เรียนระดับอุดมศึกษา ซึ่งนับว่าเป็นสถานการณ์การเรียนรู้แบบภาษาพูดต่างกับภาษาที่ศึกษา (hétéroglotte) เพียงรูปแบบเดียว แตกต่างจากสถานการณ์ของกลุ่มประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่พบในผลงานวิจัยของประเทศฝรั่งเศสที่หลากหลายมาก เช่น ผู้เรียนที่เป็นผู้อพยพหรือผู้ขอลี้ภัย (demandeurs d'asile) ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ ผู้เรียนที่ย้ายมาพำนักที่ประเทศฝรั่งเศส และพูดภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษาฝรั่งเศส และผู้เรียนชาวต่างชาติที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ ทั้งยังมีการศึกษาสถานการณ์การเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสที่ต่างออกไป ได้แก่ การเรียนภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาราชการ (situation d'apprentissage homoglotte) เช่น ประเทศฝรั่งเศส รัฐควิเบก ประเทศแคนาดา และในประเทศที่ไม่ใช่ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาราชการ (situation d'apprentissage hétéroglotte) เช่น ประเทศโปแลนด์ ประเทศสหรัฐอเมริกา ประเทศญี่ปุ่น ประเทศจอร์แดน เป็นต้น ทั้งนี้ พบว่าในประเทศฝรั่งเศสเน้นการวิจัยเชิงคุณภาพ ใช้กลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก เฉพาะเจาะจง แต่มีการวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องครอบคลุมทุกมิติ ทั้งปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยภายนอกและปัจจัยภายในที่ส่งผลต่อกลุ่มตัวอย่าง ทั้งนี้ เนื่องจากประเทศฝรั่งเศสเป็นผู้นำทางด้านการวิจัยทางการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ จึงทำให้วารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศสมีความหลากหลายและการนำเสนอบริบทการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่หลากหลายจากทั่วทุกมุมโลก

6.2 ผลการศึกษาด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย

ตารางที่ 5

สัดส่วนสาขาการวิจัย (*champ de recherche*) ของงานวิจัยสาขาวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565

สาขาการวิจัย	บทความวิจัย	วิทยานิพนธ์	รวม	%
การวิเคราะห์วรรณกรรม	32	13	45	93.75
วรรณคดีเปรียบเทียบ	3	0	3	6.25
รวม	35	13	48	100

จากผลการสำรวจงานวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยทั้งหมด 217 รายการ พบงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสรวม 48 รายการ เมื่อจำแนกงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสทั้งหมดตามสาขาการวิจัยแล้ว พบว่าการศึกษาวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยแบ่งออกได้เป็น 2 สาขา คือ การวิเคราะห์วรรณกรรมซึ่งมีจำนวนสูงสุด คือ 45 รายการ (93.75%) และวรรณคดีเปรียบเทียบ 3 รายการ (6.25%) ดังปรากฏในตารางที่ 5

คณะผู้วิจัยสามารถจำแนกงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส ตามยุคสมัยที่ตัวบทวรรณกรรมตีพิมพ์ในประเทศฝรั่งเศส แล้วนำมากำหนดเป็นหัวข้อวิจัยจากการสำรวจงานวิจัยทั้งหมด คณะผู้วิจัยพบหัวข้อวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสของงานวิจัยในประเทศไทย 5 ยุค ได้แก่ คริสต์ศตวรรษที่ 17, 18, 19, 20 และ 21 ดังสรุปข้อมูลได้ในตารางที่ 6 นี้

ตารางที่ 6

จำนวนหัวข้อวิจัยย่อยของงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย

หัวข้อวิจัย	จำนวน	%
คริสต์ศตวรรษที่ 17	6	12
คริสต์ศตวรรษที่ 18	2	4
คริสต์ศตวรรษที่ 19	10	20
คริสต์ศตวรรษที่ 20	23	46
คริสต์ศตวรรษที่ 21	9	18
รวม	50*	100

*จำนวนยุคสมัยของตัวบทวรรณกรรมที่สำรวจพบเพิ่มขึ้นจากจำนวนงานวิจัย 2 รายการ เนื่องจากการวิจัยสาขาวรรณคดีเปรียบเทียบ มีบทความ 2 รายการ ที่มีการการศึกษาเปรียบเทียบตัวบทมากกว่า 1 เรื่อง ซึ่งมาจากยุคสมัยที่แตกต่างกัน

ยุคสมัยของงานวรรณกรรมที่นิยมศึกษาในประเทศไทยมากที่สุด คือ วรรณกรรมสมัยใหม่ คริสต์ศตวรรษที่ 20 จำนวน 23 รายการ (46%) รองลงมา คือ คริสต์ศตวรรษที่ 19

จำนวน 10 รายการ (20%) คริสต์ศตวรรษที่ 21 จำนวน 9 รายการ (18%) คริสต์ศตวรรษที่ 17 จำนวน 6 รายการ (12%) และอันดับสุดท้าย คือ คริสต์ศตวรรษที่ 18 จำนวน 2 รายการ (4%) ส่วนยุคสมัยของงานวรรณกรรมที่ไม่ปรากฏ คือ วรรณกรรมคริสต์ศตวรรษที่ 16 วรรณกรรมยุคกลาง และวรรณกรรมก่อนยุคคริสตกาล

จากการสำรวจงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย จำนวน 48 รายการ คณะผู้วิจัยพบระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพทั้งหมด กล่าวคือ เป็นการวิจัยแบบการรวบรวมเอกสารจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ และการวิเคราะห์เนื้อหา โดยการอ้างอิงเนื้อหาจากตัวบทวรรณกรรมเป็นตัวบทหลักในการวิเคราะห์ เพื่ออธิบายและสรุปผลแบบพรรณนาวิเคราะห์

นอกจากนี้ คณะผู้วิจัยยังศึกษาประเภทตัวบทวรรณกรรมที่นำมาศึกษา พบว่ามีตัวบทประเภทต่าง ๆ ดังแสดงในตารางที่ 7 นี้

ตารางที่ 7

สัดส่วนประเภทตัวบทวรรณกรรมที่ใช้ศึกษาในงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย

ประเภทตัวบทวรรณกรรมที่นำมาศึกษา	จำนวน	%
นวนิยาย	23	47.92
บทละคร	10	20.83
เรื่องสั้น	3	6.25
กวีนิพนธ์	3	6.25
นิทาน	3	6.25
การ์ตูน	2	4.17
อัตชีวประวัติ	2	4.17
บันทึกการเดินทาง	1	2.08
การเปรียบเทียบวรรณกรรมกับสื่ออื่น	1	2.08
รวม	48	100

คณะผู้วิจัยพบว่า ผลงานวิจัยในประเทศไทยทั้งหมดนิยมศึกษาวิเคราะห์ตัวบทวรรณกรรมตามขนบดั้งเดิม ประเภทตัวบทวรรณกรรมที่นิยมนำมาใช้มากที่สุด 2 อันดับแรก ได้แก่ นวนิยาย 23 รายการ (47.92%) และบทละคร 10 รายการ (20.83%) พบรองลงมา ได้แก่ เรื่องสั้น กวีนิพนธ์ นิทาน (6.25%) การ์ตูน อัตชีวประวัติ (4.17%) และบันทึกการเดินทาง (2.08%) และยังมีการเปรียบเทียบวรรณกรรมกับสื่ออื่น ได้แก่ ภาพยนตร์ (2.08%)

นอกจากนี้ พบว่าทฤษฎีที่นิยมใช้ในการวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส ทั้งสาขาการวิเคราะห์วรรณกรรมและสาขาวรรณคดีเปรียบเทียบ คือ แนวประพันธ์ศาสตร์ คณะผู้วิจัยยังพบ

การใช้แนวทางประพันธ์ศาสตร์ร่วมกับทฤษฎีอื่น ๆ ในสาขาการวิเคราะห์วรรณกรรม เช่น จิตวิเคราะห์ อัตชีวประวัติ ภาษาศาสตร์ (วจนลีลา วจนปฏิบัติศาสตร์ วาทศาสตร์และการอ้างเหตุผล วาทกรรมวิเคราะห์และการวิเคราะห์บทสนทนา อรรถศาสตร์ สัญวิทยา) ทฤษฎีสัมพันธบท และทฤษฎีโครงสร้างนิยมและหลังโครงสร้างนิยม

ส่วนสาขาการวิเคราะห์วรรณกรรม ยังพบการใช้ทฤษฎีอื่น ๆ เป็นแนวทางหลักในการวิเคราะห์ ได้แก่ ภาษาศาสตร์โครงสร้างนิยมของ Roman Jakobson หรือทฤษฎีด้านการศึกษาและการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ David Kolb

สำหรับสาขาวรรณคดีเปรียบเทียบพบแนวทางการวิเคราะห์เปรียบเทียบ 2 รูปแบบ ได้แก่ 1) การศึกษาเปรียบเทียบแนว “ข้ามชาติข้ามภาษา” (2 รายการ) หมายถึง การศึกษาตัวบทวรรณกรรมฝรั่งเศสกับตัวบทวรรณกรรมภาษาอื่น ประเด็นศึกษาที่พบ คือ การศึกษาเปรียบเทียบนวนิยายฝรั่งเศสและนวนิยายไทย เช่น ผลงานของจินตนา ดำรงค์เลิศ (2556) การศึกษาเปรียบเทียบนวนิยายฝรั่งเศสและนวนิยายอังกฤษ เช่น ผลงานของ Uracha Ajaneeyakul & Frédéric Carral (2020) และ Pariwat Sukwichai (2022) และ 2) การศึกษาเปรียบเทียบแนว “ข้ามศิลป์” (1 รายการ) หมายถึง การศึกษาวรรณกรรมฝรั่งเศสกับศิลปะแขนงอื่น ประเด็นศึกษาที่พบ คือ การศึกษาเปรียบเทียบเรื่องเล่าฝรั่งเศสและภาพยนตร์ ได้แก่ ผลงานของทิสวีส ชำรงสานต์ (2560)

ทั้งนี้ ในการศึกษาเปรียบเทียบงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยกับงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศฝรั่งเศส คณะผู้วิจัยได้คัดเลือกวารสารตัวแทนด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส ชื่อ *Poétique* ที่เผยแพร่โดยสำนักพิมพ์ Le Seuil มาวิเคราะห์ โดยได้คัดเลือกเฉพาะบทความวิจัยที่ตีพิมพ์ระหว่าง ค.ศ. 2013 (เล่มที่ 173) ถึง ค.ศ. 2022 (เล่มที่ 192) พบบทความวิจัยรวม 150 รายการ หากพิจารณาเฉพาะตัวเลขนี้ อาจกล่าวได้ว่างานวิจัยที่ตีพิมพ์ในประเทศฝรั่งเศสมีจำนวนมากกว่าของประเทศไทย (จำนวน 48 รายการ) มากกว่าสามเท่า ดังแสดงในตารางที่ 8 และ 9

ตารางที่ 8

จำนวนสาขาการวิจัย (*champ de recherche*) ของงานวิจัยสาขาวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศฝรั่งเศส

สาขาการวิจัย (<i>champ de recherche</i>)	งานวิจัยที่พบในประเทศไทย		งานวิจัยที่พบในประเทศฝรั่งเศส	
	จำนวน	%	จำนวน	%
การวิเคราะห์วรรณกรรม	45	93.75	77	51.34
วรรณคดีเปรียบเทียบ	3	6.25	11	7.33

ตารางที่ 8

จำนวนสาขาการวิจัย (*champ de recherche*) ของงานวิจัยสาขาวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศฝรั่งเศส (ต่อ)

สาขาการวิจัย (<i>champ de recherche</i>)	งานวิจัยที่พบในประเทศไทย		งานวิจัยที่พบในประเทศฝรั่งเศส	
	จำนวน	%	จำนวน	%
การวิเคราะห์ทฤษฎีวรรณกรรม	0	0	60	40
ประวัติวรรณคดีฝรั่งเศส	0	0	2	1.33
รวม	48	100	150	100

ตารางที่ 9

จำนวนหัวข้อวิจัย (*sous-champ*) ของงานวิจัยสาขาวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศฝรั่งเศส

หัวข้อวิจัย (<i>sous-champ</i>)	งานวิจัยที่พบในประเทศไทย		งานวิจัยที่พบในประเทศฝรั่งเศส	
	จำนวน	%	จำนวน	%
ก่อนยุคกลาง	0	0	2	1.34
ยุคกลาง	0	0	5	3.33
คริสต์ศตวรรษที่ 16	0	0	7	4.67
คริสต์ศตวรรษที่ 17	6	12.00	20	13.33
คริสต์ศตวรรษที่ 18	2	4.00	12	8.00
คริสต์ศตวรรษที่ 19	10	20.00	37	24.67
คริสต์ศตวรรษที่ 20	23	46.00	62	41.33
คริสต์ศตวรรษที่ 21	9	18.00	5	3.33
รวม	50	100	150	100

จากตารางข้างต้นนี้ แสดงให้เห็นว่าผลงานวิจัยของประเทศไทยมีแนวโน้มสอดคล้องกับการวิจัยในประเทศฝรั่งเศส กล่าวคือ ทั้งสองประเทศนิยมศึกษาวรรณกรรมสมัยใหม่ คือ คริสต์ศตวรรษที่ 20 มากที่สุด (46.00% ในประเทศไทย และ 41.33% ในประเทศฝรั่งเศส) รองลงมา คือ คริสต์ศตวรรษที่ 19 (20.00% ในประเทศไทย และ 24.67% ในประเทศฝรั่งเศส)

อนึ่ง เป็นที่สังเกตว่า ในประเทศฝรั่งเศสมีการวิจัยตัวบทวรรณกรรมในยุคสมัยที่หลากหลายกว่าประเทศไทย ซึ่งยุคสมัยดังกล่าวยังไม่ปรากฏในผลงานวิจัยของประเทศไทย อาทิ ตัวบทวรรณกรรมยุคก่อนคริสตกาล ยุคก่อนยุคกลาง ยุคกลาง รวมถึงคริสต์ศตวรรษที่ 16

สาเหตุสำคัญประการหนึ่งคือ ตัวบทในยุคสมัยดังกล่าวมักเป็นภาษาเขียนโบราณที่มีลักษณะเฉพาะด้านโครงสร้างภาษาและรูปแบบวรรณศิลป์ ทำให้การวิเคราะห์ต้องอาศัยความรู้เฉพาะทางและทักษะความเชี่ยวชาญด้านภาษาศาสตร์ประวัติศาสตร์และวรรณคดีเป็นพิเศษ อีกทั้งยังมีข้อจำกัดในการเข้าถึงแหล่งเอกสารต้นฉบับ ซึ่งส่วนใหญ่มักเก็บรักษาไว้ในหอสมุดหรือคลังเอกสารของยุโรป ส่งผลให้การศึกษาวรรณกรรมในยุคดังกล่าวยังไม่แพร่หลายในวงวิชาการของประเทศไทย

ทั้งนี้ เมื่อนำผลการวิเคราะห์ของงานวิจัยในประเทศไทยเปรียบเทียบกับงานวิจัยในประเทศฝรั่งเศส สามารถสรุปความแตกต่างได้ ดังนี้

1) สาขาการวิจัย (*champ de recherche*) ประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสมีแนวโน้มให้ความสำคัญกับการวิจัยสาขาการวิเคราะห์วรรณกรรมมากที่สุดเหมือนกัน แต่วารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศสปรากฏสาขาการวิจัยที่หลากหลายกว่าการวิจัยในประเทศไทย กล่าวคือ มีการวิเคราะห์ทฤษฎีวรรณกรรม และประวัติวรรณคดีฝรั่งเศส ซึ่งทั้งสองสาขานี้ยังไม่ปรากฏในผลงานของนักวิจัยในประเทศไทย ความหลากหลายดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าการวิจัยในประเทศฝรั่งเศสมีการสำรวจสาขาย่อยของวรรณกรรมในมิติต่าง ๆ มากขึ้น ซึ่งอาจสะท้อนถึงแนวโน้มการศึกษาที่หลากหลายและเปิดรับต่อแนวคิดทฤษฎีวรรณกรรมและประวัติวรรณคดีในระดับที่ยังไม่ปรากฏในบริบทของงานวิจัยในประเทศไทย

2) ระเบียบวิธีการวิจัยและข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ พบว่าระเบียบวิธีการวิจัยด้านวรรณกรรมของประเทศไทยเน้นการวิจัยเชิงคุณภาพ ได้แก่ การวิจัยเอกสาร คือ รวบรวมข้อมูลเอกสารจากแหล่งต่าง ๆ และการวิเคราะห์เนื้อหา โดยการวิเคราะห์ตัวบทวรรณกรรมที่ศึกษา ตีความ และหาข้อสรุป ซึ่งล้วนเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับระเบียบวิธีวิจัยด้านวรรณกรรมของประเทศฝรั่งเศสที่พบทั้งสิ้น นอกจากนี้ยังพบประเด็นอื่น ๆ ที่น่าสนใจดังนี้

- ประเภทตัวบทที่ศึกษา วารสารวิชาการของประเทศฝรั่งเศสมีการศึกษาตัวบทประเภทต่าง ๆ นอกเหนือไปจากตัวบทตามขนบดั้งเดิมที่นิยมศึกษาในประเทศไทย คือ นวนิยาย กวีนิพนธ์ บทละคร และนิทาน ทั้งนี้ ผู้เขียนบทความของวารสารฝรั่งเศสยังคัดสรรตัวบทประเภทอื่น ๆ มาใช้ศึกษาด้านวรรณกรรมในสาขาต่าง ๆ เช่น ตัวบทที่เกี่ยวข้องกับคริสต์ศาสนา เช่น บทเทศน์ (*sermon*) และ บทเจ้าวิงวอน (*litanie*) ทั้งยังมีการศึกษาปรีวารบท (*paratexte*) ของงานวรรณกรรม เช่น ชื่อเรื่องจากบทละคร คำอุทิศ (*dédicace*) และบทสัมภาษณ์นักเขียน (*entretien d'écrivain*) และยังมีการศึกษาผลงานเขียนของนักวรรณคดีศึกษาและนักทฤษฎีต่าง ๆ เช่น Roland Barthes และ Gérard Genette ในฐานะผลงานวรรณกรรมอีกด้วย

- ทฤษฎีที่ใช้ในการวิเคราะห์วรรณกรรมที่พบมากในวารสารฝรั่งเศส คือ ทฤษฎีศาสตร์แห่งการเล่าเรื่อง (*narratologie*) ของ Gérard Genette นักทฤษฎีวรรณกรรมชาว

ฝรั่งเศส ตำราการวิเคราะห์วรรณกรรมของ Genette ที่ได้รับการอ้างอิงบ่อยครั้งในวารสารฉบับนี้ ได้แก่ *Figures II* (1969), *Figures III* (1972), *Palimpsestes : La Littérature au seconde degré* (1982) และ *Seuils* (1987) ทั้งนี้ พบว่าผู้เขียนบทความในวารสารฝรั่งเศสนิยมใช้ทฤษฎีนี้เป็นแนวทางหลักประกอบการวิเคราะห์วรรณกรรม และยังใช้ข้อเขียนเชิงทฤษฎีเป็นตัวบทศึกษาในการวิเคราะห์/วิพากษ์ทฤษฎีอีกด้วย

7. การอภิปรายผล

คณะผู้วิจัยขอแบ่งการอภิปรายผลออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ 1) การวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และ 2) การวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส

ภูมิทัศน์แห่งความรู้ของหัวข้อวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส มีลักษณะเป็น “งานวิจัยเชิงประยุกต์” เพื่อให้เข้ากับบริบทการศึกษาด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย จึงเป็น “งานวิจัยที่สอดคล้องกับพื้นที่” (localisation) มากกว่างานวิจัยด้านทฤษฎี คณะผู้วิจัยพบหัวข้อวิจัย (champ de recherche) เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส จำนวนมากที่สุด ส่วนใหญ่เป็นประเด็นการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนชาวไทยซึ่งสอดคล้องกับพื้นที่และบริบทความต้องการของประเทศไทย รวมทั้งหัวข้อวิจัย (sous-champ) ก็เป็นหัวข้อที่สอดคล้องกับพื้นที่เช่นกัน โดยพบว่าหัวข้อวิจัยเกี่ยวกับกลวิธีการสอนมีสัดส่วนเกินร้อยละ 50 ของงานวิจัยทั้งหมด (53.52 %) ปัจจัยที่อาจส่งผลต่อแนวโน้มการผลิตผลงานวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในช่วงเวลาที่สำรวจ คือ 1) มีการเปลี่ยนแปลงเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2558 ตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง เกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2558 และประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง แนวทางการบริหารเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับอุดมศึกษา พ.ศ. 2558 ซึ่งกำหนดให้อาจารย์ประจำหลักสูตร “มีผลงานทางวิชาการที่ไม่ใช้ส่วนหนึ่งของการศึกษาเพื่อรับปริญญาและเป็นผลงานทางวิชาการที่ได้รับการเผยแพร่ตามหลักเกณฑ์ที่กำหนดในการพิจารณาแต่งตั้งให้บุคคลดำรงตำแหน่งทางวิชาการอย่างน้อย 1 รายการ ในรอบ 5 ปี ย้อนหลัง” และ 2) ตามประกาศสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ตำแหน่งครู มีวิทยฐานะและเลื่อนวิทยฐานะ พ.ศ. 2560 กำหนดให้ผู้ขอมีวิทยฐานะและเลื่อนวิทยฐานะครูเชี่ยวชาญและเชี่ยวชาญพิเศษ ต้องมีผลงานทางวิชาการจำนวนไม่น้อยกว่า 2 รายการ โดยสำหรับวิทยฐานะครูเชี่ยวชาญ ต้องเป็นงานวิจัยในชั้นเรียน

อย่างน้อย 1 รายการ และสำหรับวิทยฐานะครูเชี่ยวชาญพิเศษต้องเป็นงานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอย่างน้อย 1 รายการ 3) มีนโยบายจากคณะกรรมการข้าราชการพลเรือนในอุดมศึกษา (ก.พ.อ.) ที่ผลักดันให้มีการยื่นขอตำแหน่งทางวิชาการ ในระหว่างปี พ.ศ. 2561 - 2565 จึงส่งผลให้นักวิชาการที่เป็นพนักงานมหาวิทยาลัยเร่งผลิตผลงานเพื่อยื่นขอกำหนดตำแหน่งทางวิชาการในช่วงก่อนและหลังระยะเวลาดังกล่าว

สาขาการวิจัยลำดับรองลงมา คือ การแปลภาษาฝรั่งเศส (31.36%) หัวข้อวิจัยที่พบมาก คือ การแปลวรรณกรรม โดยการแปลจากตัวบทวรรณกรรมต้นฉบับภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย หัวข้อวิจัยที่พบน้อย คือ การล่าม ส่วนสาขาการวิจัยที่พบจำนวนน้อยที่สุด คือ ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส (26.63%) หัวข้อวิจัยย่อย ที่มีแนวโน้มพบมาก คือ สัทศาสตร์/สัทวิทยา และอรรถศาสตร์ ส่วนหัวข้อวิจัยย่อยมีแนวโน้มพบน้อยที่สุด คือ ภาษาศาสตร์สังคม/ภาษาศาสตร์ประยุกต์/ภาษาศาสตร์คลังข้อมูล

เมื่อเปรียบเทียบกับภูมิทัศน์แห่งความรู้ของงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศฝรั่งเศส พบความแตกต่างที่สะท้อนให้เห็นถึงจุดแข็งและจุดอ่อนของงานวิจัยของประเทศไทย ดังนี้

จุดแข็งของงานวิจัยในประเทศไทย คือ ผู้วิจัยในประเทศไทยมุ่งเน้นการศึกษาวิจัยจากบริบทของประเทศไทยเป็นหลัก จำแนกได้ตามสาขาการวิจัย ได้แก่

1) การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส เน้นศึกษาทวิวิธีการสอนภาษาฝรั่งเศสให้แก่ผู้เรียนชาวไทย

2) การแปลภาษาฝรั่งเศส เน้นการแปลตัวบทต้นฉบับวรรณกรรมจากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย

3) ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส ด้านสัทศาสตร์/สัทวิทยา เน้นศึกษาวิเคราะห์การออกเสียงภาษาฝรั่งเศสของคนไทย ด้านอรรถศาสตร์ มีการศึกษาอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ (métaphore conceptuel) ในภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทย ด้านสัทวิทยา/สัทศาสตร์ เน้นการศึกษาภาพของประเทศไทยที่ปรากฏในสื่อของประเทศฝรั่งเศส

นอกจากนี้ พบว่ามีการใช้ภาษาฝรั่งเศสในการเขียนงานวิจัยมากกว่าหนึ่งในสามของจำนวนผลงานวิจัยทั้งหมด หากมีการสนับสนุนให้เผยแพร่ผลงานเหล่านี้ให้แพร่หลายมากขึ้นในระดับนานาชาติทั้งในประเทศฝรั่งเศสและในกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส จะเป็นการส่งเสริมและผลักดันผลงานของนักวิจัยเหล่านี้ให้เป็นที่รู้จักของผู้สนใจศึกษาศาสตร์ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสได้ในวงกว้าง และส่งผลให้ผลงานเหล่านี้อาจได้รับการอ้างอิงในบทความอื่น ๆ ได้มากขึ้น นับเป็นการต่อยอดพัฒนาองค์ความรู้ของศาสตร์ต่อไป

อย่างไรก็ดี จากการวิเคราะห์พบว่า งานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยยังมีข้อจำกัดบางประการ กล่าวคือ หัวข้อวิจัยส่วนใหญ่ยังอยู่ในขอบเขตที่จำกัด ประเด็นที่ศึกษายังไม่หลากหลายเท่าที่ควร ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะนักวิจัยไทยทำวิจัยตามความสนใจของตนเองเป็นหลักมากกว่าการแสวงหาหรือทดลองแนวทางใหม่ในเชิงวิชาการ นอกจากนี้ ประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ส่วนมากมักเป็นดัวบทภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในประเทศฝรั่งเศสเป็นหลัก ซึ่งอาจสะท้อนข้อจำกัดในการเข้าถึงบริบททางภาษาที่หลากหลาย และอาจทำให้ขาดการเชื่อมโยงกับบริบทของภาษาและวัฒนธรรมในระดับสากล ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญในการพัฒนาความเข้าใจในเชิงลึกเกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศส

จากผลการวิเคราะห์อาจสรุปได้ว่า งานวิจัยในประเทศไทยควรให้ความสำคัญกับการธำรงรักษาจุดแข็งในด้านความสอดคล้องกับพื้นที่ (localisation) คือ การศึกษาภาษาฝรั่งเศสและการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสจากบริบทของประเทศไทย แต่ในขณะเดียวกันควรพัฒนาคำถามวิจัยและระเบียบวิธีการวิจัยให้หลากหลาย สอดคล้องกับยุคสมัยและตอบสนองสังคมได้มากขึ้น เช่น การบูรณาการร่วมกับปัญญาประดิษฐ์

จากการศึกษาเปรียบเทียบงานวิจัยของประเทศไทยกับประเทศฝรั่งเศส พบว่ามีหัวข้อวิจัยหลายหัวข้อที่ยังไม่ปรากฏในผลงานของผู้วิจัยชาวไทย จึงอาจเป็นแนวทางเพื่อศึกษาและพัฒนางานวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสและการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสต่อไป ดังนี้ 1) *ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส* ได้แก่ การแปรของภาษาและความไม่มั่นคงทางภาษา ภาษาศาสตร์ข้อความต่อเนื่อง 2) *การแปลภาษาฝรั่งเศส* ได้แก่ การศึกษาสถานภาพของนักแปล การสอนการแปลในสถาบันอุดมศึกษา และ 3) *การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส* ได้แก่ การสอนภาษา (didactique des langues) กลวิธีการสอนด้านวรรณคดี เป็นต้น

นอกจากนี้ ควรส่งเสริมการเรียนรู้ การสร้างองค์ความรู้ และการทำวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสและการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส (Francophonie) เพิ่มมากขึ้น เพื่อเพิ่มโอกาสการเข้าถึงข้อมูลใหม่ ๆ อันจะเป็นประโยชน์ในการทำวิจัยต่อไป อีกทั้งควรส่งเสริมการสร้างความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาทั้งในประเทศและต่างประเทศ เพื่อแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และสร้างสรรค์งานวิจัยร่วมกัน ซึ่งสอดคล้องกับที่ผู้ตอบแบบสอบถามบางส่วนในงานวิจัยของสิริจิตต์ เดชมรรชัย (2564 : 354) ได้ให้ความเห็นไว้ว่า ทิศทางการวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสในอนาคตยังไม่สามารถคาดเดาได้ “เนื่องจากงานวิจัยส่วนใหญ่ในประเทศไทยเกิดจากการแยกกันทำรายบุคคลในแต่ละสถาบัน และยังไม่ค่อยมีความร่วมมือการทำวิจัยระหว่างสถาบัน” จึงควรส่งเสริมการสร้างความร่วมมือกับมหาวิทยาลัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ เพื่อแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และสร้างสรรค์งานวิจัยร่วมกัน

ในภาพรวมของภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย นั้น สาขาการวิจัย (champ de recherche) ที่พบมากที่สุด คือ การวิเคราะห์วรรณกรรม ส่วนที่พบน้อย ได้แก่ วรรณคดีเปรียบเทียบ โดยหัวข้อวิจัย (sous-champ) ที่พบมากเป็นงานวิจัยวรรณกรรมยุคสมัยใหม่ กล่าวคือ คริสต์ศตวรรษที่ 20 รองลงมา คือ คริสต์ศตวรรษที่ 19 ส่วนหัวข้อวิจัย ที่ไม่ปรากฏในงานวิจัยของประเทศไทย คือ วรรณกรรมคริสต์ศตวรรษที่ 16 วรรณกรรมยุคกลาง และวรรณกรรมฝรั่งเศสยุคก่อนคริสตกาล ดังนั้น จึงอาจกล่าวได้ว่างานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยเป็นงานวิจัยที่สอดคล้องกับพื้นที่ (localisation) เนื่องจากมุ่งเน้นการวิเคราะห์วรรณกรรมเป็นส่วนใหญ่ ทั้งนี้ เพื่อเสริมสร้างความเข้าใจต่อบทภาษาฝรั่งเศส และตอบสนองการสอนการอ่านเชิงวิเคราะห์วรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย ซึ่งเป็นประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาราชการ ปัจจัยที่อาจส่งผลกระทบต่อแนวโน้มการผลิตผลงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยในช่วงเวลาที่สำรวจ คือ การคงอยู่ของหลักสูตรด้านภาษาฝรั่งเศสและวรรณกรรมฝรั่งเศสในระดับบัณฑิตศึกษา เป็นอีกหนึ่งปัจจัยที่มีผลกระทบต่อจำนวนบทความและวิทยานิพนธ์ในช่วงระยะเวลา 10 ปีที่ทำการเก็บข้อมูล กล่าวคือ วิทยานิพนธ์ทางด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส มีสัดส่วนมากกว่าหนึ่งในสี่ (27.08%) ของผลงานวิจัยทั้งหมด เนื่องจากในช่วงระยะเวลาที่ทำการสำรวจข้อมูลนั้น มีหลักสูตรที่มุ่งเน้นการศึกษาด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสยุติการดำเนินงาน 3 หลักสูตร ได้แก่ หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ สาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษา (พ.ศ. 2558) หลักสูตรอักษรศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สาขาวิชาภาษาและวรรณคดีฝรั่งเศส (พ.ศ. 2563) และหลักสูตรอักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สาขาวิชาภาษาและวรรณคดีฝรั่งเศส (พ.ศ. 2561)

เมื่อเปรียบเทียบกับภูมิทัศน์แห่งความรู้ของงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศฝรั่งเศส คณะผู้วิจัยพบความแตกต่างซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงจุดแข็งและจุดอ่อนของงานวิจัยของประเทศไทย ดังนี้

จุดแข็งของงานวิจัยของประเทศไทย คือ เน้นการวิเคราะห์วรรณกรรมตามขนบดั้งเดิม คือ ศึกษาต่อบทวรรณกรรมฝรั่งเศสยุคสมัยใหม่ โดยอาศัยแนวประพันธ์ศิลป์เป็นหลัก ส่วนระเบียบวิธีวิจัย เน้นการวิเคราะห์เนื้อหาของต่อบทวรรณกรรมของผู้ประพันธ์ชาวฝรั่งเศสเป็นหลัก ทั้งนี้ มีการวิเคราะห์เปรียบเทียบวรรณกรรมไทยและฝรั่งเศส ซึ่งหัวข้อดังกล่าวนี้ยังไม่ปรากฏในงานวิจัยที่สำรวจในวารสารวิชาการตัวแทนของประเทศฝรั่งเศส

อย่างไรก็ตาม คณะผู้วิจัยพบว่างานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยยังมีข้อจำกัดบางประการ โดยเฉพาะในด้านความหลากหลายของหัวข้อวิจัยและระเบียบวิธีวิจัยที่นำมาใช้ ซึ่งยังมีแนวโน้มจำกัดอยู่ในกรอบแนวคิดและวิธีการแบบดั้งเดิม อีกทั้งประเภทของตัวบทวรรณกรรมที่ใช้ในการศึกษายังจำกัดอยู่เฉพาะวรรณกรรมฝรั่งเศสกระแสหลักที่มาจาก

ประเทศฝรั่งเศสเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งอาจส่งผลให้มิติในการวิเคราะห์เชิงวรรณกรรมของประเทศไทยยังไม่ครอบคลุมหรือเปิดรับต่อวรรณกรรมทางเลือก หรือวรรณกรรมจากบริบทอื่น ๆ ที่สามารถสะท้อนพลวัตของการศึกษาในศาสตร์นี้ได้อย่างหลากหลายและลึกซึ้งยิ่งขึ้น

ดังนั้น ทิศทางการพัฒนางานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในไทยต่อจากนี้ คือ ควรรักษาจุดแข็งในการวิเคราะห์วรรณกรรมฝรั่งเศสโดยการวิเคราะห์เนื้อหาเป็นหลักสำคัญ รวมถึงการศึกษาวรรณคดีเปรียบเทียบ (วรรณกรรมไทยเปรียบเทียบกับวรรณกรรมฝรั่งเศส) ทั้งนี้ อาจน้อมนำระเบียบวิธีการวิจัยใหม่ ๆ ของประเทศฝรั่งเศสมาใช้เพื่อยกระดับงานวิจัยสู่นานาชาติ โดยการคัดเลือกตัวบทวรรณกรรมประเภทอื่น ๆ นอกเหนือไปจากตัวบทวรรณกรรมฝรั่งเศสตามชนบท รวมถึงการศึกษาและการใช้ทฤษฎีวิเคราะห์วรรณกรรมที่หลากหลายมากขึ้น ดังจะเห็นได้จากการศึกษาเปรียบเทียบบทความวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยและฝรั่งเศส ที่พบว่ามีความหวั่นวิตกของวารสารฝรั่งเศสที่ยังไม่ปรากฏในผลงานของผู้วิจัยชาวไทย อาทิ การวิเคราะห์ทฤษฎีวรรณกรรม และประวัติวรรณคดีฝรั่งเศส รวมทั้งพิจารณาสาขาการวิจัยและแนวทางการศึกษาหวั่นวิตกต่าง ๆ เพิ่มเติมที่ยังไม่ปรากฏในงานวิจัยของประเทศไทย เช่น

1) สาขาการวิจัยด้านการวิเคราะห์วรรณกรรม การศึกษาประเภทของงานวรรณกรรม การศึกษาต้นฉบับลายมือเขียนของนักประพันธ์ การศึกษาลีลาการประพันธ์ การวิเคราะห์เชิงการประเมินคุณค่างานวรรณกรรม การศึกษารูปแบบการนำเสนองานวรรณกรรม

2) สาขาการวิจัยด้านวรรณคดีเปรียบเทียบ การศึกษาเปรียบเทียบแนว “ข้ามศาสตร์” หมายถึง การศึกษาวรรณกรรมฝรั่งเศสกับศาสตร์อื่น เช่น การเปรียบเทียบวรรณกรรมกับวิทยาศาสตร์ หรือการเมือง เป็นต้น

นอกจากนี้ เนื่องด้วยการทำวิจัยในสถาบันอุดมศึกษาของประเทศฝรั่งเศสมักดำเนินการในรูปแบบของหน่วยวิจัยเพื่อสร้างเครือข่ายนักวิจัย หรือจัดกิจกรรมกลุ่มเสวนาเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น รวมทั้งร่วมกันศึกษาวิจัยประเด็นที่น่าสนใจ จึงอาจพิจารณานำแนวทางนี้มาปรับใช้ เพื่อพัฒนาองค์ความรู้ด้านการศึกษาวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยต่อไปได้ รวมถึงการส่งเสริมการศึกษาวรรณกรรมภาษาฝรั่งเศสของกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส (Francophonie) เป็นต้น

8. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในครั้งต่อไป

1) ขยายขอบเขตการวิจัยให้กว้างขึ้น เช่น การสำรวจผลงานวิจัยประเภทอื่น ๆ นอกเหนือจากบทความในฐานข้อมูล TCI เพิ่มเติม อันได้แก่ หนังสือ ตำรา รายงานการวิจัย เป็นต้น รวมทั้งเพิ่มการเปรียบเทียบผลงานวิจัยของประเทศไทยกับประเทศในอาเซียน

(ASEAN) ผลงานวิจัยในกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส (Francophonie) และศึกษาทิศทางและแนวโน้มของผลงานวิจัยของนักวิจัยชาวไทยที่ตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารวิชาการระดับนานาชาติ

2) เพิ่มการวิเคราะห์และการสังเคราะห์งานวิจัยทางภาษาฝรั่งเศสด้านภาษาศาสตร์ ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสให้ครอบคลุมและลุ่มลึกมากขึ้นในด้านที่เกี่ยวกับบริบททางสังคม ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่กำหนดทิศทางและความต้องการในการทำวิจัยแต่ละด้านของทั้งประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส เพื่อให้เห็นภาพรวมภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสชัดเจนมากยิ่งขึ้น

9. กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัย “สำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านมนุษยศาสตร์ไทย (Surveying the Knowledge Landscapes of the Humanities in Thailand)” ซึ่งได้รับงบประมาณสนับสนุนจากกองทุนส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม โดยหน่วยบริหารและจัดการทุนด้านการพัฒนากำลังคน และทุนด้านการพัฒนาสถาบันอุดมศึกษา การวิจัยและการสร้างนวัตกรรม สัญญาเลขที่ B05F650028

เอกสารอ้างอิง

กันตพงศ์ จิตต์กล้า. (2563). สถานีรถไฟใต้ดินในปารีส : ชื่อและภาพสะท้อนความเป็นชาตินิยมของฝรั่งเศส. *วารสารภาษา ศาสนา และวัฒนธรรม*, 9(1), 212–238. <https://so03.tcithaijo.org/index.php/gshskku/article/view/243422>

กรรณิกา จรรย์แสง และคณะ. (2545). *สถานภาพเอกสารด้านฝรั่งเศส-ไทยศึกษาในประเทศไทยจนถึงปี พ.ศ. 2536* (รายงานการวิจัย). มหาวิทยาลัยศิลปากร.

ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ และสรพรเพชญ์ เกตตะพันธ์. (2565). การแปลบริบททางวัฒนธรรม กรณีศึกษาการแปลนวนิยายเรื่อง ไต้พัสตราภรณ์ของมาร์ค ล็องบรอง (หน้า 7–98). *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ฯ*, 45(143), 73–89.

<https://so01.tcithaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/254168>

คณิงรต์ธน์ จันทรสุริยา. (2542). ตามรอย...ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย. *วารสารสุทธิปริทัศน์*, 13(39), 117–120.

<https://so05.tcithaijo.org/index.php/DPUthiparithatJournal/article/view/245520>

- จิรวรรณ ขวากักดี. (2565). *บทแปลเรื่อง ขวนหนุ่มสาวคุยเรื่องไบเบิล* (หน้า 91–136) ของ ฌ็อง-หลุยส์ ชเลเกิล พร้อมบทวิเคราะห์ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต ไม่ได้ดีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- จินตนา ดำรงค์เลิศ (2556) หยื่อ: จากมาตามโบวารีถึงอีเรียม. *วารสารยุโรปศึกษา*, 21(1), 46–57.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/jes/article/view/195612>
- จุฑามาส โพธิ์นิล. (2559). *ข้อเขียนที่เกี่ยวกับพิธีมงคลสมรสและมารยาทอื่นๆ จากธรรมเนียมสังคมของ บารอน สตาฟ: บทแปลและบัญชีศัพท์* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต ไม่ได้ดีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ชนิกานต์ วงศ์ปิยะ. (2556). การศึกษาเปรียบเทียบอุปลักษณะเชิงมนทัศน์ที่เกี่ยวกับคนที่พบในสำนวนฝรั่งเศสและสำนวนไทย. *วารสารมนุษยศาสตร์วิชาการ*, 20(1), 133–152.
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/abc/article/view/54075>
- ชลธิชา ทิพย์ดวงตา, ศักดา สวาทะนันท์, นงลักษณ์ เขียนงาม และพรสวรรค์ เฟ่งพิศ. (2561). ผลการใช้เพลงภาษาฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาทักษะการเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดโนทัยพายัพ จังหวัดเชียงใหม่. *Veridian E-Journal, Silpakorn University*, 11(1), 273–289.
<https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/118410>
- ทิสวัศ ธำรงสานต์. (2560). *ตีความ เลียนแบบ และแปลงสารเจ้าชายน้อย: จากนวนิยายเชิงปรัชญาสู่แผ่นฟิล์ม*. *วารสารมนุษยศาสตร์วิชาการ*, 24(1), 142–170.
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/abc/article/view/89921>
- ธวัช ปุณโณทก. (2538). *วิวัฒนาการหนังสือแบบเรียนภาษาไทย*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- ธีระ รุ่งธีระ. (2563). การศึกษาภาพรวมการวิจัยทางด้านการออกเสียงและการรับรู้เสียงภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทย. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์*, 43(140), 144–160.
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/243568>
- นิธิพงศ์ อภัย. (2564). *บทแปลเรื่อง “ความสัมพันธ์ฝรั่งเศสกับคาบสมุทรอินโดจีนในเชิงการเมืองและการค้าในช่วงศตวรรษที่ 17 (Les relations politiques et commerciales entre la France et la péninsule Indochinoise (XVIIe siècle))* ของ เฟรเดริก ม็องเซียน (หน้า 115–141) พร้อมบทวิเคราะห์ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต ไม่ได้ดีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ป้อมเพชร ตาเน้งกร และสัญญาชัย สุลักษณ์นันท์. (2565). การศึกษาการแปลวิเศษณานุประโยคแบบโครงสร้างในภาษาฝรั่งเศสด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ฯ*, 45(143), 27–49.

<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/255341>

ราชบัณฑิตยสภา. (2561). *พจนานุกรมศัพท์วรรณกรรม ฉบับราชบัณฑิตยสภา (แก้ไขเพิ่มเติม) (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักงานราชบัณฑิตยสภา.*

โรงเรียนอัสสัมชัญ. (ม.ป.ป.). *ประวัติโรงเรียนอัสสัมชัญ ที่นี้มีประวัติศาสตร์.*

https://www.assumption.ac.th/about_history.html

วรุณี อุดมศิลป์. (2566). จาก “บริบท” สู่“ปริวรรต”: กรณีศึกษาบทกวี “พรุ้งนี้” ของโรแบร์ต เดสโนส. *วารสารอักษรศาสตร์*, 52(2), 31–44.

<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jletters/article/view/264110>

วรุณี ปัทมดงษ์. (2534). *สถานภาพการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย : บรรณนิทัศน์สังเขป* (รายงานการวิจัย). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย. (2564). การสังเคราะห์งานวิจัยด้านการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ฯ*, 44(142), 82–118.

<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/249698>

วรรณชัย คำภีระ. (2562). การรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศส : การศึกษาเชิงเปรียบเทียบระหว่างนิสิตที่มีกับไม่มีประสบการณ์การไปเรียนต่างประเทศ. *วารสารอักษรศาสตร์*, 48(2), 52–75. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jletters/article/view/232386>

ศิริมา ปุรินทราภิบาล และอรุณศรี ชาญสมุทร. (2559). ความต้องการและแนวโน้มการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียน 14 จังหวัดภาคใต้. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ฯ*, 39(131), 32–47. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139695>

ศิริมา ปุรินทราภิบาล. (2561ก). ปัญหาการออกเสียงสระนาสิกภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียน 14 จังหวัดภาคใต้ ของประเทศไทย. *วารสารวิเทศศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์*, 8(2), 172–194.

<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jis/article/view/146864>

ศิริมา ปุรินทราภิบาล. (2561ข). อิทธิพลของภาษาอังกฤษที่มีต่อการออกเสียงในภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียน 14 จังหวัดภาคใต้. *วารสารเทคโนโลยีสารสนเทศและนวัตกรรม*, 17(1), 143–156.

<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/oarit/article/view/137562>

- ศิวศิลป์ สิริจักรเศรฐ์. (2568). แนวทางการส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษา: ข้อค้นพบจากการสังเคราะห์งานวิจัย (รายงานการวิจัย). มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- สิริจิตต์ เดชอมรชัย. (2556). การศึกษาสภาพการวิจัยทางการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในรอบทศวรรษ. วารสารมนุษยศาสตร์, 20(2), 178–202.
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/abc/article/view/53945>
- สิริจิตต์ เดชอมรชัย. (2564). การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส: ทบทวน ทิศทาง ทำทนาย. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สุทิสรา โรจนอนันต์, สิริจิตต์ เดชอมรชัย, ชนยา ด้านสวัสดิ์, และเฟรเดริก คาราล. (2558). การสังเคราะห์องค์ความรู้งานวิจัยในรอบทศวรรษของสาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษาคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. วารสารภาษาและภาษาศาสตร์, 34(1), 18–37. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/joling/article/view/118172>
- สัณชัย สลักษณานนท์ (2559). การเปรียบเทียบอรรถสละของภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทยในประเด็นสรีรศาสตร์และสัทวิทยา. วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์, 39(132), 80–99.
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139678>
- สามาวดี ตรีกุล. (2556). การใช้ภาษาอังกฤษในเพลงฝรั่งเศส. วารสารยุโรปศึกษา, 21(1), 78–95.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/jes/article/view/195761>
- อนงค์นาฏ เถกิงวิทย์. (2531). สถานภาพการศึกษาวรรณคดีฝรั่งเศสในประเทศไทย : บรรณนิทัศน์สังเขป (รายงานการวิจัย). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัศร ธนะศิริกุล, อภิสิทธิ์ ธรรมทวีธิกุล. (2561). เสียงแปรในภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนไทย. วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์, 41(135), 86–96.
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139542/103536>
- อังศุมารินทร์ ต่อมดวงแก้ว. (2558). วิสาขามนยนามในภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทย; กรณีการนำมาใช้เชิงอุปลักษณ์. วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์, 38(130), 50–62.
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139729>
- อรุชา อรรถนัยกุล. (2563). บทแปลคำนำของมาร์แซล พรุสต์ (Marcel Proust) ในหนังสือ “อาเมียง ศิลาแห่งพระคริสตธรรม” (La Bible d'Amiens) พร้อมบทวิเคราะห์ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ไม่ได้อัดพิมพ์]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

- Ajaneeyakul, U. & Carral, F. (2020) La Vierge dorée et la blanche épinede de John Ruskin à Marcel Proust. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français sous le haut patronage de Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn*, 43(139), 58–79. <https://doi.org/10.14456/bulletin-atpf.2020.3>
- Eiammongkhonsakun, S. (2019). Facteurs motivants pour la lecture des manuels de grammaire en milieu non scolaire: étude de cas des apprenants de l'Université Srinakharinwirot. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français sous le haut patronage de Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn*, 42(138), 39–64. <https://doi.org/10.14456/bulletin-atpf.2019.7>
- Falardeau, É., & De Croix, S. (2023). Les études mixtes en didactique du français : Comment la combinaison des résultats quantitatifs et qualitatifs éclaire-t-elle nos objets de recherche ?. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(1), 1–6. <https://doi.org/10.7202/1108125ar>
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1993). *Interpréter pour traduire* (5e éd. revue et corrigée). Didier Érudition.
- Sukwichai, P. (2022). La Redéfinition des femmes dans l'optique des minorités : romans féminins français et britanniques au XIXe siècle. *Journal of Liberal Arts, Thammasat University*, 22(3), 571–589. <https://doi.org/10.14456/lartstu.2022.55>
- Thanangkorn, P. (2016). *La notation phonétique en lettres thaïes de la consonne /R/ du français standard; Phonetic transcription of the standard french /R/ consonant by the thai letters* [Master's thesis, Thammasat University]. TU Campus Repository. <https://doi.org/10.14457/TU.the.2015.1012>
- Treekul, S. (2013). *L'étude du franglais dans les chansons françaises* [Unpublished master's thesis], Thammasat University.



สถานีขนส่งทางรางในแคว้นอิล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส

กัณฑพงศ์ จิตต์กล้า* สุปรียา ป้องเรือ และวรรณฤดี คุระวรรณ

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น ประเทศไทย

Ile-de-France's Railway Stations: Names and Reflections on the Place of Women in France

Kantaphong Chitkla, Supreeya Pongrua, Wanrudee Kurawan*

Faculty of Humanities and Social Sciences, Khon Kaen University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 3 April 2025

Revised 5 June 2025

Accepted 6 June 2025

คำสำคัญ :

ชื่อสถานี, ภูมินาม, สตรีนิยม, สังคมเมืองฝรั่งเศส, ฝรั่งเศสในปัจจุบัน

Keywords :

Station Name, Toponymy, Feminism, French Urban Society, Contemporary France

บทคัดย่อ

งานวิจัยเรื่อง “สถานีขนส่งทางรางในแคว้นอิล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส” มุ่งวิเคราะห์ชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคว้นอิล-เดอ-ฟร็องส์ และศึกษาภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในสังคมฝรั่งเศสผ่านการตั้งชื่อสถานีเหล่านี้ โดยอาศัยแนวคิดทางภูมินามและสตรีนิยมเป็นกรอบการวิเคราะห์ ผลการศึกษาพบว่า การตั้งชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคว้นอิล-เดอ-ฟร็องส์ในช่วงคริสต์ศตวรรษที่ 20 และ 21 มีแนวโน้มที่จะให้เกียรติสตรีผู้มีบทบาทสำคัญทางสังคมมากขึ้น ทั้งในแง่การเมือง การศึกษา วิทยาศาสตร์ ศิลปะ และการเคลื่อนไหวทางสังคม เช่น Simone Veil, Lucie Aubrac, Rosa Parks และ Marie Curie การนำชื่อของบุคคลเหล่านี้มาตั้งชื่อสถานียังสะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างในสังคมฝรั่งเศส การยอมรับบทบาทของสตรีในพื้นที่สาธารณะ และการส่งเสริมความเสมอภาคทางเพศมากขึ้น นอกจากนี้การใช้ชื่อสตรีมาตั้งชื่อสถานีไม่ได้เป็นเพียงการเชิดชูเกียรติยศหรือเกียรติคุณของบุคคล แต่ยังมีนัยสำคัญในการสร้างแรงบันดาลใจและสนับสนุนความเท่าเทียมในมิติต่าง ๆ ของสังคมฝรั่งเศสในศตวรรษที่ 21 อย่างไรก็ตามพบว่า ชื่อของนักคิดสตรีนิยมสำคัญ เช่น Simone de Beauvoir และ Marguerite Yourcenar กลับยังไม่ปรากฏบนป้ายชื่อสถานี ซึ่งสะท้อนถึงแนวโน้มการให้ความสำคัญกับสตรีที่มีบทบาทในขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมมากกว่านักคิดหรือปัญญาชน งานวิจัยนี้จึงเน้นให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างการตั้งชื่อสถานที่กับอุดมการณ์ทางสังคม และการสร้างความทรงจำร่วมในพื้นที่เมืองของฝรั่งเศส

* Corresponding author

E-mail address: skanta@kku.ac.th

Abstract

The study titled "Île-de-France's Railway Station: Names and Reflections on the Place of Women in France" delves into the significance of train station names in the Île-de-France area while exploring the impact of women in French society as reflected by these names. Utilizing a methodological approach that combines toponymic research with feminist critique, the findings reveal a remarkable trend in the 20th and 21st centuries toward acknowledging and honoring women who have played pivotal roles in driving social change across various fields, such as politics, education, science, the arts, and activism. The names of these influential women, including prominent figures like Simone Veil, Lucie Aubrac, Rosa Parks, and Marie Curie, are prominently displayed at each station, showcasing a significant transformation in French society that embraces women's contributions and champions gender equality. These names serve not only as a tribute but also as a powerful source of motivation and advocacy for gender equality in contemporary society. However, it is noteworthy that figures like Simone de Beauvoir, a key feminist thinker, and Marguerite Yourcenar, the first woman elected to the Académie Française, are absent from this recognition. This suggests a tendency to celebrate women known for their societal impact over those recognized for their literary achievements. This research highlights the interplay between naming conventions and socio-political ideologies, as well as the collective memory that shapes the urban landscape of France.

“ในโอกาสนี้ ดิฉันใคร่ขอเริ่มต้นด้วยการกล่าวขอบคุณท่านทั้งหลาย ดิฉันรู้สึกเป็นเกียรติที่ได้ให้การต้อนรับดิฉัน [...] ขอแสดงความซาบซึ้งต่อหมู่มิตรราชบัณฑิตในสภาแห่งนี้ ที่ลงมติเลือกดิฉัน” ถ้อยแถลงโดย Marguerite Yourcenar¹

¹ Marguerite Yourcenar ราชบัณฑิตหญิงคนแรกของราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศส ผลงานวรรณกรรมตีพิมพ์ด้วยภาษาฝรั่งเศสเป็นหลัก มีผลงานส่วนหนึ่งสะท้อนถึงบุรพาคตินิยม ซึ่งเป็นกระแสวรรณกรรมและกระแสความคิดหนึ่งของชาวฝรั่งเศส ข้อความข้างต้นเป็นถ้อยแถลงในโอกาสรับตำแหน่งราชบัณฑิตของราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศส โดยแปลเรียบเรียงจากต้นฉบับความว่า *Comme il convient, je commence par vous remercier de m'avoir, honneur sans précédent, accueillie parmi vous. Je n'insiste pas - ils savent déjà tout cela - sur la gratitude que je dois aux amis qui, dans votre Compagnie, ont tenu à m'élire.* (Institut de France, 1981, p. 3) ในปี ค.ศ. 1986 ได้รับอิสริยาภรณ์ Légion d'honneur ระดับชั้น Commandeur

1. บทนำ

ขณะเปิดแผนผังโครงข่ายขององค์กรขนส่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ พบว่ามีสถานีขนส่งทางรางใหม่ ๆ เพิ่มขึ้นหลังปี ค.ศ. 2019 อาทิ Barbara, Bagneux–Lucie Aubrac, Europe-Simone Veil, Maryse Bastié และ Rosa คำศัพท์ “สถานีขนส่งทางราง” เป็นคำประสม ระหว่าง “สถานี” และ “ขนส่งทางราง” คำหลังนี้ปรากฏครั้งแรกใน พัฒนาการคำไทย เมื่อมีการจัดตั้ง หน่วยงานกรมการขนส่งทางรางขึ้นในปี พ.ศ. 2562 สถานีขนส่งทางรางในบทความนี้มีความหมายครอบคลุมทั้งสถานีรถไฟ (gare) สถานีรถไฟใต้ดินและสถานีรถไฟลอยฟ้า (station de métro) รวมถึงสถานีรถราง (station de tramway) การใช้ศัพท์ภาษาไทยคำนี้จึงน่าจะครอบคลุมมากที่สุดขณะนี้

การก่อสร้างระบบรางในประเทศฝรั่งเศสเคียงคู่กับการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศมาตั้งแต่ปลายคริสต์ศตวรรษที่ 19 แนวคิดเชื่อมคนสู่เมืองหลวงด้วยระบบรางใต้ดินในฝรั่งเศสเกิดขึ้นในช่วงปี ค.ศ. 1870-1900 หลังจากผ่านข้อถกเถียงและการพัฒนาเทคนิคการสามทศวรรษ “รถไฟใต้ดินปารีส” ได้เปิดให้บริการครั้งแรกในปี ค.ศ. 1900 (Lamming, 2017, pp. 5-16) นับแต่นั้นมาการพัฒนาเมืองและระบบรางในปารีสได้ขยายไปถึงปริมณฑลในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ (Île-de-France) โครงข่ายขนส่งมวลชนที่ใหญ่ที่สุดในฝรั่งเศส ได้แก่ โครงข่ายขององค์กรขนส่ง RATP ที่ร่วมกับสหภาพการขนส่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ (STIF) ซึ่งก่อตั้งสำเร็จในปี ค.ศ. 2004 การให้บริการขนส่งทางรางจึงครอบคลุมโครงข่ายหลายเมืองมากขึ้น² ในปี ค.ศ. 2017 องค์กรดังกล่าวปรับเปลี่ยนชื่อเป็น องค์กรขนส่งมวลชนอีล-เดอ-ฟร็องส์ (Île-de-France Mobilités) เพื่อรองรับการขนส่งพลเมืองภายใต้โครงการขยายเมืองปารีส (Grand Paris) ในช่วงปีนั้น มีผู้คนโดยสารรถไฟใต้ดินเฉลี่ยวันละกว่าห้าล้านคน แม้แต่นักธุรกิจเองยังเลือกใช้บริการ (Lamming, 2017)

โครงการขยายเมืองปารีสเป็นความร่วมมือระหว่างเมืองต่าง ๆ ในแคว้นนี้ การเชื่อมพื้นที่และผู้คนที่อยู่รอบทิศทางย่อมต้องอาศัยโครงข่ายการขนส่งมวลชนแบบใยแมงมุมจากแผนผัง **Schéma d'ensemble du réseau de transport public du Grand Paris** ที่แสดงระบบรางเชื่อมต่อในโครงการขยายเมืองปารีส ผู้ที่ใช้บริการรถไฟใต้ดินสาย M14 สามารถขึ้นรถไฟจากสถานีรถไฟ Saint-Lazare กรุงปารีส แล้วขึ้นไปทางทิศตะวันตกเฉียงเหนือเพียงไม่กี่ป้าย จะสามารถเชื่อมต่อกับทางรถไฟใต้ดินสาย M17 ที่มุ่งสู่ท่าอากาศยาน Paris-

² โครงข่ายขนส่งมวลชนทั้งสองแห่งดูแลเส้นทางขนส่งดังนี้ รถไฟสายปารีส-ชานเมือง (train Transilien) จำนวน 9 สาย รถไฟเชื่อมชานเมืองผ่านเมืองปารีส (RER) จำนวน 5 สาย รถไฟใต้ดินปารีส-วงแหวน (métro) จำนวน 14 สายหลัก 2 สายรอง (M3 bis และ M7 bis) รถราง จำนวน 13 สาย รถไฟรางเบา OrlyVal เชื่อมระหว่างเมือง Antony และสนามบิน Orly และรถโดยสารประจำทางราว 350 สาย

Charles de Gaulle ได้ โดยไม่ต้องโดยสารรถไฟอ้อมเข้ามาเปลี่ยนขบวนรถบริเวณชั้นในของกรุงปารีสและวนกลับออกไปทางทิศตะวันออกเฉียงเหนือเหมือนเช่นเคย (Société du Grand Paris, 2011, p. 2)

ขณะที่ผู้วิจัยไปค้นคว้าเอกสารเกี่ยวกับความสัมพันธ์ฝรั่งเศส-ไทย ณ กรุงปารีส ปี ค.ศ. 2023 พบว่ารถไฟใต้ดิน M4 ได้ขยายเส้นทางไปยังบริเวณทูลทางใต้ของเมืองหลวงนี้มีปลายทางอยู่ที่สถานี Bagnex-Lucie Aubrac ส่วนสถานีรองสุดท้ายมีชื่อว่า Barbara เมื่อพิจารณาชื่อสถานีใหม่ทั้งสองแห่ง พบว่ามีความแตกต่างจากชื่อสถานีเดิม ๆ เพราะชื่อสถานีใหม่ทั้งสองแห่งเป็นชื่อของสตรี ส่วนสถานีดั้งเดิมมักเป็นชื่อสมรภูมิที่ประเทศฝรั่งเศสรบชนะ หรือเป็นชื่อวีรบุรุษผู้นำชัยกลับมายังปิตุภูมิ (กันตพงศ์ จิตต์กล้า, 2563) จากชื่อสถานีสตรีในข้างต้นชี้ชวนให้ค้นคว้าต่อไปว่ายังปรากฏชื่อสตรีที่นำมาใช้ตั้งชื่อสถานีอีกหรือไม่ ขณะกำลังเดินทางด้วยรถไฟใต้ดินสาย M3 เมื่อผ่านสถานี Europe พบว่าได้ปรับเป็น Europe-Simone Veil โดยชื่อที่เพิ่มเข้ามานั้น อ้างอิงจากอดีตประธานสภาสหภาพยุโรป จึงเกิดข้อคำถามว่าเหตุใดชื่อสตรีจึงนำมาตั้งเป็นชื่อสถานี การตั้งชื่อลักษณะนี้มีเฉพาะรถไฟใต้ดินอย่างเดียวหรือไม่ มีการนำชื่อสตรีมาตั้งชื่อสถานีขนส่งทางรางอื่น ๆ อีกหรือไม่ และการตั้งชื่อในลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นทิศทางของสังคมฝรั่งเศสที่มีต่อสตรีอย่างไร

2. วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อวิเคราะห์ที่มาของชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ และอธิบายภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศสผ่านชื่อสถานีขนส่งทางราง

3. วิธีวิจัย

วิธีวิจัยในงานนี้เริ่มต้นจากการทบทวนงานวิจัยและแนวคิดเกี่ยวกับภูมินาม และสตรีนิยมหรือประวัติศาสตร์สตรีในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์หรือที่เกี่ยวข้อง จากนั้นเป็นการสำรวจและเลือกชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ที่เกี่ยวข้องกับสตรี โดยการสำรวจชื่อสถานีอาศัยข้อมูลจากแผ่นพับแผนที่เส้นทางขนส่งระบบรางขององค์กร RATP และ Transilien ซึ่งแสดงรายชื่อสถานีรถไฟใต้ดิน สถานีรถไฟ RER และสถานีรถรางทุกสถานีที่ให้บริการในกรุงปารีสและแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ โดยจะไล่เรียงไปที่ละสายตามลำดับหมายเลขและตามลำดับตัวอักษร อาทิ M1, M2, RER A, RER B, T1, T2, T3a และ T3b การคัดเลือกชื่อสถานีจะคัดชื่อที่สะท้อนให้เห็นว่าเป็นชื่อของสตรี หรือใช้ชื่อที่มีความหมายเกี่ยวกับสตรี อาทิ Rosa ซึ่งหมายถึงกุหลาบ ชื่อลักษณะนี้เป็นชื่อที่ใช้สำหรับผู้หญิง Simone เป็นชื่อของผู้หญิง

เพราะถ้าหากเป็นชายจะใช้ชื่อว่า Simon ต่อมาผู้วิจัยได้วิเคราะห์บริบทของการเลือกชื่อสตรีคนนั้น ๆ ด้วยการวิเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้องทั้งในรูปแบบสิ่งตีพิมพ์และสื่อออนไลน์ โดยประเด็นวิเคราะห์จะเกี่ยวกับการสะท้อนถึงบทบาทของสตรีในประวัติศาสตร์ ชื่อที่ใช้บ่งบอกถึงภาพลักษณ์หรือแนวคิดเกี่ยวกับสตรีในสังคม สำหรับผลการวิจัย ผู้วิจัยจะนำเสนอชื่อสถานที่ที่ปรากฏทั้งชื่อและนามสกุลสตรี โดยจะจำแนกชื่อสถานที่ตามประเภทที่ให้บริการ โดยเริ่มจากชื่อสถานีรถไฟ RER ที่มีโครงข่ายให้บริการทั่วแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ ต่อมาจะกล่าวถึงชื่อสถานีรถไฟใต้ดิน ซึ่งจะเรียงลำดับจากตัวเลขน้อยไปหาเลขมาก และจะอธิบายถึงชื่อสถานีรถรางเป็นลำดับสุดท้าย โดยจะเรียงลำดับเช่นเดียวกับรถไฟใต้ดิน

4. ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

ภูมินาม เป็นการศึกษาชื่อสถานที่หรือชื่อภูมิภาค ซึ่งเป็นสาขาหนึ่งของภาษาศาสตร์ที่เน้นการศึกษาเกี่ยวกับการตั้งชื่อสถานที่และการเปลี่ยนแปลงของชื่อสถานที่ในทางประวัติศาสตร์ สังคม และวัฒนธรรม โดยมักจะเกี่ยวข้องกับภาษาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ วัฒนธรรม และการศึกษาความหมายของชื่อสถานที่ Gaston Tuailon (2015, pp. 25-26 & 29) เสนอว่า จุดประสงค์ของการตั้งชื่อตามแนวคิดภูมินามคือ การให้ความสำคัญกับคำที่ไม่มี ความหมายหรือแทบไม่มีความหมาย ให้กลับมามีความหมาย การที่มนุษย์เราเลือกกำหนดชื่อให้สถานที่ใดสถานที่หนึ่ง เป็นเพราะเรามีแรงจูงใจที่จะให้ความสำคัญกับสถานที่นั้น อาทิ Cul ซึ่งเป็นคำที่นายอายุหากจะนึกถึง สาเหตุที่ Gaston Tuailon เขียนเช่นนั้นเพราะโดยทั่วไปคำนี้สื่อถึงกัน อวัยวะที่ซับซ้อน แต่สถานที่หลายแห่งบริเวณเทือกเขา Alpes และเทือกเขา Jura มีสถานที่ที่ตั้งชื่อขึ้นต้นด้วยคำว่า Cul อาทิ Culoz ซึ่งความหมายดั้งเดิมคือหมู่บ้านที่ตั้งอยู่ใต้ทางลาดลงเขา และ La Cula หมายถึง ผืนหญ้าที่อยู่โดยรอบโชดหิน ซึ่งการศึกษาในประเด็นนี้ต้องใช้ความรู้ทางประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ สัทศาสตร์และศัพทมูลวิทยา มาวิเคราะห์ (Tuailon, 2015, p. 29) จากศัพทานุกรม Les noms de lieux en France ซึ่งรวบรวมรายชื่อสถานที่ในประเทศฝรั่งเศส ชี้ให้เห็นว่าชื่อหนึ่งชื่อมีความหมายผูกพันกับเรื่องราวหรือภูมิหลังของพื้นที่นั้น ๆ อาทิ Ahari แปลว่า แกะ (mouton) ซึ่งเป็นชื่อที่ใช้เฉพาะในแคว้นบาสก์ทางตอนใต้ของฝรั่งเศส Plan แปลว่า ที่ราบ (endroit au plat) เป็นคำเรียกขานสถานที่เฉพาะในแถบเทือกเขาแอลป์และปีเรเน (Pégorier, 2006, pp. 17 & 366) กล่าวได้ว่าเราสามารถค้นพบนัยของความหมายและความเป็นมาของคำ ๆ นั้นจากการศึกษาเชิงประวัติ และเชิงสังคม

Alice Develey (2017) ผู้สื่อข่าวหนังสือพิมพ์ฝรั่งเศส Le Figaro สืบค้นที่มาของชื่อสถานีรถไฟใต้ดิน Barbès-Rochecouart ในกรุงปารีส พบว่ามาจากชื่อถนนสองสายที่ตัดกัน

โดยถนน Rochechouart เป็นนามสกุลของนักบวชสตรีผู้สืบเชื้อสายจากขุนนางเก่าแก่ของฝรั่งเศส นามเดิมคือ Marguerite de Rochechouart de Montpipeau (1665-1727) เคยดำรงตำแหน่งอธิการินีแห่งอาราม Montmartre (Develey, 2017) ซึ่งการสืบค้นดังกล่าวสะท้อนให้เห็นความสอดคล้องกับวิธีการศึกษาตามแนวคิดภูมินาม ขณะที่กันตพงศ์ จิตต์กล้า (2563, น. 212) ได้ศึกษาวิเคราะห์ชื่อสถานีรถไฟใต้ดินในปารีสด้วยแนวคิดเกี่ยวกับภูมินาม และภูมิหลังทางประวัติศาสตร์กับแนวคิดด้วยชาตินิยม พบว่า “ชื่อสถานี” เป็นเครื่องมือสำหรับการสร้างกระแสนาตินิยมอย่างหนึ่งของรัฐบาลฝรั่งเศส สะท้อนลักษณะสำคัญได้แก่ 1) หน้าประวัติศาสตร์สำคัญเกี่ยวกับระบอบการปกครอง 2) อดีตดินแดนโรมันคาทอลิกอันรุ่งเรือง 3) ชัยชนะของชาติฝรั่งเศสในสมรภูมิต่าง ๆ 4) ความเสียหายของประเทศในสงคราม 5) วีรบุรุษในช่วงสงคราม บทความดังกล่าวปรากฏชื่อสตรีเพียงหนึ่งชื่อคือ Madeleine เป็นชื่อของสถานีรถไฟใต้ดินสาย M8 M12 และ M14 ซึ่งมีที่มาจากชื่อของนักบุญสตรี (กันตพงศ์ จิตต์กล้า, 2563, น. 224) และเป็นชื่อโบสถ์คาทอลิกที่ตั้งอยู่ติดกับสถานีดังกล่าว

การวิเคราะห์ชื่อสถานที่ผ่านแนวคิดภูมินามเป็นเรื่องสากล แนวคิดดังกล่าวยังสามารถนำมาใช้กับพื้นที่วิจัยในประเทศไทยได้ ดังที่โอพาร รัตนภักดี (2565, น. 89) ได้วิเคราะห์คุณค่าของภูมินามหมู่บ้านในจังหวัดน่านในฐานะเป็นเครื่องสะท้อนให้เห็นสภาพของพื้นที่ทั้งทางกายภาพและทางสังคมวัฒนธรรม ผลการศึกษาปรากฏว่า ภูมินาม หมู่บ้านมีประวัติความเป็นมาและคุณค่าที่สะท้อนให้เห็นถึงลักษณะต่าง ๆ ของชุมชนในจังหวัดน่าน 7 ประการ โดยประการที่ 3 เกี่ยวกับบุคคลสำคัญของชุมชนที่ผูกพันกับประวัติศาสตร์ท้องถิ่นแต่ละยุคสมัย เช่น บ้านเขื่อนแก้ว ซึ่งตั้งตามชื่อผู้นำหมู่บ้านคนแรก คือ แสนหลวงเขื่อนแก้ว

พัฒนาการสตรีนิยมในฝรั่งเศส "On ne naît pas femme : on le devient." เป็นวรรคทองของนักเขียนสตรีชาวฝรั่งเศส นามว่า Simone de Beauvoir³ ผู้ที่ศึกษาเรื่องสิทธิสตรีและเพศภาวะหรือวรรณกรรมฝรั่งเศสสมัยคริสต์ศตวรรษที่ 20 ย่อมรู้จักชื่อนักเขียนผู้นี้ วรรคทองดังกล่าวถ่ายทอดเป็นภาษาไทยได้ว่า “เราไม่ได้เกิดเป็นสตรี แต่เรากลับกลายเป็นเช่นนั้น” กล่าวคือ เพศหญิงและคุณสมบัติของ “สตรี” เกิดขึ้นภายหลัง โดยสังคมเป็นผู้กำหนด วรรคทองข้างต้นปรากฏอยู่ในความเรียงของ Simone de Beauvoir เรื่อง **Le Deuxième sexe**⁴ ที่

³ Simone de Beauvoir นักอักษรศาสตร์และนักเขียนสตรีคนสำคัญของประเทศฝรั่งเศส เคยได้รับรางวัล Prix Goncourt ซึ่งมอบให้กับผลงานวรรณกรรมที่มีคุณค่าต่อสังคม นอกเหนือจากงานเขียนเพื่อปลุกสำนึกให้สังคมตระหนักถึงสถานภาพของสตรีและคนสูงวัยแล้ว Simone de Beauvoir รับผิดชอบงานเขียนเพื่อแสดงเจตจำนงต่อต้านความอยุติธรรม การเหยียดเชื้อชาติ และการทำสงคราม (Monteil, 2006)

⁴ ความเรียงเรื่อง **Le Deuxième sexe** ถือเป็นการปฏิวัติอย่างแท้จริง ไม่เพียงแต่เป็นการเรียกร้องสิทธิสตรี แต่ยังเผยให้เห็นการกระทำอันทรามต่อสตรีตลอดระยะเวลาหลายศตวรรษ เพียงเพราะความแตกต่างระหว่างเพศ Simone de Beauvoir อธิบายเรื่องดังกล่าวผ่านระบบความคิดเชิงปรัชญา (Stjepanovic-Pauly, 2007, p. 113) ความเรียงนี้แปลออกเป็นภาษาต่าง ๆ มากกว่าสิบภาษา ฉบับแปลภาษาอังกฤษมีชื่อว่า **The Second Sex** ตีพิมพ์ครั้งแรกในปี ค.ศ. 1953

สะท้อนแนวคิดปรัชญาอัตถิภาวนิยม กล่าวถึงสถานภาพและตัวตนสตรีในมิติต่าง ๆ ได้รับการตีพิมพ์ในปี ค.ศ. 1949 ซึ่งนับเป็นเวลา 5 ปีหลังการประกาศรับรองให้สตรีชาวฝรั่งเศสมีสิทธิลงคะแนนเลือกตั้ง ตามมาตรา 17 ในพระราชกำหนด ให้ไว้ ณ วันที่ 21 เมษายน ค.ศ. 1944 (Ripa & Thébaud, 2022, p. 48) นับเป็นการให้สิทธิพลเมืองเต็มขั้นครั้งแรกแก่สตรีฝรั่งเศสตามหลักการปกครอง

อันที่จริงสิทธิของสตรีในการลงคะแนนเสียงควรมีตั้งแต่การประกาศสิทธิมนุษยชนและพลเมือง (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*) ครั้งแรกในปี ค.ศ. 1789 โดยข้อ 1 ระบุว่า มนุษย์ทั้งหลายเกิดขึ้นและตั้งอยู่บนฐานของเสรีภาพและความเสมอภาคในสิทธิของมนุษย์ ความแตกต่างทางสังคมจะเกิดขึ้นได้ด้วยประโยชน์ส่วนรวมเท่านั้น⁵ เมื่อพิจารณาคำจำกัดความของคำว่า “homme” พบว่าพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศสฉบับปี ค.ศ. 1798 ระบุความหมายของคำนี้ 2 ลักษณะ ความหมายแรกคือเป็นมนุษย์ตามความหมายทั่วไป ความหมายที่สองนั้น หากกล่าวโดยเฉพาะ คำนี้หมายถึงบุรุษ ยกตัวอย่างเช่น พระผู้เป็นเจ้าทรงสร้างบุรุษและสตรีขึ้น ทั้งสองมีจำนวนเท่า ๆ กัน⁶ (Académie française, 1798, p. 691) แต่จากประวัติศาสตร์ในประเทศฝรั่งเศสก่อนการปฏิวัติใหญ่ถึงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ไม่ปรากฏความเท่าเทียมระหว่างบุรุษและสตรีนัก มีเพียงสตรีเพศที่มีเชื้อสายขุนนางหรือผู้มาจากตระกูลผู้ดีไม่กี่คนที่ได้เข้ามามีบทบาทในวงสังคม และส่วนใหญ่จำกัดอยู่ในแวดวงวรรณกรรมเท่านั้น ทั้งนี้เป็นเพราะลักษณะสังคมที่ผูกพันกับระบอบสถาบันที่มีบุรุษเป็นใหญ่ แม้จะมีการเรียกร้องการศึกษาสำหรับสตรีทั่วไปในคริสต์ศตวรรษที่ 17 เสียงเหล่านั้นกลับไม่ดังมากพอที่บุรุษจะได้ยิน (Ripa & Thébaud, 2022, p. 19)

อันที่จริงสตรีฝรั่งเศสบางกลุ่มไม่เคยยอมแพ้ต่อโชคชะตาที่ตนต้องเผชิญ Yannick Ripa และ Françoise Thébaud (2022, pp. 28-37) ผู้เชี่ยวชาญด้านสตรีศึกษาและเพศภาวะเรียกช่วงเวลาในคริสต์ศตวรรษที่ 19 ว่าเป็นช่วงคาบเกี่ยวระหว่างการดำเนินตามจารีตและการเริ่มฝ่าเหล่าเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง ชีวิตของสตรีในยุคนี้เริ่มจากการเดินตามหลักการและหน้าที่ตามลักษณะทางเพศ และพอเริ่มมีการศึกษาจึงตื่นตัวและตระหนักในสำคัญของเพศตน แต่การปฏิวัติอุตสาหกรรมกลับผลักดันให้สตรีที่ยากไร้ไปเป็นกรรมกรหญิง (*le modèle féminin malmené*) ปี ค.ศ. 1890 เหล่าช่างตัดเย็บสตรีรวมพลังกันที่ปารีสเพื่อประท้วงความอยุติธรรมที่บุรุษเป็นผู้สถาปนา

⁵ แปลจากประกาศสิทธิมนุษยชนและพลเมือง ปี ค.ศ. 1789 ความว่า Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

⁶ แปลจาก “Homme” se dit spécialement du sexe masculin. Dieu a créé l'homme et la femme. Il y avait autant d'hommes que de femmes.

การเรียกร้องสิทธิของบรรดาสตรีฝรั่งเศสเริ่มส่งแรงกระเพื่อมและมีผลในวงกว้างในสังคมช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 เป็นช่วงที่ประเทศฝรั่งเศสตกอยู่ในภาวะวิกฤตขาดแคลนบุรุษเนื่องจากถูกเกณฑ์ไปเข้าร่วมสงคราม สตรีจึงต้องมารับหน้าที่เป็นกองกำลังเสริมบ้างทำงานในโรงงานผลิตอาวุธบ้าง ขับรถรางบ้าง (กันตพงศ์ จิตต์กล้า, 2563, น. 227) การที่พวกเธอเข้ามาทำงานเช่นเดียวกับบุรุษเพศส่งผลให้ในกลุ่มสตรีผู้มีความคิดสมัยใหม่ลุกขึ้นมาสร้างขวัญกำลังใจให้กันและกัน พลังสตรีที่มีความเข้มแข็งกับสภาพสังคมฝรั่งเศสที่ระส่ำระสายไปทั่วช่วงสงครามเป็นเสมือนพลังที่เข้มแข็ง สังคมที่บุรุษเป็นใหญ่จึงมองเห็นและยอมรับคุณค่าใน“สตรี” มากขึ้นจนถึงขั้นสามารถเรียกร้องสิทธิในการเลือกตั้งเป็นครั้งแรกในปี ค.ศ. 1944 นับเป็นก้าวแรกและก้าวสำคัญสำหรับการเปิดพื้นที่สังคมและพัฒนาสถานภาพสตรีในฝรั่งเศส

สำหรับพื้นที่ของสตรีในระบบขนส่งทางราง นอกจากนามสกุลของสตรีใจบุญ Marguerite de Rochechouart de Montpipeau ที่นำมาใช้เป็นชื่อสถานีรถไฟใต้ดินสาย M2 แล้ว ยังปรากฏนามสกุลของสตรีผู้สร้างคุณูปการต่อสังคมและองค์กรขนส่งมวลชนปารีสอีก 2 นามสกุลได้แก่ สถานี Boucicaut ในสาย M8 และ สถานี Chardon-Lagache ในสาย M10 สำหรับสถานี Boucicaut อ้างอิงมาจากชื่อถนน Marguerite Boucicaut เป็นนามของภริยาเจ้าของห้างสรรพสินค้า Le Bon Marché Marguerite Boucicaut และสามีได้ร่วมกันปฏิวัติรูปแบบการค้าและสถานะของสตรีให้มีความทันสมัย (Arte-TV, 2011, p. 23) Marguerite Boucicaut เป็นผู้ที่มีจิตเมตตาช่วยเหลือกิจการงานกุศลต่าง ๆ รวมทั้งเป็นผู้ดำเนินการร่วมจัดตั้งโรงพยาบาล Boucicaut ในเขต 15 ของกรุงปารีส ปัจจุบันได้ปิดทำการแล้ว ส่วนสถานี Chardon-Lagache อ้างอิงมาจากชื่อถนนตรงที่ตั้งสถานี โดย Lagache เป็นนามสกุลเดิมของ Amélie ผู้เป็นภรรยาของ Pierre Chardon แพทย์ผู้อุทิศตนเพื่อคนยากไร้ในเขต Auteuil ชานกรุงปารีส และเป็นผู้ก่อตั้งสถานพยาบาล Chardon-Lagache ที่เน้นการดูแลผู้เกษียณ (Seradj, 2020, p. 65) กล่าวได้ว่า การอ้างอิงชื่อสกุลสตรีในช่วงครึ่งแรกคริสต์ศตวรรษที่ 20 มาเป็นชื่อถนนและชื่อสถานีรถไฟใต้ดินสะท้อนให้เห็นถึงความก้าวหน้าของสังคมฝรั่งเศสด้านความคิดเรื่องสิทธิมนุษยชนในรูปแบบหนึ่ง

ช่วงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 21 พจนานุกรม Le Petit Robert ฉบับปี ค.ศ. 2011 นิยามความหมายหลัก ๆ ของคำว่า “homme” ในสองลักษณะคือมนุษย์ หรือ สมาชิกของมนุษยชาติ อีกความหมายหนึ่งคือ เด็กผู้ชาย เพศผู้ เพศชายหรือที่เป็นผู้ชาย⁷ (Robert, Rey-Debove & Rey, 2011, p. 1243) สำหรับในปี ค.ศ. 2023 ศัพท์คำนี้ได้ปรับเปลี่ยนนิยามศัพท์ใหม่ ในความหมายที่ 1 อธิบายว่า “homme” หมายถึง มนุษย์ยุคดิจิทัล บรรพ จัดอยู่ในตระกูลสัตว์เลี้ยง

⁷ แปลจาก être humain / membre de l'humanité / garçon / mâle / masculin

ลูกด้วยนม เป็นได้ทั้งเพศชายหรือเพศหญิง⁸ (Le Robert, 2024) ขณะที่พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศส ฉบับปี ค.ศ. 2022 ให้นิยามที่ 1 แตกต่างออกไป โดยให้ความหมายที่กว้างกว่าพจนานุกรมฉบับออนไลน์ Le Robert “homme” หมายถึงมนุษย์เพศใดเพศหนึ่งเป็นคำเพื่อใช้เรียกเผ่าพันธุ์มนุษย์โดยทั่วไป (ส่วนใหญ่ใช้ในรูปแบบเอกพจน์) เช่น ร่างกายและจิตใจของมนุษย์ ธรรมชาติและสภาวะของมนุษย์⁹ (Académie Française, 2024a) การที่คณะกรรมการจัดทำและชำระพจนานุกรมได้ปรับเปลี่ยนนิยามศัพท์ได้สะท้อนให้เห็นถึงการเปิดพื้นที่ให้กับเพศอื่นนอกเหนือจากเพศชาย

จากการลำดับเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ สตรีนิยมกับการเรียกร้องสิทธิไม่ได้จำกัดอยู่เพียงงานวรรณกรรมหรืองานวิจัยบนหอคอยงาช้างอีกต่อไป “เพศอื่น” หรือ l'autre sexe สะท้อนให้เห็นถึงนัยของ “เพศภาวะ” ที่ปรากฏอยู่ในวงการภาษา วงสังคม และมีผู้สนใจศึกษาเกี่ยวกับเพศภาวะนั้นจนถึงกับมีการเรียกยกระดับเป็นสาขาวิชาเพศภาวะศึกษา (Études de genre) หากมองย้อนกลับไปที่การปรากฏของภาวะนั้นมีฐานรากมาจากการเรียกร้องสิทธิสตรีและความเท่าเทียมทางเพศที่เกิดขึ้นอย่างจริงจังและต่อเนื่องนับแต่ช่วงทศวรรษ 1980 เป็นต้นมา

ในปี ค.ศ. 2014 ศิลปินสตรีชาวฝรั่งเศสนามว่า Silvia Radelli ได้จัดทำแผนที่เส้นทางรถไฟใต้ดินปารีส โดยปรับเปลี่ยนชื่อสถานีที่เป็นบุรุษเป็นชื่อสตรีคนสำคัญลงไปแทน อาทิ สถานี Alma Marceau ปรับเป็น Lady Di เพื่อเป็นการถวายเกียรติแด่เจ้าหญิงไดอาน่า และสถานี Oberkampf เปลี่ยนเป็น Coco Chanel (Butler, 2014) สตรีผู้บุกเบิกแฟชั่นสมัยใหม่แห่งคริสต์ศตวรรษที่ 20 ในเดือนสิงหาคม ค.ศ. 2015 องค์กรสิทธิสตรี Osez le Féminisme ! ได้จัดกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์ขอคืนพื้นที่สาธารณะให้กับสตรีเพศ โดยนำป้ายกระดาดที่มีชื่อของสตรีที่มีชื่อเสียงมาปิดทับป้ายชื่อถนนในเขต Île de la Cité ใจกลางกรุงปารีส (Osezleféminisme, 2015)

5. ผลการวิจัย

จากการทบทวนวรรณกรรมและนำรายชื่อนักเขียนส่งทางรางขององค์กรขนส่งมวลชนปารีสและสภาพการขนส่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์มาวิเคราะห์ที่มาและค้นหาความสำคัญของชื่อนั้นพบว่า การสร้างความหมายผ่านชื่อนักสตรีมีส่วนช่วยในการสร้างความทรง

⁸ แปลเรียบเรียงจาก Être (mâle ou femelle) appartenant au règne animal, mammifère primate de la famille des hominidés

⁹ แปลเรียบเรียงจาก Être humain de l'un ou l'autre sexe. 1. Pour désigner l'espèce humaine en général (le plus souvent au singulier). *Le corps, l'esprit de l'homme. La nature, la condition de l'homme.*

จำโดยรวมให้แก่สังคม ชุมชนและผู้คนที่เกี่ยวข้อง ชื่อเหล่านี้มักจะได้รับการคัดสรรจากคุณสมบัติอันโดดเด่นที่สตรีสามารถทำได้ทัดเทียมกับบุรุษ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องภาวะผู้นำ ความกล้าหาญ ความรักชาติ รวมถึงการต่อต้านความอยุติธรรมในรูปแบบต่าง ๆ โดยมีรายชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ดังต่อไปนี้

1. สถานีรถไฟ RER

1.1 RER E : สถานี Rosa Parks (1913-2005)

สถานีรถไฟ RER Rosa Parks เปิดให้บริการอย่างเป็นทางการในปี ค.ศ. 2016 เป็นสถานีรถไฟที่เชื่อมเขตชานเมืองอย่าง Aubervilliers กับย่าน Saint-Lazare ที่ตั้งอยู่ใจกลางกรุงปารีส โดยใช้เวลาเพียง 7 นาที ขณะที่การโดยสารรถไฟใต้ดินต้องใช้เวลาราว 25 นาที (Kleiber, 2015) Rosa Parks เป็นสถานีรถไฟ RER เพียงแห่งเดียวที่อ้างอิงมาจากชื่อสตรี และจุดเชื่อมต่อกับสถานี Rosa Parks ของรถรางสาย 3b ซึ่งก่อสร้างก่อนหน้าและเปิดใช้ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2011

การตั้งชื่อสถานีนี้กล่าวได้ว่าเป็นการแหวกผ่านประเพณีชาตินิยมฝรั่งเศสหากย้อนไปในประวัติศาสตร์ศาสนจักรคาทอลิกเป็นสถาบันที่มีอิทธิพลอย่างมาก แม้แต่การขึ้นครองราชย์ของกษัตริย์ก็ต้องผ่านพิธีราชาภิเษกโดยพระสังฆราช การตั้งชื่อสถานีรถไฟมักอ้างอิงจากชื่อถนนที่พาดผ่านบริเวณนั้น ดังกรณีของสถานี Barbès-Rochechouart ที่อ้างถึงในส่วนทบทวนวรรณกรรม เป็นต้น เมื่อพิจารณาจากที่ตั้งของสถานีและธรรมเนียมการตั้งชื่อสถานีแห่งนี้ควรประกาศใช้ชื่อเดิมตามแผนคือ Rue de l'Évangile เพราะสถานีแห่งนี้ตั้งอยู่บริเวณถนนชื่อ Évangile และมีไมกานเซนแห่งการประกาศพระวรสารตั้งอยู่ คำว่า Évangile หมายถึง การเผยแผ่คำสอนของพระเป็นเจ้า¹⁰ แต่ในคริสต์ศตวรรษที่ 21 การให้น้ำหนักต่อการเผยแผ่คำสอนดูจะแผ่วเบาว่าการแสดงออกซึ่งสิทธิของคนผิวสีในการโดยสารรถในประเทศสหรัฐอเมริกา จึงส่งผลให้ชื่อของ Rosa Parks ช่างตัดเย็บเสื้อผ้าสตรีผิวสีอเมริกันได้รับการพิจารณาและลงมติให้ใช้เป็นชื่อสถานีรถรางขององค์กรขนส่งมวลชนปารีส

ผู้ที่ผลักดันการตั้งชื่อสถานีแห่งนี้คือ Annick Lepetit ผู้ช่วยฝ่ายการคมนาคมสมัย Bertrand Delanoë อดีตนายกเทศมนตรีกรุงปารีส เธอกล่าวว่า “เราต้องการให้มีชื่อสุภาพสตรีอย่างน้อยร้อยละ 50 ผู้คนต่างถกเถียงกันในเรื่องนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับองค์กรขนส่งมวลชนปารีส (RATP) ที่มองว่าควรตั้งชื่อตามสถานที่ใกล้เคียงที่เคยมีมาก่อนหน้า แต่ท้ายที่สุด ทุกฝ่ายต่างเห็นพ้องยอมรับชื่อที่แปลกใหม่อย่าง “Rosa Parks” ชื่อนี้สะท้อน

¹⁰ ในสมัยพระเจ้าหลุยส์ที่ 14 เป็นยุคที่ศาสนจักรคาทอลิกเรืองอำนาจ มีการส่งธรรมทูตออกไปยังดินแดนต่าง ๆ मिชชันนารีหลายคณะได้เดินทางมาเผยแผ่คริสต์ศาสนาในประเทศไทย สมเด็จพระนารายณ์มหาราชทรงพระราชทานที่ดินริมแม่น้ำพระยาให้ผืนหนึ่ง ปัจจุบันเป็นที่ตั้งของวัดนักบุญยอแซฟ จังหวัดพระนครศรีอยุธยา

ภาพลักษณ์ที่มีนัยสำคัญ”¹¹ (Kleiber, 2015) Annick Lepetit ต้องปรับโฉมการเปิดบริการรถรางสายใหม่ด้วยการใช้ชื่อใหม่เพื่อสร้างสิ่งใหม่ ๆ ให้กับย่านที่เคยถูกทิ้งร้างหลังการยกเลิกบริการรถไฟสายรอบเมืองปารีสเมื่อหลายสิบปีก่อน

หากจะเรียกความใหม่นี้เป็นปรากฏการณ์หนึ่งคงไม่ผิดนัก การตั้งชื่อสถานีแห่งนี้ไม่ได้มาจากการตัดสินใจของรัฐเพียงฝ่ายเดียว เพราะผู้อาศัยในชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมนี้ด้วย ประชากรในย่าน Cité Curial ซึ่งอยู่ใกล้กับสถานีรถไฟ RER E ได้เสนอชื่อบุคคลที่เหมาะสม โดยชื่อนายแพทย์ Bernard Tétu ผู้อุทิศตนเพื่อรักษาผู้ป่วยและผู้อยู่อาศัยในชุมชนนี้มาเป็นอันดับที่หนึ่ง (Kleiber, 2015) ขณะที่ชื่อของช่างตัดเย็บสตรีฟิวส์สัญชาติอเมริกันสามารถเบียดชื่อบุคคลหรือสถานที่สำคัญหลายชื่อ มาต่อท้ายชื่อนายแพทย์คนดังกล่าว หากย้อนกลับไปในประวัติศาสตร์คนสำคัญของสังคมฝรั่งเศส ในช่วงทศวรรษ 1980 Marguerite Yourcenar นักเขียนสตรีผู้ถือสัญชาติเบลเยียมแต่เดิม ได้รับการลงมติเข้ารับตำแหน่งราชบัณฑิตทั่วโลกต่างกล่าวขานถึงปรากฏการณ์นี้ เพราะเธอเป็นสตรีคนแรกที่ก้าวขึ้นไปนั่งบนเก้าอี้ในราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศสได้สำเร็จในรอบหลายร้อยปี ฉะนั้น การที่ Rosa Parks แสดงออกถึงสิทธิและความเท่าเทียมของการเป็นมนุษย์ ด้วยการปฏิเสธการลุกให้ชนผิวขาวนั่งบนรถโดยสารประจำทางที่เมือง Montgomery รัฐ Alabama ประเทศสหรัฐอเมริกาจึงเสมือนเป็นสัญลักษณ์แห่งการต่อสู้เพื่อสิทธิมนุษยชนและเกี่ยวข้องกับการคมนาคมขนส่งโดยตรง François Dagnaud นายกเทศมนตรีเขต 19 ของกรุงปารีสขณะนั้น กล่าวว่า การเปลี่ยนชื่อจาก Évangile เป็น Rosa Parks นั้นสมเหตุสมผลและมีมติเป็นเอกฉันท์¹² (Kleiber, 2015) การกระทำดังกล่าวสะท้อนให้เห็นพื้นที่ของความเท่าเทียมทางเพศและการเชิดชูวีรสตรีในสังคมฝรั่งเศสผ่านการสร้างความหมายของชื่อสถานีรถไฟและรถราง

วารสารรายเดือน Zoom in on America ที่สถานกงสุลสหรัฐอเมริกาประจำเมือง Krakow ประเทศโปแลนด์ จัดทำขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนภาษาอังกฤษเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมของชาวอเมริกัน ได้นำเสนอภาพลักษณ์ของ Rosa Parks ในฐานะสตรีผู้กล้าหาญและถือเป็นสัญลักษณ์แห่งการเคลื่อนไหวด้านสิทธิมนุษยชน การปฏิเสธที่นั่งของตนให้กับบุรุษผิวขาวนำไปสู่การจับกุมตัวเธอ การที่เจ้าหน้าที่รัฐปฏิบัติต่อเธอเช่นนั้นนำมาซึ่งการประท้วง

¹¹ แปลเรียบเรียงจาก « Nous voulions donner au moins 50 % de noms féminins. On a parfois beaucoup débattu, notamment avec la RATP, qui privilégie les noms de lieux déjà existants, mais pour Rosa Parks, il y a eu consensus : cela s'impose pour une station de tramway, c'est un symbole fort » rappelle la députée Annick Lepetit.

¹² แปลเรียบเรียงจาก « On a eu alors l'idée de switcher le nom d'Évangile par celui de Rosa Parks, qui faisait consensus et qui avait du sens » explique le cabinet de François Dagnaud, maire du 19^e arrondissement.

จากชนชาวแอฟริกัน-อเมริกัน การเขียนโฆษณาในหนังสือพิมพ์ *Montgomery Advertiser* ด้วยข้อความ “Don’t ride the bus!” (Zoom in on America, 2016, pp. 2-5) ข้อความที่เรียบง่ายแต่ก่อให้เกิดแรงกระเพื่อมในวงกว้างควบคู่ไปกับการต่อสู้ของเธอ รัฐบาลได้ตระหนักและนำไปสู่การออกกฎหมายสิทธิพลเมืองในปี ค.ศ. 1964 ที่ห้ามการเลือกปฏิบัติในที่สาธารณะและกฎหมายสิทธิในการออกเสียงเลือกตั้งในปี ค.ศ. 1965 ที่ยกเลิกข้อกำหนดที่จำกัดสิทธิในการเลือกตั้งของคนผิวดำในสหรัฐอเมริกา ประธานาธิบดี Barack Obama ได้กล่าวในโอกาสครบรอบ 103 ปีชาตกาลของ Rosa Parks ว่าเธอได้ช่วยเปลี่ยนแปลงประเทศสหรัฐอเมริกาและโลกใบนี้ (Zoom in on America, 2016, p. 2) และเธอได้เป็นส่วนหนึ่งของการเปลี่ยนแปลงการตั้งชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ดังที่ปรากฏในปัจจุบัน

2. สถานีรถไฟใต้ดิน

2.1 สาย M3 สถานี Europe - Simone Veil (1927-2017)

สถานี Europe - Simone Veil หากเปิดแผ่นพับเส้นทางรถไฟใต้ดินปารีสในปี ค.ศ. 2018 จะพบความแตกต่างจากปีก่อน ๆ ผู้อ่านอาจไม่คุ้นชินกับสถานี Europe - Simone Veil เพราะเดิมที่ชื่อสถานีแห่งนี้เป็นเพียงคำเดียวสั้น ๆ Europe การเพิ่มชื่อ “Simone Veil” เสมือนการเติมพื้นที่เชิดชูความเป็นวีรสตรีในพื้นที่สาธารณะ ตำแหน่งคำของชื่อสถานีมีความสอดคล้องเหมาะสมและสะท้อนถ้อยความสำคัญซึ่งกันและกัน เพราะ Simone Veil เป็นประธานรัฐสภายุโรปคนแรก หากย้อนไปในประวัติศาสตร์ฝรั่งเศส ไม่เคยปรากฏสตรีสามัญชนเชื้อสายยิว¹³คนใดขึ้นครองตำแหน่งสำคัญลักษณะนี้มาก่อน นับเป็นหน้าประวัติศาสตร์สำคัญของสตรีในประเทศฝรั่งเศสและสหภาพยุโรป การก้าวสู่ตำแหน่งสำคัญดังกล่าวย่อมตั้งอยู่บนพื้นฐานของประสบการณ์ผลงานสำคัญ ๆ ที่อุทิศให้กับสังคม

จากประวัติการศึกษาของ Simone Veil ชี้ให้เห็นว่าเธอต้องการความยุติธรรมและมองการณ์ไกลรวมถึงการสร้างอนาคตของตนเองและประเทศฝรั่งเศสหลังผ่านวิกฤตล่มสลายช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 โดยในปี ค.ศ.1945 เธอเข้าเรียนที่คณะนิติศาสตร์และสถาบันการเมืองแห่งกรุงปารีส (Valmigère & Wernert, 2022, p. 32) เสรีภาพด้านการศึกษาในเองที่ส่งผลให้เธอได้รู้จักโลกทางการเมืองการปกครอง คิวชีวิตของเธอสามารถสอบเข้ายังสถาบัน École Nationale d’Administration และคลุกคลีกับผู้บริหารประเทศหลายคน (Valmigère & Wernert, 2022, pp. 34-36) ปัจจุบันดังกล่าวเปิดโอกาสให้เธอสามารถใช้ความรู้ที่ร่ำเรียนมาและประสบการณ์ทางการเมืองไปสู่การออกกฎหมายให้สตรีสามารถยุติการตั้งครรภ์ที่ไม่ได้ตั้งใจ

¹³ Simone Veil มีเชื้อสายยิวตามฝ่ายบิดา André Jacob ผู้เป็นชาวยิวที่ไม่ได้เคร่งศาสนาจัด และไม่ยึดติดแนวคิดแบบอนุรักษนิยม ช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 ครอบครัวของ Simone ถูกจับกุมด้วยทหารลับ Gestapo และถูกส่งตัวไปยังค่ายกักกัน หลังจากรอดชีวิตกลับมาถึงปารีส เธอสูญเสียทั้งบิดามารดาและพี่ชาย เธอต้องเริ่มชีวิตใหม่กับพี่สาวที่เหลืออยู่สองคน (Missika, 2018, pp. 96-99, Valmigère & Wernert, 2022, pp. 22-28)

อย่างถูกกฎหมายได้สำเร็จ หลังการเรียกร้องและการใช้ศิลปะเจรจาต่อต้านนักอนุรักษ์นิยมทั้งหลายตั้งแต่ช่วงทศวรรษ 1970 และในวันที่ 17 มกราคม 1975 กฎหมายเวย์ (la loi Veil) ได้รับมติประกาศใช้เป็นกฎหมายชั่วคราว อีกสี่ปีต่อมา กฎหมายยุติการตั้งครรภ์ของ Simone Veil ได้ประกาศใช้อย่างเป็นทางการ (Valmigère & Wernert, 2022, pp. 57-58 & 84) กล่าวได้ว่าเธอสร้างความยุติธรรมแก่สตรีเพศอย่างแท้จริง อีกทั้งยังช่วยลดจำนวนผู้เสียชีวิตจากการทำแท้งในแต่ละปี

Simone Veil ถึงแก่อสัญกรรมเมื่อวันที่ 30 มิถุนายน ค.ศ. 2017 ต่อมาในวันที่ 29 พฤษภาคม ค.ศ. 2018 มีการจัดพิธีเปลี่ยนชื่อสถานี Europe เป็น Europe – Simone Veil โดย Anne Hidalgo นายกเทศมนตรีกรุงปารีส Valérie Pécresse ประธานที่ปรึกษาแคว้นอีล-เดอ-ฟรอนส์ และ Catherine Guillaud ผู้อำนวยการองค์กรขนส่งมวลชนปารีสเข้าร่วมเป็นประธานในพิธี Simone Veil ได้รับการยกย่องในฐานะ “สตรีผู้ยิ่งใหญ่ซึ่งเป็นสัญลักษณ์ของความอิสระและการปลดปล่อย”¹⁴ ในวันที่ 1 กรกฎาคม ปีเดียวกันนี้ รัฐบาลฝรั่งเศสได้บรรจุร่างของเธอและสามีในวิหาร Panthéon (Valmigère & Wernert, 2022, p. 119) อันเป็นสถานที่อันทรงเกียรติในการเก็บร่างบุคคลสำคัญประเทศฝรั่งเศสและของโลก นับเป็นการยกย่องความสำคัญของเธอในฐานะนักสู้เพื่อสิทธิสตรีและความเท่าเทียมในสังคมฝรั่งเศสอย่างแท้จริง

2.2 สาย M3 สถานี Louise Michel (1830-1905)

สถานี Louise Michel หากเปิดแผ่นพับเส้นทางสถานีรถไฟใต้ดินสาย M3 ช่วงปี ค.ศ. 1939 เราจะไม่มีทางพบชื่อสถานี Louise Michel อย่างแน่นอน จากพิกัดที่ตั้งในปัจจุบัน สถานีแห่งนี้เดิมใช้ชื่อว่า Vallier (Compagnie du chemin de fer métropolitain de Paris, 1939) ซึ่งเป็นการตั้งชื่อสถานีที่อ้างอิงจากชื่อถนนที่เป็นที่ตั้งของทางเข้าสถานี ช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 1 มีความคิดที่จะเปลี่ยนชื่อถนนสายนี้เป็น Louise Michel ในปี ค.ศ. 1926 ฝ่ายบริหารที่นำโดย Louis Rougier ตั้งใจที่จะให้เกียรติแก่ Louise Michel ด้วยการเปลี่ยนชื่อถนน อย่างไรก็ตาม ผู้ว่าการเขต Haute-de-Seine คัดค้านการกระทำนี้ โดยยืนยันว่าควรให้การยกย่องแก่เฉพาะบุคคลที่เสียชีวิตไปแล้วและมีคุณค่ามากพอที่จะเป็นมรดกทางประวัติศาสตร์เท่านั้น เหตุการณ์คอมมูนปารีสยังคงเป็นความทรงจำที่สดใหม่ในเวลานั้น จนกระทั่งวันที่ 23 พฤศจิกายน ค.ศ. 1945 สภาเทศบาลจึงเปลี่ยนชื่อถนน Vallier เป็น Louise Michel ซึ่งครั้งนี้ไม่มีการต่อต้านแต่อย่างใด (Guichet du savoir, 2008) ในปีถัดมา ชื่อสถานีรถไฟใต้ดินแห่งนี้ได้เปลี่ยนไปตามชื่อถนน

¹⁴ อ้างอิงจาก Anne Hidalgo ได้โพสต์ข้อความบนทวิตเตอร์เพื่อแสดงความเคารพต่อ Simone Veil ว่า “Nous rendons hommage à cette femme exceptionnelle, libre et libératrice dont le destin personnel et politique a marqué l'histoire de la France et de l'Europe.” (Île-de-France Mobilités, 2018a)

หากจะเปรียบเทียบชื่อของ Louise Michel กับสตรีทั้งสองท่านก่อนหน้า ชื่อเสียงของเธออาจไม่โดดเด่นเท่านัก แต่หากเปรียบเทียบในเรื่องของการต่อสู้เพื่อคนยากจน และเพื่อมาตุภูมิแล้วนั้น สตรีผู้นี้ไม่ได้ด้อยไปกว่าเลย เธอได้รับการเลื่อมใสจากปวงประชา ผู้ปลุกฝังความอยากรู้ อยากเห็น และความรักในการอ่านและบทกวีให้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับงานเขียนของ Voltaire และวรรณกรรมยุคคริสต์ศตวรรษที่ 18 ขณะที่ฝ่ายทางมารดา ได้ปลุกฝังความศรัทธาในคริสต์ศาสนาให้ (Boulvain, 2019, p. 2) การอ่านและการศึกษาผลงานเชิงปรัชญาของนักเขียนหัวก้าวหน้าและหลักศาสนาที่ให้เมตตาสงเคราะห์เพื่อนมนุษย์ ผลักดันให้ Louise Michel เป็นผู้เอื้ออาทร ดังปรากฏในบันทึกความทรงจำของเธอ ที่เผยให้เห็นถึงความรู้สึกต่อต้านต่อสภาพความเป็นอยู่ของชาวนาและทัศนคติของพวกเขาที่ยอมจำนนต่อโชคชะตา เธอไม่ลังเลที่จะขโมยเงินหรืออาหารหรือสิ่งของจำเป็นอันน้อยนิดของปวงประชาเพื่อช่วยเหลือผู้ยากไร้ เธอไม่สวามิภักดิ์ต่อระบอบจักรวรรดินโปเลียน จึงถูกไล่ออกจากการเป็นครูในระบบโรงเรียน เธอจึงออกสอนนอกโรงเรียนในกำกับของรัฐแถบจังหวัด Haute-Marne นักเรียนจะได้รับการฝึกตั้งคำถามและกระตุ้นความอยากรู้ อยากเห็น และได้ฝึกร้องเพลง La Marseillaise ทุกวัน (Boulvain, 2019, p. 2) เนื้อหาส่วนหนึ่งของเพลงปลุกกระตือรือร้นให้รักชาติ เพลงท่อนหนึ่งเรียกร้องให้เด็ก ๆ มาร่วมกับกองทัพ เดินหน้าเพื่อปิตุภูมิ วันเกียรติยศมาถึงแล้ว “Allons enfants de la patrie. Le jour de gloire est arrivé !”

Louise Michel เป็นผู้กล้าต่อต้านระบบจักรวรรดิ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสมัยจักรพรรดินโปเลียนที่ 3 หลังสงครามปรัสเซีย-ฝรั่งเศสที่ฝ่ายฝรั่งเศสพ่ายแพ้ สตรีหัวก้าวหน้าผู้นี้ยังเดินหน้าฝึกอบรมหญิงสาวในโรงเรียนที่เธอก่อตั้งขึ้น เพื่อให้สตรีเหล่านั้นเป็นครูผู้ช่วย เพื่อให้เด็กชาวฝรั่งเศสมีครูช่วยอบรมสั่งสอน นอกจากนี้ Louise Michel ยังเข้าร่วมในเหตุการณ์คอมมูนปารีส ที่ประชาชนลุกสู้กับทหาร เธอได้ร่วมกับเพื่อน ๆ ตั้งมูลนิธิช่วยเหลือสตรีรวมถึงการสงเคราะห์โสเภณี การต่อต้านรัฐนำมาซึ่งการเนรเทศให้ไปอยู่ในประเทศนิวแคลิโดเนียในปี ค.ศ. 1873 อย่างไรก็ตาม ความดีของ Louise Michel ส่งผลให้เธอสามารถเดินทางกลับเข้ามายังแผ่นดินแม่อย่างผู้ชนะในอีกสามปีต่อมา พิธีต้อนรับจัดขึ้นที่สถานีรถไฟ Saint-Lazare บุคคลสำคัญของพรรคสังคมนิยมอย่างนาย Clémenceau และนาย Rochfort ได้มาร่วมในงานนี้ด้วย (Boulvain, 2019, pp. 3-6) ปัจจุบันสถานีรถไฟใต้ดิน Saint-Lazare ตั้งอยู่ห่างจากสถานี Louise Michel ไม่กี่สถานี และอยู่ติดกับสถานี Europe – Simone Veil กล่าวได้ว่ารถไฟใต้ดินสาย M3 นี้เป็นเส้นทางหนึ่ง que เชื่อมโยงกับการผลักดันนโยบายเชิดชูสตรีในแคว้นอ็อล-เดอ-ฟร็องส์

2.3 สาย M4 สถานี Barbara (1930-1997)

สถานี Barbara ชื่อของเธอมาพร้อมกับการรับฟังเสียงประชาชน ในปี ค.ศ. 2022 สถานีรถไฟใต้ดินสาย M4 ของกรุงปารีสได้เปิดให้บริการเส้นทางส่วนต่อขยาย

เพิ่มเติม ในครั้งแรกของคริสต์ศตวรรษที่ 21 สตรีนิยมและความเท่าเทียมทางเพศเป็นที่รู้จักและยอมรับกันมากขึ้น ขณะที่องค์กรขนส่งมวลชนแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ได้ขานรับนโยบายนี้พร้อมกับการคำนึงถึงการพึงเสียงจากประชาชน ส่งผลให้ชื่อสตรีได้มีพื้นที่ในการเลือกซื้อสถานีผ่านการลงมติดออนไลน์ ระหว่างวันที่ 17 พฤษภาคม ถึง 17 มิถุนายน ค.ศ. 2018 Barbara เป็นชื่อหนึ่งที่ได้รับการลงมติให้ใช้เป็นชื่อสถานีรถไฟใต้ดินแห่งใหม่ของสาย M4 (Île-de-France Mobilités, 2018b) Barbara มีชื่อเสียงอย่างมากในช่วงครึ่งหลังของศตวรรษที่ 20 ระดับเท่า ๆ กับ Édith Piaf และมีความโดดเด่นกว่านักร้องหญิงคนอื่นตรงความสามารถในการเล่นดนตรีและปรับแต่งท่วงทำนองด้วยตนเองได้ (Quibell, 2022, p. 2) Barbara เสียชีวิตในปี ค.ศ. 1997 ร่างของเธอถูกฝังไว้ที่สุสานประจำเมือง Bagneux ซึ่งอยู่ใกล้กับสถานีรถไฟใต้ดินแห่งนี้ ปัจจัยทางภูมิศาสตร์นี้น่าจะเป็นเหตุจูงใจให้ประชาชนลงมติกเลือกชื่อ Barbara เป็นชื่อสถานีอย่างมีนัยสำคัญ

Barbara มีเชื้อสายยิวเช่นเดียวกับ Simone Veil เธอเกิดในปี ค.ศ. 1930 ดังนั้นในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 ครอบครัวเธอจำต้องอพยพไปอาศัยตามเมืองต่าง ๆ เพื่อหนีการไล่ล่าจากทหารนาซีเยอรมัน Alain Astro ผู้รวบรวมจดหมายเหตุสตรีชื่อสายยิวกล่าวว่า ความรู้สึกนึกคิดและอัตลักษณ์ของ Barbara ได้ถ่ายทอดผ่านงานเพลงต่าง ๆ ของเธอ (Astro, 2009) บทเพลงที่มีเนื้อหาหลักซึ่งและแฝงความหมายปรากฏอยู่ในหลายบทเพลง โดยเฉพาะอย่างยิ่งเพลง “Göttingen” ที่มีเนื้อหามุ่งสร้างสันติภาพและความเข้าใจระหว่างชาติฝรั่งเศสและเยอรมัน โดย Barbara วางบทบาทเป็นตัวแทนชาวฝรั่งเศสที่ต้องการบอกกับชาวเมือง Göttingen ในประเทศเยอรมันว่า “ขณะที่สัญญาณเตือนดังขึ้น ก็จำเป็นต้องกลับมาจับอาวุธ แต่รู้ไหมว่าหัวใจฉันร่ำไห้ ให้กับเมืองเกอติงเงิน ให้กับชาวเกอติงเงิน”¹⁵ Barbara ต้องการสื่อถึงการให้อภัยและการก้าวข้ามความเจ็บปวดจากสงคราม ผลงานของสตรีผู้นี้จึงไม่ได้เป็นเพียงศิลปะดนตรี แต่ยังเป็นเครื่องมือสำคัญในการส่งเสริมคุณค่าทางสังคมและวัฒนธรรมอีกด้วย อีกนัยหนึ่ง กล่าวได้ว่า Barbara อาศัยดนตรีและบทเพลงเป็นพลังทางวัฒนธรรมมาต่อสู้เพื่อสร้างความสุขให้กับสังคม

2.4 สาย M4 สถานี Bagneux – Lucie Aubrac (1912-2007)

สถานี Bagneux – Lucie Aubrac อยู่ถัดจากสถานี Barbara วิธีการได้มาซึ่งชื่อสถานีมีรูปแบบเดียวกันกับสถานี Barbara จากบรรดาชื่อที่ประชาชนเสนอมาพบว่า มีชื่อของสตรีจำนวน 2 ชื่อ ได้แก่ Bagneux - Nina Simone และ Bagneux - Lucie Aubrac ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความพยายามขององค์กรขนส่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ในการยกย่องสตรีที่เป็นบุคคลสำคัญในประวัติศาสตร์ การลงคะแนนเลือกชื่อสถานีจัดขึ้นในช่วงเวลาเดียวกันกับการลง

¹⁵ แปลเรียบเรียงจากเพลงต้นฉบับภาษาฝรั่งเศสความว่า *Et lorsque sonnerait l'alarme. S'il fallait reprendre les armes. Mon cœur verserait une larme. Pour Göttingen, pour Göttingen.*

มติเลือกชื่อสถานที่ Barbara ผลปรากฏว่าชื่อ Bagnex - Lucie Aubrac ได้รับเลือกอย่างเป็นทางการ

Lucie Aubrac เป็นทั้งครูผู้รักการสอนประวัติศาสตร์ นักเคลื่อนไหวและผู้ร่วมขบวนการต่อต้านการยึดครองของเยอรมนีในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 มีบทบาทสำคัญในการต่อสู้เพื่ออิสรภาพของฝรั่งเศส เริ่มจากการร่วมขบวนการ “เยาวชนคอมมิวนิสต์” (Mouvement Jeunes Communistes de France) และร่วมขบวนการต่อต้านการยึดครองของทหารเยอรมันในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 ทั้งนี้ เธอเป็นที่รู้จักในด้านความกล้าหาญและการเสียสละเพื่อช่วยเหลือนักเคลื่อนไหวที่ถูกไล่ล่าโดยทหารนาซีเยอรมัน ตัวอย่างสำคัญคือการช่วย Raymond Aubrac สามีของเธอหลังถูกจับกุมถึงสองครั้ง แต่เธอก็สามารถช่วยให้เขาหลบหนีได้สำเร็จ ขณะที่เบื้องหน้า Lucie Aubrac คือครูสอนประวัติศาสตร์ อันที่จริง Aubrac ไม่ใช้นามสกุลที่แท้จริงของทั้งคู่ นามสกุลก่อนถูกทหารเยอรมันตามล่าคือ Samuel แม้สงครามจะสิ้นสุดลง แต่ Lucie และ Raymond ยังคงใช้นามสกุล Aubrac ต่อไป (Académie de Versailles, 2013, pp. 1-2)

หลังสงครามโลกครั้งที่ 2 Lucie Aubrac ยังคงอุทิศตนเพื่อสนับสนุนสิทธิมนุษยชนและสันติภาพทั้งในประเทศและในระดับสากล เธอมีส่วนร่วมก่อตั้งขบวนการสันติภาพ (Mouvement de la Paix) หน่วยงานของฝรั่งเศสที่ก่อตั้งขึ้นหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกันของคนในสังคมอย่างสันติโดยปราศจากความขัดแย้งและสงคราม ต่อมาได้ทำงานร่วมกับองค์การนิรโทษกรรมสากล เธอใช้ประสบการณ์จากการต่อสู้ในช่วงสงครามเป็นแรงบันดาลใจในการณรงค์ปกป้องผู้ที่ถูกกดขี่และผู้ที่เผชิญกับความอยุติธรรมในหลายประเทศ หลังเกษียณอายุ เธอเดินทางไปบรรยายสร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของเสรีภาพและสันติภาพทั้งในประเทศและต่างประเทศ ค.ศ. 1984 Lucie Aubrac นำประสบการณ์จากสงครามและเรื่องราวการเรียกร้องอิสรภาพมาถ่ายทอดในหนังสืออัตชีวประวัติเรื่อง *Ils partiront dans l'ivresse* (Rabbia, 2007, pp. 3-4) ด้วยความมุ่งมั่นในอุดมการณ์ ส่งผลให้สตรีผู้นี้เป็นสัญลักษณ์ของความกล้าหาญและความเสียสละในการต่อสู้เพื่อสิทธิมนุษยชน

2.5 สาย M7 สถานที่ Pierre et Marie Curie (1867-1934)

สถานที่ Pierre et Marie Curie อ้างอิงมาจากชื่อ-นามสกุลสองสามีภรรยา นักเคมีฟิสิกส์รางวัลโนเบล เปิดให้บริการครั้งแรกในปี ค.ศ. 1946 แต่ชื่อเดิมเขียนเพียงสั้น ๆ ว่า Pierre Curie ตั้งอยู่บริเวณชานกรุงปารีส (Rayman78, 2017) ขณะนั้น การตั้งชื่อสถานที่ยังคงยึดหลักการเดิมคือตั้งชื่อตามสถานที่ ๆ ใกล้เคียง สถานที่ดังกล่าวตั้งอยู่ตรงบริเวณถนน Pierre Curie ชื่อถนนนี้ยังปรากฏในกลางกรุงปารีสอีกแห่งด้วย แต่กลับไม่พบถนนที่มีชื่อ Marie Curie จนกระทั่งถึงปี ค.ศ. 1967 ซึ่งตรงกับร้อยปีชาตกาลของ Marie Curie มีการเพิ่มชื่อของเธอ

ต่อท้ายชื่อสามี (Le Musée Curie, 2022, p. 19) จึงปรากฏชื่อถนน Pierre et Marie Curie ตั้งที่ผู้คนในยุคหลัง ๆ ได้สัญจรไปมา ตามแผนการปรับปรุงสถานีรถไฟใต้ดินขององค์กรขนส่งมวลชนปารีส สถานี Pierre Curie ปิดปรับปรุงในวันที่ 31 มกราคม ค.ศ. 2007 และเปิดให้บริการอีกครั้งในวันที่ 8 มีนาคม ปีเดียวกัน ทางเดินในสถานีและระบบไฟส่องสว่างบนชานชาลาได้รับการปรับโฉมใหม่ และสถานีแห่งนี้มีชื่อใหม่ว่า Pierre et Marie Curie (Ligne 7 du métro de Paris, 2025) ชื่อใหม่นี้สะท้อนให้เห็นว่าหน่วยงานของรัฐให้ความสำคัญกับสตรีผู้มีคุณูปการต่อประเทศฝรั่งเศส และเมื่อพิจารณาจากวันที่ประกาศเปิดใช้สถานีพร้อมชื่อใหม่สามารถยืนยันได้ว่าสังคมฝรั่งเศสเปิดรับความเท่าเทียมของสตรีมากขึ้น เนื่องจากวันที่ 8 มีนาคมเป็นวันสิทธิสตรีสากล

หากย้อนกลับไปในประวัติการมอบรางวัลโนเบลด้านวิทยาศาสตร์ Marie Curie เป็นเพียงสตรีคนเดียวที่ได้รับรางวัลโนเบลถึงสองรางวัล ได้แก่ รางวัลโนเบลสาขาฟิสิกส์ ในปี ค.ศ. 1903 พร้อมกับ Pierre และสาขาเคมีในปี ค.ศ. 1911 จากผลงานที่สร้างคุณูปการต่อวงการแพทย์และต่อคุณภาพการดำเนินชีวิตของมนุษย์ โดยเฉพาะการใช้รังสีเอกซ์ตรวจร่างกายและการใช้ธาตุเรเดียมในการฉายแสงรักษามะเร็ง ทั้งสองคนสร้างชื่อเสียงให้ประเทศฝรั่งเศส ชื่อของ Marie Curie จึงเหมาะสมที่จะได้รับการเชิดชูต่อสาธารณชนเคียงคู่กับชื่อของ Pierre ปัจจุบันร่างของ Marie Curie ได้รับการบรรจุไว้ในวิหาร Panthéon รัฐบาลฝรั่งเศสได้วางแท่นบรรจุโลงศพของ Marie ไว้ด้านบนของแท่นที่บรรจุร่าง Pierre

3. สถานีรถราง

3.1 สาย T2 สถานี Jacqueline Auriol (1917-2000)

สถานี Jacqueline Auriol อ้างอิงจากชื่อของสตรีที่ได้รับฉายาว่าเป็นผู้หญิงที่เร็วที่สุดในโลก ซึ่งเป็นฉายาที่เรียกขานในบทความของหนังสือ **Les oubliés de l'histoire** (Le Naour, 2017, p. 6) เธอเป็นนักบินที่มีชื่อเสียงและเป็นลูกสะใภ้ของ Vincent Auriol ประธานาธิบดีสาธารณรัฐฝรั่งเศสช่วงปี ค.ศ. 1947-1954 ซึ่งตำแหน่งสะใภ้ของเธอผู้นี้เป็นภาพที่ปรากฏในสังคมฝรั่งเศสเป็นส่วนใหญ่ในขณะนั้น อันที่จริงชีวิตของ Jacqueline Auriol มีไว้เพื่อการบิน ขณะเล่นที่สวนของครอบครัวตอนเป็นเด็ก ซึ่งดูจะเล่นผาดโผนกว่าคนอื่น ๆ เธอประกาศออกมาว่า “นี่เป็นการข้ามมหาสมุทรแอตแลนติก” และได้ปีนป่ายโยนตัวจากต้นไม้ต้นหนึ่งไปยังอีกต้นหนึ่งไปมา โดยทำไม่ได้แตะพื้นดินเลย (Le Naour, 2017, p. 6) เธอมักจะมองบนท้องฟ้าบ่อย ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 เธอทำตามความฝันได้สำเร็จเมื่อได้รับใบอนุญาตนักบินทหารในปี ค.ศ. 1950 คุณสมบัติดังกล่าวเปิดโอกาสให้ Jacqueline Auriol ได้เป็นนักบินทดสอบหญิงคนแรก และเป็นคนแรกของกลุ่มที่บินข้ามกำแพงเสียงและสร้างสถิติโลกความเร็วถึง 5 ครั้งในช่วงทศวรรษ 1950 และ 1960 (Wikipedia contributors, 2024) และในปี ค.ศ. 1965 เธอขึ้นบินทดสอบให้กับเครื่องบินเจ็ทธุรกิจ Mytères 20 ของบริษัท Dassault

โดยทำความเร็วได้ 859 กิโลเมตร/ชั่วโมง นับเป็นการทำลายสถิติของเครื่องบินประเภทนี้ที่เคยบันทึกไว้ (Le Naour, 2017, p. 25) นอกจากนี้ เธอยังร่วมก่อตั้งสถาบันการบินและอวกาศในปี ค.ศ. 1983 (Wikipedia contributors, 2024) เห็นได้ถึงความมุ่งมั่นและการเปิดโอกาสของสมาชิกในครอบครัวเป็นกุญแจสำคัญให้เกิดความสำเร็จที่สตรีคนหนึ่งพึงได้รับ

3.2 สาย T2 สถานี Suzanne Lenglen (1899-1938)

สถานี Suzanne Lenglen อ้างอิงจากชื่อของยอดนักเทนนิสสาวชาวปารีส ผู้เป็นพ่อให้การสนับสนุนเล่นกีฬาระดับสูงอย่างเต็มที่ตั้งแต่การจัดหาซื้อไม้เทนนิส เป็นผู้ฝึกซ้อมและหาครูฝึกให้ พ่อของ Suzanne ผู้มีความเชื่อมั่นว่าผู้หญิงสามารถทำสิ่งนี้ได้ เหมือนกับผู้ชาย และลูกสาวของเธอได้แสดงให้เห็น (Clerici, 1984, pp. 13-16) Suzanne Lenglen มีชื่อเสียงการเป็นแชมป์โลก ค.ศ. 1914 ขณะอายุเพียง 15 ปี หลังสงครามโลกครั้งที่ 1 เธอเป็นแชมป์โลก 6 สมัย ได้รับเหรียญจากการแข่งโอลิมปิก 3 เหรียญ ได้แก่ เหรียญทอง 2 เหรียญ และทองแดง 1 เหรียญ อีกทั้งยังเป็นแชมป์ฝรั่งเศสและแชมป์วิมเบิลดันอย่างละ 6 สมัย (Schor, 2009, p. 2) นอกจากชื่อเสียงด้านกีฬาเทนนิสแล้ว เธอยังเป็นสตรีผู้นำด้านแฟชั่นโดยสวมเสื้อผ้าที่ผ่านการตัดเย็บชั้นสูง หากมองย้อนกลับไปในช่วงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 20 นับว่าเธอมีความคิดเป็นอิสระ โดยเลือกแต่งโฉมหน้าให้โดดเด่นในเวลาแข่ง และกลายกแบบเป๋ตม่ออีกใหญ่ต่อหน้าสาธารณชน (Schor, 2009, p. 3) กล่าวได้ว่า Suzanne Lenglen ก้าวข้ามบรรทัดฐานทั่วไปของสตรีในยุคนั้น

3.3 สาย T3a สถานี Maryse Bastié (1898-1952)

สถานี Maryse Bastié อ้างอิงจากชื่อของนักบินหญิงคนสำคัญของฝรั่งเศส เธอเป็นสตรีคนแรกที่มีชื่อปรากฏในสถานีรกรางของแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ เนื่องจากสถานีแห่งนี้เปิดให้บริการพร้อมการเปิดเดินขบวนรถสาย T3a ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2006 ซึ่งก่อนที่สถานี Suzanne Lenglen และ Jacqueline Auriol ส่วนต่อขยายของรกรางสาย T2 เปิดให้บริการ Maryse Bastié มีชื่อเสียงจากการบินทำลายสถิติโลกในการบินระยะเวลาจนถึง 27 ชั่วโมง ด้วยเครื่องบินประเภท Caudron Simoun ในปี ค.ศ. 1929 สองปีถัดมา บินจากฝรั่งเศสไปยังรัสเซียเป็นระยะทางถึง 3,000 กิโลเมตรได้สำเร็จ ซึ่งแสดงถึงความสามารถทางการบินในยุคที่เทคโนโลยียังมีข้อจำกัดอยู่มาก ในปี ค.ศ. 1936 เธอสร้างสถิติใหม่อีกครั้งด้วยการบินข้ามมหาสมุทรแอตแลนติกได้เพียงลำพังภายในเวลา 12 ชั่วโมง 5 นาที (Mayniel, 2018) นอกจากนี้ เธอยังเป็นสตรีผู้มีสำนึกรักชาติ จากเอกสารกองประวัติศาสตร์ กระทรวงกลาโหม เผยให้เห็นความมุ่งมั่นดังกล่าวเมื่อปรากฏหนังสือแจ้งเจตจำนงการเข้าร่วมกองกำลังเสริมทหารหญิงประจำกองทัพอากาศ ลงวันที่ 24 เมษายน ค.ศ. 1944 (Service historique de la Défense, 2020, p. 6) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าเธอพร้อมใช้ศักยภาพของตนมาปลดแอกประเทศฝรั่งเศส ขณะที่ตกอยู่ภายใต้กองทัพนาซีเยอรมัน ด้านสิทธิสตรี Maryse Bastié มีบทบาทสำคัญในการ

สนับสนุนสิทธิสตรีในฝรั่งเศส โดยเฉพาะอย่างยิ่งสิทธิในการลงคะแนนเสียงเลือกตั้ง โดยร่วมกับนักเคลื่อนไหวหญิงคนอื่น ๆ (Musée Carnavalet, 2022, p. 12) ดังนั้น เธอจึงเป็นสตรีสำคัญคนหนึ่งที่ผลักดันให้ผู้หญิงในประเทศฝรั่งเศสมีสิทธิเลือกตั้งเท่าเทียมกับผู้ชาย นับตั้งแต่ปี ค.ศ. 1944 เป็นต้นมา

3.4 สาย T3b สถานี Anna de Noailles (1876-1933)

สถานี Anna de Noailles อ้างอิงจากชื่อนักเขียนและกวีผู้มีผลงานโดดเด่น ช่วงปลายศตวรรษที่ 19 และต้นศตวรรษที่ 20 เป็นผู้ร่วมก่อตั้งรางวัลวรรณกรรม le Prix de la Vie heureuse ซึ่งเป็นรางวัลวรรณกรรมสำคัญรางวัลหนึ่งของประเทศฝรั่งเศส มอบให้กับผลงานวรรณกรรมที่โดดเด่นทางศิลปะและอารมณ์ความรู้สึกที่ลึกซึ้งในชีวิตมนุษย์ โดยเฉพาะผลงานจากนักเขียนหญิง ปัจจุบันคือ Le Prix Femina ซึ่งถือได้ว่าเป็นก้าวสำคัญในการส่งเสริมบทบาทของผู้หญิงในวงการวรรณกรรมฝรั่งเศส (Ducas, 2003, pp. 47-50) ในปี ค.ศ. 1931 Anna de Noailles ได้รับอิสริยาภรณ์ Légion d'honneur ชั้น Commandeur นับว่าเป็นสตรีคนแรกที่ได้รับเกียรติชั้นสูงจากรัฐบาลฝรั่งเศส (La Grande Chancellerie, 2017) และเพื่อยกย่องบทบาทของเธอในแวดวงวรรณกรรม ราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศสมีมติยอมรับการจัดตั้งรางวัล Le Prix Anna-de-Noailles เมื่อปี ค.ศ. 1994 เพื่อมอบให้กับนักเขียนที่มีผลงานโดดเด่นในด้านการใช้ภาษาและความสามารถในการสื่อสารอารมณ์ผ่านคำพูด (lyrique) รางวัลนี้จัดอยู่ในสาขาวรรณกรรมและปรัชญา (Académie française, 2024b, p. 18) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า Anna de Noailles เป็นบุคคลสำคัญที่สนับสนุนบทบาทของผู้หญิงในวงการวรรณกรรมและศิลปะฝรั่งเศสได้เป็นอย่างดี

3.5 สาย T3b สถานี Anny Flore (1912-1985)

สถานี Anny Flore อ้างอิงจากชื่อของนักร้องและนักแสดงที่ได้รับความนิยมอย่างมากในฝรั่งเศสช่วงกลางศตวรรษที่ 20 โดยเธอเริ่มต้นอาชีพจากการเป็นนักร้องแบบเสื้อผ้าและนางแบบ ก่อนจะกลายเป็นนักร้อง โดยมีผลงานที่โดดเด่น เช่น เพลง “Deux sous de violettes” และผลงานเพลงชุด “Mon cahier de chansons” ซึ่งเป็นการนำเพลงจากสมุดบันทึกของเธอที่เคยเขียนข้อความจากเพลงของ Berthe Sylva นักร้องหญิงในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 มาเรียบเรียงใหม่ ผลงานนี้ทำให้เธอได้รับการยอมรับและกลายเป็นศิลปินคนสำคัญในวงการเพลงฝรั่งเศส (Anny Flore, 2024)

3.6 สาย T3b สถานี Marguerite Long (1874-1966)

สถานี Marguerite Long เป็นชื่อของนักเปียโนหญิงที่มีชื่อเสียงระดับโลก และเป็นบุคคลสำคัญของวงการดนตรีคลาสสิกฝรั่งเศส เธอเป็นอาจารย์ที่สถาบันดนตรี Conservatoire de Paris และมีบทบาทสำคัญในการเผยแพร่ผลงานของนักแต่งเพลงฝรั่งเศส เช่น Gabriel Fauré, Claude Debussy และ Maurice Ravel ต่อมา เธอได้ก่อตั้งโรงเรียนดนตรี

ของตนเองร่วมกับ Jacques Thibaud ซึ่งเป็นที่มาของการสร้างการแข่งขันดนตรีระดับนานาชาติชื่อว่า Concours Long-Thibaud-Crespin ในปี ค.ศ. 1943 และยังเป็นการแข่งขันที่ยิ่งใหญ่สำหรับนักดนตรีรุ่นใหม่จนถึงปัจจุบัน (Marguerite Long, 2025) กล่าวได้ว่าความสามารถของเธอจึงมีส่วนสำคัญในการส่งเสริมดนตรีคลาสสิกฝรั่งเศสให้เป็นที่รู้จักในระดับนานาชาติ

3.7 สาย T3b สถานี Thérèse Pierre (1908-1943)

สถานี Thérèse Pierre อ้างอิงจากชื่อสตรีคนสำคัญในขบวนการต่อต้านนาซีเยอรมันในฝรั่งเศสช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 เธอมีบทบาทสำคัญในฐานะครูและแกนนำกลุ่มต่อต้านเยอรมันในเมือง Fougères โดยทำหน้าที่จัดการขนส่งอาวุธ เอกสารลับ และสนับสนุนกลุ่มต่อต้านอย่างเต็มที่ แม้เธอจะถูกจับโดยหน่วย Gestapo ในปี ค.ศ. 1943 แต่เธอยังคงปกป้องข้อมูลของเครือข่ายจนกระทั่งเสียชีวิตจากการถูกทรมานในคุก หลังสงครามเธอได้รับเหรียญเกียรติยศ Croix de Guerre และ Médaille de la Résistance พร้อมการตั้งชื่อโรงเรียนในเมือง Fougères ตามชื่อของเธอ รวมถึงการติดตั้งแผ่นจารึกหลายแห่งในฝรั่งเศสเพื่อยกย่องเชิดชูในความเสียสละของ Thérèse Pierre นอกจากนี้ สารคดี Où sont nos amoureuses ? ของ Robin Hunzinger และหนังสือ Elles vivaient d'espoir ของ Claudie Hunzinger ยังได้เปิดเผยเรื่องราวชีวิตส่วนตัวของเธอที่เคยถูกมองข้าม อาทิ ความสัมพันธ์ของ Thérèse Pierre กับหญิงสาวคนรัก (Thérèse Pierre, 2025) เห็นได้ว่า Thérèse Pierre เป็นครูสตรีที่มีสำนึกรักชาติ หากเธอมีชีวิตรอดหลังจากการทรมานในคุก เธอคงจะได้ทำหน้าที่ครูผู้สอนเรื่องสิทธิและเสรีภาพแก่ลูกศิษย์อีกหลายรุ่น ดังที่ Louise Michel และ Lucie Aubrac ได้กระทำ

6. บทสรุป

การวิจัยเรื่อง “สถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์: ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส” นอกจากจะช่วยให้เราบอกเล่าความเป็นมาและการให้ความสำคัญของสตรีนิยมในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ตั้งแต่ระยะเริ่มแรกจนถึงปัจจุบันแล้ว งานดังกล่าวยังสามารถช่วยอธิบายเกี่ยวกับการสะท้อนภาพลักษณ์และบทบาทของสตรีในพื้นที่ขนส่งสาธารณะ การตั้งชื่อสถานที่โดยอิงชื่อบุคคลมีอิทธิพลต่อจิตวิทยาของชุมชน เนื่องจากชื่อสถานที่มักทำหน้าที่เป็นสัญลักษณ์ของความภาคภูมิใจในชุมชน และช่วยรักษาความทรงจำเกี่ยวกับบุคคลสำคัญในสังคม

ในช่วงไม่กี่ทศวรรษที่ผ่านมา ชื่อของสตรีได้ปรากฏในสถานที่ต่าง ๆ อันเป็นส่วนหนึ่งของขบวนการสตรีนิยมที่มุ่งเพิ่มคุณค่าในการมองเห็นสตรีในพื้นที่สาธารณะตามโครงการต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเขตกรุงปารีส ซึ่งเป็นพยานที่สะท้อนถึงความปรารถนาของผู้นำ

องค์กรที่จะยกย่องสตรีผู้มีส่วนในการต่อสู้ทางสังคมหรือความก้าวหน้าครั้งสำคัญ สะท้อนถึงการยอมรับบทบาทของสตรีและความพยายามที่จะผลักดันให้สังคมฝรั่งเศสมีความเท่าเทียมทางเพศมากยิ่งขึ้น

การนำชื่อสตรีที่เป็นวีรสตรีมาตั้งชื่อสถานที่หรือสิ่งปลูกสร้างได้สะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงทางความคิดและความปรารถนาที่เพิ่มขึ้นในการบูรณาการผู้หญิงเข้ากับมรดกที่จับต้องไม่ได้ของสังคม ด้วยการแสดงความเคารพต่อบุคคลเหล่านี้ ชื่อสถานที่จึงกลายเป็นเครื่องหมายอันทรงพลังของความทรงจำส่วนรวมและเครื่องมือทางการศึกษาสำหรับคนรุ่นต่อ ๆ ไป กล่าวได้ว่าการศึกษาวิจัยนี้สามารถเชื่อมโยงกับการศึกษาด้านการจัดการพื้นที่สาธารณะในสังคมฝรั่งเศส

อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยพบข้อสังเกตอย่างหนึ่งว่าในบรรดารายชื่อสถานียนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์จำนวนมากกว่า 500 ชื่อ กลับไม่ปรากฏชื่อของ Simone de Beauvoir นักเขียนสตรีแห่งคริสต์ศตวรรษที่ 20 ผู้สร้างสรรค์ผลงานเพื่อกระตุ้นให้สังคมสำนึกถึงสิทธิสตรี และ Marguerite Yourcenar ราชบัณฑิตหญิงคนแรกของประเทศฝรั่งเศส เป็นไปได้หรือไม่ว่าวีรสตรีในมุมมองของผู้คนในคริสต์ศตวรรษที่ 21 ต้องลงมาเดินขบวนเพื่อแสดงพลังเคลื่อนไหวให้สังคมอย่างเป็นรูปธรรม หรือต้องเคยเป็นผู้ออกมารวบรวมพลังปกป้องประเทศฝรั่งเศสให้พ้นจากภัยสงคราม ผู้วิจัยหวังว่าสักวันหนึ่งจะปรากฏชื่อสตรีทั้งสองท่านบนป้ายสถานีขนส่งทางแห่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ เพราะปลายปากกาที่จดจารในวรรณกรรมเสมือนเป็นอาวุธชนิดหนึ่งเป็นอาวุธทางปัญญาที่พร้อมด้วยสาระและอรรถรสที่จรดผ่านปลายปากกาสามารถกระตุ้นพลังในสังคมได้

7. ประโยชน์จากงานวิจัย

บทความวิจัยเรื่องสถานียนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศสให้ประโยชน์ทางวิชาการด้านความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมฝรั่งเศสและวิวัฒนาการของสังคมฝรั่งเศส โดยเฉพาะเรื่องความเป็นแบบอย่างในการดำเนินการเกี่ยวกับการจรรโลงสิทธิและคุณค่าของสตรีผู้สร้างคุณูปการต่อสังคมและประเทศชาติ สาระจากบทความวิจัยนี้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้รายวิชาด้านสังคมและวัฒนธรรมชนชาติฝรั่งเศส ประเทศฝรั่งเศสยุคปัจจุบัน และพัฒนาการสตรีนิยมในฝรั่งเศส หรืออาจเป็นหัวข้อหนึ่งในการจัดการเรียนรู้ด้านยุโรปศึกษา

8. กิตติกรรมประกาศ

ทำนุนี้ผู้วิจัยใคร่ขอขอบคุณหลักสูตรศิลปศาสตรศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่นที่จัดสรรทุนอุดหนุนการวิจัยในครั้งนี้ และขอขอบคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์วิกรานต์ นามผาตอนี่อนุเคราะห์แปลบทความภาษาอังกฤษ

เอกสารอ้างอิง

- กันตพงศ์ จิตต์กล้า. (2563). สถานีรถไฟใต้ดินในปารีส : ชื่อและภาพสะท้อนความเป็นชาตินิยมของฝรั่งเศส, *วารสารภาษา ศาสนาและวัฒนธรรม*, 9(1), 212-238.
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/gshskku/article/view/243422>
- โอพาร รัตนภักดี. (2565). คุณค่าของภูมินามหมู่บ้านในจังหวัดน่าน, *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยหอการค้าไทย มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 42(2), 82-96.
https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:185387
- Académie de Versailles. (2013). Portrait n° 4 : Lucie Aubrac, professeur et résistante. 1 *Jour 1 Actu*. <https://www.ac-versailles.fr-media-download>
- Académie française. (1798). *Dictionnaire de l'Académie française, tome premier* (5^e édition). J.J. Smith et Cie.
- Académie française. (2024a). *Homme*. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9H0850>
- Académie française. (2024b). *Prix et Concours 2025*. Imprimerie Beaudouin.
- Anny Flore. (2024, septembre 17). In *Wikipédia, l'encyclopédie libre*.
http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Anny_Flore&oldid=218705542.
- Arte-TV. (2011). *Au Bonheur des Dames, l'invention du grand magasin* (pp. 23–30).
https://vodstorage.arte.tv/educarte/attachedfiles/110413_af2.PDF
- Astro, A. (2009). Barbara (Monique Andrée Serf). *Shalvi/Hyman Encyclopedia of Jewish Women*. <https://jwa.org/encyclopedia/article/barbara-monique-andree-serf>
- Boulvain, S. (2019). *Louise Michel : Une vie d'engagements* (pp. 1-10). Centre d'éducation populaire André Genot. https://www.cepag.be/sites/default/files/publications/analyse_cepag_-_juillet_2019_-_louise_michel.pdf

- Butler, B. (2014, 27 March). *Métrofémnin*. <https://travelbetweenthepages.com/2014/03/27/metro-feminine/>.
- Clerici, G. (1984). *Suzanne Lenglen : La diva du tennis*. Éditions Rochevignes.
- Compagnie du chemin de fer métropolitain de Paris. (1939). *Métro : Plan officiel du réseau*. Imprimerie Hénon.
- Conquy, M. (2018). Des stations de tramway portent leur nom : Connaissez-vous les grandes femmes du T3 ? *Ça m'intéresse*. <https://www.caminteresse.fr/culture/tramway-t3-paris-femmes-maryse-bastie-severine-delphine-seyrig-qui-sont-ces-femmes-qui-ont-donne-leur-nom-aux-stations-du-t3-1157077/>.
- Develey, A. (2017, décembre 14). D'où vient Barbès-Rochechouart ?, *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/quiz-francais/2017/10/08/37004-20171008ARTFIG00001-d-o-vient-barbes-rochechouart.php>
- Dhers, G. (2019, décembre 21). Maryse Bastié : Une carrière et une vie de très haut vol 1. *Libération*. https://www.liberation.fr/sports/2019/12/21/maryse-bastie-une-carriere-et-une-vie-de-tres-haut-vol-1_1769710/
- Dhers, G. (2019, décembre 28). Maryse Bastié : Une carrière et une vie de très haut vol 2. *Libération*. https://www.liberation.fr/sports/2019/12/28/maryse-bastie-une-carriere-et-une-vie-de-tres-haut-vol-2_1770167/
- Douzou, L. (2009). *Lucie Aubrac*. Perrin.
- Ducas, S. (2003). Le prix Femina : La consécration littéraire au féminin. *Recherches féministes*, 16(1) 2003, 43-95.
- Gouvernement du Premier ministre Gabriel Attal. (2024). *10 portraits d'héroïnes de la Résistance*. <https://www.info.gouv.fr/actualite/10-portraits-dheroines-de-la-resistance>.
- Guichet du savoir. (2008). *Station de Vallier*. <https://www.guichetdusavoir.org/question/voir/23723>.
- Île-de-France Mobilités. (2018a). *Europe – Simone Veil : La station de métro rebaptisée en hommage à la première présidente du Parlement européen*. <https://www.iledefrance-mobilites.fr/actualites/europe-simone-veil-station-de-metro-rebaptisee-hommage-a-premiere-presidente-parlement-europeen>

- Île-de-France Mobilités. (2018b). *Les Habitants ont le pouvoir : Je vote pour le nom des stations !*.
<https://archive.wikiwix.com/cache/index2.php?url=http%3A%2F%2Fprolongement-m4.fr%2Fvote-pour-nom-stations#federation=archive.wikiwix.com&tab=url>
- Institut de France. (1981). *Discours prononcés dans la séance publique tenue par L'Académie française pour la réception de Madame Marguerite Yourcenar*. Typographie de Firman-Didot et Cie.
- Kléiber, M.-A. (2015). Gare, tramway : Rosa Parks s'est fait un nom dans le 19^e. *Le Journal du Dimanche*. <https://www.lejdd.fr/Societe/Gare-tramway-Rosa-Parks-s-est-fait-un-nom-dans-le-19e-762839.3049964>.
- La Grande Chancellerie. (2017, 20 février). *Anna de Noailles au musée*. <https://www.legiond'honneur.fr/fr/actualites/anna-de-noailles-au-musee/1104/2>
- Lamming, Cl. (2017). *L'Histoire du métro parisien de 1900 à nos jours*. Éditions Atlas.
- Le Musée Curie. (2022). *Le Musée Curie d'hier et d'aujourd'hui*. https://musee.curie.fr/uploads/2022-09/20220906_museecurie_brochure_21x21cm_17_web_hd-77441ae2.pdf
- Le Naour, J.-Y. (2017). Jacqueline Auriol : la femme la plus rapide du monde. *Les oubliés de l'histoire* (pp. 9–26). Flammarion
- Le Robert. (2024). *Homme*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/homme>.
- Ligne 7 du métro de Paris. (2025, janvier 2). *Histoire de la ligne 7 du métro de Paris*. Wikipédia, l'encyclopédie libre. http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Ligne_7_du_m%C3%A9tro_de_Paris&oldid=22172_2562
- Marguerite Long. (2025, février 1). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Marguerite_Long&oldid=222602869.
- Mayniel, S. (2018). Le 30 décembre 1936 dans le ciel : Traversée de l'Atlantique Sud : vol record pour Maryse Bastié. *Air Journal*. <https://www.air-journal.fr/2021-12-30-le-30-decembre-1936-dans-le-ciel-maryse-bastie-plus-rapide-que-batten-5232576.html>
- Missika, D. (2018). *Les Inséparables : Simone Veil et ses sœurs*. Éditions Seuil.
- Monteil, Cl. (2006). *Simone De Beauvoir-Côté femme*. Timée-Éditions.

- Musée Carnavalet. (2022). *Groupe du champ social : Parisiennes citoyennes* (pp. 1-22).
https://www.carnavalet.paris.fr/sites/default/files/2022-10/dossier_champ_social_-_visite_en_autonomie_de_lexposition_parisiennes_citoyennes.pdf
- Osez le féminisme. (2015, 26 août). *FémiCité : Osez le féminisme ! rend leur place aux femmes illustres dans la ville*.
<https://osezlefeminisme.fr/femicite-osez-le-feminisme-rend-leur-place-aux-femmes-illustres-dans-la-ville/>.
- Pégorier, A. (2006). *Les noms de lieux en France : Glossaire des termes dialectaux* (3^e édition remise à jour par Sylvie Lejeune et Élisabeth Calvarin). Institut géographique national.
- Quibell, J. (2022). *La femme qui chante : Barbara chante Barbara, le devenir féminin dans la chanson française* (Ph.D. Proposal, French Literature, Language and Culture). University of Victoria.
- Rabbia, M. (2007). *Les femmes de la Résistance : l'histoire de Lucie Aubrac*. https://clg-genevoix-montrouge.ac-versailles.fr/IMG/pdf/lucie_aubrac_mathis_rabbia_3eme_c.pdf
- RATP. (2023). *Place aux femmes du T3*. <https://www.ratp.fr/decouvrir/coulisses/au-quotidien/place-aux-femmes-du-t3>.
- Rayman78. (2017). *Plan du métro de Paris 1946*. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier : Plan_metro_Paris_1946.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Plan_metro_Paris_1946.jpg)
- Ripa, Y. & Thébaud, F. (2022). *La condition des femmes de 1789 à nos jours (The status of women from 1789 to the present day)*, Documentation photographique - Histoire, Dossier N° 8147-2022/3. CNRS Éditions.
- Robert, P., Rey-Debove, J. & Rey, A. (2011). *Le Petit Robert 2011 : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Éditions Le Robert.
- Schor, R. (2009). Le Tennis à Nice dans la première moitié du XX^e siècle : Stratégie touristique et exclusivisme social. *Revue tunisienne des sciences sociales*, 46(137), 1-5.
- Seradj, L. (2020). *L'hôpital face à la charité : les dons et legs à l'Assistance publique de Paris (1893-1953)*. [Mémoire de master, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02905445v1>

- Service historique de la Défense. (2020). A partir de la photo, sais-tu retrouver l'armée d'appartenance de Maryse Bastié ?, *Des vies et Des destins*, (pp. 1-11). https://www.servicehistorique.sga.defense.gouv.fr/sites/default/files/2020-04/quiz-maryse_bastie.pdf
- Société du Grand Paris. (2011). *Schéma d'ensemble du réseau de transport public du Grand Paris*. <https://media-mediatheque.sgp.fr/medias/domain12814/media526/79274-37w3fv5758.pdf>
- Stjepanovic-Pauly, M. (2007). *Simone de Beauvoir - Une femme engagée*. Imprimerie Bietlot / Éditions du Jasmin.
- Thérèse Pierre. (2025, janvier 13). In *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Th%C3%A9r%C3%A8se_Pierre&oldid=222067480
- Tuaillon, G. (2015). Le but et les méthodes de la toponymie. *Nouvelles du CEFP*, Numéro 71, 25-47. <https://www.centre-etudes-francoprovencales.eu/bollettini/nouvelles-centre-71-2015-1081.pdf>
- Valmigère, J.-L. de & Wernert, E. (2022). *La Merveilleuse histoire de Simone Veil*. Éditions Hervé Chopin.
- Wikipedia contributors. (2024, September 21). *Jacqueline Auriol*. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. 2025, [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Jacqueline Auriol&oldid=1246943193](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Jacqueline_Auriol&oldid=1246943193)
- Zoom in on America. (2016). Rosa Parks and Montgomery Bus Boycott. *Zoom in on America*, 12(135), 1–8.