



# วารสารสมาคมครุภัชษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชนิรัปต์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า 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 LYCEÉENS EN THAÏLANDE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À VISÉE PROFESSIONNELLE

SIRIMA PURINTHRAPIBAL ET KESINEE CHAIRI

### L'INTÉLLIGENCE 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 การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย

นาถพร กานญจนกิจโภวงศ์ อรทิตย์ วงศ์ส่ง และมารุต หาญทะเล

สถานีข่าวทางวิทยุโทรทัศน์แห่งประเทศไทย ช่อง ๓ รายงานพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส  
กันตพงศ์ จิตต์กล้า สุปรียา ป้องเรือง และวรรณฤทธิ์ คุรัววรรณ

## คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

### วารสารสมาคมครุภัณฑ์และเทคโนโลยีแห่งประเทศไทย

- |  |  |
|--|--|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร. ชนิษฐา กองทิพย์ จากรพินทร์โภගณ | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                     |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร. ธีรา ศุขสวัสดิ์ ณ อุบลยา       | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเชียงใหม่                     |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร. ปรีดี พิศกุมิวนิช              | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยมหิดล                          |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร. ปานจิรีย์ สุทัคันธ์ ณ อุบลยา   | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเชียงใหม่                     |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร. ภาควุฒิ ใจมีอารี               | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยบูรพา           |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร. วรุณี อุดมศิลป์                | คณะอักษรศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                    |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริมา บุรินทรากิบala          | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์   |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร. สิริจิตร์ เดชะอมรชัย           | วิทยาเขตปัตตานี<br>คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์  |
| 9. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กิตติพล จิโนทัย            | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยศรีนครินทร์วิโรฒ              |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ซอทอง บรรจงสวัสดิ์        | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเรศวร                         |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยะจิตร สังข์พานิช       | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยะสุดา ม้าไว            | วิทยาลัยศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยรังสิต                    |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พรพิมล ศุขะวานี           | คณะครุศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                      |

- |   |  |
|---|--|
| 14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพรรณ ทิพย์คง   | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยนเรศวร                              |
| 15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. มนติญา พ่วงทรัพย์  | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเชียงใหม่                           |
| 16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันรัก ดาวสัน      | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                           |
| 17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศศิ อินทรโภสุม     | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยรามคำแหง                            |
| 18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุกัญญา นันทศิลป์  | คณะโบราณคดี<br>มหาวิทยาลัยศิลปากร                                |
| 19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุทธิษา ใจอนันต์   | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                           |
| 20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุพรรณี จันทร์คราม | คณะมนุษยศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์                         |
| 21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุรภี รุ่งปภากรณ์  | คณะครุศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                            |
| 22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อติพร เสน่ยรสุต    | คณะอักษรศาสตร์<br>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย                          |
| 23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัจฉรา สัปปันธ์    | คณะศึกษาศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์                       |
| 24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ธรรมนิทธิ มีเพียร      | วิทยาเขตปัตตานี<br>คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์        |
| 25. อาจารย์ ดร. กันตพงศ์ จิตต์กล้า            | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยขอนแก่น               |
| 26. อาจารย์ ดร. มาริสา การีเวท                | คณะศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                           |
| 27. อาจารย์ ดร. ริปวัฒน์ จิราพงษ์             | โรงเรียนจิตรลดา  |
| 28. อาจารย์ ดร. วิโรจน์ โภศลฤทธิชัย           | คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี |

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

## บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครุภำษ่าฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระบรมราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้ากรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ 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) ได้มุ่งเน้นการนำเสนอทความคุณภาพสูง เพื่อเผยแพร่องค์ความรู้เชิงวิชาการและการวิจัยอย่างต่อเนื่องในหลักหลายสาขาวิชา อาทิภาษาศาสตร์ วรรณกรรม การแปล และการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส กองบรรณาธิการได้ดัดสรรบทความทุกชิ้นอย่างพิถีพิถัน โดยผ่านกระบวนการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิอย่างเข้มงวด เพื่อให้มั่นใจว่าผลงานที่ตีพิมพ์มีคุณค่าและเป็นประโยชน์ต่อวงวิชาการต่อไป

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

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

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

สำหรับบทความวิจัยภาษาไทย 2 บทความ ได้แก่ บทความของนาถพร กัญจนกัญโภุวงศ์ อากิตติย์ วงศ์ส่ง และมารูต หาญทะเล เรื่อง “สำรวจภูมิทัศน์ แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย” ซึ่งผลการศึกษาพบว่า สาขาวิชาการสอนภาษาฝรั่งเศสมีผลงานวิจัยมากที่สุด รองลงมาตามลำดับ ได้แก่ สาขาวิชา วรรณกรรมฝรั่งเศส สาขาวิชาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส และสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศส

บทความสุดท้าย โดยกันตพงศ์ จิตต์กล้า สุปรียา ป้องเรือ และวรรณฤทธิ์ คระวรรณ เรื่อง “สถานีขอนส่งทางรังในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส” นำเสนอ การใช้ชื่อสตรีตั้งเป็นชื่อสถานีขอนส่งทางรังในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ ซึ่งสะท้อนถึงการยอมรับบทบาทของสตรีในพื้นที่สาธารณะ การส่งเสริมความเสมอภาคทางเพศ การสร้างแรงบันดาลใจ และการสนับสนุนความเท่าเทียมในมิติต่างๆ ของสังคมฝรั่งเศสในศตวรรษที่ 21 ตลอดจนความเชื่อมโยงระหว่างการตั้งชื่อสถานที่กับอุดมการณ์ทางสังคม และการสร้างความทรงจำร่วมในพื้นที่เมืองของฝรั่งเศส

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้เขียนบทความทุกท่านที่มอบความไว้วางใจให้การสารสมาคมครุภัณฑ์ภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ได้เผยแพร่ผลงานอันทรงคุณค่าของท่าน และขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ได้สละเวลาอันมีค่าในการพิจารณาแก้ไขและประเมินคุณภาพของบทความจนสามารถเผยแพร่สู่สาธารณะได้ วารสารสมาคมครุภัณฑ์ภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะเป็นสื่อกลางสำคัญในการเผยแพร่องค์ความรู้ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาแก้สังคมในวงกว้างต่อไป

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

นาถพร กัญจนกัญญาวงศ์ ออาทิตย์ วงศ์ส่ง  
และมารุต หาญทะเล.....85 - 120

สถานีขอนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส

กันตพงศ์ จิตต์กล้า สุปรียา ป้อมเรือง  
และวรรณฤทธิ์ คุณวรรณ.....121 - 146



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

**Sirima PURINTHRAPIBAL<sup>1</sup> et Kesinee CHAISRI<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup> Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université Prince de Songkla, campus de Pattani, Thaïlande

<sup>2</sup> 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 Purintrapibal<sup>1</sup>, Kesinee Chaisri<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup>Faculty of Humanities and Social Sciences, Prince of Songkla University, Pattani Campus, Thailand

<sup>2</sup>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; Purintrapibal et Chaisri, 2022; Ardharn, 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 (Purintrapibal, 2017, 2019a, 2019b; Bel, 2018; Kraiper, 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 cité 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 Centre<sup>1</sup>) 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

---

<sup>1</sup> 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   | <i>Oui</i> |       | <i>Non</i> |       | <i>Total</i> |        |
|---|------------|-------|------------|-------|--------------|--------|
|   | 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.)*

| <b>Questions</b>  | <b>Oui</b>    |          | <b>Non</b>    |          | <b>Total</b>  |          |
|---|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|
|   | <i>Nombre</i> | <i>%</i> | <i>Nombre</i> | <i>%</i> | <i>Nombre</i> | <i>%</i> |
| 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*

| <b>Expériences liées à la langue française ou au français à visée professionnelle chez les parents de lycéens en Thaïlande</b> | <b>Nombre</b> | <b>%</b> |
|--|---------------|----------|
| 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   | $\bar{x}$ | S.D.         | Echelle  |
|--|-----------|--------------|----------|
|  | Moyenne   | Ecarts-types | 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.)*

| <b>Les perceptions sur l'enseignement du français à visée professionnelle</b>                                      | <b><math>\bar{x}</math></b> | <b>S.D.</b>    | <b>Echelle d'accord types</b> |
|--|-----------------------------|----------------|-------------------------------|
|  | <b>Moyenne</b>              | <b>Ecarts-</b> |                               |
| 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*

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

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*

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

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 Purintrapibal 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 Purintrapibal (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 rejoue 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 Bazaee, 2016; Bairstow et Lavaur, 2017; Sadiku, 2017; Karami, 2019; Roslim et al., 2021). Par exemple, l'étude de Boussif et Sánchez 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 Karlík (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/portal.in.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](http://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/thailande/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.
- Purinthrapibal, 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.
- Purinthrapibal, 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.
- Purinthrapibal, 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.
- Purinthrapibal, 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.
- Purinthrapibal, 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 Bangkokkai 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 Involvement 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 MARCHAL<sup>1</sup>, Montiya PHOUNGSUB<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup>Faculté des Arts Libéraux, Université Thammasat, Thaïlande

<sup>2</sup>Faculté 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 Marchal<sup>1</sup>, Montiya Phoungsub<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup>Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

<sup>2</sup>Faculty 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, Littératie 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](mailto: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 illustrait 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 privilégiennent 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 2021–2027<sup>1</sup> », 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 inexistant. À notre connaissance, deux recherches ont jusqu'à présent étudié l'impact de l'IAG dans l'enseignement supérieur du FLE en Thaïlande. Ardharn (2025)<sup>2</sup> 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, Sirichakkaset et Combet (2024) met en évidence le potentiel de ChatGPT pour renforcer la compréhension écrite

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

<sup>2</sup> គោរិន ទាញយក (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 « sémantaxe<sup>3</sup> », 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.

---

<sup>3</sup> 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-1<sup>4</sup> 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 :

---

<sup>4</sup> 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<sup>e</sup> 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 couches<sup>5</sup> de neurones artificiels, utilisent des algorithmes d'apprentissage profond (*deep learning*), leur conférant une capacité à résoudre des problématiques complexes (Hatou, Hatou & Hatou, 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 (Hatou, 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

---

<sup>5</sup> 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 (Aguilhon, 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 Michigan<sup>6</sup>, The Writing Center of University of North Carolina at Chapel Hill<sup>7</sup>, University of Toronto School of Graduate Studies<sup>8</sup> and Faculty of Science and Technology of Vancouver Island University<sup>9</sup>. 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 français<sup>10</sup> 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 ligne<sup>11</sup> consacré à l'usage de l'IAG en contexte académique. En France, le ministère de l'Éducation nationale accompagne les enseignants grâce au projet AI4T<sup>12</sup>, 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

<sup>6</sup> 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>.

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

<sup>8</sup> 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/>.

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

<sup>10</sup> Munn, Y. (2023). Guide de l'étudiant.e pour une utilisation responsable de l'IA, Le Carrefour UQAM ([enseigner.uqam.ca](http://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/>.

<sup>11</sup> Guide pratique UNIGE sur l'usage de l'Intelligence Artificielle Générative : [https://www.unige.ch/numerique/fr/plan-daction/ia1/accueil/guide-pratique-ia/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.unige.ch/numerique/fr/plan-daction/ia1/accueil/guide-pratique-ia/?utm_source=chatgpt.com).

<sup>12</sup> 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](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 priviliege 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 convenance<sup>13</sup>, en sélectionnant les étudiants que nous avons eus dans nos cours ou que nous enseignons actuellement. Cela inclut les étudiants de troisième, quatrième et cinquième<sup>14</sup> année de nos deux universités, l'Université Thammasat et l'Université de Chiang Maï, 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

---

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

<sup>14</sup> 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-rechercheurs 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.<sup>15</sup>

Les questionnaires ont ensuite été distribués aux étudiants des 3e, 4e et 5e années de l'Université Thammasat et de l'Université de Chiang Maï, 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**

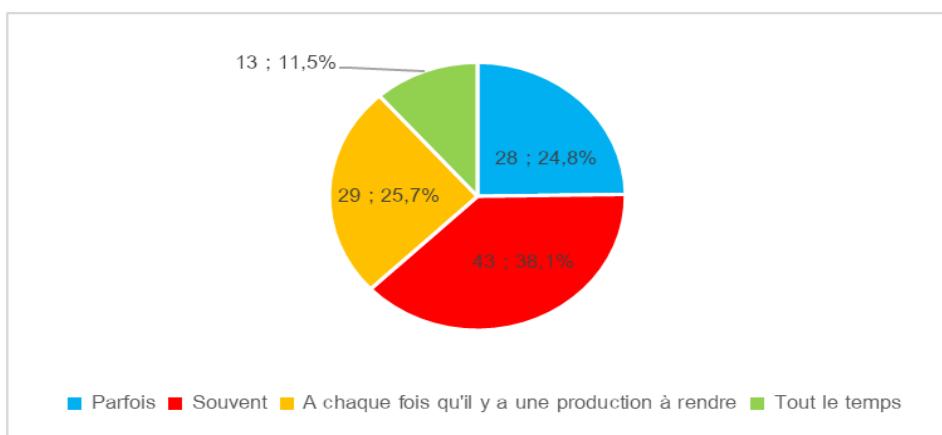
Tous les étudiants déclarent utiliser le français écrit essentiellement dans un contexte académique. Par ailleurs, 91,1 % d'entre eux ont déclaré avoir utilisé des

---

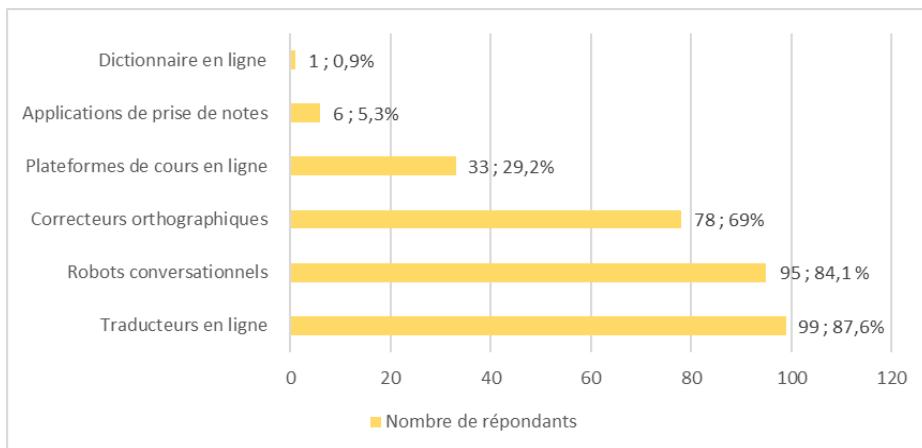
<sup>15</sup> Nous avons délibérément choisi d'éviter le coefficient Alpha de Cronbach, souvent utilisé dans les articles anglo-saxons en Sciences de l'Éducation mais critiqué, et souvent mal compris ou interprété (Cho et Kim, 2015 ; Cronbach et Shavelson cité par Bourque et al., 2019).

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).

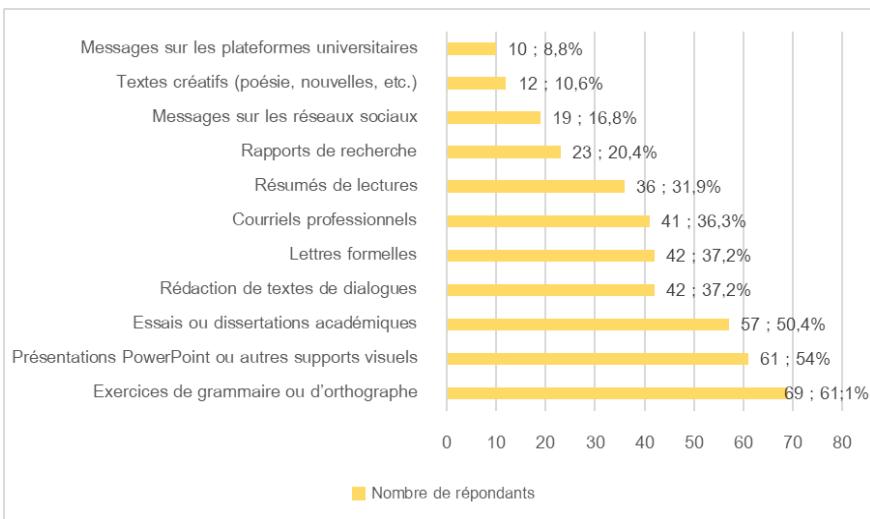
**Figure 1 :** Fréquence d'utilisation des outils d'IA



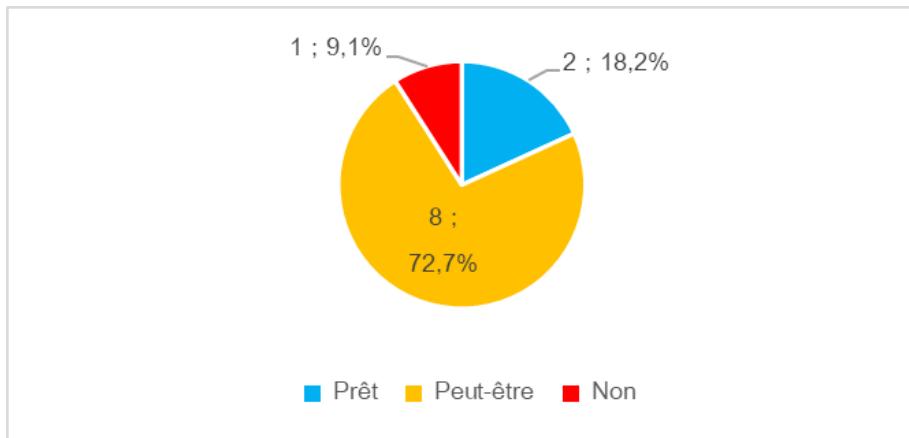
Les outils d'IA les plus couramment utilisés parmi 113 étudiants sont les traducteurs en ligne (87,6 %), suivis des robots conversationnels (84,1 %) et des correcteurs orthographiques (69 %) (voir figure 2 : Outils utilisés et fréquence).

**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'utilisera pas (voir figure 4 : Prêt à l'utilisation de l'IA).

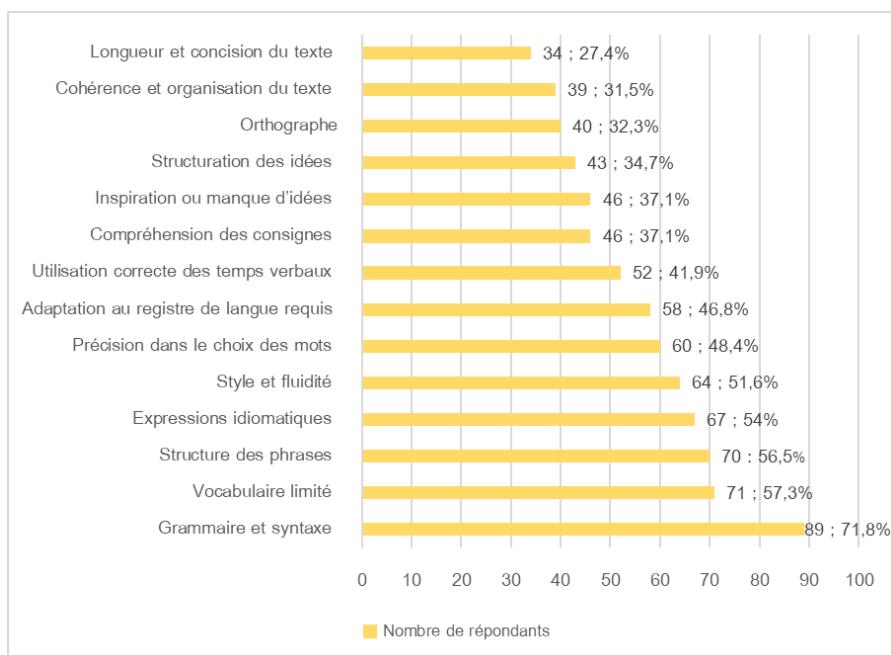
## 5.2 Sentiments ambivalents vis-à-vis de l'IAG

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

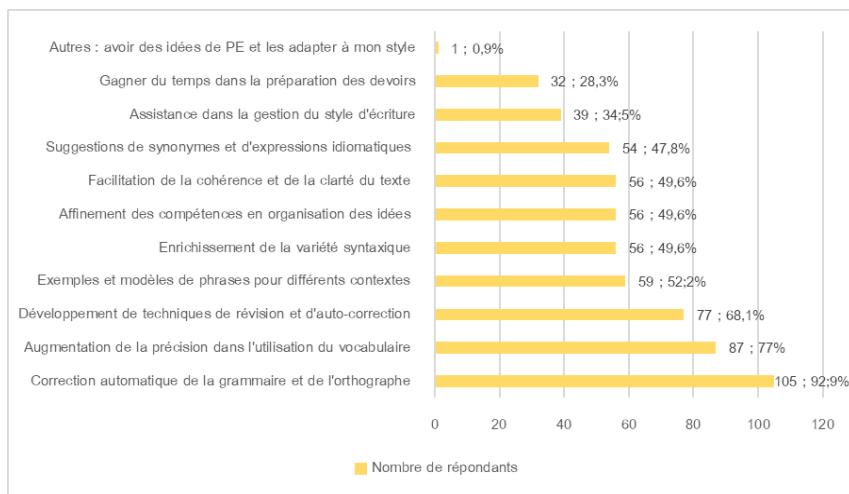
Réaliser des tâches écrites dans une langue étrangère représente un véritable défi pour les apprenants. Cela s'avère encore plus complexe lorsque ces activités impliquent des dimensions affectives, culturelles et sociales (Barré-De Miniac, 2002, 2008 ; Guernier & Barré-De Miniac, 2009). Ces facteurs 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**

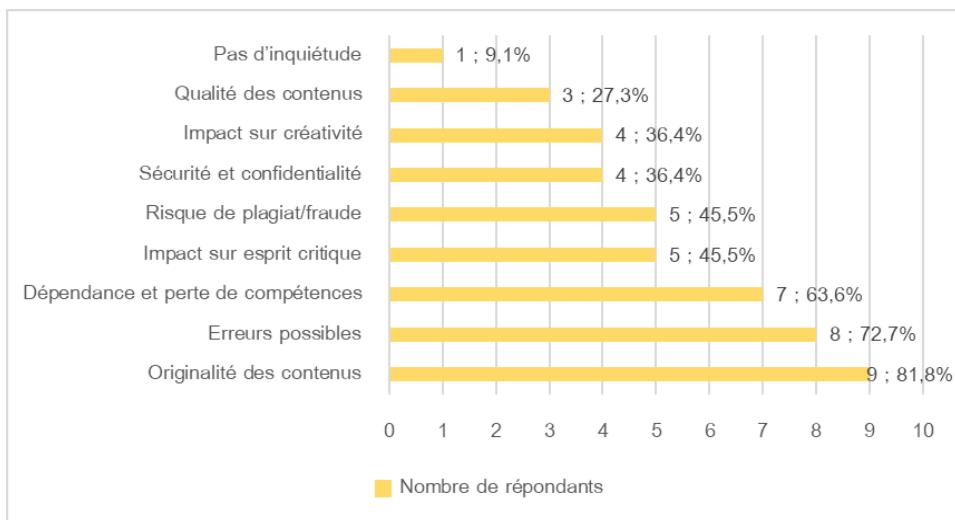


**Figure 6 : Attentes dans l'utilisation du logiciel par rapport aux compétences en production écrite**



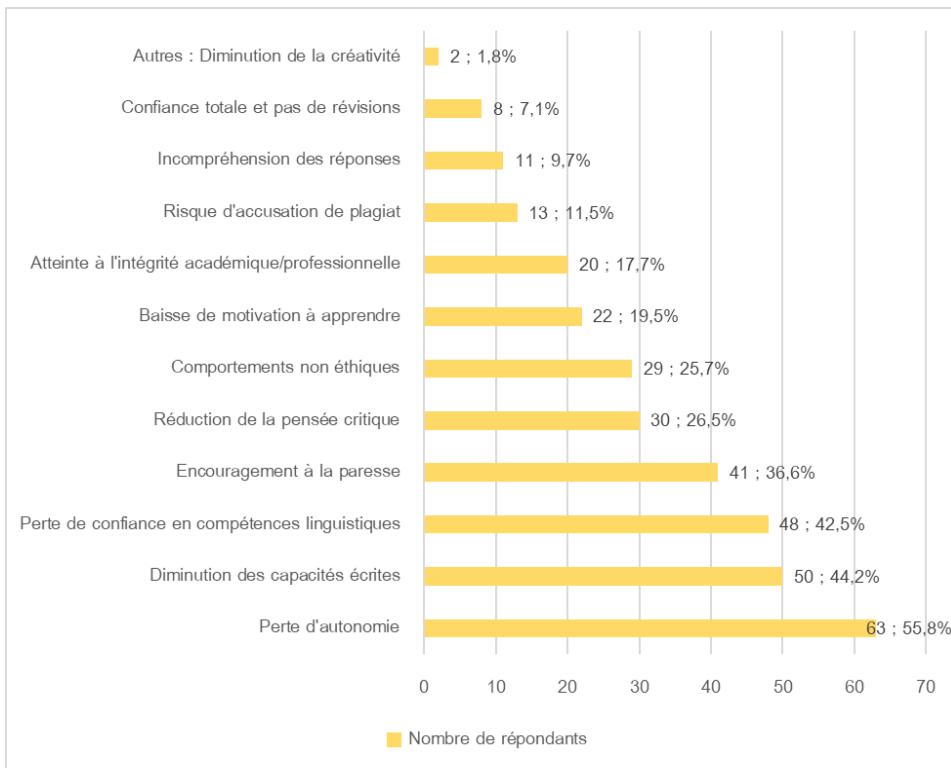
### 5.2.2 Confiance dans les outils mais préoccupations éthiques

Cependant, derrière la satisfaction concernant l'utilité de l'IAG se cachent des préoccupations liées à son utilisation chez 11 étudiants (voir figure 7 : Inquiétudes par rapport à l'utilisation de l'IAG). 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.

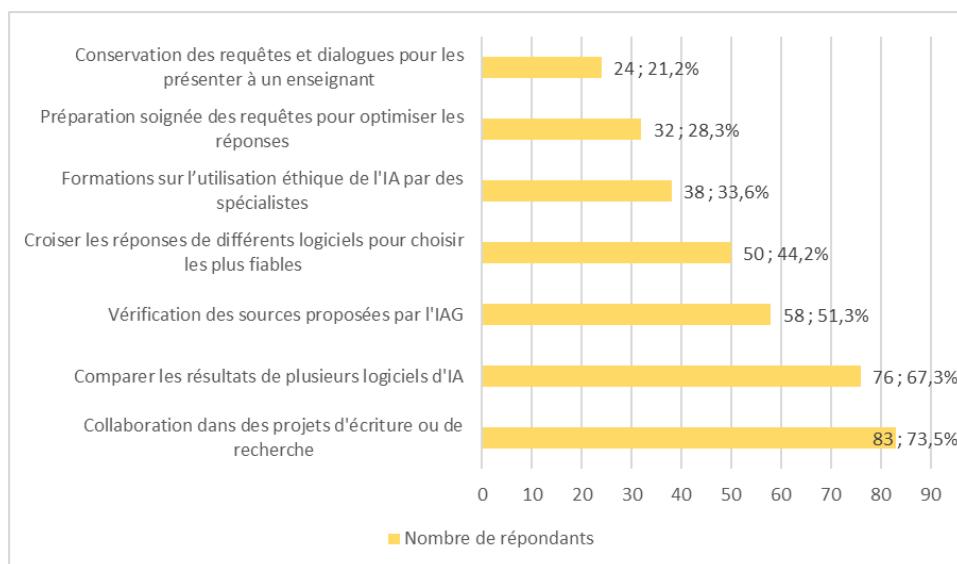
**Figure 8 : Préoccupations concernant les conséquences de l'utilisation de l'IAG sur les compétences en français**



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 qualité la 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**

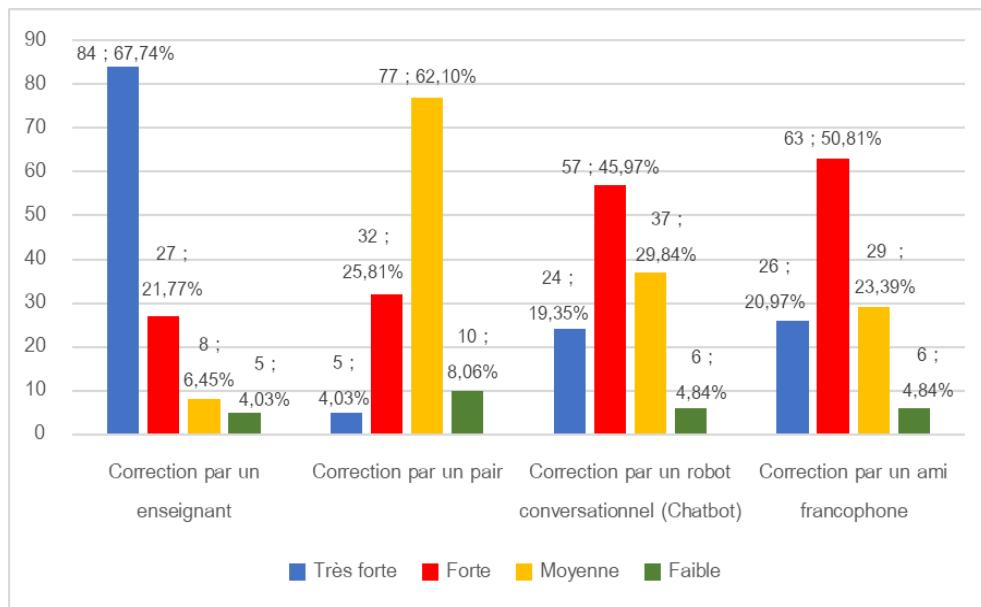


### 5.2.3 Une confiance toujours forte envers l'enseignant

Dans un contexte où l'IAG 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

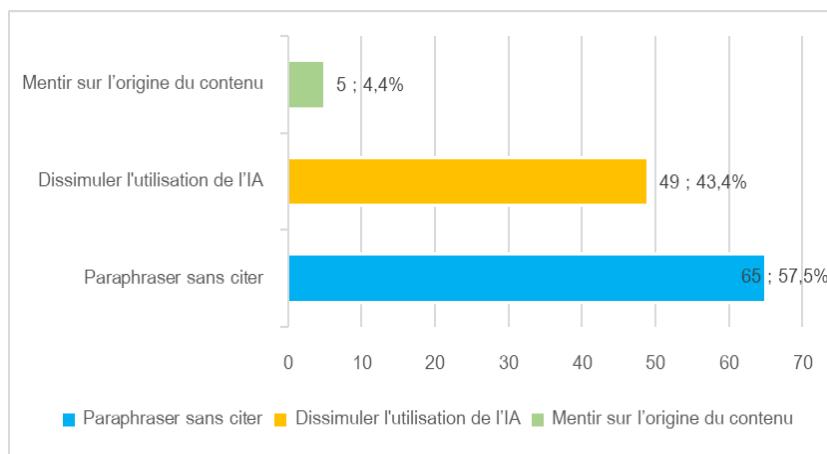
considérée comme très fiable par seulement 19,35 %, et comme ayant une fiabilité forte par 45,97 %.

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

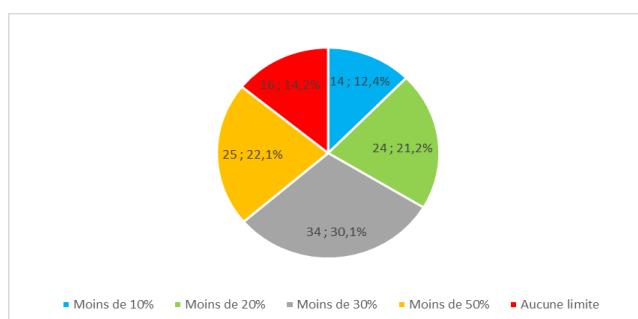


### 5.3 Conscience de l'importance de l'éthique numérique liée à l'IAG : des pratiques encore à consolider

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.

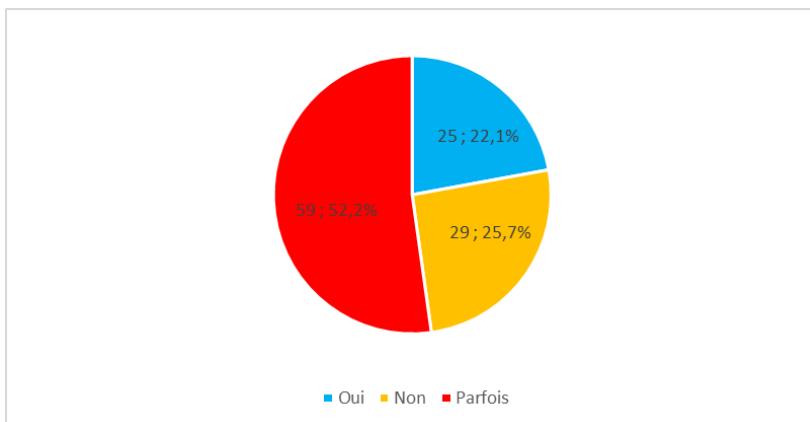
**Figure 11 : Pratiques problématiques dans l'utilisation de l'IA**

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 (52,2 %) 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'immisce 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, 2022<sup>16</sup>). 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 ».

<sup>16</sup> 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 liée 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)<sup>17</sup> 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

---

<sup>17</sup> 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, OpenAI<sup>18</sup> 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 Mondial<sup>19</sup> 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.

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

<sup>19</sup> 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](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'IAG 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'IAG 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-vivre-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., Sirichakkaset, 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](http://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/multilinguaes.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](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 verbal<sup>1</sup> ; 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-

---

<sup>1</sup> 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 français de 2<sup>ème</sup> année à l'Université Burapha. Ce cours s'est déroulé tous les mercredis de 9h00 à 12h00 durant le 2<sup>ème</sup> 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-CEDISCOS<sup>2</sup> 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).

---

<sup>2</sup> 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 P<sup>3</sup> : 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

---

<sup>3</sup> 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 muguet, 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 réponse, 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 réponse, 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 réponse, 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 réponse, 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 œufs 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 réponse, 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 réponse, 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 œufs 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 clôture 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 และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย

นาถพร กานຍັຈນິກູ່ໂຄງວົງ<sup>ศ'</sup> อາທິຕີຍ<sup>’</sup> ວົງໝໍສ່າງ<sup>²</sup> ແລະ ມາຮຸດ ໄກຍຸກະເລ<sup>³\*</sup>

<sup>1</sup> คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ประเทศไทย

<sup>2</sup> คณะศิลปศาสตร์ มหा�วิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

<sup>3</sup> คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหा�วิทยาลัยบูรพา ประเทศไทย

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

**Natthaporn Kanjanapinyowong<sup>1</sup>, Arthit Wongsanga<sup>2</sup> and Marut Hantaley<sup>3\*</sup>**

<sup>1</sup> Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Thailand

<sup>2</sup> Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

<sup>3</sup> 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 สำหรับเป็นแนวทางในการกำหนดทิศทางในการพัฒนานวัตกรรมในประเทศไทยต่อไป และ 3) เพื่อสร้างคลังข้อมูลเกี่ยวกับภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสของประเทศไทย และเผยแพร่ต่อสาธารณะ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาและส่งเสริมงานวิจัยด้านมนุษยศาสตร์ในประเทศไทย งานวิจัยในประเทศไทยที่นำมาสังเคราะห์ คือ บทความวิจัย และวิทยานิพนธ์ จำนวน 217 เรื่อง ผลการศึกษาพบว่าสาขาวิชาการวิจัยที่พบจากมากไปน้อย ได้แก่ 1) สาขาวิชาการสอนภาษาฝรั่งเศส 2) สาขาวรรณกรรมฝรั่งเศส 3) สาขาวิชาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส และ 4) สาขาวิชาการ

\* Corresponding author

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

แปลภาษาฝรั่งเศส เมื่อเปรียบเทียบกับงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในช่วงเวลาเดียวกันในวารสารวิชาการของประเทศไทย จำนวน 567 เรื่อง พบร่วมกับข้อแข็งของผลงานวิจัยในประเทศไทยเป็น “งานวิจัยที่สอดรับกับพื้นที่” 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

การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสภาคภูมิอย่างเป็นทางการครั้งแรกในโรงเรียนของประเทศไทยใน พ.ศ. 2428 ณ โรงเรียนอัสสัมชัญ ซึ่งมีนาทหลวงเอมิล ออกุส กอลมเบ็ต ชาฟรั่งเศสเป็นผู้ก่อตั้ง และใช้ภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทยเป็นสื่อถือทางในการเรียนการสอน (โรงเรียนอัสสัมชัญ, ม.ป.ป.) ครั้นต่อมา ภาษาฝรั่งเศสริมแม่น้ำ湄公河ขึ้นในการศึกษาระดับมัธยม เนื่องจากใน พ.ศ. 2456 กระทรวงธรรมการ (กระทรวงศึกษาธิการ) ได้ประกาศใช้หลักสูตรหลวง ซึ่งนับเป็นโครงการศึกษาใหม่ กล่าวคือ เป้าหมายศึกษาเป็นประณีตศึกษาสามัญและประณีตศึกษาวิสามัญ รวม 5 ปี ส่วนระดับมัธยมศึกษา แบ่งออกเป็น 3 ระดับ คือ มัธยมศึกษาตอนต้น 3 ปี มัธยมศึกษาตอนกลาง 3 ปี และมัธยมศึกษาตอนปลาย 2 ปี รวม 8 ปี โดยเนื้อหาวิชาระดับมัธยมนี้ กำหนดให้เลือกเรียนภาษาอังกฤษ และ เลือกภาษาฝรั่งเศส หรือ เยอรมัน เพิ่มอีกภาษาหนึ่งในมัธยมกลางและมัธยมปลาย (ราชบูรณะฯ, 2538) จากนั้นใน พ.ศ. 2460 ได้มีการเปิดการเรียนการสอนวิชาภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษาของประเทศไทยขึ้นอย่างเป็นทางการครั้งแรก (คณึงรัตน์ จันทร์สุริยา, 2542) ในสังกัดคณะอักษรศาสตร์และวิทยาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ต่อมา เมื่อการสอนภาษาฝรั่งเศษขยายไปยังมหาวิทยาลัยแห่งอื่น ๆ ในประเทศไทย จึงทำให้มีผู้สนใจศึกษาค้นคว้าและรวบรวมข้อมูลด้านภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศส อย่างต่อเนื่อง ได้แก่ รายงานการวิจัยเรื่อง สถานภาพการศึกษาวรรณคดีฝรั่งเศสในประเทศไทย : บรรณนิพัตโนسفงษา (ตั้งแต่เริ่มต้นจนถึง พ.ศ. 2526 (องค์นานาภัย เกติกวิทย์, 2531) รายงานการวิจัยเรื่อง สถานภาพการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย : บรรณนิพัตโนسفงษา (วารุณี ปั้นมะศังข์, 2534) รายงานการวิจัยเรื่อง สถานภาพเอกสารด้านฝรั่งเศส-ไทยศึกษาในประเทศไทยจนถึง พ.ศ. 2536 (กรรณิกา จาร్ย์แสง และคณะ, 2545) การศึกษาสภาพการวิจัยทางการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในรอบทศวรรษ (พ.ศ. 2545 – 2555) (สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2556) การสังเคราะห์องค์ความรู้วิจัยในรอบทศวรรษของสาขาวิชาฝรั่งเศศศึกษา คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (ปีการศึกษา 2548 – 2557) (สุทธิษา ใจนันทน์, สิริจิตต์ เดชอมรชัย, ชนยา ด่านสวัสดิ์, เพรเดริก คาราล, 2558) การศึกษาภาพรวมการวิจัยทางด้านการออกเสียงและการรับรู้เสียงภาษาฝรั่งเศสองผู้เรียนชาวไทย สำรวจงานวิจัยด้านสังคมภาษาฝรั่งเศส โดยเน้นไปที่การออกเสียงและการรับรู้เสียงภาษาฝรั่งเศสองผู้เรียนชาวไทย ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2542 – 2563 (ธีระ รุ่งธีระ, 2563) การสังเคราะห์งานวิจัยด้านการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ของผู้สอนภาษาฝรั่งเศสทั้งระดับมัธยมศึกษาและระดับอุดมศึกษา (ปี พ.ศ. 2554 – 2564) (วิโรจน์ โภคลฤทธิ์ชัย, 2564) และ การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส: ทบทวน ทิศทาง ท้าทาย (สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564) และ

## รายงานการวิจัยเรื่อง แนวทางการส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษา : ข้อค้นพบจากการสังเคราะห์งานวิจัย (ศิริจักร เศรษฐ์, 2568)

จะเห็นได้ว่าการศึกษาสถานภาพข้อมูลการศึกษาด้านภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยจากผลงานวิจัยในรูปแบบต่าง ๆ ยังอยู่ในวงจำกัด และมุ่งเน้นเฉพาะด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นหลัก ทั้งนี้ สิริจักร เศรษฐ์ (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 ทั้งนี้โดยเปรียบเทียบกับแนวโน้มพัฒนาการความรู้ในแวดวงวิชาการของประเทศไทยในช่วงเวลาเดียวกัน (พ.ศ. 2556 – พ.ศ. 2565) ผลการสำรวจข้อมูลนี้จะเป็นประโยชน์แก่วิชาการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในปัจจุบัน โดยเฉพาะนักวิจัยในประเทศไทยจะได้ทราบถึงสภาพการวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส ด้านการแปลภาษาฝรั่งเศส ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส รวมทั้งข้อสรุปเกี่ยวกับองค์ความรู้ทางการวิจัยภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ระหว่าง พ.ศ. 2556 – พ.ศ. 2565 ซึ่งสามารถสะท้อนจุดแข็งและซ่องว่างของการทำวิจัยที่ผ่านมา และสามารถกำหนดประเด็นและแนวทางการวิจัยที่เหมาะสมกับทิศทางของงานร่วมสมัย เพื่อให้สอดคล้องกับการวิจัยในระดับสากลต่อไปในอนาคต ทั้งนี้ คงจะเป็นวิจัยเห็นควรจัดทำฐานข้อมูลบทความวิจัยกลางระดับประเทศเพื่อรวบรวมผลงานวิจัยไว้ที่เดียว เพื่อให้ง่ายต่อการสืบค้น และช่วยให้นักวิจัยทราบทิศทางการทำวิจัยในด้านภาษาฝรั่งเศสการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสได้อย่างเป็นระบบและครบถ้วนครอบคลุมมากยิ่งขึ้น เพื่อเพิ่มโอกาสการเข้าถึงแหล่งข้อมูลต่าง ๆ อันจะเป็นประโยชน์ในการทำวิจัยต่อไปในอนาคต

### 2. วัตถุประสงค์การวิจัย

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

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

2.3 เพื่อสร้างข้อมูลเกี่ยวกับภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสของประเทศไทย และเผยแพร่ต่อสาธารณะ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาและส่งเสริมงานวิจัยด้านมนุษยศาสตร์ในประเทศไทย

### 3. ขอบเขตการวิจัย

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

### 4. ข้อจำกัดในการทำวิจัย

ผลงานวิจัยของประเทศไทยฝรั่งเศสยังจำกัดในลักษณะตัวแทนวารสารวิชาการที่มีความน่าเชื่อถือในแวดวงศึกษาการสาขานั้น ๆ ยังไม่ครอบคลุมทุกวารสารวิชาการ รวมทั้งยังไม่ครอบคลุมวิทยานิพนธ์ระดับมหาบัณฑิต (mémoire) และดุษฎีนิพนธ์ (thèse)

## 5. วิธีการดำเนินงานวิจัย

การสังเคราะห์งานวิจัยหรือการทำ “วิจัย” ใน “งานวิจัย” (recherche sur la recherche) จะเป็นงานวิจัยที่เรียกว่า métarecherche ประเภทหนึ่ง ซึ่งมีความสำคัญและมีความจำเป็นเพื่อต่อยอดและวางแผนงานวิจัยต่อไปในอนาคต งานวิจัยประเภทนี้จะสะท้อนให้เห็นสถานภาพที่แท้จริงของตนเองอย่างชัดเจน ผ่านการสำรวจและวิเคราะห์ข้อมูล

งานวิจัยนี้ใช้แนวคิดการแบ่งประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ คือ หัวข้อวิจัย และระเบียบวิธีการวิจัย หลังจากนั้นจะวิเคราะห์สรุปภาพรวมและแนวโน้มของงานวิจัยทั้งในเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

### 5.1 กลุ่มเป้าหมายในการวิจัย

กลุ่มเป้าหมายในการวิจัยเพื่อสำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส รวม 784 เรื่อง ประกอบด้วย

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

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

5.1.3 บทความวิจัยที่ตีพิมพ์ลงในวารสารวิชาการในประเทศฝรั่งเศส ซึ่งคณะกรรมการตัดเลือกสารตัวแทนของแต่ละสาขาวิจัย จำนวน 5 วารสาร มาใช้ในการวิเคราะห์ได้แก่

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 *L/D/L* (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 ตีพิมพ์  
บทความด้านการสอนภาษาฝรั่งเศส

5) วารสาร *Poétique* (*Revue de théorie et d'analyses littéraires*) เผยแพร่  
โดยสำนักพิมพ์ Le Seuil ตีพิมพ์บทความด้านทฤษฎีวรรณกรรมและการวิเคราะห์วรรณกรรม  
ฝรั่งเศส

โดยคัดเลือกเฉพาะบทความวิจัยที่ตีพิมพ์ในช่วงปี ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ.  
2556 – 2565) เพื่อให้สอดคล้องกับช่วงระยะเวลาที่สำรวจงานวิจัยในประเทศไทย พนบบทความ  
วิจัยจำนวนทั้งสิ้น 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 การเก็บ  
รวบรวมข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ ตามขอบเขตที่เขียนไว้ในข้อ 3 เพื่อวิเคราะห์และ  
สังเคราะห์ข้อมูล โดยมีรายละเอียด ดังนี้

5.3.1 สืบค้นบทความวิจัยในฐานข้อมูล TCI โดยใช้คำสืบค้นที่ครอบคลุมให้มากที่สุด

5.3.2 สืบค้นวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาบัณฑิตและดุษฎีนิพนธ์ สาขาวิชาและ  
วรรณคดีฝรั่งเศส สาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษา และสาขาวิชาแปลฝรั่งเศส - ไทย ของสถาบันอุดมศึกษา  
ในประเทศไทย

5.3.3 คัดเลือกบทความวิจัยและวิทยานิพนธ์ที่มีเนื้อหาไม่เกี่ยวข้องออก โดยการอ่าน  
บทคัดย่อ บทความวิจัยต้นฉบับ และวิทยานิพนธ์

5.3.4 สืบค้นบทความวิจัยเพิ่มเติมผ่านฐานข้อมูลงานวิจัย ThaiJO (Thai Journals  
Online) เพื่อสืบค้นบทความที่อาจหาไม่พบผ่านการสืบค้นผ่านคำหลัก

5.3.5 สืบค้นบทความวิจัยจากการสารวิชาการในประเทศไทยฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ด้าน<sup>1</sup>  
ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และ  
วรรณกรรมฝรั่งเศส โดยคัดเลือก 5 วารสารหลัก ซึ่งเป็นตัวแทนแต่ละสาขาวิชา เพื่อนำมา  
วิเคราะห์เปรียบเทียบกับผลงานวิจัยของประเทศไทย

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

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

#### 5.4 วิธีการวิจัย

คณะกรรมการวิจัย 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 โดยใช้ค่าร้อยละจำแนกตามสาขาวิจัย และหัวข้อวิจัยย่อย

5.4.1.3 วิเคราะห์เชิงคุณภาพ เป็นการวิเคราะห์โดยอ่านงานวิจัยทั้งที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส ในช่วงเวลาศึกษาเดียวกัน คือ ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) เพื่อวิเคราะห์รายละเอียดของประเด็นที่เกี่ยวข้องและมีความน่าสนใจ 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 โดยใช้ค่าร้อยละจำแนกตามสาขาวิจัยและหัวข่าววิจัยย่อย

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

## 6. ผลการวิจัย

### 6.1 ผลการศึกษาด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย

#### ตารางที่ 1

ผลการสำรวจผลงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย จำแนกตามสาขาวิจัย

| สาขาวิจัย<br>(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 แบ่งตามประเภทผลงานได้เป็นบทความ  
วิจัย จำนวน 128 รายการ และวิทยานิพนธ์ จำนวน 41 รายการ หากจำแนกตามสาขาวิชาระดับบакалลูรีอัต (bachelier) พบว่า สาขาวิชาระดับบัณฑิต (bac+2) จำนวน 71 รายการ (42.01%) พบร่องลงมา คือ การแปลภาษาฝรั่งเศส จำนวน 53 รายการ (31.36%) และพบน้อยที่สุด คือ ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส จำนวน 45 รายการ (26.63%)

จากนี้ คณะผู้วิจัยจะนำเสนอผลการศึกษาสาขาวิชาระดับชาติ (champ de recherche) โดยแบ่งออกเป็น 3 สาขา ได้แก่ ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส โดยเปรียบเทียบกับผลการสำรวจผลงานวิชาการที่พิมพ์เผยแพร่ในประเทศไทย

#### 6.1.1 ผลงานวิจัยสาขาวิชาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส

ตารางที่ 2

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

| หัวข้อวิจัยย่อย<br>(sous-champ)     | จำนวนงานวิจัยที่พับในประเทศไทย |             |     |       | จำนวนงานวิจัยที่พับ<br>ในประเทศฝรั่งเศส |       |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------|-----|-------|---|-------|
|                                     | บทความวิจัย                    | วิทยานิพนธ์ | รวม | %     | บทความวิจัย                             | %     |
| สังคมศาสตร์/สังคมวิทยา              | 7                              | 1           | 8   | 17.78 | 11                                      | 4.28  |
| วรรณคดีศาสตร์                       | 8                              | 0           | 8   | 17.78 | 41                                      | 15.95 |
| ภาษาอังกฤษพันธุ์                    | 4                              | 2           | 6   | 13.33 | 62                                      | 24.12 |
| วัฒนบูรณาการศึกษา/ปรัชญา            | 5                              | 1           | 6   | 13.33 | 35                                      | 13.62 |
| ศิลปะ/ภาษาต่างประเทศ                | 5                              | 0           | 5   | 11.11 | 1                                       | 0.39  |
| ภาษาศาสตร์เชิงประวัติ/นิรุกติศาสตร์ | 3                              | 0           | 3   | 6.67  | 3                                       | 1.17  |
| การรับภาษา                          | 3                              | 0           | 3   | 6.67  | 9                                       | 3.50  |
| วิทยานิพนธ์คำ                       | 1                              | 2           | 3   | 6.67  | 80                                      | 31.13 |
| ภาษาอังกฤษปรัชญา                    | 1                              | 1           | 2   | 4.44  | 0                                       | 0     |

## ตารางที่ 2

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

| หัวข้อวิจัยย่อย<br>( <i>sous-champ</i> ) | จำนวนงานวิจัยที่พับในประเทศไทย |             |     |      | จำนวนงานวิจัยที่พับ<br>ในประเทศฝรั่งเศส |      |
|--|--------------------------------|-------------|-----|------|---|------|
|  | บทความวิจัย                    | วิทยานิพนธ์ | รวม | %    | บทความวิจัย                             | %    |
| ภาษาศาสตร์สังคม/<br>ภาษาศาสตร์ประยุกต์/  | 1                              | 0           | 1   | 2.22 | 8                                       | 3.11 |
| ภาษาศาสตร์คลังข้อมูล                     |                                |             |     |      |   |      |
| การแปลของภาษาและความ<br>ไม่มั่นคงทางภาษา | 0                              | 0           | 0   | 0    | 1                                       | 0.39 |
| ภาษาศาสตร์ข้อความต่อเนื่อง               | 0                              | 0           | 0   | 0    | 6                                       | 2.33 |
| รวม                                      | 38                             | 7           | 45  | 100  | 257                                     | 100  |

จากการสำรวจผลงานวิจัยสาขาวิชาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสของประเทศไทย ในช่วง พ.ศ. 2556 – 2565 พับผลงานทั้งหมด 45 รายการ แบ่งออกได้ตามประเภทของงานวิจัย ได้แก่ บทความวิจัย จำนวน 38 รายการ และวิทยานิพนธ์ จำนวน 7 รายการ โดยวิทยานิพนธ์ทั้งหมด เป็นผลงานของหลักสูตรศิลปศาสตร์ 人文系 สาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และจากการสำรวจและรวบรวมบทความวิจัยจากการสาร *Langue française* ซึ่งเป็นวารสารตัวแทนการวิจัยสาขาวิชาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสของประเทศไทย โดยคัดเลือกบทความวิจัยที่ตีพิมพ์ระหว่าง ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) พับบทความวิจัยสาขาวิชาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสจำนวน 257 รายการ พบการศึกษาหัวข้อวิจัย (*sous-champ*) ดังแสดงในตารางที่ 2

ขณะผู้วิจัยพบว่าหัวข้อวิจัยในประเทศไทย ที่มีการศึกษามากที่สุด 2 อันดับแรก ได้แก่ 1) สังคมศาสตร์/สังกีพยา (17.78%) และอุรรถศาสตร์ (17.78%) และ 2) วากยสัมพันธ์ (13.33%) และวัฒนปัญวิถีศาสตร์/ปริเจนทิวิเคราะห์/ว่าทกรรมวิเคราะห์ (13.33%) และหัวข้อที่พบน้อยที่สุด คือ ภาษาศาสตร์สังคม/ภาษาศาสตร์ประยุกต์/ภาษาศาสตร์คลังข้อมูล (2.22%)

ขณะผู้วิจัยแบ่งประเภทเบี่ยงบีบวิจัยตามลักษณะการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การวิจัยเชิงคุณภาพ และการวิจัยเชิงปริมาณ

จากการอ่านวิเคราะห์ข้อมูลงานวิจัยทั้งหมด ขณะผู้วิจัยพบว่างานวิจัยสาขาวิชาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยมีแนวโน้มที่จะใช้การวิจัยเชิงปริมาณควบคู่ไปกับการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยเน้นการวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาเป็นหลัก โดย

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

ประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ที่พบมาก ได้แก่ ตัวบทที่มาจากหนังสือ นวนิยาย นิตยสาร หนังสือพิมพ์ เว็บไซต์ แบบเรียน คลังข้อมูลเสียงจากเพลง และหนังสือเสียง ส่วนลักษณะการทำวิจัยที่พบมากที่สุด คือ การศึกษาเปรียบเทียบภาษาไทยกับภาษาฝรั่งเศส โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านสังคมศิลป์/สังคมวัฒนา เช่น ผลงานของสัญชาติ สุลักษณานนท์ (2559) Pompet Thanangkorn (2016) หรือธีระ รุ่งธีระ (2563) และด้านวรรณศิลป์ เช่น ผลงานของชนกานต์ วงศ์ปิยะ (2556) อังศุมาเรินทร์ ต้อมดวงแก้ว (2558) และกันตพงศ์ จิตต์กล้า (2563) ซึ่งมีการใช้ข้อมูลจากการศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ ยังพบด้วยว่า มีการศึกษาจากการทดลองและการทดสอบ เช่น การบันทึกเสียงผู้เรียน เพื่อศึกษาปัญหาการออกเสียง เช่น ผลงานของอัคร ธนาศิริกุล และอภิรักษ์ ธรรมทวีธิกุล (2561) ศิริมา ปุรินทรากิบາล (2561ก) ศิริมา ปุรินทรากิบາล (2561ข) และวรรณชัย คำภีรี (2562) หรือการให้ผู้เข้าร่วมวิจัยตอบแบบสอบถามผ่านช่องทางออนไลน์ ส่วนการศึกษาการผสมภาษา ระหว่างภาษาฝรั่งเศสกับภาษาอังกฤษพบจำนวนน้อย ได้แก่ ผลงานของ Samawadee Treekul (2013) และ samaوارดี ตรีกุล (2556) ซึ่งทั้งหมดเป็นการศึกษาการยึดภาษาและการ слับภาษาของภาษาอังกฤษในเพลงฝรั่งเศส

จากการเปรียบเทียบผลงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส ระหว่าง ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) พบว่าในประเทศไทย มีการศึกษาหัวข้อวิจัยย่อยด้านสังคมศิลป์/สังคมวัฒนา และวรรณศิลป์ มากที่สุด (17.78%) ส่วนในประเทศฝรั่งเศส มีการศึกษาหัวข้อวิจัยย่อยด้านวิทยาหน่วยคำจำนวนมากที่สุด (31.13%) ทั้งนี้ คงจะผู้วิจัยตั้งข้อสังเกตว่าในประเทศไทยยังไม่ปรากฏผลงานวิชาการด้านการแปรของภาษาและความไม่มั่นคงทางภาษา (variation et insécurité linguistique) และภาษาศาสตร์ข้อความต่อเนื่อง ส่วนในประเทศฝรั่งเศส ไม่ปรากฏผลงานด้านภาษาที่บูรณาการ เป็นหัวข้อวิจัยย่อย แต่พบว่ามีการศึกษาหัวข้อดังกล่าวร่วมกับศาสตร์อื่น ๆ เช่น การศึกษา วิทยาหน่วยคำเป็นประเด็นหลัก และมีการวิเคราะห์ร่วมกันกับภาษาอังกฤษซึ่งเป็นประเด็นรอง

ลำดับถัดไป เป็นการสรุปผลการวิเคราะห์ความแตกต่างที่พบในงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยเมื่อเปรียบเทียบกับผลงานวิจัยในประเทศฝรั่งเศส

1) หัวข้อวิจัยย่อยและประเด็นศึกษา เมื่อนำผลการศึกษาผลงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยเปรียบเทียบกับผลงานวิจัยในประเทศไทย พ布ว่า การศึกษาหัวข้อวิจัยย่อย ในผลงานวิจัยของประเทศไทยยังมีจำนวนน้อยเมื่อเทียบกับประเทศไทย ฝรั่งเศสที่ซึ่งมีการศึกษาร่วมกันระหว่างหัวข้อวิจัยย่อยที่แตกต่างหลากหลายอย่างมาก อีกทั้งยังพบว่า ประเด็นศึกษาที่พบในประเทศไทยยังค่อนข้างจำกัด ประเด็นศึกษาที่พบมากที่สุดในประเทศไทย คือ การศึกษาเปรียบเทียบระหว่างภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส ซึ่งส่วนมากเป็นการเปรียบเทียบด้านสัทศาสตร์/สัทวิทยา ทั้งนี้ ประเทศไทยเน้นการวิเคราะห์ในระดับหน่วยเสียง (phonème) เป็นหลัก ในทางกลับกันงานวิจัยในประเทศไทยฝรั่งเศสปราชญประเด็นศึกษาด้านสัทศาสตร์/สัทวิทยาที่หลากหลายมากกว่า คือ ระดับหน่วยเสียงหนึ่งหรือหน่วยแยกส่วน (élément suprasegmental) เช่น สัทสัมพันธ์ (prosodie) และสำเนียง (accent) ด้วยภาษาฝรั่งเศสมีความแตกต่างกันในแต่ละพื้นที่ (กลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส: Francophonie) ดังนั้น จึงพบประเด็นศึกษาเรื่องการแปร (variation) ของภาษาฝรั่งเศส เช่น ในรัฐควิเบก (français québécois) และภาษาฝรั่งเศสองชาแพร์กิน (français africain)

ประเด็นศึกษาลำดับถัดมาในประเทศไทย คือ การศึกษาหลักภาษาฝรั่งเศส (grammaire française) เช่น คำแสดงทัศนะ (modal) กริยาที่ปราภูร์รวมกับรูปสรรพนาม (verbe pronominal) กาล (temps) และการศึกษาหากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ของวัจกรรมอ้อมและวัจกรรมตรง (étude syntaxique et sémantique du discours indirect et discours direct) ของภาษาฝรั่งเศส ประเด็นเหล่านี้คล้ายคลึงกับประเด็นศึกษาที่พบในประเทศไทยฝรั่งเศส หากแต่ในประเทศไทยฝรั่งเศสมีขอบเขตเนื้อหาที่กว้างขวางกว่าและมีประเด็นศึกษาที่หลากหลายมากกว่า นอกจากนี้แล้ว คงจะมีวิจัยยังพบประเด็นศึกษาด้านอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ในงานวิจัยไทยที่มุ่งเน้นศึกษาเปรียบเทียบคำหรือสำนวนไทยกับฝรั่งเศส เช่น สำนวนเกี่ยวกับคน สัตว์ หรือวิสามานยนาม แต่ผลงานในประเทศไทยฝรั่งเศสนั้นการศึกษาอุปลักษณ์ (métaphore) ร่วมกับการเทียบแบบ (analogie)

2) ระเบียบวิธีวิจัยและประเภทของข้อมูลที่ใช้ศึกษา จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ผลงานวิจัยของประเทศไทยฝรั่งเศสมีแนวโน้มเลือกใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก โดยพบการวิจัยเชิงปริมาณจำนวนเล็กน้อย ซึ่งคล้ายคลึงกับลักษณะการใช้ระเบียบวิธีวิจัยสาขาภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ส่วนประเภทของข้อมูลที่นิยมใช้ศึกษามากที่สุดในประเทศไทยฝรั่งเศส คือ ผู้เขียนบทความแต่งประโภคเอง พบร่องลงมา คือ ข้อมูลจากผลงานนานา民族/วรรณคดี ลำดับถัดมา คือ คลังข้อมูลจากงานวิจัยอื่น และจากหนังสือพิมพ์ ตามลำดับ นอกจากนี้ ยังพบแนวโน้มที่ผู้เขียนบทความวิชาการเลือกใช้ข้อมูลจากแหล่งข้อมูลออนไลน์ เพิ่มมากขึ้น อาทิ บทความออนไลน์ หนังสือพิมพ์ออนไลน์ และสุนทรพจน์ออนไลน์ ลักษณะ

ข้อมูลนี้คล้ายคลึงกับประเภทข้อมูลที่พับในงานวิจัยของประเทศไทย เช่น หนังสือ นานิยายนิตยสาร หนังสือพิมพ์ เว็บไซต์ แบบเรียน และข้อมูลประเภทเสียง

### 6.1.2 ผลงานวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศส

#### ตารางที่ 3

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

| หัวข้อวิจัย<br>( <i>sous-champ</i> ) | จำนวนงานวิจัยที่พับในประเทศไทย |             |     |       | จำนวนงานวิจัยที่<br>พับในประเทศไทย<br>ฝรั่งเศส |       |
|--------------------------------------|--------------------------------|-------------|-----|-------|--|-------|
|                                      | 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  |
| การศึกษาสถานภาพของนักแปล             | 0                              | 0           | 0   | 0     | 2  | 2.67  |
| รวม                                  | 19                             | 34          | 53  | 100   | 75   | 100   |

จากการสำรวจผลงานวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565 พับผลงานทั้งหมด 53 รายการ แบ่งออกได้ตามประเภทของงานวิจัย ได้แก่ บทความวิจัย จำนวน 19 รายการ และวิทยานิพนธ์ จำนวน 34 รายการ โดยวิทยานิพนธ์ ทั้งหมดเป็นผลงานของหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการแปลฝรั่งเศส-ไทย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ คณบุญวิจัยพบทัวข้อวิจัย (*sous-champ*) จำนวน 6 หัวข้อและจากการศึกษาร่วมบุคลากรวิจัยจากวารสาร *Traduire* ซึ่งเป็นวารสารตัวแทนสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศสของประเทศไทย โดยคัดเลือกบุคลากรที่ตีพิมพ์ระหว่าง ค.ศ. 2013 – 2022 (พ.ศ. 2556 – 2565) พับบทความวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศสจำนวน 75 รายการ ดังแสดงในตารางที่ 3

หากพิจารณาภาพรวมของงานวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย พบว่าผลงานส่วนใหญ่มุ่งศึกษาการแปลวรรณกรรม (62.26%) รองลงมาจะเป็นการแปลเฉพาะด้าน (16.98%) ประเด็นเชิงภาษาศาสตร์ในการแปล (9.43%) ทฤษฎีการแปล (7.55%) การล่าม (1.89%) และการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล (1.89%)

จากการสำรวจงานวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศสจำนวน 53 รายการ คณะผู้วิจัยพบรับเบี่ยนวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ กล่าวคือ เป็นการวิจัยแบบการรวบรวมเอกสารจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ (recherche documentaire) และเน้นการวิเคราะห์เนื้อหา (analyse de contenu) เป็นหลัก โดยการอ้างอิงเนื้อหาจากด้วยที่ศึกษาเป็นตัวบทหลักในการวิเคราะห์เพื่ออธิบายและสรุปผลแบบพรรณนาวิเคราะห์

เมื่อพิจารณาประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศส พบว่ามีการศึกษาด้วยที่ประเททต่าง ๆ แบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

1) ด้วยที่วรรณกรรม มีทั้งด้วยที่ภาษาฝรั่งเศส เพื่อศึกษาการแปลภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย และด้วยที่ภาษาไทย เพื่อศึกษาการแปลภาษาไทยเป็นภาษาฝรั่งเศส

- ประเภทของด้วยที่วรรณกรรมฝรั่งเศสที่ใช้ศึกษาการแปล ได้แก่ นวนิยาย บทความ เรื่องสั้น ตำนาน บันทึกการเดินทาง

- ประเภทของด้วยที่วรรณกรรมไทยที่ใช้ศึกษา ได้แก่ กวีนิพนธ์ (กำสรวงศรีปราษฐ์ ทวายทุมมาสโคลงดั้น ลิลิตพระลอด ลิลิตยวนพ่าย)

2) ด้วยที่ข้อเขียนประเภทอื่น ๆ ได้แก่ ข้อเขียน บทความ ปรัชญา ประวัติศาสตร์ ศาสนา สารคดี สื่อออนไลน์ และรายการอาหารของร้านอาหารไทยในประเทศไทยในประเทศฝรั่งเศส

ทั้งนี้ ด้วยที่ประเททอื่น ๆ มักมีเนื้อหาในเชิงวัฒนธรรม เช่น ขนบธรรมเนียมต่าง ๆ ในงานของจุฑามาส โพธินิล (2559) และชนิชฐาน กองทิพย์ จากรุพินทุสกุณ และสรรเพชญ์ เกตตะพันธ์ (2565) ประวัติศาสตร์ในผลงานของนิธิพงศ์ อภัย (2564) และศาสนาในผลงานของ อุรชา อรรถนันยกุล (2563) และจิรวรรณ ขวางก้าดี (2565) งานวิจัยประเภทนี้มุ่งเน้นการศึกษา วิเคราะห์กระบวนการแปล นอกจากนี้ ยังพบริวิธีการวิจัยในลักษณะเดียวกัน โดยเฉพาะการถ่ายทอดวรรณคิลป์และด้วยที่บาลีภาษาอัตโนมัติ (Google Translate) ได้แก่ ผลงานของป้อมเพชร ตาณักร และสัญชัย สุลักษณานนท์ (2565)

ในด้านระเบี่ยนวิจัย พบว่างานวิจัยด้านการแปลภาษาฝรั่งเศสจำนวนมากเลือกใช้ ทฤษฎีการแปลแบบบีดความหมาย (Théorie Interprétative de la Traduction) ของ Danica Seleskovitch และ Marianne Lederer (1993) เป็นแนวทางในการวิเคราะห์ นอกจากนี้ ยังมีการใช้ทฤษฎีอื่น ๆ เช่น ทฤษฎีภาษาศาสตร์ ได้แก่ ภาษาศาสตร์ระบบ-หน้าที่ อรรถศาสตร์

และแนวคิดเรื่องการทับศัพท์ ด้านทฤษฎีการแปล ซึ่งเน้นการวิพากษ์แนวคิดในการแปลร่วมสมัย และการนำทฤษฎีมาปรับใช้ในการสอนและประเมินผลงานแปล และการล่ามมุ่งเน้นศึกษาอวจันภาษาในการทำงานล่าม

เมื่อเปรียบเทียบปริมาณงานวิจัยด้านการแปลภาษาฝรั่งเศสของประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสในช่วงระยะเวลา 10 ปี (ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565) พบร逮เด็นสำคัญดังนี้

1) สัดส่วนหัวข้อวิจัยที่นิยมศึกษา ถึงแม้ว่าประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสมีแนวโน้มให้ความสนใจกับการวิจัยในหัวข้อการแปลวรรณกรรมและการแปลเฉพาะด้านเป็นหลัก ทว่า สัดส่วนหัวข้อวิจัยทั้งสองด้านต่อภาพรวมของงานวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศสมีความแตกต่างกันอย่างมาก กล่าวคือ ประเทศไทยนิยมศึกษาการแปลวรรณกรรมเป็นหลัก โดยคิดเป็นสัดส่วนเกือบสองในสามของงานวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศสทั้งหมด (62.26%) และ การแปลเฉพาะด้านเป็นอันดับที่สอง (16.98%) ในขณะที่ประเทศฝรั่งเศสกลับมีแนวโน้มที่ต่างออกไป กล่าวคือ งานวิจัยส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการแปลเฉพาะด้านเป็นอันดับแรก (37.33 %) และการแปลวรรณกรรมเป็นอันดับที่สอง (14.67%) และเมื่อร่วมสัดส่วนทั้งสองหัวข้อวิจัยของประเทศไทยและฝรั่งเศส มีสัดส่วนประมาณครึ่งหนึ่ง (52.00%) ของงานวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยและฝรั่งเศสทั้งหมด

2) สัดส่วนหัวข้อวิจัยอื่น ๆ ในประเทศไทย พบทัวข้อวิจัยอื่น ๆ อีก 4 ด้าน ได้แก่ ประเด็นเชิงภาษาศาสตร์ในการแปล ทฤษฎีการแปล การล่าม และการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล ซึ่งเมื่อร่วมกันแล้ว มีสัดส่วนเพียงร้อยละ 20.76 ของงานวิจัยสาขาวิชาการแปลภาษาฝรั่งเศส ในประเทศไทยทั้งหมด ส่วนในประเทศไทยและฝรั่งเศส ยังพบหัวข้อวิจัยอื่น ๆ เพิ่มอีก 3 ด้าน ได้แก่ กลวิธีการแปล การสอนการแปลในระดับอุดมศึกษา และการศึกษาสถานภาพของนักแปล ซึ่งเป็นหัวข้อย่อยนอกเหนือจากที่พูดในประเทศไทย

จากการสำรวจงานวิจัยด้านการแปลในประเทศไทยจำนวน 75 รายการ คณะผู้วิจัยพบว่าใช้ระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก กล่าวคือ เน้นการวิจัยแบบการรวบรวมเอกสารจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ และการวิเคราะห์เนื้อหา โดยการอ้างอิงเนื้อหาจากตัวบทที่ศึกษาเป็นตัวบทภาษาต้นฉบับและบทแปลเป็นหลักในการวิเคราะห์ เพื่อขอเชิญและสรุปผลแบบพรรณนาวิเคราะห์

ทั้งนี้ ข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยเชิงคุณภาพด้านการแปลในประเทศไทยและฝรั่งเศส สามารถแบ่งได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

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

ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่าง ๆ เช่น ภาษาฝรั่งเศส ภาษาสเปน และภาษาโปรตุเกส เพื่อวิเคราะห์หน้าการแปลของแต่ละชาติ

2) ตัวบทประเทอร์น ๆ ได้แก่ ตัวบทเฉพาะด้านในแวดวงต่าง ๆ เช่น องค์การสหประชาชาติ ไวన์ ตัวบทกฎหมาย บทพากย์และบทบรรยายภาพยนตร์ คำบรรยายรายการโทรทัศน์ คำบรรยายในพิพิธภัณฑ์ ศิลปะการแสดง บทโวเปร่า ชื่อภาพยนตร์ ข้อเขียนเชิงทฤษฎีการแปล ข้อเขียนทางการเมือง คำมาร์กทางศาสนา (คำมาร์กใบเบิล คำมาร์กอัลกุรอาน) หนังสือภาษาสำหรับเด็ก หนังสือพิมพ์เสียดสี วิดีโอเกม นอกจากนี้ ยังมีการศึกษาคลังข้อมูลตัวบทเฉพาะด้าน เช่น ความมั่นคงทางคอมพิวเตอร์ กีฬา สิ่งแวดล้อม พลังงาน เกมส์มหากุรุก

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

นอกจากจะเป็นวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ คือ การวิจัยแบบการรวบรวมเอกสารจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ และการวิเคราะห์เนื้อหาที่ใช้เป็นแนวทางหลักในการวิจัยด้านการแปลภาษา ฝรั่งเศสแล้วนั้น คณผู้วิจัยยังพนับระเบียนวิธีวิจัยอื่น ๆ ที่ปรากฏในสารวิชาการของประเทศไทย ฝรั่งเศสอีก 3 ประเภท ได้แก่ 1) การศึกษาเฉพาะกรณี (*étude de cas*) จากการทำงานจริง พบในการศึกษาการทำงานล่ามในบริบทเฉพาะ เช่น การทำงานของล่ามในโรงพยาบาล การทำงานของล่ามร่วมกับล่ามภาษามือ (*co-interprétation*) 2) การทดลอง พบในการศึกษาด้านการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล เช่น การเปรียบเทียบการแปลโดยมนุษย์ (*traduction humaine /biotraduction*) และการแปลด้วยโปรแกรมแปลภาษาอัตโนมัติในขั้นต้น และนำมารวบแก้โดยมนุษย์อีกครั้งหนึ่ง (*post-édition de traduction automatique*) และ 3) แบบสอบถาม พบในการศึกษาด้านการใช้เทคโนโลยีเพื่อการแปล เพื่อสอบถามความคิดเห็นของนักแปลอาชีพที่มีต่อการใช้เทคโนโลยีในการแปล

จากการศึกษาเปรียบเทียบงานวิจัยด้านการแปลของประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส คณผู้วิจัยพบว่า หัวข้อวิจัย (*sous-champ*) ระเบียนวิธีวิจัย และตัวบทที่ใช้ศึกษาวิเคราะห์ที่ปรากฏในสารวิชาการของประเทศไทยฝรั่งเศสมีลักษณะหลากหลายทั้งในแง่มุมของประเด็นศึกษาและแนวทางทางทฤษฎี ตัวอย่างเช่น การศึกษาสถานภาพของนักแปลในบริบททางสังคม และการสอนการแปลในระดับอุดมศึกษา ซึ่งยังไม่ปรากฏในงานวิจัยในประเทศไทยในช่วงเวลาที่ศึกษา ทั้งนี้ การมีความหลากหลายของหัวข้อวิจัยและระเบียนวิธีวิจัยอาจสะท้อนถึงแนวโน้มในการพัฒนาองค์ความรู้ด้านการแปลในประเทศไทยที่เปิดกว้างต่อการเชื่อมโยงกับสาขาอื่น ๆ และมีการประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดหลากหลายรูปแบบ ซึ่งสามารถนำมาพิจารณาเพื่อประยุกต์ใช้ในการพัฒนางานวิจัยด้านการแปลภาษาฝรั่งเศสในบริบทของประเทศไทย

ไทยเพิ่มเติม ได้แก่ การศึกษาเฉพาะกรณี (*étude de cas*) จากการทำงานจริง การทดลอง และแบบสอบถาม จะเห็นได้ว่า ผลงานวิจัยด้านการแปลในสารวิชาการของประเทศไทยฝรั่งเศสนั้น มีแนวโน้มการศึกษาที่กว้างขวางหลากหลายมิติ เนื่องจากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาหลักในการแปล และการล่าม และวารสารตัวแทนที่ศึกษาเป็นวารสารวิชาชีพของสมาคมนักแปลและล่าม ดังนั้น จึงมีผู้วิจัยทางด้านนี้ที่เป็นชาวฝรั่งเศสเอง รวมทั้งมีผู้วิจัยที่มาจากหลากหลายประเทศด้วย เช่นกัน

#### 6.1.3 ผลงานวิจัยสาขาวิชาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

##### ตารางที่ 4

จำนวนหัวข้อวิจัย (*sous-champ*) ของงานวิจัยสาขาวิชาการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย เปียเบรียบเทียบกับประเทศไทยฝรั่งเศส ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565

| หัวข้อวิจัย<br>( <i>sous-champ</i> )    | งานวิจัยที่พบใน<br>ประเทศไทย |            | งานวิจัยที่พบในประเทศไทย<br>ฝรั่งเศส |            |
|---|------------------------------|------------|--------------------------------------|------------|
|   | 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       |
| <b>รวม</b>                              | <b>71</b>                    | <b>100</b> | <b>85</b>                            | <b>100</b> |

จากการสำรวจผลงานวิจัยสาขาวิชาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ในระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565 ทั้งหมด พ布ประเภทของงานวิจัยประเภทเดียว คือ บทความ วิจัย จำนวน 71 รายการ และพบหัวข้อวิจัย (*sous-champ*) จำนวน 4 หัวข้อ และจากการศึกษา รวบรวมบทความวิจัยในสารวิชาการตัวแทนสาขาวิชาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสของประเทศไทยฝรั่งเศส 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* ซึ่งพบวาร์มีเพียง 1 ฉบับ ซึ่งตีพิมพ์ ค.ศ. 2020 ที่ปรากฎูบทความ ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และมีบทความวิจัยจำนวน 4 รายการ รวมบทความวิจัย ทั้งสิ้น 85 รายการ พบหัวข้อวิจัย (*sous-champ*) จำนวน 6 หัวข้อ ดังแสดงในตารางที่ 4

ผลการศึกษางานวิจัยสาขาวิชาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย ระหว่างปี พ.ศ. 2556 – 2565 พบบทความวิจัยด้านการสอนห้องสีน้ำเงิน 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%) และ การวัดและประเมินผล จำนวน 5 รายการ (7.05%)

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

ทั้งนี้ ยังพบว่า มีหัวข้อวิจัยอื่น ๆ ของวารสารตัวแทนของฝรั่งเศสที่ยังไม่ปรากฏใน งานวิจัยของประเทศไทย ได้แก่ การสอนภาษา (didactique des langues) (24.71%) ซึ่งมี สัดส่วนประมาณหนึ่งในสี่ของผลงานวิจัยสาขาวิชาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสทั้งหมดของ ประเทศฝรั่งเศส และกลวิธีการสอนด้านวรรณคดี (5.88%)

คณะผู้วิจัยแบ่งประเภทระเบียบวิธีวิจัยตามลักษณะการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่ง ออกเป็น 2 ประเภท คือ การวิจัยเชิงคุณภาพ และการวิจัยเชิงปริมาณ

จากการอ่านวิเคราะห์ข้อมูลงานวิจัยทั้งหมด คณะผู้วิจัยพบว่าส่วนมากนิยมใช้การ วิจัยแบบผ่านวิธี โดยระเบียบวิธีวิจัยดังกล่าวเป็นที่นิยมใช้ในงานวิจัยด้านศึกษาศาสตร์ใน ประเทศไทย นอกจากนี้ คณะผู้วิจัยพบระเบียบวิธีวิจัยและประเภทข้อมูลที่ใช้ศึกษา จำนวน 7 ประเภท ได้แก่ 1) การศึกษาแนวคิด หลักการ หรือนวัตกรรมที่ผู้วิจัยใช้พัฒนาผู้เรียน 2) การ สำรวจความคิดเห็น ความพึงพอใจ หรือแรงจูงใจของผู้เรียน 3) การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน 4) การสอบถาม การทดลอง การทดสอบ หรือการจัดกิจกรรม 5) การวิเคราะห์/ เปรียบเทียบตัวการเรียน 6) การศึกษาคลังข้อมูลจากผู้เรียน และ 7) การสังเคราะห์งานวิจัย

จากการวิเคราะห์รูปแบบการดำเนินงานวิจัย พบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่มีลักษณะเป็น การพัฒนาแนวคิด หลักการ หรือนวัตกรรมที่ผู้วิจัยใช้พัฒนาผู้เรียน รวมทั้งมีการเปรียบเทียบ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้การเทียบคะแนนก่อนและหลังเรียน ทั้งนี้ การวิจัยรูปแบบ ดังกล่าวมักมีการสำรวจความคิดเห็น ความพึงพอใจ หรือแรงจูงใจของผู้เรียน ที่มีต่อกิจกรรม หรือวิธีการต่าง ๆ ที่ใช้พัฒนาทักษะการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสอย่างด้วย

ส่วนประเภทของข้อมูลที่ใช้ศึกษามากที่สุด คือ การเก็บคลังข้อมูลจากผู้เรียน ซึ่งมี การเก็บข้อมูล จากผู้เรียนในลักษณะของการสอบถาม การทดสอบ หรือการจัดกิจกรรม โดยใช้ การบันทึกเสียง หรือการผลิตงานเขียน ซึ่งมุ่งเน้นศึกษาบัญหาการใช้ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียน

ทั้งนี้ การดำเนินการวิจัยแบบใช้การสังเคราะห์งานวิจัยและการวิเคราะห์/เปรียบเทียบ ตำราเรียนนั้น พบจำนวนค่อนข้างน้อย โดยการสังเคราะห์งานวิจัยดังกล่าวจะเน้นการศึกษา สภาพและทิศทางการผลิตผลงานวิจัยสาขาวิชาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยเป็น หลัก ส่วนการวิเคราะห์ตำราเรียน มักเน้นการศึกษาเนื้อหาและองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ปรากฏใน หนังสือเรียน เช่น ผลงานของ Eiammongkhonsakun (2019)

เมื่อนำผลการศึกษางานวิจัยสาขาวิชาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยฝรั่งเศส มาเปรียบเทียบกับผลงานวิจัยในประเทศไทย คณะผู้วิจัยพบประเด็นสำคัญที่น่าสนใจ ดังนี้

1) ความแตกต่างด้านประเด็นศึกษา ประเด็นศึกษาที่พบในงานวิจัยของประเทศไทยมี ค่อนข้างจำกัด เนื่องจากหัวข้ออย่างงานวิจัยของประเทศไทยมุ่งเน้นไปที่กลวิธีการสอนเป็นหลัก และมีสัดส่วนเกินครึ่งหนึ่งของการศึกษาด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสทั้งหมด (53.52%) ประเด็นศึกษา ได้แก่ กลวิธี/หลักการ/นวัตกรรมเพื่อพัฒนาทักษะพัง พูด อ่าน เขียนของผู้เรียน และรูปแบบการจัดการเรียนรู้ประเภทต่าง ๆ เช่น ห้องเรียนกลับด้าน การจัดการเรียนรู้เชิงรุก เทคโนโลยีกับการศึกษา (TICE) และการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (apprentissage par problèmes) การศึกษาวิเคราะห์บูรณาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย และ กับผู้เรียนชาวไทยโดยเฉพาะ ทั้งนี้ แต่ละบทความอาจมีการปรับเปลี่ยนตัวแปรไปตามบริบทที่ ศึกษา 2 ประการ คือ ภูมิภาคที่พำนัก และภาษาถิ่นของผู้เรียน เช่น ผลงานของศิริมา บุรินทรากิบala และอรุณศรี ชาญสมุท (2559) และผลงานของชลธิชา ทิพย์ดวงดาวและคณะ (2561) ผลงานวิจัยของประเทศไทยจะแตกต่างจากผลงานวิจัยในสารวิชาการของประเทศ ฝรั่งเศสที่จะศึกษาในมิติที่ต่างออกไป ได้แก่ การศึกษาการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในผู้เรียนที่เป็น ผู้อพยพ (élève migrant) ผู้เรียนชาวต่างชาติ (apprenant étranger) และผู้เรียนที่ย้ายมาพำนัก ที่ประเทศฝรั่งเศสและพูดภาษาอื่นที่ไม่ใช้ภาษาฝรั่งเศส (apprenant allophone) จะเห็นได้ว่า งานวิจัยในประเทศไทยมีประเด็นศึกษาที่ค่อนข้างกระจายตัวและมีสัดส่วนใกล้เคียงกัน คือ ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ (30.58%) กลวิธีการสอน (24.71%) และการสอน ภาษา (didactique des langues) (24.71%) อีกทั้งยังปรากฏประเด็นศึกษาและทฤษฎีที่ หลากหลาย มีขอบเขตการวิจัยที่กว้างขวางครอบคลุมกลุ่มประชากรหลากหลายกลุ่ม

2) ระเบียบวิธีวิจัยและประเภทของข้อมูลที่ใช้ศึกษา การวิจัยสาขาวิชาการเรียนการสอน ภาษาฝรั่งเศสที่พบในสารวิชาการของประเทศไทยฝรั่งเศส เน้นระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพเป็น หลัก โดยควบคู่ไปกับการวิจัยเชิงปริมาณบ้างเล็กน้อย ซึ่งสอดคล้องกับบทความของ Falardeau และ De Croix (2023 : 3) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการวิจัยในด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสใน

ประเทศฝรั่งเศสมักใช้ระบบวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก แม้จะเน้นการใช้วิจัยแบบผสม (méthodes mixtes) เป็นหลัก แต่มีบางส่วนที่ให้ความสำคัญกับการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นพิเศษ โดยเฉพาะในประเด็นที่ต้องการเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้และการสอน ซึ่งในประเทศไทยบรรบุบทวิชีวิจัยแบบผสม เช่น กัน แต่แตกต่างกันที่ในประเทศไทยเน้นการวิจัยเชิงปริมาณเป็นหลักควบคู่กับการวิจัยเชิงคุณภาพ

ประเภทของข้อมูลที่นิยมศึกษา ได้แก่ กลุ่มประชากรและกลุ่มตัวอย่าง โดยในประเทศฝรั่งเศสพบว่ามีการใช้กลุ่มตัวอย่างที่หลากหลาย เนื่องจากในประเทศไทยมีประเภทผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสที่หลากหลายแตกต่างกัน ทำให้จำเป็นต้องมีการศึกษาเพื่อทำความเข้าใจการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละประเภทอย่างละเอียด ส่วนกลุ่มประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่พบในงานวิจัยของประเทศไทยปรากฏเพียง 2 กลุ่ม ได้แก่ ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา และผู้เรียนระดับอุดมศึกษา ซึ่งนับว่าเป็นสถานการณ์การเรียนรู้แบบภาษาพูดต่างกับภาษาที่ศึกษา (hétéroglosse) เพียงรูปแบบเดียว แตกต่างจากสถานการณ์ของกลุ่มประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่พบในผลงานวิจัยของประเทศไทยที่หลากหลายมาก เช่น ผู้เรียนที่เป็นผู้อพยพหรือผู้ขอลี้ภัย (demandeurs d'asile) ผู้เรียนหัวผู้ใหญ่ ผู้เรียนที่ย้ายมาพำนักระยะหนึ่งที่ประเทศไทยฝรั่งเศส และพูดภาษาอื่นที่ไม่ใช้ภาษาฝรั่งเศส และผู้เรียนชาวต่างชาติที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ ทั้งยังมีการศึกษาสถานการณ์การเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสที่ต่างออกไป ได้แก่ การเรียนภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาราชการ (situation d'apprentissage homoglotte) เช่น ประเทศไทยฝรั่งเศส รัฐวิเบก ประเทศไทยแคนาดา และในประเทศไทยที่ไม่ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาราชการ (situation d'apprentissage hétéroglosse) เช่น ประเทศไทยโปลแลนด์ ประเทศไทยหรือเมริกา ประเทศไทยญี่ปุ่น ประเทศไทยออร์เดน เป็นต้น ทั้งนี้ พบว่าในประเทศไทยฝรั่งเศสนเน้นการวิจัยเชิงคุณภาพ ใช้กลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก เนพาะเจาะจง แต่มีการวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องครอบคลุมทุกมิติ ทั้งปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยภายนอกและปัจจัยภายในที่ส่งผลต่อกลุ่มตัวอย่าง ทั้งนี้ เนื่องจากประเทศไทยฝรั่งเศสเป็นผู้นำทางด้านการวิจัยทางการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ จึงทำให้การสารวิชาการของประเทศไทยฝรั่งเศสมีความหลากหลายและการนำเสนอริบบทการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่หลากหลายจากทั่วทุกมุมโลก

## 6.2 ผลการศึกษาด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย

### ตารางที่ 5

ตัวส่วนสาขาวิจัย (*champ de recherche*) ของงานวิจัยสาขาวรรณกรรมฝรั่งเศสที่พิมพ์ในประเทศไทย ระหว่าง พ.ศ. 2556 – 2565

| สาขาวิจัย            | บทความวิจัย | วิทยานิพนธ์ | รวม       | %          |
|----------------------|-------------|-------------|-----------|------------|
| การวิเคราะห์วรรณกรรม | 32          | 13          | 45        | 93.75      |
| วรรณคดีเปรียบเทียบ   | 3           | 0           | 3         | 6.25       |
| <b>รวม</b>           | <b>35</b>   | <b>13</b>   | <b>48</b> | <b>100</b> |

จากการสำรวจงานวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยที่พิมพ์ในประเทศไทย ทั้งหมด 217 รายการ พบงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสร่วม 48 รายการ เมื่อจำแนกงานวิจัย ด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสทั้งหมดตามสาขาวิจัยแล้ว พบร่วมกัน 2 สาขา คือ การวิเคราะห์วรรณกรรมซึ่งมีจำนวนสูงสุด คือ 45 รายการ (93.75%) และวรรณคดีเปรียบเทียบ 3 รายการ (6.25%) ดังปรากฏในตารางที่ 5

คงจะเห็นได้ว่า สาขาวิจัยที่มีจำนวนมากที่สุดคือ วรรณกรรมที่พิมพ์ในประเทศไทย 45 รายการ รองลงมาเป็น วรรณคดีเปรียบเทียบ 3 รายการ ตามที่แสดงในตารางที่ 5 นี้

### ตารางที่ 6

จำนวนหัวข้อวิจัยอย่างของงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสที่พิมพ์ในประเทศไทย

| หัวข้อวิจัย        | จำนวน      | %          |
|--------------------|------------|------------|
| คริสต์ศตวรรษที่ 17 | 6          | 12         |
| คริสต์ศตวรรษที่ 18 | 2          | 4          |
| คริสต์ศตวรรษที่ 19 | 10         | 20         |
| คริสต์ศตวรรษที่ 20 | 23         | 46         |
| คริสต์ศตวรรษที่ 21 | 9          | 18         |
| <b>รวม</b>         | <b>50*</b> | <b>100</b> |

\*จำนวนยุคสมัยของด้วยวรรณกรรมที่สำรวจพบเพิ่มขึ้นจากจำนวนงานวิจัย 2 รายการ เนื่องจากการวิจัยสาขาวรรณคดี เปรียบเทียบ มีบทความ 2 รายการ ที่มีการการศึกษาเปรียบเทียบด้วยมากกว่า 1 เรื่อง ซึ่งมาจากยุคสมัยที่แตกต่างกัน

ยุคสมัยของงานวรรณกรรมที่นิยมศึกษาในประเทศไทยมากที่สุด คือ วรรณกรรม สมัยใหม่ 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%) ส่วนนักสมัยของงานวรรณกรรมที่ไม่ปรากฏ คือ วรรณกรรมคริสต์ศตวรรษที่ 16 วรรณกรรมยุคกลาง และวรรณกรรมก่อนยุคคริสต์กาล

จากการสำรวจงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย จำนวน 48 รายการ คณะผู้วิจัยพบรูปแบบเบี่ยงบวชีการวิจัยเชิงคุณภาพทั้งหมด กล่าวคือ เป็นการวิจัยแบบการรวบรวมเอกสารจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ และการวิเคราะห์เนื้อหา โดยการอ้างอิงเนื้อหาจากตัวบท วรรณกรรมเป็นตัวบทหลักในการวิเคราะห์ เพื่ออธิบายและสรุปผลแบบพรรณนาวิเคราะห์

นอกจากนี้ คณะผู้วิจัยยังศึกษาประเภทตัวบทวรรณกรรมที่นำมาศึกษา พบร่วมกีตัวบทประเภทต่าง 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       |
| การเปรียบเทียบวรรณกรรมกับสืออื่น | 1         | 2.08       |
| <b>รวม</b>                       | <b>48</b> | <b>100</b> |

คณะผู้วิจัยพบว่า ผลงานวิจัยในประเทศไทยทั้งหมดนิยมศึกษาวิเคราะห์ตัวบทวรรณกรรมตามขบดังเดิม ประเภทตัวบทวรรณกรรมที่นิยมนำมาใช้มากที่สุด 2 อันดับแรก ได้แก่ นวนิยาย 23 รายการ (47.92%) และบทละคร 10 รายการ (20.83%) พบร่องลงมา ได้แก่ เรื่องสั้น กวีนิพนธ์ นิทาน (6.25%) การ์ตูน อัตชีวประวัติ (4.17%) และบันทึกการเดินทาง (2.08%) และยังมีการเปรียบเทียบวรรณกรรมกับสืออื่น ได้แก่ ภาษาญี่ปุ่น (2.08%)

นอกจากนี้ พบร่วมกับทฤษฎีที่นิยมใช้ในการวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส ทั้งสาขาวิชาการวิเคราะห์วรรณกรรมและสาขาวรรณคดีเปรียบเทียบ คือ แนวประพันธศาสตร์ คณะผู้วิจัยยังพบ

การใช้แนวทางประพันธศาสตร์ร่วมกับทฤษฎีอื่น ๆ ในสาขาวิเคราะห์วรรณกรรม เช่น จิตวิเคราะห์ อัตชีวประวัติ ภาษาศาสตร์ (วัฒนลีลา วัฒนภูบัติศาสตร์ วาทศาสตร์และการอ้างเหตุผล วาทกรรมวิเคราะห์และการวิเคราะห์บทสนทนา วรรณศาสตร์ สัญวิทยา) ทฤษฎีสัมพันธบท และทฤษฎีโครงสร้างนิยมและหลังโครงสร้างนิยม

ส่วนสาขาวิเคราะห์วรรณกรรม ยังพัฒนาระบบใช้ทฤษฎีอื่น ๆ เป็นแนวทางหลักในการวิเคราะห์ ได้แก่ ภาษาศาสตร์โครงสร้างนิยมของ Roman Jakobson หรือทฤษฎีด้านการศึกษาและการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ David Kolb

สำหรับสาขาวิชาวรรณคดีเปรียบเทียบพบแนวทางการวิเคราะห์เปรียบเทียบ 2 รูปแบบ ได้แก่ 1) การศึกษาเปรียบเทียบแนว “ข้ามชาติข้ามภาษา” (2 รายการ) หมายถึง การศึกษาตัวบทวรรณกรรมฝรั่งเศสกับตัวบทวรรณกรรมภาษาอื่น ประเด็นศึกษาที่พบ คือ การศึกษาเปรียบเทียบวนนิยายฝรั่งเศสและวนนิยายไทย เช่น ผลงานของจินตนา ดำรงค์เลิศ (2556) การศึกษาเปรียบเทียบวนนิยายฝรั่งเศสและวนนิยายอังกฤษ เช่น ผลงานของ Uracha Ajaneeyakul & Frédéric Carral (2020) และ Pariwat Sukwichai (2022) และ 2) การศึกษาเปรียบเทียบแนว “ข้ามศิลป์” (1 รายการ) หมายถึง การศึกษาวรรณกรรมฝรั่งเศสกับศิลปะแขนงอื่น ประเด็นศึกษาที่พบ คือ การศึกษาเปรียบเทียบเรื่องเล่าฝรั่งเศสและภาพนิทรรศ์ ได้แก่ ผลงานของทิสวัสดิ์ ธรรมสาร์ (2560)

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

## ตารางที่ 8

จำนวนสาขาวิชาการวิจัย (*champ de recherche*) ของงานวิจัยสาขาวิชาวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศฝรั่งเศส

| สาขาวิชาการวิจัย<br>( <i>champ de recherche</i> ) | งานวิจัยที่พับในประเทศไทย |       | งานวิจัยที่พับในประเทศฝรั่งเศส |       |
|---|---------------------------|-------|--------------------------------|-------|
|   | จำนวน                     | %     | จำนวน                          | %     |
| การวิเคราะห์วรรณกรรม                              | 45                        | 93.75 | 77                             | 51.34 |
| วรรณคดีเปรียบเทียบ                                | 3                         | 6.25  | 11                             | 7.33  |

## ตารางที่ 8

จำนวนสาขาวิจัย (*champ de recherche*) ของงานวิจัยสาขาวารณกรรมฝรั่งเศสที่พิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศไทย (ต่อ)

| สาขาวิจัย<br>( <i>champ de recherche</i> ) | งานวิจัยที่พิมพ์ในประเทศไทย |     | งานวิจัยที่พิมพ์ในประเทศไทย |      |
|--|-----------------------------|-----|-----------------------------|------|
|  | จำนวน                       | %   | จำนวน                       | %    |
| การวิเคราะห์ทฤษฎี                          | 0                           | 0   | 60                          | 40   |
| วรรณกรรม                                   | 0                           | 0   | 2                           | 1.33 |
| ประวัติวรรณคดีฝรั่งเศส                     | 0                           | 0   | 150                         | 100  |
| รวม  | 48                          | 100 | 150                         | 100  |

## ตารางที่ 9

จำนวนหัวข้อวิจัย (*sous-champ*) ของงานวิจัยสาขาวารณกรรมฝรั่งเศสที่พิมพ์ในประเทศไทยเปรียบเทียบกับประเทศไทย

| หัวข้อวิจัย<br>( <i>sous-champ</i> ) | งานวิจัยที่พิมพ์ในประเทศไทย |       | งานวิจัยที่พิมพ์ในประเทศไทย |       |
|--------------------------------------|-----------------------------|-------|-----------------------------|-------|
|                                      | 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 แสดงให้เห็นว่าผลงานวิจัยของประเทศไทยมีแนวโน้มสอดคล้องกับการวิจัยในประเทศไทย กล่าวคือ ทั้งสองประเทศนิยมศึกษาวรรณกรรมสมัยใหม่ คือ คริสต์ศตวรรษที่ 20 มากที่สุด (46.00% ในประเทศไทย และ 41.33% ในประเทศไทย) รองลงมา คือ คริสต์ศตวรรษที่ 19 (20.00% ในประเทศไทย และ 24.67% ในประเทศไทย)

อนึ่ง เป็นที่สังเกตว่า ในประเทศไทยมีการวิจัยด้วยทวารณกรรมในยุคสมัยที่หลากหลายกว่าประเทศไทย ซึ่งยุคสมัยดังกล่าวยังไม่ปรากฏในผลงานวิจัยของประเทศไทย อาทิ ตัวบทวรรณกรรมยุคก่อนคริสต์กาล ยุคก่อนยุคกลาง ยุคกลาง รวมถึงคริสต์ศตวรรษที่ 16

สาเหตุสำคัญประการหนึ่งคือ ด้วยที่ในยุคสมัยดังกล่าวมักเป็นภาษาเขียนโบราณที่มีลักษณะเฉพาะด้านโครงสร้างภาษาและรูปแบบวรรณศิลป์ ทำให้การวิเคราะห์ต้องอาศัยความรู้เฉพาะทางและทักษะความเชี่ยวชาญด้านภาษาศาสตร์ประวัติศาสตร์และวรรณคดีเป็นพิเศษ อีกทั้งยังมีข้อจำกัดในการเข้าถึงแหล่งเอกสารต้นฉบับ ซึ่งส่วนใหญ่มักเก็บรักษาไว้ในห้องสมุดหรือคลังเอกสารของบุรุษ ส่งผลให้การศึกษาวรรณกรรมในยุคดังกล่าวยังไม่แพร่หลายในวงวิชาการของประเทศไทย

ทั้งนี้ เมื่อนำผลการวิเคราะห์ของงานวิจัยในประเทศไทยเปรียบเทียบกับงานวิจัยในประเทศฝรั่งเศส สามารถสรุปความแตกต่างได้ ดังนี้

1) สาขาวิชาริจัย (*champ de recherche*) ประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสมีแนวโน้มให้ความสำคัญกับการวิจัยสาขาวิชาการวิเคราะห์วรรณกรรมมากที่สุดเหมือนกัน แต่สารวิชาการของประเทศไทยฝรั่งเศสปราช្យลักษณะการวิจัยที่หลากหลายกว่าการวิจัยในประเทศไทย กล่าวคือ มีการวิเคราะห์ทฤษฎีวรรณกรรม และประวัติวรรณคดีฝรั่งเศส ซึ่งทั้งสองสาขานี้ยังไม่ปรากฏในผลงานของนักวิจัยในประเทศไทย ความหลากหลายดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าการวิจัยในประเทศฝรั่งเศสมีการสำรวจสาขาอย่างของวรรณกรรมในมิติต่าง ๆ มากรีน ซึ่งอาจสะท้อนถึงแนวโน้มการศึกษาที่หลากหลายและเปิดรับต่อแนวคิดทฤษฎีวรรณกรรมและประวัติวรรณคดีในระดับที่ยังไม่ปรากฏในบริบทของงานวิจัยในประเทศไทย

2) ระเบียบวิธีการวิจัยและข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ พนับว่าระเบียบวิธีการวิจัยด้านวรรณกรรมของประเทศไทยเน้นการวิจัยเชิงคุณภาพ ได้แก่ การวิจัยเอกสาร คือ รวบรวมข้อมูลเอกสารจากแหล่งต่าง ๆ และการวิเคราะห์เนื้อหา โดยการวิเคราะห์ด้วยทั่วทั้งวรรณกรรมที่ศึกษา ดีความ และหาข้อสรุป ซึ่งล้วนเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับระเบียบวิธีวิจัยด้านวรรณกรรมของประเทศฝรั่งเศสที่พบทั้งสิ้น นอกจากนี้ยังพบประเด็นอื่น ๆ ที่น่าสนใจดังนี้

- ประเภทตัวบทที่ศึกษา สารวิชาการของประเทศไทยฝรั่งเศสมีการศึกษาตัวบทประเภทต่าง ๆ นอกเหนือไปจากตัวบทตามชนบทดังเดิมที่นิยมศึกษาในประเทศไทย คือ นวนิยาย กวีนิพนธ์ บทละคร และนิทาน ทั้งนี้ ผู้เขียนบทความของสารฝรั่งเศสยังคัดสรรตัวบทประเภทอื่น ๆ มาใช้ศึกษาด้านวรรณกรรมในสาขาต่าง ๆ เช่น ตัวบทที่เกี่ยวข้องกับคริสต์ศาสนา เช่น บทเทศน์ (sermon) และ บทเร้าวิงวอน (litanie) ทั้งยังมีการศึกษาปริวรรบท (paratexte) ของงานวรรณกรรม เช่น ชื่อเรื่องจากบทละคร คำอุทิศ (dédicace) และบทสัมภาษณ์นักเขียน (entretien d'écrivain) และยังมีการศึกษาผลงานเขียนของนักวรรณคดีศึกษาและนักทฤษฎีต่าง ๆ เช่น Roland Barthes และ Gérard Genette ในฐานะผลงานวรรณกรรมอีกด้วย

- ทฤษฎีที่ใช้ในการวิเคราะห์วรรณกรรมที่พบมากในสารฝรั่งเศส คือ ทฤษฎีศาสตร์แห่งการเล่าเรื่อง (narratology) ของ Gérard Genette นักทฤษฎีวรรณกรรมชาว

ฝรั่งเศส ทำการวิเคราะห์วรรณกรรมของ Genette ที่ได้รับการอ้างอิงบ่อยครั้งในวรรณฉบับนี้ ได้แก่ *Figures II* (1969), *Figures III* (1972), *Palimpsestes : La Littérature au second degré* (1982) และ *Seuils* (1987) ทั้งนี้ พบว่าผู้เขียนเนบทความในวรรณสารฝรั่งเศสนิยมใช้ทฤษฎีนี้เป็นแนวทางหลักประกอบการวิเคราะห์วรรณกรรม และยังใช้อ้างอิงเชิงทฤษฎีเป็นตัวบทคึกคักในการวิเคราะห์/พากษ์ทฤษฎีอีกด้วย

## 7. การอภิปรายผล

คณะกรรมการฯ แบ่งการอภิปรายผลออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ 1) การวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และ 2) การวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส

ภูมิทัศน์แห่งความรู้ของหัวข้อวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส มีลักษณะเป็น “งานวิจัยเชิงประยุกต์” เพื่อให้เข้ากับบริบทการศึกษาด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย จึงเป็น “งานวิจัยที่สอดรับกับพื้นที่” (localisation) มากกว่า งานวิจัยด้านทฤษฎี คณะผู้วิจัยพบหัวข้อวิจัย (champ de recherche) เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส จำนวนมากที่สุด ส่วนใหญ่เป็นประเด็นการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนชาวไทยซึ่งสอดรับกับพื้นที่และบริบทความต้องการของประเทศไทย รวมทั้งหัวข้อวิจัย (sous-champ) ก็เป็นหัวข้อที่สอดรับกับพื้นที่เช่นกัน โดยพบว่าหัวข้อวิจัยเกี่ยวกับกลวิธีการสอนมีสัดส่วนเกินร้อยละ 50 ของงานวิจัยทั้งหมด (53.52 %) ปัจจัยที่อาจส่งผลต่อแนวโน้มการผลิตผลงานวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยในช่วงเวลาที่สำรวจ คือ 1) มีการเปลี่ยนแปลงเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2558 ตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง เกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2558 และประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง แนวทางการบริหารเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับอุดมศึกษา พ.ศ. 2558 ซึ่งกำหนดให้อาชารย์ประจำหลักสูตร “มีผลงานทางวิชาการที่ไม่ใช้ส่วนหนึ่งของ การศึกษาเพื่อรับปริญญาและเป็นผลงานทางวิชาการที่ได้รับการเผยแพร่ตามหลักเกณฑ์ที่กำหนดในการพิจารณาแต่งตั้งให้บุคคลดำรงตำแหน่งทางวิชาการอย่างน้อย 1 รายการ ในรอบ 5 ปี ย้อนหลัง” และ 2) ตามประกาศสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ตำแหน่งครู มีวิทยฐานะและเลื่อนวิทยฐานะ พ.ศ. 2560 กำหนดให้ผู้ขอวิทยฐานะและเลื่อนวิทยฐานะครุเชี่ยวชาญและเชี่ยวชาญพิเศษ ต้องมีผลงานทางวิชาการจำนวนไม่น้อยกว่า 2 รายการ โดยสำหรับวิทยฐานะครุเชี่ยวชาญ ต้องเป็นงานวิจัยในชั้นเรียน

อย่างน้อย 1 รายการ และสำหรับวิทยฐานะครุเชี่ยวชาญพิเศษต้องเป็นงานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอย่างน้อย 1 รายการ 3) มีนโยบายจากคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน ในอุดมศึกษา (ก.พ.อ.) ที่ผลักดันให้มีการยื่นขอตัวแทนทางวิชาการ ในระหว่างปี พ.ศ. 2561 - 2565 จึงส่งผลให้นักวิชาการที่เป็นพนักงานมหาวิทยาลัยเร่งผลิตผลงานเพื่อยื่นขอกำหนดตัวแทนทางวิชาการในช่วงก่อนและหลังระยะเวลาดังกล่าว

สาขาวิจัยลำดับรองลงมา คือ การแปลภาษาฝรั่งเศส (31.36%) หัวข้อวิจัยที่พบมาก คือ การแปลวรรณกรรม โดยการแปลจากตัวบทวรรณกรรมต้นฉบับภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย หัวข้อวิจัยที่พบน้อย คือ การล่าม ส่วนสาขาวิจัยที่พบจำนวนน้อยที่สุด คือ ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส (26.63%) หัวข้อวิจัยอยู่ที่มีแนวโน้มพบมาก คือ สังคม/สังคีราศี/ภาษาศาสตร์สังคม/ภาษาศาสตร์ประยุกต์/ภาษาศาสตร์คลังข้อมูล

เมื่อเปรียบเทียบกับภูมิทัศน์แห่งความรู้ของงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย พบความแตกต่างที่สะท้อนให้เห็นถึงจุดแข็งและจุดอ่อนของงานวิจัยของประเทศไทย ดังนี้

จุดแข็งของงานวิจัยในประเทศไทย คือ ผู้วิจัยในประเทศไทยมุ่งเน้นการศึกษาวิจัยจากบริบทของประเทศไทยเป็นหลัก จำแนกได้ตามสาขาวิจัย ได้แก่

1) การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส เน้นศึกษากรณีการสอนภาษาฝรั่งเศสให้แก่ผู้เรียนชาวไทย

2) การแปลภาษาฝรั่งเศส เน้นการแปลตัวบทต้นฉบับวรรณกรรมจากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย

3) ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส ด้านสังคม/สังคีราศี/ภาษาศาสตร์ เน้นศึกษาวิเคราะห์การออกเสียงภาษาฝรั่งเศสองคนไทย ด้านวรรณกรรม มีการศึกษาอุปลักษณ์เชิงโนทัศน์ (métaphore conceptuel) ในภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทย ด้านสัญวิทยา/สัญญาณ เน้นการศึกษาภาษาของประเทศไทยที่ปรากฏในสื่อของประเทศไทย

นอกจากนี้ พบว่ามีการใช้ภาษาฝรั่งเศสในการเขียนงานวิจัยมากกว่าหนึ่งในสามของจำนวนผลงานวิจัยทั้งหมด หากมีการสนับสนุนให้เผยแพร่ผลงานเหล่านี้ให้แพร่หลายมากขึ้น ในระดับนานาชาติทั้งในประเทศไทยและในกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส จะเป็นการส่งเสริมและผลักดันผลงานของนักวิจัยเหล่านี้ให้เป็นที่รู้จักของผู้สนใจศึกษาศาสตร์ด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสได้ในวงกว้าง และส่งผลให้ผลงานเหล่านี้อาจได้รับการอ้างอิงในบทความอื่น ๆ ได้มากขึ้น นับเป็นการต่อยอดพัฒนาองค์ความรู้ของศาสตร์ต่อไป

อย่างไรก็ดี จากการวิเคราะห์พบว่า งานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส และการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยยังมีข้อจำกัดบางประการ กล่าวคือ หัวข้อวิจัยส่วนใหญ่ยังอยู่ในขอบเขตที่จำกัด ประเด็นที่ศึกษาอย่างไม่หลากหลายเท่าที่ควร ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะนักวิจัยไทยทำวิจัยตามความสนใจของตนเองเป็นหลักมากกว่าการสำรวจหรือทดลองแนวทางใหม่ในเชิงวิชาการ นอกจากนี้ ประเภทของข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ส่วนมากมักเป็นตัวบทภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในประเทศฝรั่งเศสเป็นหลัก ซึ่งอาจสะท้อนข้อจำกัดในการเข้าถึงบริบททางภาษาที่หลากหลาย และอาจทำให้ขาดการเชื่อมโยงกับบริบทของภาษาและวัฒนธรรมในระดับสากล ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญในการพัฒนาความเข้าใจในเชิงลึกเกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศส

จากการวิเคราะห์อาจสรุปได้ว่า งานวิจัยในประเทศไทยให้ความสำคัญกับการชั่งรักษาจุดแข็งในด้านความสอดรับกับพื้นที่ (localisation) คือ การศึกษาภาษาฝรั่งเศสและการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสจากบริบทของประเทศไทย แต่ในขณะเดียวกันควรพัฒนาค่ามาตรฐานและระเบียบวิธีการวิจัยให้หลากหลาย สอดคล้องกับบุคคลสมัยและตอบสนองสังคมได้มากขึ้น เช่น การบูรณาการร่วมกับปัญญาประดิษฐ์

จากการศึกษาเบรี่ยนงานวิจัยของประเทศไทยกับประเทศฝรั่งเศส พบว่ามีหัวข้อวิจัยหลายหัวข้อที่ยังไม่ปรากฏในผลงานของผู้วิจัยชาวไทย จึงอาจเป็นแนวทางเพื่อศึกษาและพัฒนางานวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสและการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสต่อไปดังนี้ 1) ภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส ได้แก่ การแพร่ของภาษาและความไม่มั่นคงทางภาษาภาษาศาสตร์ข้อความต่อเนื่อง 2) การแปลภาษาฝรั่งเศส ได้แก่ การศึกษาสถานภาพของนักแปล การสอนการแปลในสถาบันอุดมศึกษา และ 3) การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ได้แก่ การสอนภาษา (didactique des langues) กลวิธีการสอนด้านวรรณคดี เป็นต้น

นอกจากนี้ ควรส่งเสริมการเรียนรู้ การสร้างองค์ความรู้ และการทำวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสและการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส (Francophonie) เพิ่มมากขึ้น เพื่อเพิ่มโอกาสการเข้าถึงข้อมูลใหม่ ๆ อันจะเป็นประโยชน์ในการทำวิจัยต่อไป อีกทั้งควรส่งเสริมการสร้างความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาทั่วในประเทศไทยและต่างประเทศ เพื่อแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และสร้างสรรค์งานวิจัยร่วมกัน ซึ่งสอดคล้องกับที่ผู้ตอบแบบสอบถามบางส่วนในงานวิจัยของシリจิตต์ เดصومรชัย (2564 : 354) ได้ให้ความเห็นไว้ว่า ทิศทางการวิจัยด้านภาษาฝรั่งเศสในอนาคตยังไม่สามารถคาดเดาได้ “เนื่องจากงานวิจัยส่วนใหญ่ในประเทศไทยเกิดจากการแยกกันทำรายบุคคลในแต่ละสถาบัน และยังไม่ค่อยมีความร่วมมือของการทำวิจัยระหว่างสถาบัน” จึงควรส่งเสริมการสร้างความร่วมมือกับมหาวิทยาลัยทั่วในประเทศและต่างประเทศ เพื่อแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และสร้างสรรค์งานวิจัยร่วมกัน

ในภาพรวมของภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทย นั้น สาขาวิชาการวิจัย (champ de recherche) ที่พบมากที่สุด คือ การวิเคราะห์วรรณกรรม ส่วนที่พบน้อย ได้แก่ วรรณคดีเบรเยบเทียบ โดยหัวข้อวิจัย (sous-champ) ที่พบมากเป็นงานวิจัย วรรณกรรมยุคสมัยใหม่ กล่าวคือ คริสต์ศตวรรษที่ 20 รองลงมา คือ คริสต์ศตวรรษที่ 19 ส่วนหัวข้อวิจัย ที่ไม่ปรากฏในงานวิจัยของประเทศไทย คือ วรรณกรรมคริสตศตวรรษที่ 16 วรรณกรรมยุคกลาง และวรรณกรรมฝรั่งเศสก่อนคริสตกาล ดังนั้น จึงอาจกล่าวได้ว่า งานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยเป็นงานวิจัยที่สอดรับกับพื้นที่ (localisation) เนื่องจากมุ่งเน้นการวิเคราะห์วรรณกรรมเป็นส่วนใหญ่ ทั้งนี้ เพื่อเสริมสร้างความเข้าใจตัวบทภาษาฝรั่งเศส และตอบสนองการสอนการอ่านเชิงวิเคราะห์วรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย ซึ่งเป็นประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาราชการ ปัจจัยที่อาจส่งผลต่อแนวโน้มการผลิตผลงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยในช่วงเวลาที่สำรวจ คือ การคงอยู่ของหลักสูตรด้านภาษาฝรั่งเศสและวรรณกรรมฝรั่งเศสในระดับบัณฑิตศึกษา เป็นอีกหนึ่งปัจจัยที่มีผลกระทบต่อจำนวนบทความและวิทยานิพนธ์ในช่วงระยะเวลา 10 ปีที่ทำการเก็บข้อมูล กล่าวคือ วิทยานิพนธ์ทางด้านวรรณกรรมฝรั่งเศส มีสัดส่วนมากกว่าหนึ่งในสี่ (27.08%) ของผลงานวิจัยทั้งหมด เนื่องจากในช่วงระยะเวลาที่ทำการสำรวจข้อมูลนั้น มีหลักสูตรที่มุ่งเน้นการศึกษาด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสยุคการดำเนินงาน 3 หลักสูตร ได้แก่ หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ สาขาวิชาฝรั่งเศศศึกษา (พ.ศ. 2558) หลักสูตรอักษรศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สาขาวิชาภาษาและวรรณคดีฝรั่งเศส (พ.ศ. 2563) และหลักสูตรอักษรศาสตรตรดุษฎีบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สาขาวิชาภาษาและวรรณคดีฝรั่งเศส (พ.ศ. 2561)

เมื่อเปรียบเทียบกับภูมิทัศน์แห่งความรู้ของงานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสที่ตีพิมพ์ในประเทศไทยฝรั่งเศส คณะผู้วิจัยพบความแตกต่างซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงจุดแข็งและจุดอ่อนของงานวิจัยของประเทศไทย ดังนี้

จุดแข็งของงานวิจัยของประเทศไทย คือ เน้นการวิเคราะห์วรรณกรรมตามขอบดังเดิม คือ ศึกษาตัวบทวรรณกรรมฝรั่งเศสยุคสมัยใหม่ โดยอาศัยแนวประพันธศิลป์เป็นหลัก ส่วนระเบียบวิธีวิจัย เน้นการวิเคราะห์เนื้อหาของตัวบทวรรณกรรมของผู้ประพันธ์ชาวฝรั่งเศส เป็นหลัก ทั้งนี้ มีการวิเคราะห์เปรียบเทียบวรรณกรรมไทยและฝรั่งเศส ซึ่งหัวข้อดังกล่าวเนี้ยบ “ไม่ปรากฏในงานวิจัยที่สำรวจในวารสารวิชาการตัวแทนของประเทศไทยฝรั่งเศส”

อย่างไรก็ตาม คณะผู้วิจัยพบว่างานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยยังมี ข้อจำกัดบางประการ โดยเฉพาะในด้านความหลากหลายของหัวข้อวิจัยและระเบียบวิธีวิจัยที่นำมาใช้ ซึ่งยังมีแนวโน้มจำกัดอยู่ในกรอบแนวคิดและวิธีการแบบดั้งเดิม อีกทั้งประเภทของตัวบทวรรณกรรมที่ใช้ในการศึกษาบังจำกัดอยู่เฉพาะวรรณกรรมฝรั่งเศสกรุงเทพฯ หลักที่มาจาก

ประเทศฝรั่งเศสเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งอาจส่งผลให้มีติในการวิเคราะห์เชิงวรรณกรรมของประเทศไทยยังไม่ครอบคลุมหรือเปิดรับต่อวรรณกรรมทางเลือก หรือวรรณกรรมจากบริบทอื่น ๆ ที่สามารถสะท้อนพลวัตของการศึกษาในศาสตร์นี้ได้อย่างหลากหลายและลึกซึ้งยิ่งขึ้น

ดังนั้น กิจกรรมการพัฒนางานวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในไทยต่อจากนี้ คือ ควรรักษาจุดแข็งในการวิเคราะห์วรรณกรรมฝรั่งเศสโดยการวิเคราะห์เนื้อหาเป็นหลักสำคัญ รวมถึงการศึกษาวรรณคดีเบรเยนเทียบ (วรรณกรรมไทยเบรเยนเทียบกับวรรณกรรมฝรั่งเศส) ทั้งนี้ อาจนำร่างเบรเยนวิธีการวิจัยใหม่ ๆ ของประเทศไทยมาใช้เพื่อยกระดับงานวิจัยสู่นานาชาติ โดยการคัดเลือกด้วยกระบวนการประเกทอื่น ๆ นอกจากนี้อีกจุดหนึ่งที่ต้องพิจารณาคือ การศึกษาและการใช้ทฤษฎีวิเคราะห์วรรณกรรมที่หลากหลายมากขึ้น ดังจะเห็นได้จากการศึกษาเบรเยนเทียบทความวิจัยด้านวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทยและฝรั่งเศส ที่พบว่ามีหัวข้อวิจัยของสารฝรั่งเศสที่ยังไม่ปรากฏในผลงานของผู้วิจัยชาวไทย อาทิ การวิเคราะห์ทฤษฎีวรรณกรรม และประวัติวรรณคดีฝรั่งเศส รวมทั้งพิจารณาสาขาวิจัยและแนวทางการศึกษาหัวข้อวิจัยต่าง ๆ เพิ่มเติมที่ยังไม่ปรากฏในงานวิจัยของประเทศไทย เช่น

1) สาขาวิจัยด้านการวิเคราะห์วรรณกรรม การศึกษาประเภทของงานวรรณกรรม การศึกษาต้นฉบับลายมือเขียนของนักประพันธ์ การศึกษาลีลาการประพันธ์ การวิเคราะห์เชิงการประเมินคุณค่างานวรรณกรรม การศึกษารูปแบบการนำเสนอวรรณกรรม

2) สาขาวิจัยด้านวรรณคดีเบรเยนเทียบ การศึกษาเบรเยนเทียบแนว “ข้ามศาสตร์” หมายถึง การศึกษาวรรณกรรมฝรั่งเศสกับศาสตร์อื่น เช่น การเบรเยนเทียบวรรณกรรมกับวิทยาศาสตร์ หรือการเมือง เป็นต้น

นอกจากนี้ เนื่องด้วยการทำวิจัยในสถาบันอุดมศึกษาของประเทศไทยและฝรั่งเศสมักดำเนินการในรูปแบบของหน่วยวิจัยเพื่อสร้างเครือข่ายนักวิจัย หรือจัดกิจกรรมกลุ่มเช่นๆ เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น รวมทั้งร่วมกันศึกษาวิจัยประเด็นที่น่าสนใจ จึงอาจพิจารณาทำแนวทางนี้มาปรับใช้ เพื่อพัฒนาองค์ความรู้ด้านการศึกษาวรรณกรรมฝรั่งเศสในประเทศไทย ต่อไปได้ รวมถึงการส่งเสริมการศึกษาวรรณกรรมภาษาฝรั่งเศสองกิจกรรมภาษาฝรั่งเศส (Francophonie) เป็นต้น

## 8. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในครั้งต่อไป

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

(ASEAN) ผลงานวิจัยในกลุ่มประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส (Francophonie) และศึกษาทิศทางและแนวโน้มของผลงานวิจัยของนักวิจัยชาวไทยที่ตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารวิชาการระดับนานาชาติ

2) เพิ่มการวิเคราะห์และการสังเคราะห์งานวิจัยทางภาษาฝรั่งเศสด้านภาษาศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส การแปลภาษาฝรั่งเศส การสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสให้ครอบคลุมและลุ่มลึกมากขึ้นในด้านที่เกี่ยวกับบริบททางสังคม ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่กำหนดทิศทางและความต้องการในการทำวิจัยแต่ละด้านของทั้งประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศส เพื่อให้เห็นภาพรวมภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านภาษาฝรั่งเศส การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และวรรณกรรมฝรั่งเศสชัดเจนมากยิ่งขึ้น

## 9. กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัย “สำรวจภูมิทัศน์แห่งความรู้ด้านมนุษยศาสตร์ไทย (Surveying the Knowledge Landscapes of the Humanities in Thailand)” ซึ่งได้รับงบประมาณสนับสนุนจากกองทุนส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม โดยหน่วยบริหารและจัดการทุนด้านการพัฒนาがらสกุน และทุนด้านการพัฒนาสถาบันอุดมศึกษา การวิจัยและการสร้างนวัตกรรม สัญญาเลขที่ B05F650028

### เอกสารอ้างอิง

- กันตพงศ์ จิตต์กัลยา. (2563). สถานีรถไฟใต้ดินในปารีส : ชื่อและภาพสะท้อนความเป็นชาตินิยมของฝรั่งเศส. วารสารภาษา ศาสนา และวัฒนธรรม, 9(1), 212–238. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/gshskku/article/view/243422>
- กรรณิกา จารย์แสง และคณะ. (2545). สถานภาพเอกสารด้านฝรั่งเศส-ไทยศึกษาในประเทศไทยจนถึงปี พ.ศ. 2536 (รายงานการวิจัย). มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ชนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุสกุล และสรรเพชญ์ เกตตตะพันธ์. (2565). การแปลบริบททางวัฒนธรรม กรณีศึกษาการแปลวนนิยายเรื่อง ใต้พัสดุภารณ์ของมาร์ค ล่องบง (หน้า 7–98). วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชบูปถัมภ์ฯ, 45(143), 73–89.  
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/254168>
- คณีรัตน์ จันทร์สุริยา. (2542). ตามรอย...ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย. วารสารสุทธิปริทัศน์, 13(39), 117–120.  
<https://so05.tcithaijo.org/index.php/DPUSuthiparithatJournal/article/view/245520>

- จิราวรรณ ขาวากัด. (2565). บทแปลเรื่อง ชวนหนุ่มสาวคุยเรื่องไบเบิล (หน้า 91–136) ของ ผู้อิง-หลุยส์ ชาเลเกิล พร้อมบทวิเคราะห์ [วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- จินตนา ดำรงค์เลิศ (2556) เหย়ো: จากราดามโนบารีถึงอีรีয়ম. สารสารยุโรปศึกษา, 21(1), 46–57.  
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/jes/article/view/195612>
- จุฑามาส โพธินิล. (2559). ข้อเขียนที่เกี่ยวกับพิธีกรรมคลสมรสและมารยาทด้วย จากธรรมเนียม สังคมของ บารอน สถาพ: บทแปลและบัญชีศิพท์ [วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ชนิกานต์ วงศ์ปิยะ. (2556). การศึกษาเปรียบเทียบอุปัksamณ์เชิงโนทัศน์ที่เกี่ยวกับคนที่พบ ในสำนวนแห่งร่องรอยและสำนวนไทย. สารสารมนุษยศาสตร์วิชาการ, 20(1), 133–152.  
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/abc/article/view/54075>
- ชลธิชา ทิพย์ดวงตา, ศักดา สาทัตนันทน์, นงลักษณ์ เอี่ยนงาม และพรสวรรค์ เพ่งพิศ. (2561). ผลการใช้เพลงภาษา Francis เศสเพื่อพัฒนาทักษะการเขียนประโยคความเดียวของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัฒโนทัยพายัพ จังหวัดเชียงใหม่. Veridian E-Journal, Silpakorn University, 11(1), 273–289.  
<https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/118410>
- พิสวัสดิ์ รำรงสานต์. (2560). ตีความ เลียนแบบ และแบ่งส่วนเจ้าชายน้อย: จากวนนิยายเชิง ปรัชญาสู่แผ่นพิล็อม. สารสารมนุษยศาสตร์วิชาการ, 24(1), 142–170.  
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/abc/article/view/89921>
- ราช บุณโนนทก. (2538). วิวัฒนาการหนังสือแบบเรียนภาษาไทย. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัย รามคำแหง.
- ธีระ รุ่งธีระ. (2563). การศึกษาภาพรวมการวิจัยทางด้านการออกเสียงและการรับรู้เสียงภาษา ฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทย. สารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระ ราชบูรณะ, 43(140), 144–160.  
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/243568>
- นิธิพงศ์ อภัย. (2564). บทแปลเรื่อง “ความสัมพันธ์ฝรั่งเศสกับความสมุทรร่วมโอดจีนในเชิง การเมือง และการค้าในช่วงศตวรรษที่ 17 (*Les relations politiques et commerciales entre la France et la péninsule Indochinoise (XVII<sup>e</sup> siècle)*) ของ เฟรเดริก มีอง เชียน (หน้า 115–141) พร้อมบทวิเคราะห์ [วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

- ป้อมเพชร ตาณังกร และสัญชัย สุลักษณานันท์. (2565). การศึกษาการแปลวิเศษณาดูประโยชน์แบบโครงสร้างในภาษาฟรังเศสด้วยเครื่องมือแปลภาษา Google Translate. วารสารสมาคมครุภาษาฟรังเศสแห่งประเทศไทยในพระราชบัลลังก์ฯ, 45(143), 27–49.  
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/255341>
- ราชบัณฑิตยสภา. (2561). พจนานุกรมพัทต์วรรณกรรม ฉบับราชบัณฑิตยสภา (แก้ไขเพิ่มเติม) (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักงานราชบัณฑิตยสภา.
- โรงเรียนอัสสัมชัญ. (ม.ป.ป.). ประวัติโรงเรียนอัสสัมชัญ ที่นี่มีประวัติศาสตร์.  
[https://www.assumption.ac.th/about\\_history.html](https://www.assumption.ac.th/about_history.html)
- วรุณี อุดมศิลป. (2566). จาก “บริบท” สู่ “ปริوارบท”: กรณีศึกษาบทกวี “พรุ่งนี้” ของโรแบร์ต เดสโนส. วารสารอักษรศาสตร์, 52(2), 31–44.  
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jletters/article/view/264110>
- วรุณี ปักษ์ศังข์. (2534). สถานภาพการศึกษาภาษาฟรังเศสในประเทศไทย : บรรณนิทกน์ สังเขป (รายงานการวิจัย). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วีโรจน์ โภคลุทธิชัย. (2564). การสังเคราะห์งานวิจัยด้านการจัดการเรียนรู้ภาษาฟรังเศสในประเทศไทย. วารสารสมาคมครุภาษาฟรังเศสแห่งประเทศไทยในพระราชบัลลังก์ฯ, 44(142), 82–118.  
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/249698>
- วรรณชัย คำภีร. (2562). การรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฟรังเศส : การศึกษาเชิงเบรียบเทียบระหว่างนิสิตที่มีกับไม่มีประสบการณ์การไปเรียนต่างประเทศ. วารสารอักษรศาสตร์, 48(2), 52–75. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jletters/article/view/232386>
- ศิริมา ปุรินทรากิบala และอรุณศรี ชาญสมุธ. (2559). ความต้องการและแนวโน้มการเรียนภาษาฟรังเศสของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียน 14 จังหวัดภาคใต้. วารสารสมาคมครุภาษาฟรังเศสแห่งประเทศไทยในพระราชบัลลังก์ฯ, 39(131), 32–47. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139695>
- ศิริมา ปุรินทรากิบala. (2561ก). ปัญหาการออกเสียงสะกดภาษาฟรังเศสของนักเรียน มัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียน 14 จังหวัดภาคใต้ ของประเทศไทย. วารสารวิเทศศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 8(2), 172–194.  
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jis/article/view/146864>
- ศิริมา ปุรินทรากิบala. (2561ข). อิทธิพลของภาษาอังกฤษที่มีต่อการออกเสียงในภาษาฟรังเศส ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียน 14 จังหวัดภาคใต้. วารสารเทคโนโลยีสารสนเทศและนวัตกรรม, 17(1), 143–156.  
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/oarit/article/view/137562>

- ศิวศิลป์ สิริจักรเศรษฐี. (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 ท้าทาย. rongpimพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สุทธิชา โรจนอนันต์, สิริจิตต์ เดชอมรชัย, ชนยา ดำเนินสวัสดิ์, และเฟรเดริก カラล. (2558). การสังเคราะห์องค์ความรู้ภาษาฝรั่งเศสในรอบทศวรรษของสาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษา คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. วารสารภาษาและภาษาศาสตร์, 34(1), 18–37. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/joling/article/view/118172>
- สัญชัย สุลักษณานนท์ (2559). การเปรียบเทียบอรรถะของภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทย ในประเด็นสื่อสารศาสตร์และสังคม. วารสารสมาคมครุภัณฑ์ภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์, 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>
- องค์นาฎ เถกิงวิทย์. (2531). สถานภาพการศึกษาวรรณคดีฝรั่งเศสในประเทศไทย : บรรณหินทัศน์สังเขป (รายงานการวิจัย). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัคร ธนะศิรังกุล. อภิลักษณ์ ธรรมทวีธิกุล. (2561). เสียงแปรในภาษาฝรั่งเศสองนักเรียนไทย. วารสารสมาคมครุภัณฑ์ภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์, 41(135), 86–96.  
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139542/103536>
- อังคุมาრินทร์ ต้อมดวงแก้ว. (2558). วิถีความนิยมในภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทย; กรณีการนำมาใช้เชิงอุปถัมภ์. วารสารสมาคมครุภัณฑ์ภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์, 38(130), 50–62.  
<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139729>
- อุรชา อรรานียกุล. (2563). บทแปลคำนำของมาร์เซล พรูสต์ (*Marcel Proust*) ในหนังสือ “อาเมียง ศิลามแห่งพระคริสตธรรม” (*La Bible d'Amiens*) พร้อมบทวิเคราะห์ [วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต [ไม่ได้ตีพิมพ์]. 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.



# สถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส

กันตพงศ์ จิตต์กล้า\*, สุปรียา ป้องเรือ และวรรณฤทธิ์ คุรุวรรณ

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น ประเทศไทย

## Île-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, ศตวรรษ, สังคมเมืองฝรั่งเศส, ฝรั่งเศสในปัจจุบัน

#### Keywords :

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

### บทคัดย่อ

งานวิจัยเรื่อง “สถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส” มุ่งวิเคราะห์ชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ และศึกษาภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในสังคมฝรั่งเศสผ่านการตั้งชื่อสถานีเหล่านี้ โดยอาศัยแนวคิดทางภูมินามและศตวรรษนิยมเป็นกรอบการวิเคราะห์ ผลการศึกษาพบว่าการตั้งชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ในช่วงคริสต์ศตวรรษที่ 20 และ 21 มีแนวโน้มที่จะให้เกียรติสตรีผู้มีบทบาทสำคัญทางสังคมมากขึ้น ทั้งในแง่การเมือง การศึกษา วิทยาศาสตร์ ศิลปะ และการเคลื่อนไหวทางสังคม เช่น Simone Veil, Lucie Aubrac, Rosa Parks และ Marie Curie การนำชื่อของบุคคลเหล่านี้มาตั้งชื่อสถานียังสะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างในสังคมฝรั่งเศส การยอมรับบทบาทของสตรีในพื้นที่สาธารณะ และการส่งเสริมความเสมอภาคทางเพศมากขึ้น นอกจากนี้การใช้ชื่อสตรีมาตั้งชื่อสถานที่ไม่ได้เป็นเพียงการเชิดชูเกียรติศหรือเกียรติคุณของบุคคล แต่ยังมีเนื้อหาสำคัญในการสร้างแรงบันดาลใจและสนับสนุนความเท่าเทียมในมิติต่าง ๆ ของสังคมฝรั่งเศสในศตวรรษที่ 21 อย่างไรก็ตามพบว่าชื่อของนักคิดศตวรรษนิยมสำคัญ เช่น Simone de Beauvoir และ Marguerite Yourcenar กลับยังไม่ปรากฏบนป้ายชื่อสถานี ซึ่งสะท้อนถึงแนวโน้มการให้ความสำคัญกับสตรีที่มีบทบาทในขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมมากกว่านักคิดหรือบัญญัชนา งานวิจัยนี้จึงเน้นให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างการตั้งชื่อสถานที่กับอุดมการณ์ทางสังคม และการสร้างความทรงจำร่วมในพื้นที่เมืองของฝรั่งเศส

\* Corresponding author

E-mail address: ckanta@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 ดินแดนไคร์ขอเริ่มต้นด้วยการกล่าวขอบคุณท่านทั้งหลาย ดินดูร์สึกเป็นเกียรติที่ท่านได้ให้การต้อนรับดินน [..] ขอแสดงความซาบซึ้งต่อหญิงมิตรราชบัณฑิตในสภาพแห่งนี้ ที่ลงมติเลือกดินน” ถ้อยแกลงโดย Marguerite Yourcenar<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Marguerite Yourcenar ราชบัณฑิตหญิงคนแรกของราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศส ผลงานวรรณกรรมที่พิมพ์ด้วยภาษาฝรั่งเศสเป็นหลัก มีผลงานส่วนหนึ่งสะท้อนถึงบูรพาคดีนิยม ซึ่งเป็นกระแสวรรณกรรมและกระแสความคิดเห็นของชาวฝรั่งเศส ข้อความข้างต้นเป็นถ้อยแกลงในโอกาสสรับตำแหน่งราชบัณฑิตของราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศส โดยแบลรียบเรียงจากต้นฉบับความว่า *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'élier.* (Institut de France, 1981, p. 3) ในปี ค.ศ. 1986 ได้รับอิสริยาภรณ์ Légion d'honneur ระดับชั้น Commandeur

## 1. บทนำ

ขณะเปิดแผ่นพับโครงข่ายขององค์กรขนส่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ พบว่ามีสถานีขันส่งทางรางใหม่ ๆ เพิ่มขึ้นหลังปี ค.ศ. 2019 อาทิ Barbara, Bagneux–Lucie Aubrac, Europe-Simone Veil, Maryse Bastié และ Rosa คำศัพท์ “สถานีขันส่งทางราง” เป็นคำประสม ระหว่าง “สถานี” และ “ขันส่งทางราง” คำหลังนี้ปรากฏครั้งแรกใน พัฒนาการคำไทย เมื่อมีการจัดตั้งหน่วยงานกรมการขนส่งทางรางขึ้นในปี พ.ศ. 2562 สถานีขันส่งทางรางในบทความนี้มีความหมายครอบคลุมทั้งสถานีรถไฟ (gare) สถานีรถไฟใต้ดินและสถานีรถไฟฟลายพ้า (station de métro) รวมถึงสถานีรถราง (station de tramway) การใช้ศัพท์ภาษาไทยคำนี้จึงน่าจะครอบคลุมมากที่สุดในขณะนี้

การก่อสร้างระบบรางในประเทศฝรั่งเศสคือยุคกับการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศ มาตั้งแต่ปลายคริสต์ศตวรรษที่ 19 แนวคิดเชื่อมคนสู่เมืองหลวงด้วยระบบรางใต้ดินในฝรั่งเศส เกิดขึ้นในช่วงปี ค.ศ. 1870-1900 หลังจากผ่านข้อถกเถียงและการพัฒนาเทคโนโลยี สามทศวรรษ “รถไฟใต้ดินปารีส” ได้เปิดให้บริการครั้งแรกในปี ค.ศ. 1900 (Lamming, 2017, pp. 5-16) นับแต่นั้นมาการพัฒนาเมืองและระบบรางในปารีสได้ขยายไปถึงปริมณฑลในแคว้น อีล-เดอ-ฟร็องส์ (Île-de-France) โครงข่ายขนส่งมวลชนที่ใหญ่ที่สุดในฝรั่งเศส ได้แก่ โครงข่ายขององค์กรขนส่ง RATP ที่ร่วมกับสหภาพการขนส่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ (STIF) ซึ่งก่อตั้งสำเร็จในปี ค.ศ. 2004 การให้บริการขนส่งทางรางจึงครอบคลุมโครงข่ายหลายเมืองมากขึ้น<sup>2</sup> ในปี ค.ศ. 2017 องค์กรดังกล่าวปรับเปลี่ยนชื่อเป็น องค์กรขนส่งมวลชนอีล-เดอ-ฟร็องส์ (Île-de-France Mobilités) เพื่อรับรับการขนส่งพลเมืองภายใต้โครงการขยายเมืองปารีส (Grand Paris) ในช่วงปีนั้น มีผู้คนโดยสารรถไฟใต้ดินเฉลี่ยวันละกว่าห้าล้านคน แม้แต่นักธุรกิจชาวเยอรมันเลือกใช้บริการ (Lamming, 2017)

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

<sup>2</sup> โครงข่ายขนส่งมวลชนทั้งสองแห่งดูแลส่วนทางขันส่งดังนี้ 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 และรถโดยสารประจำทางราวด 350 สาย

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

ขณะที่ผู้วิจัยไปค้นคว้าเอกสารเกี่ยวกับความสัมพันธ์ฝรั่งเศส-ไทย ณ กรุงปารีส ปี ค.ศ. 2023 พบร่างไฟใต้ดิน M4 ”ได้ขยายเส้นทางไปยังปริมณฑลทางใต้ของเมืองหลวงนี้ มีปลายทางอยู่ที่สถานี Bagneux-Lucie Aubrac ส่วนสถานีรองสุดท้ายมีชื่อว่า Barbara เมื่อพิจารณาดูชื่อสถานีใหม่ทั้งสองแห่ง พบว่ามีความแตกต่างจากชื่อสถานีเดิม ๆ เพราะชื่อสถานีใหม่ทั้งสองแห่งเป็นชื่อของสตรี ส่วนสถานีดั้งเดิมมักเป็นชื่อสมรภูมิที่ประเทศฝรั่งเศสรับชานะ หรือเป็นชื่อวีรบุรุษผู้นำชาตกับมายบปดุภูมิ (กันตพงศ์ จิตต์กล้า, 2563) จากชื่อสถานีสตรีในข้างต้น ชี้ยวันให้ค้นคว้าต่อไปว่ายังปรากฏชื่อสตรีที่นำมาใช้ตั้งชื่อสถานีอีกรึไม่ ขณะกำลังเดินทางด้วยรถไฟใต้ดินสาย M3 เมื่อผ่านสถานี Europe พบร่างไฟใต้ปรับเป็น Europe-Simone Veil โดยชื่อที่เพิ่มเข้ามานั้น อ้างอิงจากอดีตประธานสภานภาพยูโรป จึงเกิดข้อคำถามว่าเหตุใดชื่อสตรีจึงนำมาตั้งเป็นชื่อสถานี การตั้งชื่อลักษณะนี้มีเฉพาะร่างไฟใต้ดินอย่างเดียวหรือไม่ มีการนำชื่อสตรีมาตั้งชื่อสถานีขึ้นส่งทางรางอื่น ๆ อีกรึไม่ และการตั้งชื่อในลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นทิศทางของสังคมฝรั่งเศสที่มีต่อสตรีอย่างไร

## 2. วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อวิเคราะห์ที่มาของชื่อสถานีขึ้นส่งทางรางในแคว้นอ็ล-เดอ-ฟร็องส์ และอธิบายภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศสผ่านชื่อสถานีขึ้นส่งทางราง

## 3. วิธีวิจัย

วิธีวิจัยในงานนี้เริ่มต้นจากการทบทวนงานวิจัยและแนวคิดเกี่ยวกับภูมินาม และสตรี นิยมหรือประวัติศาสตร์สตรีในแคว้นอ็ล-เดอ-ฟร็องส์หรือที่เกี่ยวข้อง จากนั้นเป็นการสำรวจและเลือกชื่อสถานีขึ้นส่งทางรางในแคว้นอ็ล-เดอ-ฟร็องส์ที่เกี่ยวข้องกับสตรี โดยการสำรวจชื่อสถานียा�คัญข้อมูลจากแผ่นพับแผนที่เส้นทางขนส่งระบบรางขององค์กร RATP และ Transilien ซึ่งแสดงรายชื่อสถานีรถไฟใต้ดิน สถานีรถไฟ RER และสถานีรถรางทุกสถานีที่ให้บริการในกรุงปารีสและแคว้นอ็ล-เดอ-ฟร็องส์ โดยจะໄລ่เลียงไปที่ละสายตามลำดับหมายเลขอและตามลำดับตัวอักษร อาทิ M1, M2, RER A, RER B, T1, T2, T3a และ T3b การคัดเลือกชื่อสถานีจะคัดชื่อที่สะท้อนให้เห็นว่าเป็นชื่อของสตรี หรือใช้ชื่อที่มีความหมายเกี่ยวกับสตรี อาทิ Rosa ซึ่งหมายถึงกุหลาบ ชื่อลักษณะนี้เป็นชื่อที่ใช้สำหรับผู้หญิง Simone เป็นชื่อของผู้หญิง

เพราະຄ້າທາກເປັນຫຍາຈະໃຊ້ຂໍ້ວ່າ Simon ຕ່ອມາຜູ້ວິຈີຍໄດ້ວິເຄຣະຫົບຮົບທອງກາຣເລືອກຊື່ສຕຣີຄົນນັ້ນ ຈຸດວິເຄຣະຫົບຮົບທີ່ເອກສາຣທີ່ເກີ່ວຍຂ້ອງທັ້ງໃນຮູບແບບສິ່ງທີ່ພິມພົວແລະສື່ອອນໄລນ໌ ໂດຍປະເທັນວິເຄຣະຫົບຮົບທີ່ຈະເກີ່ວຍກັບກາຣສະຫຼອນດຶງນົບທາຫາຂອງສຕຣີໃນປະວັດຕາສຕຣີ ຜົ່ອທີ່ໃຊ້ປັບປອກຄື່ງກາພລັກນູ່ຜູ້ທີ່ແນວຄົດເກີ່ວຍກັບສຕຣີໃນສັກມ ສໍາຮັບຜຸລກກາຣວິຈີຍ ຜູ້ວິຈີຍຈະນໍາເສນອຊື່ສຕານີ່ທີ່ປະກາງທັ້ງຂໍ້ວ່າແນວນຳສຸກລຸສຕຣີ ໂດຍຈະຈຳແນກຂໍ້ອສຕານີ່ຕາມປະເກຣທຣກທີ່ໄທບໍລິກາຣ ໂດຍເຮັມຈາກຊື່ສຕານີ່ຮັດໄຟໄຕໆດີນ ຜົ່ອຈະເຮັງລຳດັບຈາກຕ້າເລີນນ້ອຍໄປໜ້າເລີນນ້ອຍ ແລະຈະອົບນາຍຄື່ງຂໍ້ອສຕານີ່ຮັດໄຟໄຕໆດີນ ລຳດັບສຸດທ້າຍ ໂດຍຈະເຮັງລຳດັບເຊັນເດີຍກັບຮັດໄຟໄຕໆດີນ

#### 4. ຖບຖານວຽກຮຽນກໍານົດທີ່ເກີ່ວຍຂ້ອງ

**ກຸມືນາມ** ເປັນກາຣສຶກໝາຊື່ອສຕານທີ່ຫົວ່າຈີ່ອກຸມືປະເທດ ຜົ່ອຈີ່ເປັນສາຂາທີ່ນຶ່ງຂອງກາພາສາສຕຣີທີ່ເນັ້ນກາຣສຶກໝາເກີ່ວຍກັບກາຣຕັ້ງຂໍ້ອສຕານທີ່ແລະກາຣເປົ່າຍືນແປລັງຂອງຂໍ້ອສຕານທີ່ໃນທາງປະວັດຕາສຕຣີ ສັກມ ແລະວັນທີຮຽນ ໂດຍມັກຈະເກີ່ວຍຂ້ອງກັບກາພາສາສຕຣີ ປະວັດຕາສຕຣີ ກຸມືສາສຕຣີ ວັນທີຮຽນ ແລະກາຣສຶກໝາຄວາມໝາຍຂອງຂໍ້ອສຕານທີ່ Gaston Tuaillet (2015, pp. 25-26 & 29) ເສນວ່າ ຈຸດປະປົງຂໍ້ອກກາຣຕັ້ງຂໍ້ອ່ານຸ່ມແນວກຸມືນາມຄື່ງ ກາຣໄຫ້ຄວາມສຳຄັງກັບຄໍາທີ່ໄມ້ມີຄວາມໝາຍຫົວ່າແບ່ນໄມ້ມີຄວາມໝາຍ ໃຫ້ກັບມາມີຄວາມໝາຍ ກາຣທີ່ມີນຸ່ມຍົງເຮົາເລືອກກຳທັນດີຂໍ້ອ່ານຸ່ມແນວກຸມືນາມຄື່ງ ເປັນພະເພົ່າມີແຮງຈຸງໃຈທີ່ຈະໃຫ້ຄວາມສຳຄັງກັບສຕານທີ້ນັ້ນ ອາທີ Cul ຜົ່ອຈີ່ເປັນຄໍາທີ່ນ້ອຍຫາກຈະນຶກຄື່ງ ສາເຫດຖຸທີ່ Gaston Tuaillet ເຊີ່ຍັນເຊັນນັ້ນພະຍາ ໂດຍທີ່ໄປຄໍານີ້ສື່ອຄົງກັນ ອວຍວະທີ່ໃຊ້ຂັບຄ່າຍ ແຕ່ສຕານທີ່ຫລາຍແທ່ງບໍລິເວນເທົກເຂົາ Alpes ແລະເທົກເຂົາ Jura ມີສຕານທີ່ທີ່ດັ່ງຊື່ນີ້ດ້ວຍຄໍາວ່າ Cul ອາທີ Culoz ຜົ່ອຈີ່ເປັນຄວາມໝາຍດັ່ງເດີມຄື່ງ ທຸນູ່ນັ້ນທີ່ຕັ້ງອູ້ໄດ້ທາງລາດລົງເຂົາ ແລະ La Cula ມາຍຄື່ງ ຜື້ນຫຼັງທີ່ອູ້ໂດຍຮອບໂຂດທີ່ນ ຜົ່ອຈີ່ກາຣສຶກໝາໃນປະເທັນນີ້ດ້ອງໃຊ້ຄວາມຮູ້ທາງປະວັດຕາສຕຣີ ກຸມືສາສຕຣີ ສັກສາສຕຣີແລະຄັພທີ່ມູລືວິທີຢາມາວິເຄຣະຫົບຮົບທີ່ (Tuaillet, 2015, p. 29) ຈາກຄັພທານຸກຮຽນ Les noms de lieux en France ຜົ່ອຈີ່ຮັບຮົມຮ່າຍຂໍ້ອ່ານຸ່ມແນວກຸມືນາມຄື່ງສຕານທີ່ໃນປະເທດຝຣັ່ງເສດສ ຜົ່ອເຫັນວ່າຂໍ້ອ່ານຸ່ມແນວກຸມືນາມຄື່ງມີຄວາມໝາຍຜູກພັນກັບເຮືອງຮາວຫົວ່າຈີ່ອກຸມືນາມຄື່ງຂອງພື້ນຖານນັ້ນ ອາທີ Ahari ແປລວ່າ ແກະ (mouton) ຜົ່ອຈີ່ໃຊ້ເພາະໃນແຄວັນນາສົກທາງຕອນໄຕ້ຂອງຝຣັ່ງເສດ Plan ແປລວ່າ ທີ່ຮາມ (endroit au plat) ເປັນຄໍາເຮັກຂານສຕານທີ່ເຊີ່ງໃນແຄບເທົກເຂົາແລລປໍແລະປີເຮັນ (Pégorier, 2006, pp. 17 & 366) ກລ່າວໄດ້ວ່າເຮົາສາມາຮັດຄົນພັນຍັງຂອງຄວາມໝາຍແລະຄວາມເປັນມາຂອງຄໍາ ພົ້ນຈັກກາຣສຶກໝາເຊີ່ງປະວັດຕີ ແລະເຊີ່ງສັກມ

Alice Develey (2017) ຜູ້ສື່ອຂ່າວ່າໜັງສື່ອພິມພົວແຮສ Le Figaro ສືບຄັນທີ່ມາຂອງຂໍ້ອສຕານີ່ຮັດໄຟໄຕໆດີນ Barbès-Rochechouart ໃນກຽງປະເປີສ ພບວ່າມາຈາກຂໍ້ອຄົນສອງສາຍທີ່ຕັດກັນ

โดยถอน Rochechouart เป็นนามสกุลของนักบัวชสตรีผู้สืบทอดเชือสายจากขุนนางเก่าแก่ของฝรั่งเศส นามเดิมคือ Marguerite de Rochechouart de Montpipeau (1665-1727) เดຍ์ดำรงตำแหน่งอธิการณ์แห่งอาราม Montmartre (Develey, 2017) ซึ่งการสืบคันดังกล่าวสะท้อนให้เห็นความสอดคล้องกับวิธีการศึกษาตามแนวคิดภูมินาม ขณะที่กันตพงศ์ จิตต์กล้า (2563, น. 212) ได้ศึกษาวิเคราะห์ชื่อสถานีรถไฟใต้ดินในปารีสด้วยแนวคิดเกี่ยวกับภูมินาม และภูมิหลังทางประวัติศาสตร์กับแนวคิดว่าด้วยชาตินิยม พบร่วม “ชื่อสถานี” เป็นเครื่องมือสำหรับการสร้างกระแสชาตินิยมอย่างหนึ่งของรัฐบาลฝรั่งเศส สะท้อนลักษณะสำคัญได้แก่ 1) หน้าประวัติศาสตร์สำคัญเกี่ยวกับระบบการปกครอง 2) อีกดินแดนโรมันคาดอิลิกอันรุ่งเรือง 3) ชัยชนะของชาติฝรั่งเศสในสมรภูมิต่าง ๆ 4) ความเสียหายของประเทศในสงคราม 5) วีรบุรุษในช่วงสงคราม บทความดังกล่าวปรากฏชื่อสตรีเพียงหนึ่งชื่อคือ Madeleine เป็นชื่อของสถานีรถไฟใต้ดินสาย M8 M12 และ M14 ซึ่งมีที่มาจากการชื่อของนักนุญสตรี (กันตพงศ์ จิตต์กล้า, 2563, น. 224) และเป็นชื่อโบสถ์คาಥอลิกที่ตั้งอยู่ติดกับสถานีดังกล่าว

การวิเคราะห์ชื่อสถานที่ผ่านแนวคิดภูมินามเป็นเรื่องยาก แนวคิดดังกล่าวัยสามารถนำมาใช้กับพื้นที่วิจัยในประเทศไทยได้ ดังที่โอพาร์ รัตนภักดี (2565, น. 89) ได้วิเคราะห์คุณค่าของภูมินามหมู่บ้านในจังหวัดน่านในฐานะเป็นเครื่องสะท้อนให้เห็นสภาพของพื้นที่ทั้งทางกายภาพและทางสังคมวัฒนธรรม ผลการศึกษาปรากฏว่า ภูมินาม หมู่บ้านมีประวัติความเป็นมาและคุณค่าที่สะท้อนให้เห็นถึงลักษณะต่าง ๆ ของชุมชนในจังหวัดน่าน 7 ประการ โดยประการที่ 3 เกี่ยวกับบุคคลสำคัญของชุมชนที่ผูกพันกับประวัติศาสตร์ท้องถิ่น แต่ละยุคสมัย เช่น บ้านเขื่อนแก้ว ซึ่งตั้งตามชื่อผู้นำหมู่บ้านคนแรก คือ แสนหลวงเขื่อนแก้ว

พัฒนาการสตรีนิยมในฝรั่งเศส "On ne naît pas femme : on le devient." เป็นวรรณกรรมของนักเขียนสตรีชาวฝรั่งเศส นามว่า Simone de Beauvoir<sup>3</sup> ผู้ที่ศึกษาเรื่องสิทธิสตรี และเพศภาวะหรือวรรณกรรมฝรั่งเศสมัยคริสต์ศตวรรษที่ 20 ยอมรับว่าชื่อของนักเขียนผู้นี้ วรรณกรรมดังกล่าวถ่ายทอดเป็นภาษาไทยได้ว่า “เราไม่ได้เกิดเป็นสตรี แต่เรากลับกลายเป็นเช่นนั้น” กล่าวคือ เพศหญิงและคุณสมบัติของ “สตรี” เกิดขึ้นภายหลัง โดยสังคมเป็นผู้กำหนด วรรณกรรม ข้างต้นปรากฏอยู่ในความเรียงของ Simone de Beauvoir เรื่อง Le Deuxième sexe<sup>4</sup> ที่

<sup>3</sup> Simone de Beauvoir นักอักษรศาสตร์และนักเขียนสตรีคนสำคัญของประเทศฝรั่งเศส เดຍ์ได้รับรางวัล Prix Goncourt ซึ่งมอบให้กับผลงานวรรณกรรมที่มีคุณค่าต่อสังคม นอกจากนี้จากการเขียนเพื่อปลูกสำนึกระดับโลก ทำให้สังคมตระหนักรู้ถึงสถานภาพของสตรีและคนสูงวัยแล้ว Simone de Beauvoir รังสรรค์งานเขียนเพื่อแสดงเจตจำนงต่อต้านความอยุติธรรม การเหยียดเชื้อชาติ และการทำสังคม (Monteil, 2006)

<sup>4</sup> ความเรียงเรื่อง Le Deuxième sexe ถือเป็นการปฏิวัติอย่างแท้จริง ไม่เพียงแต่เป็นการเรียกร้องสิทธิสตรี แต่ยังเผยแพร่ให้เห็นการกระทำอันทรมาณต่อสตรีตลอดระยะเวลาศตวรรษ เพียงเพรพยายามแตกต่างระหว่างเพศ Simone de Beauvoir อธิบายเรื่องดังกล่าวผ่านระบบความคิดเชิงปรัชญา (Sjejanovic-Pauly, 2007, p. 113) ความเรียงนี้แปลออกเป็นภาษาต่าง ๆ มากกว่าสิบภาษา ฉบับแปลภาษาอังกฤษมีชื่อว่า The Second Sex ตีพิมพ์ครั้งแรกในปี ค.ศ. 1953

สะท้อนแนวคิดปรัชญาอัตลิภาคีนิยม กล่าวถึงสถานภาพและตัวตนสตรีในมิติต่าง ๆ ได้รับการตีพิมพ์ในปี ค.ศ. 1949 ซึ่งนับเป็นเวลา 5 ปีหลังการประกาศรับรองให้สตรีชาวฝรั่งเศสมีสิทธิลงคะแนนเลือกตั้ง ตามมาตรา 17 ในพระราชบัญญัติให้ไว้ ณ วันที่ 21 เมษายน ค.ศ. 1944 (Ripa & Thébaud, 2022, p. 48) นับเป็นการให้สิทธิพลเมืองเต็มขั้นครั้งแรกแก่สตรีฝรั่งเศส ตามหลักการปกครอง

อันที่จริงสิทธิของสตรีในการลงคะแนนเสียงความมั่นคงแต่การประกาศสิทธิมนุษยชนและพลเมือง (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*) ครั้งแรกในปี ค.ศ. 1789 โดยข้อ 1 ระบุว่า มนุษย์ทั้งหลายเกิดขึ้นและตั้งอยู่บนฐานของเสรีภาพและความเสมอภาคในสิทธิของมนุษย์ ความแตกต่างทางสังคมจะเกิดขึ้นได้ด้วยประโยชน์ส่วนรวมเท่านั้น<sup>5</sup> เมื่อพิจารณาคำจำกัดความของคำว่า “homme” พบว่าพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศสฉบับปี ค.ศ. 1798 ระบุความหมายของคำนี้ 2 ลักษณะ ความหมายแรกคือเป็นมนุษย์ตามความหมายทั่วไป ความหมายที่สองนั้น หากกล่าวโดยเฉพาะ คำนี้หมายถึงบุรุษ ยกตัวอย่าง เช่น พระผู้เป็นเจ้าทรงสร้างบุรุษและสตรีขึ้น ทั้งสองมีจำนวนเท่า ๆ กัน<sup>6</sup> (Académie française, 1798, p. 691) แต่จากประวัติสตรีในประเทคโนโลยีสตรีที่มีเชื้อสายชุมชนทางหรือผู้มาจากตระกูลผู้ดีไม่กี่คนที่ได้เข้ามามีบทบาทในวงสังคม และส่วนใหญ่จำกัดอยู่ในเดิมพัน วรรณกรรมเท่านั้น ทั้งนี้เป็นเพราลักษณะสังคมที่ผูกพันกับระบบสถาบันที่มีบุรุษเป็นใหญ่ แม้จะมีการเรียกร้องการศึกษาสำหรับสตรีทั่วไปในคริสต์ศตวรรษที่ 17 เสียงเหล่านั้นกลับไม่ดังมากพอที่บุรุษจะได้ยิน (Ripa & Thébaud, 2022, p. 19)

อันที่จริงสตรีฝรั่งเศสบางกลุ่มไม่เคยยอมแพ้ต่อโชคชะตาที่ตันต้องเผชิญ Yannick Ripa และ Françoise Thébaud (2022, pp. 28-37) ผู้เชี่ยวชาญด้านสตรีศึกษาและเพศภาวะเรียกช่วงเวลาในคริสต์ศตวรรษที่ 19 ว่าเป็นช่วงควบคุมที่ภรรยาและเด็กสาวต้องดำเนินตามจารีตและการเริ่มผ่าเหล้าเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง ชีวิตของสตรีในยุคนี้เริ่มจากการเดินตามหลักการและหน้าที่ตามลักษณะทางเพศ และพอเริ่มมีการศึกษาจึงตื่นตัวและตระหนักในความสำคัญของเพศคน แต่การปฏิรูปสังคมกลับผลักให้สตรีที่ยากไร้ไปเป็นกรรมหญิง (*le modèle féminin malmené*) ปี ค.ศ. 1890 เหล่าช่างตัดเย็บสตรีรวมพลังกันที่ปารีสเพื่อประท้วงความอยุติธรรมที่บุรุษเป็นผู้สถาปนา

<sup>5</sup> 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.*

<sup>6</sup> 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 เป็นช่วงที่ประเทศฝรั่งเศสตอกย้ำในภาวะวิกฤตขาดแคลนบุรุษเนื่องจากถูกเกณฑ์ไปเข้าร่วมสงคราม สตรีจึงต้องมารับหน้าที่เป็นกองกำลังเสริมบ้างทำงานในโรงงานผลิตอาวุธบ้าง ขับรถรับส่งบ้าง (กันตพงศ์ จิตต์กล้า, 2563, น. 227) การที่พวกเชอเข้ามารажางงาน เช่นเดียวกับบุรุษเพศส่งผลให้ในกลุ่มสตรีผู้มีความคิดสมัยใหม่ลุกขึ้นมาสร้างขวัญกำลังใจให้กันและกัน พลังสตรีที่มีความเข้มแข็งกับสภาพสังคมฝรั่งเศสที่ระส่าระสายไปทั่วช่วงสงครามเป็นเสมือนพลังที่เข้มแข็ง สังคมที่บุรุษเป็นใหญ่จึงมองเห็นและยอมรับคุณค่าใน “สตรี” มากขึ้นจนถึงขั้นสามารถเรียกร้องสิทธิในการเลือกตั้งเป็นครั้งแรกในปี ค.ศ. 1944 นับเป็นก้าวแรกและก้าวสำคัญสำหรับการเปิดพื้นที่สังคมและพัฒนาสถานภาพสตรีในฝรั่งเศส

สำหรับพื้นที่ของสตรีในระบบขนส่งทางราง นอกจากนามสกุลของสตรีในบัญ Marguerite de Rochechouart de Montpipeau ที่นำมาใช้เป็นชื่อสถานีรถไฟใต้ดินสาย M2 และ ยังปรากฏนามสกุลของสตรีผู้สร้างคุณปการต่อสังคมและองค์การขนส่งมวลชนปารีส อีก 2 นามสกุลได้แก่ สถานี Boucicaut ในสาย M8 และ สถานี Chardon-Lagache ในสาย M10 สำหรับสถานี Boucicaut อ้างอิงมาจากชื่อถนน Marguerite Boucicaut เป็นนามของภริยาเจ้าของห้างสรรพสินค้า Le Bon Marché Marguerite Boucicaut และสามีได้ร่วมกันปฏิรูปแบบการค้าและสถานะของสตรีให้มีความทันสมัย (Arte-TV, 2011, p. 23) Marguerite Boucicaut เป็นผู้มีจิตเมตตาช่วยเหลือกิจการงานกุศลต่าง ๆ รวมทั้งเป็นผู้ดำเนินการร่วมจัดตั้งโรงพยาบาล Boucicaut ในเขต 15 ของกรุงปารีส ปัจจุบันได้ปิดทำการแล้ว ส่วนสถานี Chardon-Lagache อ้างอิงมาจากชื่อถนนตรงที่ตั้งสถานี โดย Lagache เป็นนามสกุลเดิมของ Amélie ผู้เป็นภริยาของ Pierre Chardon แพทย์ผู้อุทิศตนเพื่อคนยากไร้ในเขต Auteuil ชานกรุงปารีส และเป็นผู้ก่อตั้งโรงพยาบาล Chardon-Lagache ที่เน้นการดูแลผู้เกี้ยงคไข้ (Seradj, 2020, p. 65) กล่าวได้ว่าการอ้างอิงชื่อสกุลสตรีในช่วงครึ่งแรกคริสต์ศตวรรษที่ 20 มาเป็นชื่อถนนและชื่อสถานีรถไฟใต้ดินสะท้อนให้เห็นถึงความก้าวหน้าของสังคมฝรั่งเศสด้านความคิดเรื่องสิทธิมนุษยชนในรูปแบบหนึ่ง

ช่วงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 21 พจนานุกรม Le Petit Robert ฉบับปี ค.ศ. 2011 นิยามความหมายหลัก ๆ ของคำว่า “homme” ในสองลักษณะคือมนุษย์ หรือ สมาชิกของมนุษยชาติ อีกความหมายหนึ่งคือ เด็กผู้ชาย เพศผู้ เพศชายหรือที่เป็นผู้ชาย<sup>7</sup> (Robert, Rey-Debove & Rey, 2011, p. 1243) สำหรับในปี ค.ศ. 2023 ศัพท์คำนี้ได้ปรับเปลี่ยนนิยามศัพท์ใหม่ ในความหมายที่ 1 อธิบายว่า “homme” หมายถึง มนุษย์ยุคดีก้าวหน้า ซึ่งสอดคล้องกับความคิดเรื่องสิทธิมนุษยชนในรูปแบบหนึ่ง

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

ลูกด้วยนม เป็นได้ทั้งเพศชายหรือเพศหญิง<sup>8</sup> (Le Robert, 2024) ขณะที่พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศส ฉบับปี ค.ศ. 2022 ให้นิยามที่ 1 แตกต่างออกไป โดยให้ความหมายที่กว้างกว่าพจนานุกรมฉบับอ่อนไลน์ Le Robert “homme” หมายถึงมนุษย์เพศใดเพศหนึ่ง เป็นคำเพื่อใช้เรียกผู้ชายที่มีมนุษย์โดยทั่วไป (ส่วนใหญ่ใช้ในรูปเอกสาร) เช่น ร่างกายและจิตใจของมนุษย์ ธรรมชาติและสภาพภาวะของมนุษย์<sup>9</sup> (Académie Française, 2024a) การที่คณะกรรมการการจัดทำและชำระพจนานุกรมได้ปรับเปลี่ยนนิยามศัพท์ได้สะท้อนให้เห็นถึงการเปิดมุมที่ให้กับเพศอื่นนอกเหนือจากเพศชาย

จากการดำเนินการทางประวัติศาสตร์ ศตรีนิยมกับการเรียกร้องสิทธิไม่ได้จำกัดอยู่เพียงงานวรรณกรรมหรืองานวิจัยบนหอคดของชา้งอึกต่อไป “เพศอื่น” หรือ l'autre sexe สะท้อนให้เห็นถึงนัยของ “เพศภาวะ” ที่ปราภูมิอยู่ในวงการภาษา วงศ์คุณ และมีผู้สนใจศึกษาเกี่ยวกับเพศภาวะนั้นจนถึงกับมีการเรียกยกระดับเป็นสาขาวิชาเพศภาวะศึกษา (Études de genre) หากมองย้อนกลับไปการปราภูมิของภาวะนั้นมีฐานรากมาจากกระแสการเรียกร้องสิทธิศตรีและความเท่าเทียมทางเพศที่เกิดขึ้นอย่างจริงจังและต่อเนื่องนับแต่ช่วงทศวรรษ 1980 เป็นต้นมา

ในปี ค.ศ. 2014 ศิลปินสตรีชาวฝรั่งเศสนามว่า Silvia Radelli ได้จัดทำแผนที่เส้นทางรถไฟใต้ดินปารีส โดยปรับเปลี่ยนชื่อสถานีที่เป็นบุรุษเป็นชื่อสตรีคนสำคัญลงไปแทน อาทิ สถานี Alma Marceau ปรับเป็น Lady Di เพื่อเป็นการถวายเกียรติแด่เจ้าหญิงไดอานา และ สถานี Oberkampf เปเปลี่ยนเป็น Coco Chanel (Butler, 2014) สตรีผู้บุกเบิกแฟชั่นสมัยใหม่แห่งคริสต์ศตวรรษที่ 20 ในเดือนสิงหาคม ค.ศ. 2015 องค์กรสิทธิสตรี Osez le Féminisme ! ได้จัดกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์ขึ้นคืนพื้นที่สาธารณะให้กับสตรีเพศ โดยนำป้ายกระดาษที่มีชื่อของสตรีที่มีชื่อเสียงมาปิดทับป้ายชื่อถนนในเขต île de la Cité ใจกลางกรุงปารีส (Osezlefeminisme, 2015)

## 5. ผลการวิจัย

จากการทบทวนวรรณกรรมและนำรายชื่อสถานีขึ้นส่งทางรางขององค์กรขนส่งมวลชนปารีสและสภาพการขนส่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์มาริเคราที่มาและค้นหาความสำคัญของชื่อนั้นพบว่า การสร้างความหมายผ่านชื่อสตรีมีส่วนช่วยในการสร้างความทรง

<sup>8</sup> แปลเรียบเรียงจาก Ètre (mâle ou femelle) appartenant au règne animal, mammifère primate de la famille des hominidés

<sup>9</sup> 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 ซึ่งเหล่านี้มักจะได้รับการคัดสรรจากคุณสมบัติอันโดดเด่นที่สตรีสามารถทำได้ทัดเทียมกับบุรุษ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องภาวะผู้นำ ความกล้าหาญ ความรักชาติ รวมถึงการต่อต้านความอยุธยธรรมในรูปแบบต่าง 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 ขณะที่การโดยสารรถไฟเดินต้องใช้เวลาถึง 25 นาที (Kleiber, 2015) Rosa Parks เป็นสถานีรถไฟ RER เพียงแห่งเดียวที่อ้างอิงมาจากชื่อสตรี และจุดเชื่อมตอกับสถานี Rosa Parks ของรถรางสาย 3b ซึ่งก่อสร้างก่อนหน้าและเปิดใช้ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2011

การตั้งชื่อสถานีนี้กล่าวได้ว่าเป็นการแหกม่านประเพณีชาตินิยมฝรั่งเศส หากย้อนไปในประวัติศาสตร์ศาสนจักราคาทอลิกเป็นสถาบันที่มีอิทธิพลอย่างมาก แม้แต่การขึ้นครองราชย์ของกษัตริย์ก็ต้องผ่านพิธีราชาภิเษกโดยพระสังฆราช การตั้งชื่อสถานีไฟฟ้ามักอ้างอิงจากชื่อคนที่พำนัชผู้คนนั้น ดังกรณีของสถานี Barbès-Rochechouart ที่อ้างถึงในส่วนทบทวนวรรณกรรม เป็นต้น เมื่อพิจารณาจากที่ตั้งของสถานีและธรรมเนียมการตั้งชื่อสถานีแห่งนี้ควรใช้ชื่อเดิมตามแผนคือ Rue de l'Évangile เพราะสถานีแห่งนี้ตั้งอยู่บริเวณถนนชื่อ Évangile และมีไม้กางเขนแห่งการประกาศพระวรสารตั้งอยู่ คำว่า Évangile หมายถึง การเผยแพร่คำสอนดูจะแgwabeakว่าการแสดงออกซึ่งสิทธิของคนผิวสีในการโดยสารในประเทศสหราชอาณาจักร จึงส่งผลให้ชื่อของ Rosa Parks ซึ่งตัดเย็บเสื้อผ้าสตรีผิวสีอเมริกันได้รับการพิจารณาและลงติดไว้เป็นชื่อสถานีรถไฟขององค์กรขนส่งมวลชนปารีส

ผู้ที่ผลักดันการตั้งชื่อสถานีแห่งนี้คือ Annick Lepetit ผู้ช่วยฝ่ายการคมนาคมสมัย Bertrand Delanoë อดีตนายกเทศมนตรีกรุงปารีส เชอกล่าวว่า “เราต้องการให้มีชื่อสุภาพสตรีอย่างน้อยร้อยละ 50 ผู้คนต่างถูกเกี่ยวกันในเรื่องนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับองค์กรขนส่งมวลชนปารีส (RATP) ที่มองว่าควรตั้งชื่อตามสถานที่ใกล้เคียงที่เคยมีมาก่อนหน้า แต่ท้ายที่สุด ทุกฝ่ายต่างเห็นพ้องยอมรับชื่อที่แปลงใหม่อย่าง “Rosa Parks” ชื่อนี้สะท้อน

<sup>10</sup> ในสมัยพระเจ้าหลุยส์ที่ 14 เป็นยุคที่ศาสนจักราคาทอลิกเรื่องอำนาจ มีการส่งธรรมทูตออกไปยังดินแดนต่างๆ มีชั้นนำไปสู่การต่อต้านที่เดินทางมาเผยแพร่คริสต์ศาสนาในประเทศไทย สมเด็จพระนราธิณ์มหาราชทรงพระราชนาทีดินริมแม่น้ำเจ้าพระยาให้ผืนหนึ่ง ปัจจุบันเป็นที่ตั้งของวัดนักบุญยอแซฟ จังหวัดพระนครศรีอยุธยา

ภาพลักษณ์ที่มีนัยสำคัญ<sup>11</sup> (Kleiber, 2015) Annick Lepetit ต้องปรับโฉมการเปิดบริการรถรางสายใหม่ด้วยการใช้ชื่อใหม่เพื่อสร้างสิ่งใหม่ ๆ ให้กับย่านที่เคยถูกทิ้งร้างหลังการยกเลิกบริการรถไฟฟ้าอย่างรอบเมืองปารีสเมื่อหลายสิบปีก่อน

หากจะเรียกว่ามีใหม่เป็นปรากฏการณ์หนึ่งคงไม่ผิดนัก การตั้งชื่อสถานีแห่งนี้ไม่ได้มาจาก การตัดสินใจของรัฐเพียงฝ่ายเดียว เพราะผู้อ่าวยังในชุมชนเข้ามา มีส่วนร่วม ในกิจกรรมนี้ด้วย ประชากรในย่าน Cité Curial ซึ่งอยู่ใกล้กับสถานีรถไฟ RER E ได้เสนอชื่อบุคคลที่เหมาะสม โดยชื่อนายแพทย์ Bernard Tétu ผู้อุทิศตนเพื่อรักษาผู้ป่วยและผู้อุทิศตนในชุมชนนี้มาเป็นอันดับที่หนึ่ง (Kleiber, 2015) ขณะที่ชื่อของช่างตัดเย็บสตรีผู้สัญชาติอเมริกันสามารถเบี่ยดชื่อบุคคลหรือสถานที่สำคัญหลายชื่อ มาต่อท้ายชื่อนายแพทย์คนดังกล่าว หากย้อนกลับไปในประวัติสตรีคืนสำคัญของสังคมฝรั่งเศส ในช่วงทศวรรษ 1980 Marguerite Yourcenar นักเขียนสตรีผู้ถือสัญชาติเบลเยียมแต่เดิม ได้รับการลงมติเข้ารับตำแหน่งราชบัณฑิต ท้าวโลกต่างกัลวานีถึงปรากฏการณ์นี้ เพราะเธอเป็นสตรีคนแรกที่ก้าวขึ้นไปนั่งบนเก้าอี้ในราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศสได้สำเร็จในรอบหลายร้อยปี ฉะนั้น การที่ Rosa Parks แสดงออกถึงสิทธิและความเท่าเทียมของการเป็นมนุษย์ ด้วยการปฏิเสธการลุกให้ชนผิวขาวนั่งบนรถโดยสารประจำทางที่เมือง Montgomery รัฐ Alabama ประเทศสหรัฐอเมริกา จึงเป็นมืออาชีพ เป็นสัญลักษณ์แห่งการต่อสู้เพื่อสิทธิมนุษยชนและเกี่ยวข้องกับการคอมนาคมขนส่งโดยตรง Francois Dagnaud นายกเทศมนตรีเขต 19 ของกรุงปารีสขณะนั้น กล่าวว่าการเปลี่ยนชื่อจาก Évangile เป็น Rosa Parks นั้นสมเหตุสมผลและมีมติเป็นเอกฉันท์<sup>12</sup> (Kleiber, 2015) การกระทำดังกล่าวสะท้อนให้เห็นพื้นที่ของความเท่าเทียมทางเพศและการเชิดชูวีรสตรีในสังคม ฝรั่งเศสผ่านการสร้างความหมายของชื่อสถานีรถไฟและรถราง

วารสารรายเดือน Zoom in on America ที่สถานกงสุลสหราชอาณาจักรประจำเมือง Krakow ประเทศโปแลนด์ จัดทำขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนภาษาอังกฤษเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมของชาวอเมริกัน ได้นำเสนอภาพลักษณ์ของ Rosa Parks ในฐานะสตรีผู้กล้าหาญ และถือเป็นสัญลักษณ์แห่งการเคลื่อนไหวด้านสิทธิมนุษยชน การปฏิเสธที่นั่งของตนให้กับบุรุษผิวขาวน้ำไปสู่การจับกุมตัวเธอ การที่เจ้าหน้าที่รัฐปฏิบัติต่อเธอ เช่นนั้นนำมาซึ่งการประท้วง

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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<sup>e</sup> arrondissement.

จากนวนิยายอเมริกัน การเขียนโฆษณาในหนังสือพิมพ์ *Montgomery Advertiser* ด้วย ข้อความ “**Don’t ride the bus!**” (Zoom in on America, 2016, pp. 2-5) ข้อความที่เรียบง่าย แต่ก่อให้เกิดแรงกระเพื่อมในวงกว้างความคุ้มกันในการต่อสู้ของเธอ รัฐบาลได้ตระหนักรู้และนำไปสู่การออกกฎหมายสิทธิพลเมืองในปี ค.ศ. 1964 ที่ห้ามการเลือกปฏิบัติในที่สาธารณะและ กกฎหมายสิทธิในการออกเสียงเลือกตั้งในปี ค.ศ. 1965 ที่ยกเลิกข้อกำหนดที่จำกัดสิทธิในการ เลือกตั้งของคนผิวดำในสหรัฐอเมริกา ประธานาธิบดี Barack Obama ได้กล่าวในโอกาส ครบรอบ 103 ปีชาติของ Rosa Parks ว่าเธอได้ช่วยเปลี่ยนแปลงประเทศสหรัฐอเมริกาและ โลกใบหนึ่ง (Zoom in on America, 2016, p. 2) และเธอได้เป็นส่วนหนึ่งของการเปลี่ยนแปลงการ ตั้งชื่อสถานีขนส่งทางรางในแคลวันอีล-เดอ-ฟร็องส์ดังที่ปรากฏในปัจจุบัน

## 2. สถานีไฟใต้ดิน

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

สถานี Europe - Simone Veil หากเปิดแผ่นพับเส้นทางรถไฟใต้ดินปารีสใน ปี ค.ศ. 2018 จะพบความแตกต่างจากปีก่อน ๆ ผู้อ่านอาจไม่คุ้นชินกับสถานี Europe - Simone Veil เพราะเดิมที่ชื่อสถานีแห่งนี้เป็นเพียงคำเดียวสั้น ๆ Europe การเพิ่มชื่อ “Simone Veil” เสมือนการเติมพื้นที่เชิดชูความเป็นวีรสตรีในพื้นที่สาธารณะ ตำแหน่งคำของชื่อสถานีมีความ สอดคล้องเหมาะสมและสะท้อนถ่ายความสำคัญซึ่งกันและกัน เพราะ Simone Veil เป็น ประธานรัฐสภาญี่ปุ่นแรก หากย้อนไปในประวัติศาสตร์ฝรั่งเศส ไม่เคยปรากฏสตรีสามัญชน เชือสายยวี<sup>13</sup> คนใดขึ้นครองตำแหน่งสำคัญลักษณะนี้มาก่อน นับเป็นหน้าประวัติศาสตร์สำคัญ ของสิทธิสตรีในประเทศฝรั่งเศสและสหภาพยุโรป การก้าวสู่ตำแหน่งสำคัญดังกล่าวย่อมต้องอยู่ บนพื้นฐานของประสบการณ์ผลงานสำคัญ ๆ ที่อุทิศให้กับสังคม

จากประวัติการศึกษาของ Simone Veil ชี้ให้เห็นว่าเธอต้องการความ ยุติธรรมและมองการณ์ไกลรวมถึงการสร้างอนาคตของตนและประเทศฝรั่งเศสหลังผ่านวิกฤต ล่มสลายช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 โดยในปี ค.ศ. 1945 เธอเข้าเรียนที่คณะนิติศาสตร์และสถาบัน การเมืองแห่งกรุงปารีส (Valmigère & Wernert, 2022, p. 32) เสรีภาพด้านการศึกษานี้เองที่ ส่งผลให้เธอได้รู้จักโลกทางการเมืองการปกครอง คุณวิตของเธอสามารถสอบเข้ายังสถาบัน École Nationale d'Administration และคุกคุลีกับผู้บริหารประเทศหลายคน (Valmigère & Wernert, 2022, pp. 34-36) นัจจัยดังกล่าวเปิดโอกาสให้เธอสามารถใช้ความรู้ที่รู้เรียนมาและ ประสบการณ์ทางการเมืองไปสู่การออกกฎหมายให้สตรีสามารถยุติการตั้งครรภ์ที่ไม่ได้ตั้งใจ

<sup>13</sup> Simone Veil มีเชือสายยวีตามฝ่ายบิดา André Jacob ผู้เป็นชาวเยาว์ที่ไม่ได้เคร่งศาสนาจัด และไม่มีดีติด แนวคิดแบบอนุรักษ์นิยม ช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 ครอบครัวของ Simone ถูกจับกุมด้วยทหารลับ Gestapo และถูกส่งตัวไปยังค่ายกักกัน หลังจากการอดชีวิตกลับมาอย่างปารีส เธอสูญเสียทั้งบ้านมารดาและพี่ชาย เธอต้อง เริ่มชีวิตใหม่กับพี่สาวที่เหลืออยู่สองคน (Missika, 2018, pp. 96-99, Valmigère & Wernert, 2022, pp. 22-28)

อย่างถูกกฎหมายได้สำเร็จ หลังการเรียกร้องและการใช้ศิลปะเจราฝ่าด่านนักอนุรักษ์นิยม ทั้งหลายตั้งแต่ช่วงทศวรรษ 1970 และในวันที่ 17 มกราคม 1975 กฎหมายแวย์ (*la loi Veil*) ได้รับมติประการให้เป็นกฎหมายชั่วคราว อีกสิบปีต่อมา กฎหมายยุทธิการห้ามครรภ์ของ Simone Veil ได้ประกาศใช้อย่างเป็นทางการ (Valmigère & Wernert, 2022, pp. 57-58 & 84) กล่าวได้ว่าเธอสร้างความยุติธรรมแก่สตรีเพื่ออย่างแท้จริง 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 Péresse ประธานที่ปรึกษาแคร์วน อีล-เดอ-ฟรองซ์ และ Catherine Guillouard ผู้อำนวยการองค์กรขนส่งมวลชนปารีสเข้าร่วมเป็นประธานในพิธี Simone Veil ได้รับการยกย่องในฐานะ “สตรีผู้ยิ่งใหญ่ซึ่งเป็นสัญลักษณ์ของความอิสระและการปลดปล่อย”<sup>14</sup> ในวันที่ 1 กรกฎาคม ปีเดียวกันนี้ รัฐบาลฝรั่งเศสได้บรรจุร่างของเธอและสามีในวิหาร Panthéon (Valmigère & Wernert, 2022, p. 119) อันเป็นสถานที่อันทรงเกียรติในการเก็บร่างบุคคลสำคัญประเทศฝรั่งเศสและของโลก นับเป็นการยกย่องความสำคัญของเธอในฐานานักสู้เพื่อสิทธิสตรีและความเท่าเทียมในสังคมฝรั่งเศสอย่างแท้จริง

## 2.2 สาย M3 สถานี Louise Michel (1830-1905)

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

<sup>14</sup> 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 ซึ่งเสียงของเรօอาจไม่โดดเด่นเท่านัก แต่หากเปรียบเทียบในเรื่องของการต่อสู้เพื่อคนยากจน และเพื่อมาดุภมิแล้วนั้น สตรีผู้นี้ไม่ได้ด้อยไปกว่าเลย เธอได้รับการเลี้ยงดูจากปู่ย่า ผู้ปลูกฝังความอยากรู้อยากเห็น และความรักในการอ่านและบทกวีให้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับงานเขียนของ Voltaire และวรรณกรรมยุคคริสต์ศตวรรษที่ 18 ขณะที่ฝ่ายทางมารดา ได้ปลูกฝังความศรัทธาในคริสต์ศาสนาให้ (Boulvain, 2019, p. 2) การอ่านและการศึกษาผลงานเชิงปรัชญา ของนักเขียนหัวก้าวหน้าและหลักศาสนาที่ให้เมตตาสั่งเคราะห์เพื่อนมนุษย์ ผลักดันให้ Louise Michel เป็นผู้เอื้ออาทร ดังปรากฏในบันทึกความทรงจำของเธอ ที่เผยแพร่ให้เห็นถึงความรู้สึกต่อจ้านต่อสภาพความเป็นอยู่ของชาวนาและทัศนคติของพวกเขาร่วมกับความต้องการชดเชยความไม่สงบให้จันทร์เงินหรืออาหารหรือสิ่งของจำเป็นอันน้อยนิดของปู่ย่าเพื่อช่วยเหลือผู้ยากไร้ เธอไม่สวามิภักดิ์ต่อระบบจักรวรรดิโโปรเลียน จึงถูกไล่ออกจากโรงเรียน เธอจึงออกสอนนอกโรงเรียนในกำกับของรัฐแอบจังหวัด Haute-Marne นักเรียนจะได้รับการฝึกด้วยคำรามและกระตุนความอยากรู้อยากเห็น และได้ฝึกร้องเพลง La Marseillaise ทุกวัน (Boulvain, 2019, p. 2) เนื้อหาส่วนหนึ่งของเพลงปลุกระดมให้รักชาติ เพลงท่อนหนึ่งเรียกว่า “Allons enfants de la patrie. Le jour de gloire est arrivé !”

Louise Michel เป็นผู้กล้าต่อต้านระบบจักรวรรดิ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสมัยจักรวรรดิโโปรเลียนที่ 3 หลังสงครามปรัสเซีย-ฝรั่งเศสที่ฝ่ายฝรั่งเศสพ่ายแพ้ สตรีหัวก้าวหน้าผู้นี้ยังเดินหน้าฝึกอบรมหญิงสาวในโรงเรียนที่เธอ ก่อตั้งขึ้น เพื่อให้สตรีเหล่านั้นเป็นครูผู้ช่วยเพื่อให้เด็กสาวฝรั่งเศสมีครุช่วยอบรมสั่งสอน นอกจากนี้ Louise Michel ยังเข้าร่วมในเหตุการณ์คอมมูนปารีส ที่ประชาชนลุกสู้กับทหาร เธอได้ร่วมกับเพื่อน ๆ ตั้งมูลนิธิช่วยเหลือสตรีรวมถึงการสร้างเคราะห์โสเกนี การต่อต้านรัฐนำมาร์ชีและการเนรเทศให้ไปอยู่ในประเทศนิวแคลลิโดเนียในปี ค.ศ. 1873 อย่างไรก็ตาม ความดีของ Louise Michel ส่งผลให้เธอสามารถเดินทางกลับเข้ามายังแผ่นดินแม่อย่างผู้ชนในอีกสามปีต่อมา พิธีต้อนรับจัดขึ้นที่สถานีรถไฟ Saint-Lazare บุคคลสำคัญของพระองค์สั่งคมนิยมอย่างนาย Clémenceau และนาย Rochfort ได้มาร่วมในงานนี้ด้วย (Boulvain, 2019, pp. 3-6) ปัจจุบันสถานีรถไฟได้ดิน Saint-Lazare ตั้งอยู่ห่างจากสถานี Louise Michel ไม่ไกลสถานี และอยู่ติดกับสถานี Europe – Simone Veil กล่าวไว้ว่ารถไฟได้ดินสาย M3 นี้เป็นเส้นทางหนึ่งที่เชื่อมโยงกับการผลักดันนโยบายเชิดชูสตรีในแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์

### 2.3 สาย M4 สถานี Barbara (1930-1997)

สถานี Barbara ชื่อของเรื่อมาพร้อมกับการรับฟังเสียงประชาชน ในปี ค.ศ. 2022 สถานีรถไฟฟ้าได้ดินสาย M4 ของกรุงปารีสได้เปิดให้บริการเส้นทางส่วนต่อขยาย

เพิ่มเติม ในครึ่งแรกของคริสต์ศตวรรษที่ 21 สรตีนิยมและความเห่าเหี้ยมทางเพศเป็นที่รู้จัก และยอมรับกันมากขึ้น ขณะที่องค์กรขนส่งมวลชนแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ได้ขานรับนโยบายนี้ พร้อมกับการดำเนินการพังเสียงจากประชาชน ผลให้ชื่อสตรีได้มีพื้นที่ในการเลือกชื่อสถานี ผ่านการลงมติออนไลน์ ระหว่างวันที่ 17 พฤษภาคม ถึง 17 มิถุนายน ค.ศ. 2018 Barbara เป็นชื่อหนึ่งที่ได้รับการลงมติให้ใช้เป็นชื่อสถานีรถไฟใต้ดินแห่งใหม่ของสาย M4 (Île-de-France Mobilités, 2018b) Barbara มีชื่อเสียงอย่างมากในช่วงครึ่งหลังของศตวรรษที่ 20 ระดับเห่า ๆ กับ Édith Piaf และมีความโดดเด่นกว่าหันกรองหญิงคนอื่นตรงความสามารถในการเล่นดนตรีและปรับแต่งท่วงท่าของด้วยตนเองได้ (Quibell, 2022, p. 2) Barbara เสียชีวิตในปี ค.ศ. 1997 ร่างของเธอถูกฝังไว้ที่สุสานประจำเมือง Bagneux ซึ่งอยู่ใกล้กับสถานีรถไฟใต้ดินแห่งนี้ ปัจจัยทางภูมิศาสตร์นี้อาจจะเป็นเหตุจูงใจให้ประชาชนลงมติเลือกชื่อ Barbara เป็นชื่อสถานีอย่างมีนัยสำคัญ

Barbara มีชื่อสายยิวเช่นเดียวกับ Simone Veil เธอเกิดในปี ค.ศ. 1930 ดังนั้นในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 ครอบครัวเธอจำต้องอพยพไปอาศัยตามเมืองต่าง ๆ เพื่อหนีการไล่ล่าจากทหารนาซีเยอรมัน Alain Astro ผู้รับรวมจดหมายเหตุสตรีเชือสายยิวกล่าวว่า ความรู้สึกนึกคิดและอัตลักษณ์ของ Barbara ได้ถ่ายทอดผ่านงานเพลงต่าง ๆ ของเธอ (Astro, 2009) บทเพลงที่มีเนื้อหาลึกซึ้งและแฝงความหมายประกายอยู่ในหลายบทเพลง โดยเฉพาะอย่างยิ่งเพลง "Göttingen" ที่มีเนื้อหามุ่งสร้างสันติภาพและความเข้าใจระหว่างชาติฝรั่งเศสและเยอรมัน โดย Barbara วางแผนบทบาทเป็นตัวแทนชาวฝรั่งเศสที่ต้องการบอกรักกับชาวเมือง Göttingen ในประเทศเยอรมันว่า "ขณะที่สัญญาณเตือนดังขึ้น ก็จำเป็นต้องกลับมาจับอาวุธ แต่รู้ไหมว่าหัวใจฉันร้ายให้ ให้กับเมืองเกอทิงเงน ให้กับชาวเกอทิงเงน"<sup>15</sup> 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 จากบริดาชื่อที่ประชาชนเสนอมาพบว่ามีชื่อของสตรีจำนวน 2 ชื่อ ได้แก่ Bagneux - Nina Simone และ Bagneux - Lucie Aubrac ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความพยายามขององค์กรขนส่งแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ในการยกย่องสตรีที่เป็นบุคคลสำคัญในประวัติศาสตร์ การลงคะแนนเลือกชื่อสถานีจัดขึ้นในช่วงเวลาเดียวกันกับการลง

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

ผู้เลือกชื่อสถานี Barbara ผลปรากฏว่าชื่อ Bagnoux - Lucie Aubrac ได้รับเลือกอย่างเป็นทางการ

Lucie Aubrac เป็นหัวหน้าผู้รักการสอนประวัติศาสตร์ นักเคลื่อนไหวและผู้ร่วมขบวนการต่อต้านการยึดครองของเยอรมันในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 มีบทบาทสำคัญในการต่อสู้เพื่ออิสรภาพของฝรั่งเศส เริ่มจากการร่วมขบวนการ “ยุวชนคอมมิวนิสต์” (Mouvement Jeunes Communistes de France) และร่วมขบวนการต่อต้านการยึดครองของทหารเยอรมันในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 หันนี้ เธอเป็นที่รู้จักในด้านความกล้าหาญและการเสียสละเพื่อช่วยเหลือนักเคลื่อนไหวที่ถูกไล่ล่าโดยทหารนาซีเยอรมัน ตัวอย่างสำคัญคือการช่วย Raymond Aubrac สามีของเธอหลังถูกจับกุมถึงสองครั้ง แต่เธอ ก็สามารถช่วยให้เขาหลบหนีได้สำเร็จ ขณะที่เบื้องหน้า Lucie Aubrac คือครุยอนประวัติศาสตร์ อันที่จริง Aubrac ไม่ใช่นามสกุลที่แท้จริงของทั้งคู่ นามสกุลก่อนถูกทหารเยอรมันตามล่าคือ Samuel แม้สังคมจะสิ้นสุดลง 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 มีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกันของคนในสังคมอย่างสันติโดยปราศจากความขัดแย้งและสิ่งร้าย ต่อมาได้ทำงานร่วมกับองค์การนิรโทษกรรมสากล เธอใช้ประสบการณ์จากการต่อสู้ในช่วงสงครามเป็นแรงบันดาลใจในการรณรงค์ปกป้องผู้ที่ถูกกดขี่และผู้ที่เผชิญกับความอยุติธรรมในหลายประเทศ หลังจากเสียชีวิต เธอเดินทางไปบรรยายสร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของเสรีภาพและสันติภาพทั้งในประเทศและต่างประเทศ ค.ศ. 1984 Lucie Aubrac นำประสบการณ์จากสังคมและเรื่องราวการเรียกร้องอิสรภาพมาถ่ายทอดในหนังสืออัตชีประวัติเรื่อง *Ils partiront dans l'ivresse* (Rabbia, 2007, pp. 3-4) ด้วยความมุ่งมั่นในการต่อสู้เพื่อสิทธิมนุษยชน

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

สถานี Pierre et Marie Curie ตั้งอยู่ในกรุงปารีส เปิดให้บริการครั้งแรกในปี ค.ศ. 1946 แต่ชื่อเดิมเชยันเพียงสั้น ๆ ว่า Pierre Curie ตั้งอยู่บริเวณชานกรุงปารีส (Rayman78, 2017) ขณะนั้น การตั้งชื่อสถานียังคงยึดหลักการเดิมคือตั้งชื่อตามสถานที่ ๆ ใกล้เคียง สถานีดังกล่าวตั้งอยู่ตรงบริเวณถนน Pierre Curie ซึ่งถนนนี้ยังปรากฏในกลางกรุงปารีสอีกแห่งด้วย แต่กลับไม่พบถนนที่มีชื่อ Marie Curie จนกระทั่งถึงปี ค.ศ. 1967 ซึ่งตรงกับร้อยปีชาติ Gaul ของ Marie Curie มีการเพิ่มชื่อของเธอ

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

หากย้อนกลับไปในประวัติการมอบรางวัลโนเบลด้านวิทยาศาสตร์ Marie Curie เป็นเพียงสตรีคนเดียวที่ได้รับรางวัลโนเบลถึงสองรางวัล ได้แก่ รางวัลโนเบลสาขาฟิสิกส์ ในปี ค.ศ. 1903 พร้อมกับ Pierre และสาขาเคมีในปี ค.ศ. 1911 จากผลงานที่สร้างคุณภาพการต่อวงการแพทย์และต่อคุณภาพการดำเนินชีวิตของมนุษย์ โดยเฉพาะการใช้รังสีเอกซ์ตรวจร่างกายและการใช้ธาตุเรเดียมในการฉายแสงรักษามะเร็ง ทั้งสองคนสร้างชื่อเสียงให้ประเทศไทย ฝรั่งเศส ชื่อของ Marie Curie จึงเหมาะสมที่จะได้รับการเชิดชูต่อสาธารณะโดยคุ้กับชื่อของ Pierre ปัจจุบันร่างของ Marie Curie ได้รับการบรรจุไว้ในวิหาร Panthéon รัฐบาลฝรั่งเศสได้วางแท่นบรรจุลงศพของ Marie ไว้ด้านบนของแท่นที่ซับบรรจุร่าง Pierre

### 3. สถานีรถราง

#### 3.1 สาย T2 สถานี Jacqueline Auriol (1917-2000)

สถานี Jacqueline Auriol ถือว่าเป็นจุดที่มีความสำคัญในประวัติศาสตร์ ไม่ใช่แค่สถานีที่มีชื่อเสียงและเป็นจุดที่เชื่อมต่อระหว่าง Vincent Auriol ประราษฎร์ดีสาธารณะรัฐฝรั่งเศสช่วงปี ค.ศ. 1947-1954 ซึ่งตำแหน่งสะท้อนถึงความสามารถของผู้หญิงที่มีบทบาทสำคัญในสังคมฝรั่งเศสเป็นส่วนใหญ่ในขณะนั้น อันที่จริงชีวิตของ Jacqueline Auriol มีไว้เพื่อการบินและเล่นที่สวนของครอบครัวตอนเป็นเด็ก ซึ่งดูจะเล่นผาดโผกว่าคานอื่น ๆ เธอประกาศออกมากว่า “นี่เป็นการข้ามมหาสมุทรแอตแลนติก” และได้เป็นป้ายโายน้ำจากต้นไม้ต้นหนึ่งไปยังอีกด้านหนึ่งไปมา โดยเท้าไม่ได้แตะพื้นดินเลย (Le Naour, 2017, p. 6) เธอมักจะมองบนห้องฟ้าบ่อย ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 เธอทำตามความฝันได้สำเร็จเมื่อได้รับใบอนุญาตนักบินทหารในปี ค.ศ. 1950 คุณสมบัติดังกล่าวเปิดโอกาสให้ Jacqueline Auriol ได้เป็นนักบินทดสอบหุ่นยนต์คนแรก และเป็นคนแรกของกลุ่มที่บินข้ามกำแพงเสียงและสร้างสถิติโลกความเร็วถึง 5 ครั้งในช่วงทศวรรษ 1950 และ 1960 (Wikipedia contributors, 2024) และในปี ค.ศ. 1965 เธอขึ้นบินทดสอบให้กับเครื่องบินเจ็ทธุรกิจ Mytères 20 ของบริษัท Dassault

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

### 3.2 สาย T2 สถานี Suzanne Lenglen (1899-1938)

สถานี Suzanne Lenglen อ้างอิงจากชื่อของยอดนักเทนนิสสาวชาวปารีส ผู้เป็นพ่อให้การสนับสนุนเล่นกีฬาประเภทนี้อย่างเต็มที่ตั้งแต่การจัดทำซื้อไม้เทนนิส เป็นผู้ฝึกซ้อมและหารครุ่นฝึกหัดให้ พ่อของ Suzanne ผู้มีความเชื่อมั่นว่าผู้หญิงสามารถทำสิ่งนี้ได้เหมือนกับผู้ชาย และลูกสาวของเขาก็ได้แสดงให้ทุกคนเห็น (Clerici, 1984, pp. 13-16) Suzanne Lenglen มีชื่อเสียงการเป็นแชมป์โลก ค.ศ. 1914 ขณะอายุเพียง 15 ปี หลังสองครั้งที่ 1 เธอเป็นแชมป์โลก 6 สมัย ได้รับเหรียญจากการแข่งโอลิมปิก 3 เหรียญ ได้แก่ เหรียญทอง 2 เหรียญ และทองแดง 1 เหรียญ อีกทั้งยังเป็นแชมป์ฝรั่งเศสและแชมป์วิมเบิลดันอย่างละ 6 สมัย (Schor, 2009, p. 2) นอกจากชื่อเสียงด้านกีฬาเทนนิสแล้ว เธอยังเป็นสตรีผู้นำด้านแฟชั่นโดยรวมเชือด้าที่ผ่านการตัดเย็บชั้นสูง หากมองย้อนกลับไปในสังคมฝรั่งเศสช่วงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 20 นับว่าเธอ มีความคิดเป็นอิสระ โดยเลือกแต่งโฉมหน้าให้โดดเด่นในเวลาลงแข่ง และกล้ายกแขนเบญจม์ดีมอีกให้ญี่ต่อหน้าสาธารณะ (Schor, 2009, p. 3) กล่าวได้ว่า Suzanne Lenglen ก้าวข้ามบรรทัดฐานทั่วไปของสตรีในยุคนั้น

### 3.3 สาย T3a สถานี Maryse Bastié (1898-1952)

สถานี Maryse Bastié อ้างอิงจากชื่อของนักบินหญิงคนสำคัญของฝรั่งเศส เธอเป็นสตรีคนแรกที่มีชื่อปรากฏในสถานีรถรางของแคว้นอีล-เดอ-ฟร็องส์ เมื่อจากสถานีแห่งนี้เปิดให้บริการพร้อมการเปิดเดินขบวนรถสาย T3a ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2006 ซึ่งก่อนที่สถานี Suzanne Lenglen และ Jacqueline Auriol ส่วนต่อขยายของรถรางสาย T2 เปิดให้บริการ Maryse Bastié มีชื่อเสียงจากการบินทำลายสถิติโลกในการบินระยะเวลานานถึง 27 ชั่วโมง ด้วยเครื่องบินประเทกห์ Caudron Simoun ในปี ค.ศ. 1929 สองปีถัดมา บินจากฝรั่งเศสไปยังรัสเซียเป็นระยะทางถึง 3,000 กิโลเมตรได้สำเร็จ ซึ่งแสดงถึงความสามารถทางการบินในยุคที่เทคโนโลยียังมีข้อจำกัดอยู่มาก ในปี ค.ศ. 1936 เธอสร้างสถิติใหม่อีกครั้งด้วยการบินข้ามมหาสมุทรแอตแลนติกใต้เพียงลำพังภายในเวลา 12 ชั่วโมง 5 นาที (Mayniel, 2018) นอกจากนี้ เธอยังเป็นสตรีผู้มีสำนึกรักชาติ จากเอกสารกองประวัติศาสตร์ กระทรวงกลาโหม เพยให้เห็นความมุ่งมั่นดังกล่าวเมื่อปรากฏหนังสือแจ้งเจตจำนงการเข้าร่วมกองกำลังเสริมทหารหญิงประจำกองทัพภาค ลงวันที่ 24 เมษายน ค.ศ. 1944 (Service historique de la Défense, 2020, p. 6) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าเธอพร้อมใช้ศักยภาพของตนมาปลดออกประเทกห์ฝรั่งเศส ขณะที่ตกลอยู่ภายใต้กองทัพนาซีเยอรมัน ด้านสิทธิสตรี Maryse Bastié มีบทบาทสำคัญในการ

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

### 3.4 สาย T3b สหาย Anna de Noailles (1876-1933)

สาย Anna de Noailles อ้างอิงจากชื่อนักเขียนและกวีผู้มีผลงานโดดเด่น ช่วงปลายศตวรรษที่ 19 และต้นศตวรรษที่ 20 เป็นผู้ร่วมก่อตั้งรางวัลวรรณกรรม Le Prix de la Vie heureuse ซึ่งเป็นรางวัลวรรณกรรมสำคัญรางวัลหนึ่งของประเทศฝรั่งเศส มอบให้กับผลงานวรรณกรรมที่โดดเด่นทางศิลปะและอารมณ์ความรู้สึกที่ลึกซึ้งในชีวิตมนุษย์ โดยเฉพาะผลงานจากนักเขียนหญิง ปัจจุบันคือ Le Prix Femina ซึ่งถือได้ว่าเป็นก้าวสำคัญ ในการส่งเสริมบทบาทของผู้หญิงในวงการวรรณกรรมฝรั่งเศส (Ducas, 2003, pp. 47-50) ในปี ค.ศ. 1931 Anna de Noailles ได้รับอิสริยาภรณ์ Légion d'honneur ชั้น Commandeur นับว่า เป็นสตรีคนแรกที่ได้รับเกียรติชั้นสูงจากการรัฐบาลฝรั่งเศส (La Grande Chancellerie, 2017) และ เพื่อยกย่องบทบาทของเธอในแวดวงวรรณกรรม ราชบัณฑิตยสถานฝรั่งเศสมีมติยอมรับการ จัดตั้งรางวัล Le Prix Anna-de-Noailles เมื่อปี ค.ศ. 1994 เพื่อมอบให้กับนักเขียนที่มีผลงาน โดดเด่นในด้านการใช้ภาษาและความสามารถในการสื่อสารอารมณ์ผ่านคำพูด (lyrique) รางวัล นี้จัดอยู่ในสาขาวรรณกรรมและปรัชญา (Académie française, 2024b, p. 18) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า Anna de Noailles เป็นบุคคลสำคัญที่สนับสนุนบทบาทของผู้หญิงในวงการวรรณกรรม และศิลปะฝรั่งเศสได้เป็นอย่างดี

### 3.5 สาย T3b สหาย Anny Flore (1912-1985)

สาย Anny Flore อ้างอิงจากชื่อของนักร้องและนักแสดงที่ได้รับความนิยม อย่างมากในฝรั่งเศสช่วงกลางศตวรรษที่ 20 โดยเรอเริ่มต้นอาชีพจากการเป็นนักออกแนว เสื้อผ้าและนางแบบ ก่อนจะกล่าวเป็นนักร้อง โดยมีผลงานที่โดดเด่น เช่น เพลง “Deux sous de violettes” และผลงานเพลงชุด “Mon cahier de chansons” ซึ่งเป็นการนำเพลงจาก สมุดบันทึกของเธอที่เคยเขียนข้อความจากเพลงของ Berthe Sylva นักร้องหญิงในช่วงต้น ศตวรรษที่ 20 มาเรียบเรียงใหม่ ผลงานนี้ทำให้เธอได้รับการยอมรับและกล่าวเป็นศิลปิน คุณสำคัญในวงการเพลงฝรั่งเศส (Anny Flore, 2024)

### 3.6 สาย T3b สหาย Marguerite Long (1874-1966)

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

ของตนเองร่วมกับ Jacques Thibaud ซึ่งเป็นที่มาของการสร้างการแข่งขันดนตรีระดับนานาชาติซึ่ว่า Concours Long-Thibaud-Crespin ในปี ค.ศ. 1943 และยังเป็นการแข่งขันที่ยังไหัญสำหรับนักดนตรีรุ่นใหม่จนถึงปัจจุบัน (Marguerite Long, 2025) กล่าวได้ว่า ความสามารถของเชอเจ้มีส่วนสำคัญในการส่งเสริมดนตรีคลาสสิกฝรั่งเศสให้เป็นที่รู้จักในระดับนานาชาติ

### 3.7 สาย T3b สถานี Thérèse Pierre (1908-1943)

สถานี Thérèse Pierre อ้างอิงจากชื่อสตรีคนสำคัญในขบวนการต่อต้านนาซีเยอรมันในฝรั่งเศสช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 เชอเมียบทบาทสำคัญในฐานะครูและแก่นนำกลุ่มต่อต้านเยอรมันในเมือง Fougères โดยทำหน้าที่จัดการขนส่งอาวุธ เอกสารลับ และสนับสนุนกลุ่มต่อต้านอย่างเต็มที่ แม้เชอจะถูกจับโดยหน่วย Gestapo ในปี ค.ศ. 1943 แต่เชอยังคงปกป้องข้อมูลของเครือข่ายจักรพรรดิ์ที่เสียชีวิตจากการถูกทรมานในคุก หลังสงครามเชอได้รับเหรียญเกียรติยศ Croix de Guerre และ Médaille de la Résistance พร้อมการตั้งชื่อโรงเรียนในเมือง Fougères ตามชื่อของเชอ รวมถึงการติดตั้งแผ่นจำกัดลายแห่งในฝรั่งเศสเพื่อยกย่องเชิดชูในความเสียสละของ Thérèse Pierre นอกจากนี้ สารคดี Où sont nos amoureuses? ของ Robin Hunzinger และหนังสือ Elles vivaient d'espoir ของ Clémence Hunzinger ยังได้เปิดเผยเรื่องราวชีวิตส่วนตัวของเชอที่เคยถูกมองข้าม อาทิ ความสัมพันธ์ของ Thérèse Pierre กับหญิงสาวคนรัก (Thérèse Pierre, 2025) เห็นได้ว่า Thérèse Pierre เป็นครูสตรีมีสำนึกรักชาติ หากเชอมีชีวิตต่อเดลังจากการทรมานในคุก เชอคงจะได้ทำหน้าที่ครูผู้สอนเรื่องสิทธิและเสรีภาพแก่ลูกศิษย์อีกหลายรุ่น ดังที่ Louise Michel และ Lucie Aubrac ได้กระทำ

## 6. บทสรุป

การวิจัยเรื่อง “สถานีขันสั่งทางรางในแคว้นออล-เดอ-ฟร็องส์: ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศส” นอกจากจะช่วยให้เราอกรเล่าความเป็นมาและการให้ความสำคัญของสตรีนิยมในแคว้นออล-เดอ-ฟร็องส์ตั้งแต่ระยะเริ่มแรกจนถึงปัจจุบันแล้ว งานดังกล่าวยังสามารถช่วยอธิบายเกี่ยวกับการสะท้อนภาพลักษณ์และบทบาทของสตรีในพื้นที่ขันสั่งสาธารณ การตั้งชื่อสถานที่โดยอิงชื่อบุคคลมีอิทธิพลต่อจิตวิทยาของชุมชน เนื่องจากชื่อสถานที่มักทำหน้าที่เป็นสัญลักษณ์ของความภาคภูมิใจในชุมชน และช่วยรักษาความทรงจำเกี่ยวกับบุคคลสำคัญในสังคม

ในช่วงไม่กี่ทศวรรษที่ผ่านมา ชื่อของสตรีได้ปรากฏในสถานที่ต่าง ๆ อันเป็นส่วนหนึ่งของขบวนการสตรีนิยมที่มุ่งเพิ่มคุณค่าในการมองเห็นสตรีในพื้นที่สาธารณะตามโครงการต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเขตกรุงปารีส ซึ่งเป็นพยานที่สะท้อนถึงความปรารถนาของผู้นำ

องค์กรที่จะยกย่องสตรีผู้มีส่วนในการต่อสู้ทางสังคมหรือความก้าวหน้าครั้งสำคัญ สะท้อนถึงการยอมรับบทบาทของสตรีและความพยายามที่จะผลักดันให้สังคมฝรั่งเศสมีความเท่าเทียมทางเพศมากยิ่งขึ้น

การนำชื่อสตรีที่เป็นวีรสตรีมาตั้งชื่อสถานที่หรือสิ่งปลูกสร้างได้สะท้อนถ่ายถึงการเปลี่ยนแปลงทางความคิดและความปรารถนาที่เพิ่มขึ้นในการบูรณาการผู้หญิงเข้ากับมรดกที่จับต้องไม่ได้ของสังคม ด้วยการแสดงความเคารพต่อบุคคลเหล่านี้ ชื่อสถานที่จึงกลายเป็นเครื่องหมายอันทรงพลังของความทรงจำส่วนรวมและเครื่องมือทางการศึกษาสำหรับคนรุ่นต่อ ๆ ไป กล่าวได้ว่าการศึกษาวิจัยความสามารถเชื่อมโยงกับการศึกษาด้านการจัดการพื้นที่สาธารณะในสังคมฝรั่งเศส

อย่างไรก็ตาม ผู้จัดพับข้อสังเกตอย่างหนึ่งว่าในบรรดารายชื่อสถานที่ขึ้นส่งทางรางในแคว้นอลี-เดอ-ฟร็องส์จำนวนมากกว่า 500 ชื่อ กลับไม่ปรากฏชื่อของ Simone de Beauvoir นักเขียนสตรีแห่งคริสต์ศตวรรษที่ 20 ผู้สร้างสรรค์ผลงานเพื่อกระตุ้นให้สังคมสำนักถึงสิทธิสตรี และ Marguerite Yourcenar ราชบัณฑิตหญิงคนแรกของประเทศฝรั่งเศส เป็นไปได้หรือไม่ว่า วีรสตรีในมุมมองของผู้คนในคริสต์ศตวรรษที่ 21 ต้องลงมาเดินบนเพื่อแสดงพลังเคลื่อนไหวให้สังคมอย่างเป็นธุรกรรม หรือต้องเคยเป็นผู้อุทธรณ์ความพลังปักป้องประเทศฝรั่งเศสให้พ้นจากภัยสงคราม ผู้จัดพับหวังว่าสักวันหนึ่งจะปรากฏชื่อสตรีทั้งสองท่านบนบ้ำยสถานที่ขึ้นส่งทาง แห่งแคว้นอลี-เดอ-ฟร็องส์ เพราะปลายปากกาที่จดจารในวรรณกรรมเมื่อตอนเป็นอาชุชนิดหนึ่ง เป็นอาชุทางบัญญาที่พร้อมด้วยสาระและอรรถรสที่จดผ่านปลายปากกาสามารถกระตุ้นพลังในสังคมได้

## 7. ประโยชน์จากการวิจัย

บทความวิจัยเรื่องสถานที่ขึ้นส่งทางรางในแคว้นอลี-เดอ-ฟร็องส์ : ชื่อและภาพสะท้อนพื้นที่สตรีในฝรั่งเศสให้ประโยชน์ทางวิชาการด้านความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมฝรั่งเศสและวิถีชีวิตริมแม่น้ำเจนูอา โดยเฉพาะเรื่องการเป็นแบบอย่างในการดำเนินการเกี่ยวกับการจัดการสิ่งแวดล้อมค่าของสตรีผู้สร้างคุณค่าทางสังคมและประเพณี สาระจากบทความวิจัยนี้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้รายวิชาด้านสังคมและวัฒนธรรมชนชาติ ฝรั่งเศส ประเทศฝรั่งเศสยุคปัจจุบัน และพัฒนาการสตรีนิยมในฝรั่งเศส หรืออาจเป็นหัวข้อหนึ่งในการจัดการเรียนรู้ด้านยุโรปศึกษา

## 8. กิตติกรรมประกาศ

ท้ายนี้ผู้จัดการร่วมของบคุณหลักสูตรศิลปศาสตรศึกษาสารบัญที่ สาขาวิชาภาษา ตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่นที่จัดสรรทุนอุดหนุนการ วิจัยในครั้งนี้ และขอขอบคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์วิกรานต์ นามพาดอนที่อนเคราะห์เปล บทคัดย่อภาษาอังกฤษ

### เอกสารอ้างอิง

- กันตพงศ์ จิตต์กล้า. (2563). สถานีรถไฟใต้ดินในปารีส : ชื่อและภาพสะท้อนความเป็นชาตินิยม ของฝรั่งเศส, วารสารภาษา ศาสนาและวัฒนธรรม, 9(1), 212-238.  
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/gshskku/article/view/243422>
- โอพาร รัตนก้าดี. (2565). คุณค่าของภูมินามหมู่บ้านในจังหวัดน่าน, วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์, 42(2), 82-96.  
[https://digital.library.tu.ac.th/tu\\_dc/frontend/Info/item/dc:185387](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<sup>e</sup> 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](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](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](https://www.cepag.be/sites/default/files/publications/analyse_cepag_-_juillet_2019_-_louise_michel.pdf)

- Butler, B. (2014, 27 March). *Métroféminin*. <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/](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/](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<sup>e</sup>. *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.legiondhoneur.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](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=221722562](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Ligne_7_du_m%C3%A9tro_de_Paris&oldid=221722562)
- Marguerite Long. (2025, février 1). *Wikipédia, l'encyclopédie libre.* [http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Marguerite\\_Long&oldid=222602869](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-décembre-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\\_l'exposition\\_pariisiennes\\_citoyennes.pdf](https://www.carnavalet.paris.fr/sites/default/files/2022-10/dossier_champ_social_-_visite_en_autonomie_de_l'exposition_pariisiennes_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<sup>e</sup> 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](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/auquotidien/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<sup>e</sup> 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](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](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-francoprovenciales.eu/bulletin/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.