



วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS
SOUS LE HAUT PATRONAGE ROYAL DE SON ALTESSE ROYALE LA PRINCESSE MAHA CHAKRI SIRINDHORN

ฉบับที่ ๑๕๑ ปีที่ ๔๙ เล่มที่ ๑ (มกราคม-มิถุนายน ๒๕๖๓) / N°151 Année 49 Vol. 1 (janvier-juin 2026)

บทความวิจัย (Research Articles)

Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024 – analyse discursive
Natthaporn KANJANAPINYOWONG

ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการปรับตัวเข้าสู่
วัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษาฝึกงานไทยในประเทศฝรั่งเศส
ปิยสุดา ม้าไว

Intégration pédagogique de ChatGPT en français langue étrangère :
effets sur les connaissances en éthique numérique et l'évolution des usages
éthiques des étudiants
Montiya PHOUNGSUB

เทคนิคเกมมิฟิเคชันที่มีผลต่อความเข้าใจไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียน
วิชาเอกภาษาฝรั่งเศสชาวไทยระดับอุดมศึกษา
สรรพพร เอี่ยมมงคลสกุล

การศึกษาลักษณะทางกลศาสตร์ของพยัญชนะเชื่อมพยางค์
แบบเพิ่มพยัญชนะ ในภาษาฝรั่งเศสของผู้พูดภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่
เสกสรร พรหมเกษา จุฑามณี อ่อนสุวรรณ และ ธฤต วงศ์วรจรรย์

การถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยในการแปลวรรณกรรม: กรณีศึกษาการแปล
ความสุขของกะทิ เป็นภาษาฝรั่งเศส
อาทิตย์ วงษ์สง่า

บทความวิชาการ (Academic Article)

Oralité et pédagogie énaactive : un antidote face aux dangers
de l'intelligence artificielle
Jean-Philippe BABU

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

วารสารสมาคมครุศาสตร์แห่งประเทศไทย

- | | |
|---|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร. ขนิษฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร. ชีรา ศุขสวัสดิ์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร. ชีระ รุ่งธีระ | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหาสารคาม |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร. ปรีดี พิศณุมิวธิ์ | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร. ปาจารย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร. ภาควณิ ใจมีอารี | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร. วรุณี อุดมศิลป์ | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร. วลัยยา วิวัฒน์สร | คณะอักษรศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 9. รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริมา ปุรินทรภิบาล | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
วิทยาเขตปัตตานี |
| 10. รองศาสตราจารย์ ดร. สิริจิตต์ เดชอมรชัย | คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กิตติพล จูโนทัย | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ชอทอง บรรจงสวัสดิ์ | คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยจิตร สังข์พานิช | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม |

14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยสุดา ม้าไฉ	วิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต
15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พรพิมล ศุขะวาทิ	คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพรรณ ทิพย์คง	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. มณฑิญา พ่วงทรัพย์	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันรัก ดาวสัน	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศศิ อินทรโกสม	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุกัญญา นันทศิลป์	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุทิสรา โรจนอนันต์	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุพรรณิ จันทรคราญ	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุรภี รุโจปการ	คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อติพร เสถียรสุด	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
25. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัจฉรา สัปพัน์	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
26. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ธรณินทร์ มีเพียร	วิทยาเขตปัตตานี คณะศิลปศาสตร์
27. อาจารย์ ดร. กันตพงศ์ จิตต์กล้า	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
28. อาจารย์ ดร. มาริสา การิเวทย์	มหาวิทยาลัยขอนแก่น คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

29. อาจารย์ ดร. ริพัฒน์ จิราพงษ์

โรงเรียนจิตรลดา

30. อาจารย์ ดร. วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย

คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี

31. อาจารย์ ดร. สิริวรรณ จุฬากรณ์

คณะอักษรศาสตร์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

32. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Romain BENASSAYA

คณะศิลปศาสตร์

มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ

33. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Frédéric CARRAL

คณะศิลปศาสตร์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

34. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Bruno MARCHAL

คณะศิลปศาสตร์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

35. อาจารย์ ดร. Jean-Philippe BABU

คณะมนุษยศาสตร์

มหาวิทยาลัยนเรศวร

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ฉบับที่ 151 ปีที่ 49 เล่ม 1 (มกราคม – มิถุนายน 2569) ก้าวเข้าสู่ยุคที่ปัญญาประดิษฐ์เข้ามามีบทบาทในห้องเรียนภาษาอย่างไม่อาจมองข้าม กองบรรณาธิการจึงคัดสรรบทความที่ชวนให้ทบทวนว่า ท่ามกลางกระแสธารแห่งเทคโนโลยีอันเชี่ยวกราก “หัวใจ” ของการเรียนภาษา อันได้แก่ มนุษย์ วัฒนธรรม และเสียงพูดที่มีลมหายใจนั้น ยังคงมีบทบาทและความสำคัญมากเพียงใด ทั้งนี้ กองบรรณาธิการได้พิจารณาคัดเลือกบทความทุกเรื่องผ่านกระบวนการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้อง โดยมุ่งเน้นคุณภาพและความหลากหลาย เพื่อเผยแพร่องค์ความรู้ทางวิชาการและการวิจัยด้านภาษาศาสตร์ วรรณกรรม การแปล ตลอดจนการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสอย่างต่อเนื่อง อันจะเกิดคุณูปการและเป็นประโยชน์ต่อวงวิชาการอย่างแท้จริง

วารสารฉบับนี้ประกอบด้วยบทความจำนวน 7 เรื่อง ได้แก่ บทความวิจัยภาษาฝรั่งเศส 2 เรื่อง บทความวิชาการภาษาฝรั่งเศส 1 เรื่อง และบทความวิจัยภาษาไทย 4 เรื่อง แม้ต่างประเด็นและต่างระเบียบวิธี หากแต่ทุกบทความล้วนมุ่งสู่จุดหมายเดียวกัน คือการยกระดับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้เหมาะสมกับผู้เรียนชาวไทยในโลกที่กำลังผันเปลี่ยน

เปิดเล่มด้วยศาสตร์แห่งการเลือกใช้ถ้อยคำ บทความวิจัยเรื่องแรก *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024 – Analyse discursive* ของ นาถพร กาญจนภิญโญวงศ์ วิเคราะห์วาทกรรมและคำศัพท์เชิงการตลาดในคู่มือ *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024* ของคณะกรรมการโอลิมปิกสากล (CIO) โดยอาศัยแนวคิดของแม็งเกอโน (Maingueneau) ร่วมกับโปรแกรม Iramuteq ผลการวิจัยชี้ให้เห็นกลวิธีทางภาษาอันหลากหลายที่องค์กรและบริษัทพันธมิตรระดับโลกนำมาใช้สร้างความชอบธรรมแก่การเข้ามามีส่วนร่วมในกีฬาโอลิมปิกปารีส 2024 ผ่านการผูกโยงตนเองเข้ากับคุณค่าโอลิมปิกและความ

รับผิดชอบต่อสังคม อันเป็นการตอกย้ำว่าเบื้องหลังถ้อยคำอันสวยงามนั้นย่อมมีกลยุทธ์แฝงอยู่เสมอ

จากถ้อยคำสู่การก้าวข้ามพรมแดน บทความวิจัยเรื่องที่สอง *ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษาฝึกงานไทยในประเทศฝรั่งเศส* ของ ปิยสุดา ม้าไว ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ ทั้งการสัมภาษณ์เชิงลึกและการสังเกตแบบมีส่วนร่วม โดยเก็บข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลสำคัญ 3 กลุ่ม ผลการวิจัยสะท้อนความจริงที่ว่า “รู้เขารู้เรา” กล่าวคือ ความรู้ทางภาษาและเจตคติที่เปิดกว้างต่อวัฒนธรรมใหม่คือกุญแจสำคัญที่ช่วยให้นักศึกษาก้าวพ้นภาวะตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม และเก็บเกี่ยวประสบการณ์การฝึกงานได้อย่างมีคุณค่า

ครั้นถึงประเด็นร่วมสมัยที่สุด บทความวิจัยเรื่องที่สาม *Intégration pédagogique de ChatGPT en français langue étrangère : effets sur les connaissances en éthique numérique et l'évolution des usages éthiques des étudiants* ของ มณฑิญา พวงทรัพย์ นำผู้อ่านเข้าสู่ห้องเรียนที่มี ChatGPT เป็นเครื่องมือ ซึ่งก่อให้เกิดประเด็นสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ พร้อมตั้งคำถามสำคัญในเรื่องจริยธรรมของการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล ผลการศึกษาชี้ว่าเมื่อออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้อย่างไร้ครวญ ผู้เรียนจะแปรเปลี่ยนจาก “ผู้ใช้” เชิงรับ มาเป็นผู้เลือกรับข้อมูลอย่างมีวิจารณญาณและความรับผิดชอบ พร้อมเน้นย้ำถึงความจำเป็นในการบูรณาการกลยุทธ์การเรียนการสอนที่เหมาะสม เพื่อใช้ประโยชน์จากศักยภาพของเทคโนโลยีนี้ได้อย่างเต็มที่

ด้านการกระตุ้นแรงจูงใจในการเรียนรู้ บทความวิจัยเรื่องที่สี่ *เทคนิคเกมมิฟิเคชันที่มีผลต่อความเข้าใจไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนวิชาเอกภาษาฝรั่งเศสชาวไทยระดับอุดมศึกษา* ของ สรรพร เอี่ยมมงคลสกุล ทดลองนำเกมมิฟิเคชัน (Gamification) มาใช้กับนักศึกษาวิชาเอกภาษาฝรั่งเศสจำนวน 30 คน จาก 2 มหาวิทยาลัยในกรุงเทพมหานคร ด้วยวิธีการวิเคราะห์เชิงเนื้อหาและการวิเคราะห์เชิงสถิติ ผลการวิจัยพบว่ากลไกและพลวัตของเกมช่วยเพิ่มแรงจูงใจ ความเข้าใจ และความมั่นใจ ทั้งยังทำให้กฎไวยากรณ์อันน่าหนักใจกลายเป็นเรื่องน่า

จดจำ ตอกย้ำว่าการ “เรียนอย่างมีความสุข สนุกกับการเรียนรู้” ช่วยสร้างทัศนคติที่ดีและแรงจูงใจเชิงบวก อันส่งผลให้การเรียนการสอนดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

จากนั้นจึงหวนคืนสู่รากฐานแห่งเสียงในภาษา บทความวิจัยเรื่องที่ทำการศึกษาลักษณะทางกลศาสตร์ของพยัญชนะเชื่อมพยางค์ในภาษาฝรั่งเศสของ เสกสรร พรหมเกษา จุฑามณี อ่อนสุวรรณ และ ธฤต วงศ์วรจรรย์ เก็บตัวอย่างเสียงจากผู้พูดภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ทั้งเพศชายและเพศหญิง อายุ 20 - 30 ปี จำนวน 4 คน แล้ววิเคราะห์ค่าระยะเวลาของเสียงสระและพยัญชนะด้วยโปรแกรม Praat เพื่อให้เห็นภาพอันละเอียดของปรากฏการณ์การเชื่อมเสียง (liaison) ที่เจ้าของภาษากระทำโดยไม่รู้ตัว แต่เป็นทักษะที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้และฝึกฝนอย่างตั้งใจเพื่อประโยชน์ต่อการสื่อสารในสถานการณ์จริง

ศิลปะการแปลในบริบทต่างวัฒนธรรม บทความวิจัยเรื่องที่ทำการศึกษาการถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยในการแปลวรรณกรรม: กรณีศึกษาการแปล ความสุขของกะทิ เป็นภาษาฝรั่งเศส ของ อาทิตย์ วงษ์สง่า เปรียบเทียบฉบับแปลภาษาฝรั่งเศสกับต้นฉบับภาษาไทย โดยใช้ฉบับภาษาอังกฤษซึ่งเป็นต้นฉบับของฉบับภาษาฝรั่งเศสเป็นฐานในการอธิบายกลวิธีจัดการความแตกต่างทางวัฒนธรรมตามแนวคิดของโมนา เบเกอร์ (Mona Baker) ผู้เขียนชี้ให้เห็นว่าความแตกต่างดังกล่าวมิใช่อุปสรรค หากแต่เป็นกลไกสำคัญที่ผลักดันให้ผู้แปลแสวงหากลวิธีอันหลากหลาย โดยตั้งใจ “อ่าน” วัฒนธรรมของผู้อ่านปลายทางเป็นบรรทัดฐาน บทความจึงยืนยันลักษณะควมวัฒนธรรมตามข้อสังเกตของฟอร์ตุนาโต อิสราแอล (Fortunato Israël) ผู้อ่านฝรั่งเศสจึงได้สัมผัสความหวานและความอบอุ่นที่แฝงอยู่ในเรื่องราวของ “กะทิ” ผ่านการแปลที่เคารพเจตนาและความเข้าใจอันลึกซึ้งในวัฒนธรรมต้นทาง

และปิดเล่มด้วยที่ว่าเทคโนโลยีย่อมมิได้นำมาซึ่งคุณประโยชน์แต่เพียงด้านเดียว บทความวิชาการเรื่องที่เจ็ด *Oralité et pédagogie éactive : un antidote face aux dangers de l'intelligence artificielle* ของ ฌ็อง-ฟิลิปป์ บาบู (Jean-Philippe Babu) พิจารณาปัญญาประดิษฐ์ตามแนวคิดของสติเกลอร์ (Stiegler)

ซึ่งเป็นได้ทั้งยารักษาและยาพิษ กล่าวคือ ก่อโทษเมื่อลัดวงจรกระบวนการเรียนรู้ แต่เกิดประโยชน์เมื่อกระตุ้นการสะท้อนคิดของผู้เรียน ผู้เขียนจึงเสนอแนวการสอนทักษะการพูดแบบปฏิสังสรรค์กระทำการ (approche éactive) ซึ่งถือว่าการเรียนรู้เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างร่างกายและสิ่งแวดล้อม ผ่านการฝึกเสียง ทำนองเสียง ทำทางประกอบการพูด และแบบฝึกอันหลากหลาย พร้อมปรับบทบาทของเครื่องมือปัญญาประดิษฐ์ให้เป็นเพียงตัวช่วยสังเกต มิใช่สิ่งทดแทนการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเติบโตเป็นผู้พูดที่เป็นอิสระและเป็นเจ้าของภาษาของตน

จะเห็นได้ว่าบทความทั้งเจ็ดเรื่องเปรียบเสมือนบทสนทนาระหว่าง “เทคโนโลยี” กับ “ความเป็นมนุษย์” ปัญญาประดิษฐ์อาจเป็นผู้ช่วยอันทรงพลัง หากแต่หัวใจของภาษายังคงอยู่ที่การเรียนรู้จากประสบการณ์ปฏิบัติ การเข้าใจระหว่างวัฒนธรรม การรับรู้และเรียนรู้อย่างมีวิจารณญาณ ตลอดจนการสะท้อนคิดของผู้เรียนเสมอ

กองบรรณาธิการขอขอบคุณผู้สนับสนุนบทความทุกท่านที่มอบความไว้วางใจให้วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ได้เผยแพร่ผลงานอันทรงคุณค่าสู่สาธารณะ และขอขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ได้เสียสละเวลาในการพิจารณาถ้อยแถลงบทความให้มีคุณภาพตามมาตรฐานสากล กองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่าวารสารฉบับนี้จะเป็นสื่อกลางในการเผยแพร่ พัฒนา และขับเคลื่อนองค์ความรู้ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาให้ก้าวหน้าและเกิดประโยชน์ต่อสังคมในวงกว้างสืบไป

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญพรรณ ทิพย์คง

บรรณาธิการประจำฉบับ

สารบัญ

บทความวิจัย (Research Articles)

Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024 - Analyse discursive

Natthaporn KANJANAPINYOWONG1 - 28

ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ของ
นักศึกษาฝึกงานไทยในประเทศฝรั่งเศส

ปิยสุดา ม้าไว.....29 - 67

Intégration pédagogique de ChatGPT en français langue étrangère : effets sur les
connaissances en éthique numérique et l'évolution des usages éthiques des étudiants

Montiya PHOUNGSUB.....68 - 113

เทคนิคเกมมิฟิเคชันที่มีผลต่อความเข้าใจไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนวิชาเอก
ภาษาฝรั่งเศสชาวไทยระดับอุดมศึกษา

สรรพพร เอี่ยมมงคลสกุล.....114 - 139

การศึกษาลักษณะทางกลศาสตร์ของพยัญชนะเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะใน
ภาษาฝรั่งเศสของผู้พูดภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่

เสกสรร พรหมเกษา จุฑามณี อ่อนสุวรรณ์ และ ธฤต วงศ์วรจรรย์.....140 - 167

การถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยในการแปลวรรณกรรม: กรณีศึกษาการแปล *ความสุขของกะทิ* เป็นภาษาฝรั่งเศส

อาทิตย์ วงษ์สง่า.....168 - 205

บทความวิชาการ (Academic Article)

Oralité et pédagogie énaactive : un antidote face aux dangers de l'intelligence
artificielle

Jean-Philippe BABU.....206 - 241



Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024 - Analyse discursive

Natthaporn KANJANAPINYOWONG*

Faculté des Lettres, Université Chulalongkorn, Thaïlande

IOC Marketing Media Guide Paris 2024 : Discourse analysis

Natthaporn Kanjanapinyowong*

Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 17 May 2025

Revised 29 April 2026

Accepted 7 May 2026

Mots clés :

Analyse du discours

Scène d'énonciation

Parrainage sportif

Jeux olympiques

Iramuteq

Keywords:

Discourse analysis

Scene of enunciation

Sports sponsorship

Olympic Games

Iramuteq

Résumé

Les Jeux olympiques et paralympiques sont le plus grand événement sportif mondial qui rassemblent non seulement les sportifs professionnels mais aussi les autres parties prenantes du Mouvement olympique dans le but de transmettre les valeurs de l'Olympisme autour du monde. Le Comité International Olympique (CIO), organisation à but non lucratif responsable d'organiser les Jeux, repose principalement sur le marketing et ses partenaires mondiaux du programme « The Olympic Partner » (TOP) afin de garantir le bon déroulement de ses activités.

Cet article cherche à examiner les aspects discursifs et lexicaux du document de communication intitulé Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024 pour 1) étudier sa position dans l'univers discursif au travers des genres et des « scènes d'énonciation » de Maingueneau (1998) et 2) analyser les procédés de légitimation des partenariats avec les entreprises issues de divers secteurs d'activité. L'analyse révèle que le discours du CIO s'inscrit, de manière générale, dans une scène englobante institutionnelle et formelle suivant les normes de la scène générique informative et explicative, avec pour objectif de donner des renseignements aux médias. En revanche, la partie 3 concernant les « Partenariats olympiques » relève de la scène générique argumentative et montre les stratégies langagières employées par diverses entreprises en vue de nouer des liens légitimes avec les JO. En outre, l'étude lexicale réalisée

* Corresponding author

E-mail address: natthaporn.k@chula.ac.th

réalisée à l'aide du logiciel Iramuteq révèle le vocabulaire produit par ce discours ainsi que ses relations aux divers « mondes lexicaux ». L'analyse met en évidence des stratégies discursives variées employées par le CIO et les entreprises partenaires du programme TOP dans l'objectif de légitimer leurs rôles dans les JO par leur identification aux valeurs de l'Olympisme et à l'engagement social.

Abstract

The Olympic and Paralympic Games represent the world's most significant sporting event, bringing together not only professional athletes but also other stakeholders of the Olympic Movement, with the aim of transmitting Olympic values globally. The International Olympic Committee (IOC), a non-profit organization responsible for organizing the Games, primarily relies on its marketing resources and The Olympic Partners (TOP) programme to ensure the smooth execution of its activities.

Through discourse and lexical analysis, this article examines the IOC's document, IOC Marketing: Media Guide. Paris 2024, to understand (1) how the text fits the discursive universe in terms of genres and the "scene of enunciation" theory (Maingueneau, 1998) and (2) analyze the legitimization processes of partnerships with companies from diverse sectors of activity. The analytical results reveal that the IOC's discourse is predominantly displayed within an institutional and formal "enclosing scene", following the norms of an informative and explanatory "generic scene", with the primary objective of providing useful information to media representatives. Nevertheless, the third section, "Olympic Partnerships," adheres more closely to an argumentative "generic scene", relying on linguistics strategies of argumentation to justify the global companies' involvement in the Olympic Games. Furthermore, the use of Iramuteq software reveals the vocabulary derived from this discourse and its relation in the "lexical world". The analysis brings to light the diverse discursive strategies employed by the IOC and its global partner companies to legitimize their roles in the Olympic Games through their identification with Olympic values and social engagement.

1. Introduction

Les Jeux Olympiques (JO), l'événement sportif mondial organisé tous les quatre ans, apparaissent comme une source d'inspiration à l'échelle mondiale incitant tous les individus à aller vers le haut. Ils sont « la seule compétition véritablement mondiale et multisport » rassemblant des athlètes issus de plus de 200 pays pour participer à plus de 400 épreuves entre jeux d'été et d'hiver (CIO, s.d.-b). C'est la raison pour laquelle, d'après l'étude menée par l'entreprise de sondage française Ipsos, la marque des Jeux Olympiques incarne « la marque sportive mondiale la plus appréciée, comparée à d'autres ligues et événements majeurs » (CIO, 2024a, p. 68).

L'édition des 2024 des JO, qui entendait réinventer le modèle olympique, intègre les enjeux de la durabilité, de l'inclusion et de l'innovation technologique. Thomas Bach, le président du Comité International Olympique (CIO), organisateur des JO, a affirmé que l'édition parisienne de 2024 a marqué un nouveau record en termes de rayonnement et de capacité de mobilisation au niveau mondial. D'après une étude indépendante pour le CIO (2024b), plus de la moitié de la population mondiale a suivi les JO de Paris 2024 avec un record à hauteur de 84% de l'audience mondiale, notamment sur les plateformes numériques ainsi que sur les réseaux sociaux. Quelques 75% des personnes interrogées pensent ainsi que le CIO est parvenu à diffuser les principes de l'Olympisme avec succès, à savoir « rassembler le monde dans une compétition pacifique » et « bâtir un monde meilleur grâce au sport » (CIO, 2024b).

Cependant, le CIO, l'organisateur des JO, ne détient que le statut d'une association à but non lucratif. Sa mission de « bâtir un monde meilleur par le sport » n'est réalisable qu'à la condition de redistribuer de 90% de ses revenus au mouvement sportif afin de promouvoir les sportifs professionnels et les organisations sportives à tous les niveaux et à l'ensemble du monde (CIO, 2023b). Ainsi, il ne peut exister qu'au travers des financements fournis par ses partenaires commerciaux, notamment ceux des programmes de partenariats mondiaux.

Ainsi, l'intérêt de l'étude de l'outil communicationnel marketing stratégique du CIO, *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024*, apparaît plus nettement. Il convient d'analyser dans quel univers discursif se situe ce document officiel à travers

les notions de genres et de scènes d'énonciation. De plus, il est nécessaire d'examiner les stratégies discursives qu'emploie chaque entreprise partenaire issue de divers secteurs d'activités afin d'établir et légitimer son rapport avec les JO. Pour ce faire, cette étude se concentre sur l'analyse discursive, à la fois qualitative et quantitative, du document officiel. La complémentarité de ces deux approches nous permet d'explorer l'objet d'étude dans son intégralité. Dans un premier temps, seront rappelées les valeurs de l'Olympisme, avant de brièvement présenter le fonctionnement financier du CIO et ses partenariats. Dans un deuxième temps, nous expliquerons le cadre théorique d'analyse du discours sur lequel s'appuie cette étude. Enfin, la dernière partie sera consacrée aux analyses discursives du texte officiel, plus particulièrement à partir des genres de discours qu'il contient, la « mise en scène » énonciative et l'analyse lexicale – à l'aide du logiciel Iramuteq. Cette étude se place dans le seul cadre de l'analyse discursive, ne prenant en compte que les éléments verbaux, sans envisager l'analyse des images.

2. Les valeurs de l'Olympisme et le fonctionnement financier du CIO

Avant d'analyser le document marketing du CIO, il est important de préciser sur quels principes reposent les JO, notamment le contexte de l'édition Paris 2024 à travers deux aspects principaux : les valeurs de l'Olympisme et le fonctionnement financier du CIO.

2.1 Les valeurs et idéaux de l'Olympisme

L'Olympisme moderne a été élaboré par Pierre de Coubertin en 1894. La première charte olympique est publiée en 1908. Elle détermine les principes fondamentaux des Jeux olympiques dont ses valeurs essentielles parmi lesquels se définit l'Olympisme comme « une philosophie de vie, exaltant et combinant en un ensemble équilibré les qualités du corps, de la volonté et de l'esprit. » (CIO, 2023a, p.8) Ces valeurs peuvent être mobilisées concrètement grâce au Mouvement olympique. Ce dernier rassemble les trois parties principales : le CIO, les Fédérations Internationales de sports (FI) et les Comités Nationaux Olympiques (CNO).

Selon le site internet du CIO (s.d.-c), les trois valeurs de l'Olympisme citées dans la Charte olympique - « encourager l'effort », « préserver la dignité humaine » et « développer l'harmonie » - ont été ramassées en une formule plus concise : « l'excellence, le respect et l'amitié ». Le CIO affiche sa volonté de promouvoir le sport, la culture et l'éducation dans le but de rendre le monde meilleur, pacifique et débarrassé des discriminations. D'abord, l'Olympisme vise l'excellence en soutenant le développement des individus pour que chacun puisse donner le meilleur de soi. Ensuite, il incite à faire preuve de respect sous plusieurs formes : respect de soi-même, de son corps, des autres, des règles, de adversaires, et de l'environnement. Enfin, la célébration de l'amitié tient à s'organiser dans l'événement sportif dans la mesure où le sport doit favoriser la compréhension réciproque entre les gens de toutes les parties du monde.

Parmi les valeurs de l'Olympisme, celle de l'excellence est régulièrement mise en avant au travers de la devise composé de quatre mots en latin « *Citius, Altius, Fortius – Communiter* » traduits et adaptés en français : « Plus vite, plus haut, plus fort – ensemble » (CIO, 2023b). Ces valeurs sont, en principe, incarnées concrètement dans la compétition sportive. Les sportifs deviennent ainsi des « ambassadeurs » des valeurs olympiques. C'est alors le rôle du CIO d'assurer à l'événement une couverture médiatique globale, comme le stipule la *Charte olympique* version 2023 qui indique que le CIO a le devoir de prendre « toutes les mesures nécessaires afin d'assurer la couverture la plus complète par les différents moyens de communication et d'information ainsi que l'audience la plus large possible dans le monde » (CIO, 2023a).

2.2 Le fonctionnement financier du CIO

Comme l'indique la présentation générale du document officiel *Marketing du CIO*, le CIO n'est qu'une association à but non lucratif et ne pourrait pas exister sans financement externe. Il reste ainsi intimement lié aux partenaires commerciaux et aux détenteurs de droits des médias afin d'assurer la rémunération et un financement pérenne du Mouvement olympique (CIO, 2024a). Il importe d'examiner ici l'une des sources fondamentales de ses revenus : les programmes de partenariats olympiques.

Les partenariats olympiques se divisent en deux catégories principales : celle des partenaires mondiaux du programme TOP (The Olympic Partner) et celle des

partenaires nationaux du pays hôte. La première dépend directement du CIO et accorde des droits de marketing olympique partout dans le monde alors que la seconde est gérée par les Comités Nationaux Olympiques (CNO).

Néanmoins, les membres du programme TOP représentent le principal soutien financier à l'échelle mondiale. Son objectif est de « générer des revenus diversifiés partagés moitié/moitié entre les comités d'organisation des Jeux Olympiques (COJO) et le Mouvement olympique » (CIO, s.d.-a). Initié en 1985, ce programme de parrainage mondial est géré directement par le CIO dans l'objectif principal de soutenir directement l'entraînement et la formation des sportifs olympiques. En retour, les partenaires se voient accorder des droits de marketing à l'échelle internationale pour les Jeux Olympiques d'hiver, d'été et de la Jeunesse. Une fois établi, le partenariat dans le programme TOP dure quatre ans au minimum.

Parmi les 15 recommandations de l'Agenda olympique 2020+5, la dernière insiste sur la nécessité de créer des modèles innovants afin de générer les revenus à long terme pour la stabilité financière du Mouvement olympique, notamment au travers de l'établissement de partenariats d'intérêt mutuel, entrepris dans un but précis de reconnaître le rôle du sport en tant que levier important pour atteindre les objectifs de développement durable (CIO, 2023b).

Selon Thomas Bach, président du CIO, le programme TOP est considéré primordial car il est « l'épine dorsale » de tous les programmes commerciaux et assure la sécurité financière de l'ensemble du Mouvement olympique (CIO, 2024a, p.4). Par conséquent, outre l'apport financier, les partenaires mondiaux du programme TOP pour Paris 2024 prennent part directement au développement des JO en fournissant technologie de pointe, services, expertise ainsi que diverses innovations. C'est la raison pour laquelle Jiri Kejval, président de la commission des revenus et des partenariats commerciaux du CIO, insiste sur la nécessité de cette catégorie de parrainage à tel point que, selon lui, « [s]ans le soutien de nos partenaires olympiques mondiaux, sans leur technologie, leur expertise, leur personnel, leurs services, leurs produits et leur financement, les Jeux Olympiques ne seraient tout simplement pas possibles » (CIO, 2024a, p.14).

En effet, cette forme d'association des entreprises avec un événement sportif comme les JO, est appelée « sponsoring » ou « parrainage ». Ce concept est caractérisé en sciences de gestion par « la mise à disposition de moyens financiers et/ou non financiers par un parrain (une organisation à but lucratif ou non lucratif, un individu) à une entité parrainée (événement, groupe, organisation, individu) dans le domaine du sport, de la culture, du social ou de l'environnement ayant comme double objectif : soutenir l'entité parrainée et favoriser les objectifs de communication du parrain » (Walliser, 2010, cité dans Danglade, 2024).

Le parrainage devient dès lors plus intéressant dans le domaine sportif en raison de sa popularité et de sa médiatisation tant nationale qu'internationale (Fleck-Dousteyssier, 2007). Il est ainsi considéré comme un outil de communication efficace à la fois interne et externe de l'entreprise avec plusieurs objectifs : augmenter la notoriété, améliorer l'image de marque, renforcer la relation entre le consommateur et la marque et accroître l'intention d'achat (Fleck-Dousteyssier, 2007). Sa stratégie de communication s'appuie plutôt sur une communication « implicite » car il s'agit bien souvent de « la simple juxtaposition du nom de l'entité parrainée et de celui de l'entreprise », ce qui nécessite le double travail parallèle chez le parrain et le public (Fleck-Dousteyssier, 2007, p.11-12). Quant au parrain, il doit chercher à s'exprimer et à faire passer le message le plus clair possible afin de gagner en crédibilité et rester en proximité avec les consommateurs. En ce qui concerne le public, il est censé associer la marque/l'entité parrainée pour comprendre le message que le parrain souhaite transmettre, « voire d'inférer des pensées ou des croyances sur la marque à partir de sa présence auprès de cette entité » (Fleck-Dousteyssier, 2007, p.12).

Ces questions servent de point de départ pour notre analyse du document officiel *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024*.

2.3 Les partenariats du programme TOP pour les JO 2024 issus de divers secteurs d'activité

Comme les partenaires du programme TOP sont variés, il convient de les regrouper selon leur secteur d'activité afin d'examiner leur relation au monde sportif.

Selon le site internet officiel de France Industrie (s.d.), un secteur d'activité se réfère à « une catégorie spécifique de l'économie regroupant des entreprises et des organisations qui exercent des activités similaires ou connexes. » Cette classification permet donc de réunir les entreprises selon leur domaine d'activité principal. Elles se divisent en quatre secteurs : le secteur primaire (extraction et production de ressources naturelles) ; le secteur secondaire (transformation des matières premières en produits finis ou semi-finis) ; le secteur tertiaire (services à destination des individus et des entreprises) ; le secteur quaternaire (production et gestion des connaissances, incluant les services informatiques et technologiques, le « cloud computing », l'Intelligence Artificielle (IA), et l'Internet des Objets.

D'après notre analyse des 16 entreprises partenaires du programme TOP, nous pouvons les classer en 3 secteurs d'activités comme l'expose le tableau 1.

Tableau 1

Présentation des 16 entreprises partenaires du programme TOP (selon l'ordre alphabétique)

Nom de l'entreprise (Siège social)	Catégorie exclusive	Secteur d'activité
AB InBev (Belgique)	bière (avec ou sans alcool)	secondaire
Airbnb (États-Unis d'Amérique)	produits d'hébergement uniques, services d'expérience uniques et services d'expérience uniques avec des olympiens	tertiaire
Allianz (Allemagne)	assurances	tertiaire
Atos (France)	produits, services et solutions informatiques	quaternaire
Alibaba (Chine)	infrastructure dans le cloud, services dans le cloud, plateformes de billetterie et de commerce électronique	quaternaire
Bridgestone (Japon)	pneumatiques, certains services d'entretien automobile et de pneumatique, vélos/bicyclettes autpropulsés, roulements d'isolation sismiques et plusieurs produits diversifiés	secondaire et tertiaire

Tableau 1

Présentation des 16 entreprises partenaires du programme TOP (selon l'ordre alphabétique) (Ext.)

Nom de l'entreprise (Siège social)	Catégorie exclusive	Secteur d'activité
Coca-Cola (États-Unis d'Amérique)	boissons non alcoolisées	secondaire
Deloitte (Royaume-Uni)	services de conseil en gestion et aux entreprises	quaternaire
Intel (États-Unis d'Amérique)	plateformes technologiques 5G, plateformes de développement de contenu de réalité virtuelle, 3D et 360 degrés, plateformes d'intelligence artificielle, plateformes de performance sportive, drones et processeurs	quaternaire
Mengniu (Chine)	boissons non alcoolisées et produits laitiers	secondaire
OMEGA (Suisse)	chronomètres, systèmes et services de chronométrage, de pointage et de résultats sur les sites de compétition	secondaire et tertiaire
Panasonic (Japon)	équipement audio, vidéo et TV, appareils électroménagers	quaternaire
P&G (États-Unis d'Amérique)	produits de soins personnels, de santé et d'entretien ménager	secondaire
Samsung (Corée du Sud)	équipement de communication sans fil, équipement informatique	quaternaire
Toyota (Japon)	véhicules, robotique en soutien à la mobilité et services de mobilité	secondaire et tertiaire
Visa (États-Unis d'Amérique)	services de paiement, sécurité des transactions, cartes de crédit, cartes de débit cartes prépayées, portefeuilles numériques	tertiaire

Les entreprises partenaires peuvent donc être classées de la façon suivante en fonction de leur appartenance à tel secteur d'activité :

- 1) Partenaires appartenant au secteur secondaire : AB InBev, Coca-Cola, Mengniu, P&G
- 2) Partenaires appartenant au secteur tertiaire : AirBnB, Allianz, Visa
- 3) Partenaires appartenant aux secteurs secondaires et tertiaires : Bridgestone, OMEGA, Toyota
- 4) Partenaires appartenant au secteur quaternaire : Alibaba, Atos, Deloitte, Intel, Panasonic, Samsung

Il est à noter que, parmi les partenaires du programme TOP, peu d'entreprises entretiennent un lien direct avec le sport. D'où l'intérêt d'examiner comment ces entreprises légitiment leur partenariat au sein du programme TOP et dans quelle mesure la présentation des entreprises partenaires révèle le lien avec les valeurs de l'Olympisme à l'aide de l'analyse du discours.

3. L'analyse du discours comme cadre théorique

Notre méthode d'analyse s'inscrit dans le cadre de l'analyse du discours qui s'intéresse aux formes et aux modalités d'expression des messages de divers domaines comme média ou politique en lien avec des cadres sociaux incluant par exemple le contexte historique, le média, l'entreprise (Bonnafous et Krieg-Planque, 2014, p.223). Même si cette démarche s'ancre sur la linguistique, elle met l'accent aussi sur le rapport entre le discours et la société, notamment « entre le verbal et l'institutionnel, entre les mots, les figures, les arguments et ceux qui les énoncent et les interprètent » (Bonnafous et Krieg-Planque, 2014, p.223).

Le marketing sportif et les stratégies de parrainage sont souvent traités en sciences de gestion, par exemple, Olympic marketing (Ferrand et al., 2012) et Marketing du sport et événementiel sportif (Maltese et Danglade, 2014). L'analyse du discours s'est déjà intéressée au sujet de l'Olympisme : Duteil, Richard et Longhi (2021) ont proposé une étude sur les valeurs de l'Olympisme examinées à l'aide du concept « topique instituante », dans le cadre du projet LOCOMOTIVE (Linguistique Orientée Motivation

Sportive), visant à explorer des discours de diverses sources — pratiques sportives sur les forums, les réseaux sociaux et les applications — ainsi que ceux dérivant des instances olympiques.

D'une part, comme le confirme Maingueneau (2000, p.2), l'analyse du discours nous permet de ne pas appréhender « *ni l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication, mais s'efforce de les associer intimement.* » Dans le cadre de notre étude, nous nous appuyons d'abord sur ses deux ouvrages : *Analyse des textes communicationnels* (Maingueneau, 2000) et *Discours et analyse du discours* (Maingueneau, 2014). Nous leur empruntons particulièrement deux concepts majeurs : genres de discours et « scène d'énonciation » (Maingueneau, 1998). Ces deux concepts sont retenus pour leur complémentarité : le genre de discours permet de situer le document dans son cadre socio-institutionnel et d'identifier les contraintes communicatives qui pèsent sur son énonciation, tandis que la scène d'énonciation permet d'analyser la manière dont ces contraintes sont mises en œuvre et modulées par chaque énonciateur. Ensemble, ils offrent ainsi un cadre analytique adapté à l'étude d'un document institutionnel comme le *Marketing du CIO*, dont les différentes parties n'obéissent pas toutes aux mêmes logiques discursives.

D'autre part, comme le document étudié est un produit du CIO, il fait partie du « discours institutionnel » dans le sens où il recourt au terme d' « institution » dans son acception large : « tout dispositif qui délimite l'exercice de la fonction énonciative, le statut des énonciateurs comme celui des destinataires, les types de contenus que l'on peut et doit dire, les circonstances d'énonciation légitimes pour un tel questionnement » (Maingueneau, 1997, p.18). Comme on ne peut guère dissocier le CIO de son énonciation des textes qu'il produit en respectant des normes solidement réglementées, il convient de le considérer en tant qu'une institution avec ses « communautés discursives » (Kreig-Planque, 2013, p.23).

Pour analyser le document officiel *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024* dans son intégralité d'une manière quantitative et qualitative, nous nous appuyons aussi sur les méthodes d'analyse des données pour l'analyse textuelle. L'intérêt de la statistique textuelle nous permet d'explorer le contenu des textes sur leur forme pour en extraire le sens et de traiter les textes d'une manière impartiale, ce qui

favorise à la fois l'objectivation et la synthèse des informations qualitatives afin de faire émerger une représentation commune et diverse (Garnier & Guérin-Pace, 2010, p. 9). Cette approche quantitative vient ainsi compléter l'analyse discursive qualitative des genres et de la scène d'énonciation, en offrant une vue d'ensemble du vocabulaire caractéristique du corpus et en rendant visibles des régularités lexicales que la seule lecture qualitative ne permettrait pas de systématiser. Pour ce faire, nous recourons à l'outil d'analyse de textométrie Iramuteq¹, un logiciel libre d'analyse textuelle développé par Pierre Ratinaud au sein du Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS) de l'université Toulouse Jean-Jaurès. Son choix se justifie par sa capacité à traiter des corpus de taille moyenne comme le nôtre et à produire des classifications thématiques fiables grâce à la Classification Descendante Hiérarchique (CDH) développée par M. Reinert en 1983, connue sous le nom de la méthode ALCESTE, visant à mettre au jour des « mondes lexicaux », les pôles thématiques solides du corpus.

Ces outils d'analyse présentent également un intérêt didactique concret : le document Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024, corpus authentique et accessible en ligne, peut être exploité en classe dans les cursus de linguistique appliquée, d'analyse du discours ou de communication institutionnelle, tant pour l'identification des genres discursifs et de la scène d'énonciation que pour l'étude des procédés langagiers — actes performatifs, métaphores, superlatifs, anaphores — ou encore pour l'initiation aux méthodes de textométrie à l'aide d'Iramuteq.

4. *Marketing du CIO* examiné par l'analyse du discours

Dans notre étude, nous entendons analyser les discours du *Marketing du CIO* sous deux aspects principaux : les genres discursifs accompagnés de la « mise en scène » énonciative d'une part et l'exploitation du corpus pour en dégager la relation des « mondes lexicaux » du document étudié d'autre part.

¹ Nous nous basons sur l'Iramuteq version 0.8 alpha 7, lancé le 2 novembre 2024, téléchargé sur le site internet <http://www.iramuteq.org/> et compatible avec le système d'exploitation Mac.

4.1 Marketing du CIO sous l'angle du « genre discursif » accompagné de la « mise en scène » énonciative

L'étude discursive du document choisi se fera dans son univers discursif et la scène énonciative dans laquelle il se situe, afin de dégager ses traits caractéristiques.

4.1.1 Marketing du CIO sous le prisme du genre de discours

D'après Maingueneau (2014, p.113), le concept de genre de discours désigne « une institution de parole à la fois sociale et verbale, un dispositif qui régule une activité verbale autonome ». Il propose par la suite trois grands types de genres : genres « autoriaux », accordés par l'auteur dans le but de fixer le cadre à l'activité discursive (littéraire, philosophique, journalistique) ; les genres « routiniers » issus de la stabilisation de contraintes sociales et psychologiques associées à une activité verbale exercée dans un type de situation précis ; et les genres « conversationnels » caractérisés, selon Kerbrat-Orecchioni (1990), par leur trait « immédiat », « familier », « gratuit » et « non finalisé », et « égalitaire ».

Revenons à notre objet d'étude, le *Marketing du CIO* fait partie de la deuxième catégorie, « genres routiniers », puisqu'il transmet des renseignements en vue d'une situation de communication particulière. Il se présente sous forme de document digital (PDF) de 75 pages, publié sur le site d'internet du CIO à destination des médias lancé le 3 juillet 2024, avant la cérémonie d'ouverture des JO de Paris 2024. Son contenu comporte huit parties : Le marketing olympique : présentation générale, Diffusion olympique, Partenariats olympiques, Engagement numérique olympique auprès des fans, Billetterie et hospitalité, Licences et produits dérivés, La marque olympique et Contacts médias².

4.1.2 Particularités de la « mise en scène » des partenaires olympiques du programme TOP

Du point de vue de l'analyse du discours, un texte n'est pas, selon Maingueneau, « un ensemble de signes inertes, c'est la trace d'un discours où la parole

² En ce qui concerne notre centre d'intérêt, la partie 3 « Partenariats olympiques », se trouve aux pages 14 – 51 dont la présentation des entreprises partenaires mondiaux précisément aux pages 16 – 47.

est **mise en scène** » (Maingueneau, 2000, p.69). Il convient d'analyser *Marketing du CIO* selon le concept de la « scène d'énonciation » proposé par Maingueneau (1998). D'après cet auteur, la « scène d'énonciation » fait interagir trois scènes : la scène englobante (le type de discours) ; la scène générique, renvoyant à un genre de discours particulier définissant ainsi ses propres rôles, finalités, support, et usage linguistiques spécifique ; et la scénographie, la mise en scène singulière choisie par l'énonciateur afin de légitimer son propos. Ce qui suscite l'adhésion de son destinataire à l'installation de la scénographie qui le légitime. La scénographie se présente sous deux modalités : endogène et exogène. La première ne superpose pas d'autre scène générique à celle déjà présente. Au contraire, la dernière résulte de l'importation d'une autre scène générique à celle déjà présente.

Le *Marketing du CIO* s'inscrit dans la scène englobante du discours institutionnel du CIO dans le cadre de l'organisation des JO 2024. À travers ce texte officiel, le « locuteur », le CIO, met à disposition des « informations » sur le marketing des Jeux à son « interlocuteur », les médias, pour que ceux-ci les reprennent et les diffusent auprès du grand public. Les marques du locuteur – anneaux olympiques et sigle du « CIO » – sont constamment présents tout au long du document.

Figure 1 Couvertures avant et arrière du document *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024* (Comité International Olympique, 2024a)



D'ailleurs, l'aspect sémantique contribue à mieux analyser le genre de ce document. Le terme « guide » est défini par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) (s.d.) comme « [c]e qui oriente, qui dirige la marche de quelqu'un ou de quelque chose » et doté ainsi de caractère didactique. Plus précisément, il se réfère ainsi à un « [m]anuel qui guide le profane dans la réalisation d'un travail donné ». De ce point de vue, le *Marketing du CIO* se situe dans la scène générique informative et explicative car il cherche à faire connaître aux médias les diverses stratégies de marketing mis en œuvre pendant les JO.

Quant à la scénographie, le *Marketing du CIO* relève du document de type institutionnel, il s'insère alors dans une scène énonciative officielle, figée et contrainte comportant de nombreuses normes à respecter. Le ton est formel, conforme aux routines de la scène générique informative et explicative. Il s'agit ici d'une énonciation monologique dans laquelle l'énonciateur, le CIO, est le seul qui maîtrise et domine l'ensemble de l'acte d'énonciation. De plus, la scène « endogène » est ainsi impliquée dans la plupart des parties : les informations sont données par le CIO au fur et à mesure des thèmes présentés sans intervention d'une autre scène générique.

Figure 2 Exemple de la partie « La Diffusion des Jeux olympiques de Paris 2024 »
du document *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024*
(Comité International Olympique, 2024a)



4.1.3 « Partenariats olympiques » : une scénographie distincte

Contrairement à toutes les autres parties du document qui exposent des informations et des explications sur le marketing olympique, la partie 3, « Partenariats olympiques », s'insère dans une scène générique qui paraît plutôt singulière selon deux critères fondamentaux : le point de vue énonciatif et la scène d'énonciation.

1) « Partenariats olympiques » selon le point de vue énonciatif

Du point de vue énonciatif, tandis que l'énonciateur dans la majorité du texte renvoie explicitement au CIO, les présentations des entreprises partenaires dans la partie 3 semblent ne pas émaner du même locuteur. Chacun des exposés d'entreprise partenaire se fait individuellement au nom de chaque entreprise partenaire. Le format de présentation se fait de la même manière, deux pages par entreprise, comportant photo, nom et intitulé du dirigeant et nom de l'entreprise, rubrique « En bref » (catégorie du produit, année d'adhésion au programme TOP), message de présentation de l'entreprise, « Relations presse » et « Pour de plus amples informations » qui indique les sites internet concernés. Des photos sont à chaque fois sont ajoutées pour illustrer les propos. Voyons l'exemple suivant.

Figure 3 Exemple de la présentation d'AIRBNB, l'un des partenaires mondiaux du programme TOP dans le document étudié (Comité International Olympique, 2024a)

The image shows a two-page spread from a document. The left page features a large, high-quality photograph of a modern, minimalist interior with a large, circular clock face on the wall. Below the photo, the Airbnb logo is prominently displayed. To the right of the logo, there is a small green box with the text 'EN BREF' and a brief description of the Airbnb experience. The right page contains several columns of text in French, detailing Airbnb's commitment to the Olympic movement and its role in providing unique travel experiences. The text is accompanied by smaller images, including a man in a wheelchair, and various contact information and links for more details.

2) Les « Partenaires olympiques » du point de vue du concept de la scène d'énonciation

Les présentations des entreprises partenaires s'accordent à une scène énonciative institutionnelle en tant qu'entreprise partenaire pour les JO, contraintes de norme à respecter. De plus, chacune des entreprises partenaires ne se présente pas d'une manière informative et explicative comme le fait le CIO. Au contraire, elle cherche à exposer ses arguments pour objectif de légitimer son partenariat avec le CIO dans l'organisation des JO, ce qui la rapproche de la scène générique argumentative. Cela se reflète particulièrement dans les paroles des dirigeants. Malgré les précisions données sur l'identité de la personne, le message s'adresse toujours à son destinataire au nom de l'entreprise représentée, ce qui reflète un trait caractéristique du discours institutionnel. En effet, « faire autorité, c'est produire un discours marqué du sceau de la crédibilité ou même de la véracité, lesté du poids de la compétence ou de la connaissance, émis pour rencontrer "spontanément" la reconnaissance et recueillir "naturellement" l'assentiment » (Monte et Oger, 2015).

D'après notre analyse, l'examen des paroles issues des responsables des entreprises partenaires mondiaux nous permet de dégager des images du partenariat olympique à l'aide de moyens langagiers, notamment sémantique, pragmatique et syntaxique.

D'une part, le partenariat mondial représente « l'opportunité » ou « l'occasion » pour l'entreprise de se présenter et de proposer son produit au grand public. C'est le cas de l'entreprise AB InBev :

« Ce partenariat illustre *l'opportunité* pour notre catégorie de produits d'avoir un impact positif et de *s'engager* auprès de milliards de fans à travers le monde, en ouvrant une nouvelle ère de réjouissances dans l'esprit olympique, tout en *soutenant* nos équipes et nos athlètes préférés dans leur quête de l'or. » (Nous soulignons. AB InBev, p.16)

Au moyen du champ lexical de l'engagement concret comme les verbes « s'engager » et « soutenir » relevant de l'acte performatif (Austin, 1970) attestant l'acte promissif des contributions au nom du partenaire mondial.

En outre, un autre procédé langagier utilisé pour parler des JO est la métaphore. Celle-ci dénote « une dénomination ou une prédication volontairement impropre, mettant en œuvre, dans le cadre de la phrase, un rapport analogique » (Riegel et al., p.935), comme l'atteste le message du responsable du bureau des Jeux Olympiques et Paralympiques d'Intel :

« Les Jeux Olympiques et Paralympiques sont *la plus grande vitrine au monde* pour les meilleurs athlètes qui repoussent les limites du possible et réalisent des exploits que nous n'aurions jamais crus possibles. Cet été, Intel accélérera sa mission d'apporter "l'IA partout" en utilisant les solutions Intel lors des Jeux de Paris 2024, en montrant l'immense potentiel de la technologie et de l'IA pour créer des expériences immersives et interactives aux Jeux Olympiques et Paralympiques Paris 2024 pour des millions de personnes à travers le monde. » (Nous soulignons. Intel, p.32).

D'après cette citation, les JO sont vus comme le plus grand événement sportif international majeur à vocation de promouvoir l'Olympisme dans le monde entier, ce qui est rendu possible grâce à la contribution importante de l'entreprise Intel. De plus, des joueurs professionnels de ce moment spécial sont évoqués avec le superlatif de « supériorité ». Ce procédé linguistique isole un élément d'un ensemble afin de représenter le degré le plus élevé de la qualité exprimée par l'adjectif. Sa structure du syntagme nominal est composée par le syntagme adverbial « le plus » suivi de l'adjectif et du nom (Riegel et al., 2014, p. 624). La grandeur des JO revient de nouveau dans le message du dirigeant d'Airbnb ci-dessous :

« Les Jeux Olympiques et Paralympiques Paris 2024 sont en passe de devenir *le plus grand événement en matière d'hébergement de l'histoire d'Airbnb*, avec *le plus grand nombre de visiteurs jamais enregistré* qui choisiront de séjourner dans des logements locaux via notre plateforme, lors d'un événement. *Airbnb est désormais prêt à accueillir le monde en France pendant la période des Jeux et contribuera à laisser un héritage*

positif durable de cet événement unique. » (Nous soulignons. Airbnb. p.18)

L'entreprise Airbnb recourt au superlatif pour parler des JO et de leur dimension, gigantesque, avant de montrer sa propre capacité d'accueil à travers un énoncé promissif (Searle, 1972) avec les syntagmes verbaux « être prêt à » et « contribuera ».

D'autre part, certains dirigeants d'entreprise se lient aux JO à travers des valeurs qu'ils disent partager avec l'Olympisme. Pour ce faire, ils prononcent des énoncés « expressifs » pour exprimer des émotions positives avant d'insister sur leur contribution, comme l'illustre le témoignage du PDG de l'Allianz :

« Nous sommes très enthousiastes et nous attendons avec impatience le début de Paris 2024. Chez Allianz, nous vivons et nous respirons le sport. Le sport a le pouvoir de favoriser l'inclusion, un principe profondément ancré dans nos valeurs. Nous sommes fiers de soutenir plus de 130 olympiens, paralympiens et espoirs en tant qu'ambassadeurs de la marque. » (Nous soulignons. Allianz, p.22)

L'énonciateur se présente avec le pronom sujet « nous » pour parler au nom des membres de son entreprise. La première phrase relève des actes « expressifs » (Searle, 1972), suivie de phrases représentatives dans lesquelles le locuteur montre le lien entre les JO et l'entreprise au moyen du sport comme valeur partagée. La mise en avant d'idéologies communes sert également à légitimer le partenariat mondial, comme dans le cas de Bridgestone :

« Les Jeux Olympiques et Paralympiques sont des plate-formes puissantes et inspirantes qui unissent les gens du monde entier à travers l'émotion, l'inclusivité et la durabilité. Chacun de ces domaines est essentiel pour Bridgestone et fait partie de notre vision qui consiste à créer de la valeur pour la société en tant qu'entreprise de solutions durables. En soutenant Paris 2024 et les meilleurs athlètes du monde, nous sommes ravis de célébrer

ces valeurs communes avec notre entreprise, nos communautés et nos clients. » (Nous soulignons. Bridgestone, p. 26)

L'emploi de l'anaphore « ces valeurs communes » sert d'un moyen par lequel l'entreprise certifie son partenariat mondial pour défendre des causes communes. Il est à remarquer que l'inclusivité et la durabilité sont aussi placés au centre de la culture d'entreprise de Toyota :

« Lorsque chacun est libre de se déplacer, nous nous rapprochons de la société inclusive et durable que Toyota s'est engagée à construire. C'est ce que nous appelons, chez Toyota, la "mobilité pour tous". Nous partageons cette vision avec le CIO et l'ICP. Nous voulons soutenir les athlètes qui consacrent leur vie au sport et supprimer les obstacles à l'exercice de leur liberté de mouvement. » (Nous soulignons. Toyota, p.44)

En somme, l'analyse du document *Marketing du CIO* en fonction des genres discursifs et de la scène énonciative nous permet de situer celui-ci dans son propre univers discursif. Alors que la majorité des parties adhère à la scène générique informative et explicative visant à donner les renseignements sur Paris 2024 auprès des médias, seule la partie 3 repose sur la scène générique argumentative montrant le lien entre les entreprises et les JO. Plusieurs moyens langagiers comme l'anaphore, la métaphore en sémantique, le performatif en pragmatique et le superlatif en syntaxe, sont employés en vue d'établir le rapprochement raisonnable.

4.2 Marketing du CIO examiné par le logiciel Iramuteq

Pour compléter les résultats d'analyse discursive précédents, nous utilisons Iramuteq pour exploiter quantitativement et qualitativement le vocabulaire dans le document officiel *Marketing du CIO*, dans l'objectif d'en dégager des relations entre « mondes lexicaux », à l'aide de l'analyse des cooccurrences, du nuage de mots et de la Classification Descendante Hiérarchique (CDH). Les sept premières parties du document étudié sont servies pour constituer notre corpus de l'étude³. Il est préparé et

³ Les sept premières parties sont les suivantes : Le marketing olympique : présentation générale, Diffusion olympique, Partenaires olympiques, Engagement numérique olympique auprès des fans,

formaté sous forme de fichier de texte brut (.txt) avec l'encodage UTF-8 conformément au traitement par l'Iramuteq. Il contient 7 textes divisés en 619 segments de texte et compte 22 100 occurrences et 3 731 formes.

4.2.1 L'analyse des occurrences

Le classement des formes actives révèle que les mots apparus dans le corpus plus de 100 occurrences sont « olympique », « Paris 2024 », « athlète », « jeu », « jeux olympiques », « monde », suivis par « sport » et « CIO ». Cela fait surgir principalement le champ lexical de l'organisation des JO. En outre, trois adjectifs les plus répétés renvoient au caractère global et solennel des JO : « mondial », « officiel » et « entier ». Il est fait remarquer que le syntagme « jeux olympique » compte 120 occurrences tandis que le syntagme « jeux olympiques et paralympiques » ne détient que 40 occurrences, dépassé même le mot « partenaire » (48 occurrences). Ceci montre le rôle accru accordé aux partenaires olympiques émanant de la part du CIO.

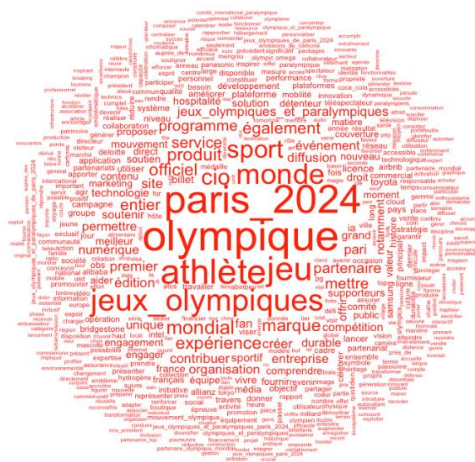
Figure 4 Fréquence des formes actives (Freq. ≥ 40) dans le corpus

Forme	Freq.	Types
olympique	173	adj
paris_2024	159	nr
athlète	138	nom
jeu	132	nom
jeux_olympiques	120	nr
monde	110	nom
sport	94	nom
cio	82	nr
mondial	68	adj
produit	61	nom
expérience	59	nom
marque	58	nom
officiel	57	adj
également	55	adv
entier	52	adj
service	52	nom
programme	50	nom
mettre	50	ver
partenaire	48	nom
premier	44	adj
site	43	nom
édition	42	nom
pari	42	nom
contribuer	41	ver
diffusion	40	nom
créer	40	ver
jeux_olympiques_et_paralympiques	40	nr

Billetterie et hospitalité, Licences et produits dérivés et La marque olympique. Seule, la dernière partie du document étudié, Contacts médias, est exclue de l'exploitation du corpus car elle ne contient que des coordonnées des services de presse de toutes les entreprises partenaires TOP exposés sous forme de tableau.

Le nuage de mots permet de voir facilement la fréquence des formes actives, différenciées en taille selon leur fréquence. On y retrouve aussi les formes qui se réfèrent aux autres parties prenantes des JO comme « entreprise », « supporteur » et « fan ».

Figure 5 Nuage de mots issu du corpus étudié

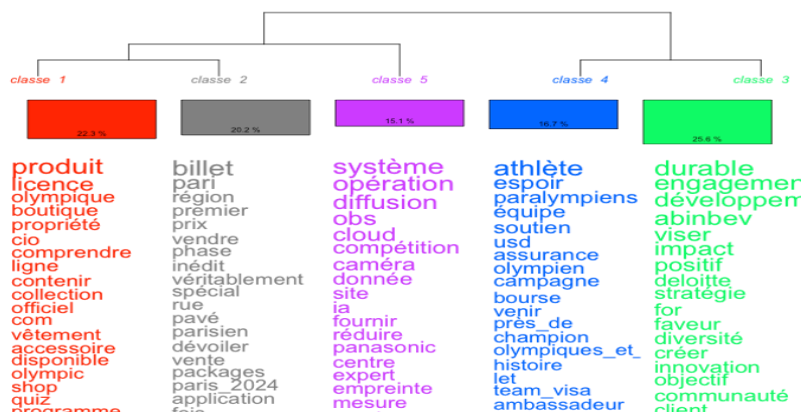


Après avoir examiné la totalité du vocabulaire dans le corpus, nous approfondirons notre étude avec l'analyse des thématiques de l'Iramuteq.

4.2.2 Les pôles thématiques de *Marketing du CIO*

Selon la Classification Descendante Hiérarchique (CDH), notre corpus est divisé en cinq classes de vocabulaires selon le dendrogramme suivant :

Figure 6 Dendrogramme à partir de CHD 1



Nous pouvons interpréter cinq thèmes principaux dans le corpus examiné. La classe 1 (22,3%) est centrée sur la licence des JO incluant leurs marques et leurs propriétés intellectuelles (produit, licence, olympique, boutique, propriété, collection, officiel, vêtement, accessoire). La classe 2 (20,2%) correspond au thème de l'originalité (premier, inédit, véritablement, spécial) des JO organisés au cœur de la ville de Paris (région, Paris 2024, rue, pavé, parisien). La classe 3 (25,6%) indique les actions en faveur de la société issues pendant les JO (durable, engagement, développement, impact, positif, diversité, créer, innovation) contribuées par leurs partenaires mondiaux (AB InBev, Deloitte) auprès des publics variés (communauté, client). La classe 4 (16,7%) évoque les sportifs dans les JO (sportifs, paralympiens, équipe, olympien, champion, ambassadeur) et divers moyens pour les soutenir (soutien, USD, assurance, campagne, bourse, Team Visa). Et la classe 5 (15,1%) suggère les innovations technologiques mises en place pour l'organisation de Paris 2024 (système, opération, compétition, IA, expert) ainsi que la transmission des jeux aux yeux du public dans le monde entier (site, diffusion, caméra).

Quant à la structure du dendrogramme, la classe 3 est la plus grande et s'associe à la classe 4 sous une branche. De l'autre côté, les autres classes se regroupent dans une deuxième branche contenant deux sous-branches : la classe 5 de la plus petite taille forme une branche à part pendant que les classes 1 et 2 constituent une autre sous-branche.

En outre, on peut dégager les liens des « mondes lexicaux » de ce dendrogramme. D'une part, les classes 3 et 4 se regroupent pour valoriser les athlètes des JO ainsi que les actions olympiques pour la société. Pour la classe 5, elle se rapporte aux technologies de pointe comme moyens d'amélioration des expériences vécues pendant des JO. Ces ressources sont nécessaires pour bien gérer les licences ainsi que les marques et favoriser la réalisation des jeux au milieu de la capitale de la France en 2024 qui conduit aux classes 1 et 2 respectivement.

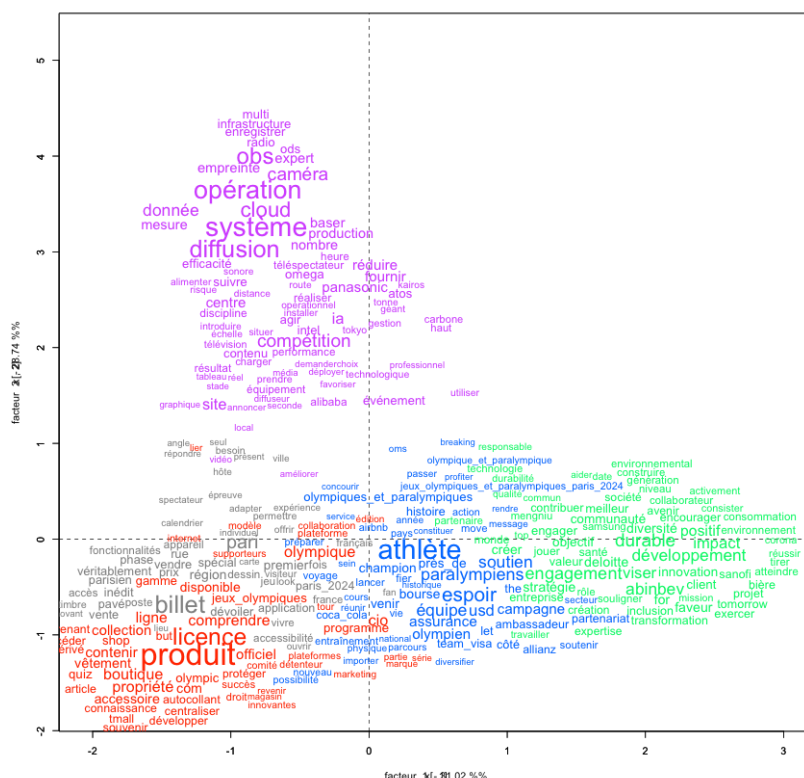
Il est à remarquer que les classes 1 et 2 correspondent notamment aux parties précises dans le document officiel *Marketing du CIO*. La classe 1 rappelle la partie 6 « Licences et produits dérivés » et à la partie 7 « La marque olympique » pendant que la classe 2 s'apparente à la partie 5 « Billetterie et hospitalité ». Quant à

la classe 5, elle fait penser notamment aux parties 2 « Diffusion olympique » et 4 « Engagement numérique olympique auprès des fans » du texte du CIO. Elle évoque encore la partie 3 « Partenaires olympiques » puisque cinq entreprises parmi des partenaires TOP proviennent du secteur d'activité quaternaire étroitement liés aux hautes technologies (Alibaba, Atos, Intel, Panasonic, Samsung). Cependant, les classes 3 et 4 qui s'assemblent sous une autre branche ne se réfèrent pas à aucune partie spécifique étant donné qu'elles traitent des thèmes caractéristiques des JO, les sportifs et les contributions pour la société, qui se répartissent tout au long du document étudié.

La projection factorielle de la CDH précise ces relations. L'axe horizontale oppose les deux aspects du progrès mondial : des mots traduisant les créations technologiques élaborées pour les JO se rassemblent à la gauche (classe 2 : innovant ; classe 1 : quiz) et ceux de l'engagement sociale à droite (classe 3 : environnement, activement). Dans l'axe vertical, on voit la dimension large de Paris 2024 depuis le fondement médiatique (classe 5 : infrastructure, enregistrer, radio) jusqu'aux produits dérivés des JO (classe 6 : souvenir, Tmall⁴). Les deux axes se chevauchent au centre grâce au personnage central des JO (classe 4 : athlète) comme l'intermédiaire qui relie tous les éléments. À côté de cela, on constate que les transitions reliant les sportifs au progrès social se réalisent à travers les formes comme « soutien », « paralympiens », « soutenir » et « partenariat » et les syntagmes nominal, adjectival « jeux olympiques et paralympiques » ainsi que « olympique et paralympique » et « olympiques et paralympiques ». Il est indéniable que tous ces mots se réfèrent à la valeur partagée de toutes les parties prenantes en vue de s'engager avec le CIO pour améliorer le monde, surtout en compagnie des partenaires du programme TOP.

⁴ Tmall est une plateforme de commerce de détail du groupe Alibaba, partenaire mondial TOP. Pendant les JO, le CIO y a ouvert une boutique olympique officiel en ligne en Chine (CIO, 2024a).

Figure 7 Projection factorielle de la CDH



L'exploration du corpus à l'aide d'Iramuteq dévoile ainsi des relations entre « mondes lexicaux » qui retiennent l'attention : l'intégralité des mots mettent en avant l'importance des JO dans plusieurs aspects, depuis la diffusion et les communications de marketing (licences, marque olympique, billetterie) jusqu'à la transmission des valeurs olympiques par la contribution à la société et à l'environnement, en allant de pair avec les partenaires mondiaux.

5. Conclusion

D'après notre analyse discursive du document officiel *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024*, il paraît évident que ce texte institutionnel produit par le CIO traite le marketing comme un puissant moyen communicatif pour afficher sa volonté

de transmission des valeurs olympiques ainsi que sa contribution à la société. Subventionné majoritairement par les partenaires mondiaux du programme TOP, le CIO est parvenu à assurer le bon déroulement des Jeux olympiques et paralympiques de Paris 2024.

D'une part, le texte étudié dans son univers discursif relève du genre routinier et s'expose dans le cadre institutionnel et formel énoncé par le CIO. Intitulé du terme « guide des médias », il s'insère globalement dans la scène générique informative et explicative. Néanmoins, la partie 3 « Partenariats olympiques » se singularise puisqu'elle se réfère à la scène générique argumentative créant les liens entre les entreprises partenaires et les JO. Les messages provenant des dirigeants des entreprises partenaires mondiaux renforcent la légitimité des associations d'entreprises en vue de mener des actions communes avec le Mouvement olympique. Pour ce faire, divers moyens linguistiques en sémantique, pragmatique et syntaxe sont employés.

D'autre part, le traitement du corpus par Iramuteq révèle les relations entre les « mondes lexicaux » issus du texte examiné. Les mots qui réapparaissent de façon continue comme « olympique », « Paris 2024 », « athlète » s'appuient notamment sur les Jeux eux-mêmes. Les thématiques ressortis par la CDH valorisent les athlètes au cœur de l'action olympique, entourées par les autres actions de marketing comme les licences, l'originalité des JO de l'édition Paris 2024 et les innovations technologiques dans le but de mener de bonnes actions au profit de l'environnement et de la société. La projection factorielle de la CDH indique le rôle essentiel du partenariat olympique comme contributeur à côté du CIO pour réaliser les engagements voués.

L'analyse des discours institutionnels menée dans cet article met en évidence diverses stratégies discursives mises en œuvre par le CIO dans l'intention de diffuser les renseignements aux médias. Quant aux entreprises partenaires mondiaux, elles justifient leurs places dans les JO en adhérant aux valeurs pour l'Olympisme et en contribuant à la société. Il serait dès lors pertinent de prolonger cette recherche par une étude centrée sur les autres documents émanant du CIO afin de comparer leurs caractéristiques discursives institutionnels dans de multiples facettes.

Références bibliographiques

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, Trad.). Le Seuil. (Éd. orig. 1962).
- Bonnaïfous, S., et Kreig-Planque, A. (2014). L'analyse du discours. Dans *Sciences de l'information et de la communication : Objets, savoirs, discipline*. Presses universitaires de Grenoble.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.). Guide. Dans *Trésor de la langue française informatisé*. <https://www.cnrtl.fr/definition/guide>
- Comité International Olympique. (2023a). *Charte olympique. État en vigueur au 15 octobre 2023* [PDF]. Comité International Olympique. <https://cnosf.franceolympique.com/la-charte-olympique>
- Comité International Olympique. (2023b, 15 octobre). *Les amendements à la Charte olympique approuvés par la 141^e Session du CIO*. Comité International Olympique. <https://www.olympics.com/cio/news/les-amendements-a-la-charte-olympique-approuves-par-la-141e-session-du-cio>
- Comité International Olympique. (2024a). *Marketing du CIO : guide des médias pour Paris 2024* [PDF]. Comité International Olympique. <https://stillmed.olympics.com/media/Documents/International-Olympic-Committee/IOC-Marketing-And-Broadcasting/IOC-Marketing-Media-Guide-Paris-2024.pdf>
- Comité International Olympique. (2024b, 5 décembre). *Les Jeux Olympiques de Paris 2024 ont été suivis par près de cinq milliards de personnes, soit 84 % de l'audience mondiale potentielle*. Olympics.com. <https://olympics.com/cio/news/les-jeux-olympiques-de-paris-2024-ont-ete-suivis-par-pres-de-cinq-milliards-de-personnes-soit-84-de-l-audience-mondiale-potentielle>
- Comité International Olympique. (s.d.-a). *Foires aux questions. Marketing olympique. Qu'est-ce que le « programme TOP » ?* Comité International Olympique.
- Comité International Olympique. (s.d.-b). *Jeux olympiques*. Comité International Olympique. <https://www.olympics.com/fr/olympic-games>
- Comité International Olympique. (s.d.-c). *Valeurs olympiques – excellence, respect et amitié*. Comité International Olympique. <https://www.olympics.com/cio/valeurs-olympiques>

- Danglade, J.-P. (2024, avril 28). Entre les JO 2024 et LVMH, quelle est la logique du sponsoring ? *The Conversation*. <https://theconversation.com/entre-les-jo-2024-et-lvmh-quelle-est-la-logique-du-sponsoring-228574>
- Duteil, C., Richard, A., & Longhi, J. (2021). Les valeurs de l'Olympisme *dans et par* le discours : topique instituante et dynamique du sens. *Espaces Linguistiques*, 3. <https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.387>
- Ferrand, A., Chappelet, J.-L., & Séguin, B. (2012). *Olympic marketing*. Routledge.
- Fleck-Dousteyssier, N. (2007). Le parrainage : D'une intuition à une stratégie de communication. *Décisions Marketing*, 47, 07-20. <https://doi.org/10.7193/DM.047.07.20>
- France industrie. (s.d.). *Différents secteurs d'activité économique*. France industrie. <https://www.france-industrie.pro/secteur-dactivite/>
- Garnier, B., & Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome 1, Armand Colin.
- Krieg-Planque, A. (2013). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (1997). *L'Analyse du discours*. Hachette.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Dunod.
- Maingueneau, D. (2000). *Analyser les textes de communication*. Nathan.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Maltese, L., & Danglade, J.-P. (2014). *Marketing du sport et événementiel sportif*. Dunod.
- Monte, M., & Oger, C. (2015). Discours d'autorité : Des discours sans éclat(s) ? *Mots*, 107. <https://doi.org/10.4000/mots.21844>
- Poudat, C., et Landragin, F. (2017). *Explorer des données textuelles : Méthodes - pratiques - outils*. De Boeck supérieur.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (2014). Grammaire méthodique du français (5. éd. [rev. et augm.]). Presses Universitaire de France.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage* (H. Pauchard, Trad.). Hermann.



ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการปรับตัวเข้าสู่ วัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษาฝึกงานไทยในประเทศฝรั่งเศส

ปิยสุดา ม้าไว่

วิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต

The Competence in Intercultural Communication and Cultural Adaptation of Thai Students Having the Internship Program in France

Piyasuda Mawai

College of Liberal Arts, Rangsit University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 30 June 2025

Revised 5 March 2026

Accepted 10 March 2026

คำสำคัญ:

ประเทศฝรั่งเศส, นักศึกษา
ฝึกงานไทย, การสื่อสารระหว่าง
วัฒนธรรม, ความตื่นตระหนก
ทางวัฒนธรรม, การปรับตัวทาง
วัฒนธรรม

Keywords:

France, Thai Interns,
Intercultural communication,
Culture shock, Cultural
adaptation

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษาไทยที่ไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศส ภายใต้ความร่วมมือทางวิชาการระหว่างวิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต กับหน่วยงานฝรั่งเศสสองแห่ง คือ la Maison de la Thaïlande และ École Hotelière de Paris (Jean-Druant) การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) ใช้วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) และการสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participation Observation) โดยการเก็บข้อมูลแบบสามเส้า (Data Triangulation) จากผู้ให้ข้อมูลสำคัญ 3 กลุ่ม รวม 23 คน ได้แก่ นักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการจำนวน 20 คน ผู้ดูแลฝ่ายไทย 2 คน และผู้ดูแลฝ่ายฝรั่งเศส 1 คน ใช้กรอบทฤษฎีการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural Communication) ความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม (Culture Shock) และการปรับตัวทางวัฒนธรรม (Cultural Adaptation) มีการนำเสนอผลการวิจัยด้วยวิธีการพรรณนาเชิงวิเคราะห์ (Analytical Research)

ผลจากการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมคือ ประสบการณ์ในต่างประเทศ ประสบการณ์ในการฝึกงาน สาขาวิชาที่ศึกษา พื้นฐานทางภาษา ความรู้เดิมเกี่ยวกับชีวิตวัฒนธรรมฝรั่งเศส จุดประสงค์ในการไปฝึกงาน และการเตรียมตัวก่อนไปฝึกงานที่ประเทศฝรั่งเศส ในเรื่องความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมพบว่า นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนมีความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมไม่เท่ากัน ปัจจัยที่ทำให้แตกต่างคือ ระยะเวลาที่ไปฝึกงาน สถานที่ฝึกงาน และที่สำคัญที่สุดคือ ภาษาและเจตคติ นักศึกษาที่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาดี

* Corresponding author

E-mail address: piyasuda@rsu.ac.th

ไม่ว่าจะเป็นภาษาอังกฤษหรือภาษาฝรั่งเศสและนักศึกษาที่มีเจตคติดีจะเกิดอาการตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมน้อย ไม่ว่าจะเป็นทางกายหรือทางจิตใจ ซึ่งจะส่งผลให้มีปัญหาในการดำเนินชีวิตและการฝึกงานน้อยไปด้วย ส่วนในเรื่องการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ นักศึกษาแต่ละคนใช้เวลาในการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ไม่เท่ากัน โดยเฉลี่ย 2-4 สัปดาห์ ขึ้นอยู่กับปัจจัยพื้นฐานและเจตคติ ในจำนวนนักศึกษานี้ให้ข้อมูลสำคัญทั้ง 20 คน มีความสามารถในการปรับตัวแบ่งได้เป็น 4 กลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีของ Black (1988) Bennett (1993) Earley & Peterson (2004) และ Jia & Rutherford (2010) ดังนี้คือ 1) กลุ่มไม่ปรับตัว 2) กลุ่มเข้าใจ 3) กลุ่มปรับตัว 4) กลุ่มเรียนรู้ ผลการวิจัยในครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า นอกจากความสามารถทางภาษาและความรู้ด้านวัฒนธรรมจะเป็นปัจจัยที่มีผลโดยตรงต่อความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแล้ว การมีเจตคติที่ดีและการเตรียมความพร้อมก่อนไปฝึกงาน เป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้นักศึกษาประสบปัญหาในชีวิตประจำวันและในการฝึกงานน้อยหรือไม่มีเลย และช่วยให้ใช้เวลาในการปรับตัวไม่นาน หลังจากการฝึกงาน นักศึกษารู้สึกประทับใจ และหากมีโอกาสจะกลับไปใช้ชีวิตและทำงานในประเทศฝรั่งเศสอีก นักศึกษาและผู้ดูแลโครงการเชื่อมั่นว่าประสบการณ์ในการฝึกงานจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการทำงานในอนาคต ผลการวิจัยในครั้งนี้จะเป็นแนวทางในการเตรียมตัวสำหรับผู้ที่จะไปฝึกงานหรือทำงานในประเทศฝรั่งเศส และสามารถนำไปใช้ออกแบบหลักสูตร จัดโครงการอบรมหรือจัดกิจกรรมเพื่อเพิ่มมูลค่าให้กับบุคลากรในการทำงานระดับสากล

Abstract

The objective of this study was to investigate competence in intercultural communication and the ability to adapt to a new culture among Thai students who participated in an internship program in France under the academic collaboration between the College of Liberal Arts, Rangsit University and two French institutions including la Maison de la Thaïlande and École Hôtelière de Paris (Jean-Druant). This study employed a qualitative research approach using in-depth interviews and participation observation, with data triangulation to gather data from 23 key informants, categorized into three groups: 20 interns, two Thai supervisors, and one French

supervisor. The research framework was based on theories of intercultural communication, culture shock, and cultural adaptation. The findings were presented in the form of analytical descriptions.

The results showed that factors influencing competence in intercultural communication included overseas experience, internship experience, field of study, language proficiency, prior knowledge of French daily life and culture, purposes of participating in the internship, and the level of pre-departure preparation. Regarding culture shock, it was found that each student experienced varying degrees of it. The factors contributing to these differences included the duration of the internship, the placement location, and most importantly, language proficiency and attitude. Students with strong language backgrounds, whether in English or French, as well as those with positive attitudes exhibited fewer physical and psychological symptoms of culture shock, leading to fewer difficulties in daily living and internship performance. In terms of cultural adaptation, students adjusted to the new culture at different rates, typically within two to four weeks. Such variations depended on individual backgrounds and attitudes. Among the 20 students interviewed, their cultural adaptation levels could be categorized into four groups, corresponding with the theories proposed by Black (1988) Bennett (1993) Earley and Peterson (2004) and Jia and Rutherford (2010), which were: 1) no adaptation group, 2) understanding group, 3) adjusting group, and 4) learning group. The results of this study reflect that, beyond language proficiency and knowledge of culture, which directly influence the intercultural communication competence, having positive attitudes and thorough preparation are also crucial factors that contribute to smoother adaptation and fewer difficulties during the internship. Most interns adapted well within a short period. After the internship, the students expressed satisfaction and a desire to return to live and work in France. Both students and internship supervisors strongly believed that internship experience would be beneficial for future careers. The results of this research can serve as a guideline for preparing individuals who plan to intern or work in France and can also be applied in curriculum design, training programs, and developmental activities aimed at enhancing personnel value for working in international contexts.

1. บทนำ

ในปัจจุบันนักศึกษาที่มีความสนใจที่จะเดินทางไปเพิ่มพูนความรู้และหาประสบการณ์ในต่างประเทศเพิ่มมากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นการไปแลกเปลี่ยน การไปเรียนภาษาระยะสั้น รวมถึงการไปฝึกงาน ความสนใจดังกล่าวของนักศึกษาสอดคล้องกับการที่ผู้สอนและผู้บริหารในหลายสถาบันการศึกษาเห็นว่า การส่งเสริมให้นักศึกษามีประสบการณ์ในต่างประเทศจะเป็นวิธีการหนึ่งที่จะผลักดันให้ผู้เรียนก้าวเข้าสู่ความเป็นสากล และการฝึกงานในต่างประเทศจะเป็นการเตรียมความพร้อมผู้เรียนในการเข้าสู่ตลาดงานได้ตรงกับความต้องการของผู้ประกอบการมากที่สุด

แต่ทว่าการฝึกงานในสถานประกอบการต่างประเทศที่บริหารจัดการโดยสถาบันการศึกษาอย่างเป็นระบบยังเป็นเรื่องใหม่ ที่ผ่านมานักศึกษาไทยส่วนใหญ่เดินทางไปฝึกงานต่างประเทศโดยวิธี 1) ติดต่อผ่านบริษัทตัวแทน ซึ่งมีค่าใช้จ่ายสูงและมีข้อจำกัดในการดูแลตลอดระยะเวลาที่เข้าร่วมโครงการ เพราะบริษัทตัวแทนมักจะดูแลเรื่องการรับสมัครและการติดต่อประสานงานสถานที่ฝึกงานเท่านั้น ไม่ได้ดูแลไปถึงปัญหาความเป็นอยู่และการปรับตัวตลอดระยะเวลาการฝึกงาน นอกจากนี้ประเทศที่ส่งนักศึกษาไปฝึกงานมักเป็นประเทศยอดนิยมซ้ำ ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง สหรัฐอเมริกา 2) นักศึกษาติดต่อกับหน่วยงานที่จะไปฝึกงานโดยตรง นักศึกษากลุ่มนี้มักเป็นนักศึกษาที่มีผลการเรียนดี และมีพื้นฐานภาษาต่างประเทศในระดับดีถึงดีมาก ส่วนการที่สถาบันการศึกษาจะเป็นผู้ประสานงานเรื่องการฝึกงานในต่างประเทศให้นักศึกษานั้นเป็นเรื่องยาก เพราะมีรายละเอียดขั้นตอนมาก กรณีของประเทศฝรั่งเศส ต้องเริ่มจากการเจรจารายละเอียดและทำความร่วมมือทางวิชาการกับสถาบันการศึกษาหรือหน่วยงานการศึกษาในฝรั่งเศส เพื่อให้เป็นผู้ส่งต่อนักศึกษาเข้าฝึกงานในสถานประกอบการ หากเป็นการติดต่อโดยตรงจากสถาบันการศึกษาในไทยไปยังสถานประกอบการเป็นเรื่องที่ทำได้ไม่ยากนักด้วยข้อจำกัดทางกฎหมายและการออกเอกสารสำคัญที่ต้องใช้เพื่อนำไปยื่นขอวีซ่า

โครงการฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศส มหาวิทยาลัยรังสิตเริ่มดำเนินงานมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2560 มีวัตถุประสงค์เพื่อให้นักศึกษาได้มีประสบการณ์การใช้ชีวิตและการทำงานในต่างประเทศ ได้ลงมือปฏิบัติงานจริงและได้ใช้ความรู้ทางภาษาในสถานการณ์การทำงานจริง โดยได้รับการสนับสนุนจากสถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทย โครงการดังกล่าวเป็นการลงนามความร่วมมือ 3 ฝ่าย ระหว่าง 1) วิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต ประเทศไทย 2) สถาบัน la Maison de la Thaïlande และ 3) สถาบันการอาหารและการโรงแรมชั้นสูง École Hôtelière de Paris (Jean-Druant) ซึ่งคู่สัญญาที่ 2) และ 3) เป็นหน่วยงานที่ตั้งอยู่ ณ กรุงปารีส ประเทศฝรั่งเศส

นักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการทั้ง 3 รุ่นนับตั้งแต่ปีพ.ศ. 2560 จนถึงปีพ.ศ. 2563 เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 3-4 รวมทั้งหมด 28 คน นักศึกษาทุกคนประสบความสำเร็จในการฝึกงานเป็นอย่างดี ยกเว้นนักศึกษารุ่นที่ 3 (พ.ศ. 2562-2563) จำนวน 19 คนที่ไปฝึกงานในช่วงวิกฤตโรคระบาด Covid-19 ทั่วโลก นักศึกษาจำเป็นต้องกลับประเทศไทยก่อนสิ้นสุดสัญญาการฝึกงาน

จากการสังเกตและการสะท้อนความคิดเห็นจากนักศึกษาฝึกงานทุกรุ่น รวมทั้งผู้ดูแลนักศึกษาฝึกงานทั้งทางฝ่ายไทยและฝ่ายฝรั่งเศสพบว่า ในช่วงต้นของการใช้ชีวิตและการฝึกงานในประเทศฝรั่งเศส การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นอุปสรรคปัญหาสำคัญที่ทำให้นักศึกษาเกิดความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม (Culture Shock) ซึ่งเกิดขึ้นจากการตีความภาษา คำนิยม และวิถีปฏิบัติที่แตกต่างกัน เพราะนักศึกษายังไม่เกิดการตระหนักรู้ว่า การแสดงออกของคนคนหนึ่งในวัฒนธรรมหนึ่งอาจเป็นที่ยอมรับและได้รับการตีความอย่างหนึ่ง แต่สำหรับคนอีกวัฒนธรรมอาจสื่อความและสะท้อนความรู้สึกที่ต่างไปได้ นักศึกษาแต่ละรุ่นแต่ละคนมีประเด็นคำถามต่าง ๆ กัน เช่น คำถามเกี่ยวกับการสื่อสารกับเพื่อนร่วมงานหรือนายจ้างชาวฝรั่งเศส และวิธีการปรับตัวให้เข้ากับชีวิตและวัฒนธรรมฝรั่งเศส ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาเรื่องความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมและการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษากลุ่มดังกล่าว

ที่ผ่านมามีนักวิจัยจำนวนไม่น้อยที่สนใจประเด็นปัญหานี้ ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเรื่อง “การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural Communication)” ที่ตีพิมพ์ระหว่างปี ค.ศ. 2001-2014 และเผยแพร่ใน Scopus มีงานวิจัยทั้งหมด 44 เรื่อง ส่วนใหญ่เป็นงานที่ตีพิมพ์ในระหว่าง ค.ศ. 2012-2014 (เมตตา วิวัฒนากุล (กฤตวิทย์), 2559, p. 41) สำหรับงานวิจัยของไทย ในช่วงปี พ.ศ. 2541-2556 มีงานวิจัย 32 เรื่อง (เมตตา วิวัฒนากุล (กฤตวิทย์), 2559, p. 45) แต่ละงานจะต่างกันที่ประชากรและวัฒนธรรมของประเทศที่ต้องการศึกษา ส่วนมากเป็นการศึกษาวิจัยปัญหาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของชาวต่างชาติที่เข้ามาอยู่ในประเทศไทย หากเป็นในวงการศึกษากลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยก็มักเป็นอาจารย์ชาวต่างชาติ หรือไม่ก็นักศึกษาต่างชาติที่เข้ามาในสถาบันการศึกษาต่าง ๆ ของไทย วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่ใช้มากที่สุดคือการใช้แบบสอบถาม

ส่วนในบริบทของประเทศไทยพบว่า มีงานวิจัยของ Poomchom & François (2018) ที่ศึกษาปัญหาของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส มหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 2 คน ที่ไปฝึกงานสหกิจที่ประเทศฝรั่งเศส อย่างไรก็ตามงานวิจัยดังกล่าวไม่ได้มุ่งเน้นศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษา และยังไม่ได้เก็บข้อมูลจากผู้ประสานงานฝ่ายต่าง ๆ ซึ่งจะแตกต่างจากการศึกษาในครั้งนี้

จากความสำคัญของปัญหาที่กล่าวมาข้างต้น ในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นผู้บริหาร อาจารย์ประจำหลักสูตรและรับผิดชอบโครงการความร่วมมือทางวิชาการของมหาวิทยาลัยรังสิต จึงเห็นถึงความจำเป็นที่จะต้องศึกษาวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม และการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษาไทยที่ไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศส โดยการเก็บรวบรวมข้อมูลแบบสามเส้า (Data Triangulation) จากนักศึกษา ผู้ดูแลฝ่ายไทยและฝ่ายฝรั่งเศส ทั้งนี้เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกและเป็นรูปธรรมในการเตรียมความพร้อมให้นักศึกษาสามารถปรับตัว เปลี่ยนสถานะจากนักศึกษาไปสู่คนทำงานในต่างวัฒนธรรม โดยอยู่ร่วมกับผู้อื่นที่แตกต่างจากตนได้ด้วยความเข้าใจและมีความสุข

2. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

งานวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมและการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษาไทยที่ไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศส

3. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

3.1 ได้ทราบปัญหาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม และการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ของนักศึกษาไทยที่ไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศส

3.2 ช่วยให้ผู้เรียนชาวไทยหรือผู้ที่มีความเกี่ยวข้องกับการติดต่อสื่อสารกับชาวฝรั่งเศสได้เข้าใจบทบาทและความสำคัญของการสื่อสารทางวัฒนธรรม และเข้าใจแนวโน้มของพฤติกรรมสื่อสารของชาวฝรั่งเศส เพื่อหลีกเลี่ยงการมองแบบเหมารวม (Stereotype) ซึ่งอาจก่อให้เกิดเจตคติด้านลบอันเกิดจากประสบการณ์ส่วนตัว

3.3 ช่วยให้ผู้ที่จะต้องเดินทางไปต่างประเทศ “เป็นการชั่วคราว” (Taft, 1977) ตระหนักถึงความสำคัญของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม และมีแนวทางนำไปปรับใช้เพื่อลดปัญหาในการสื่อสารกับคนต่างวัฒนธรรม

3.4 เป็นแนวทางในการผลิตตำรา/หนังสือด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม หรือด้านความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม

3.5 เป็นแนวทางให้กับสถาบันอื่น ๆ ในการจัดโครงการฝึกงานในต่างประเทศ การจัดทำหลักสูตร การจัดการเรียนการสอนและการจัดฝึกอบรมให้กับผู้ที่จะต้องทำงานกับคนต่างวัฒนธรรม

3.6 เป็นประโยชน์ในเชิงนโยบายเรื่องการส่งนักศึกษาไปฝึกงานในต่างประเทศ ทั้งในการเตรียมความพร้อมก่อนการเดินทางและการให้คำแนะนำเรื่องการปรับตัวระหว่างที่ฝึกงานอยู่ ณ ประเทศฝรั่งเศส

4. ขอบเขตของการวิจัย

4.1 ขอบเขตด้านผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

4.1.1 นักศึกษาที่ให้ข้อมูลเป็นนักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการฝึกงานระหว่างปี พ.ศ. 2560 จนถึงปีพ.ศ. 2563 ชั้นปี ที่ 3 และ 4 รวม 20 คน นักศึกษาส่วนใหญ่มีพื้นความรู้ภาษาฝรั่งเศสในระดับ A2

4.1.2 ผู้ประสานงานโครงการที่ให้ข้อมูล ประกอบด้วยอาจารย์ชาวไทย 2 คน และชาวฝรั่งเศส 1 คน ซึ่งมีหน้าที่ดูแลนักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการตั้งแต่เริ่มเข้าโครงการจนสิ้นสุดการฝึกงาน

4.2 ขอบเขตด้านเวลา

ระยะเวลาในการฝึกงานของนักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการคือ 6 เดือนหรือ 1 ปี การเก็บข้อมูลจากนักศึกษาครั้งนี้เป็นการสัมภาษณ์เชิงลึกหลังจากเสร็จสิ้นการฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศสแล้ว

4.3 ขอบเขตด้านพื้นที่ศึกษา

โครงการในครั้งนี้ นักศึกษาฝึกงานในสถานประกอบการ ณ กรุง Paris และเมือง Montpellier ประเทศฝรั่งเศส

5. ทฤษฎีและหลักการ

5.1 แนวคิดด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural Communication)

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม คือ กระบวนการถ่ายทอด รับรู้ ตีความหมาย ปฏิสัมพันธ์และสัญลักษณ์ระหว่างคนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกันภายใต้บริบทการสื่อสารหนึ่ง ๆ โดยความต่างนั้นจะต้องเป็นความแตกต่างในระดับวัฒนธรรม ไม่ใช่ความแตกต่างในระดับปัจเจกบุคคล (เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์), 2559) และความแตกต่างทางวัฒนธรรมนั้น

จะต้องมากพอที่จะทำให้สามารถทำนายหรือคาดเดาพฤติกรรมและความคิดของแต่ละกลุ่มสังคมได้ว่าจะมีรูปแบบใดและเป็นไปในลักษณะทิศทางใด (Lustig & Koester, 1996)

Jandt (2004) ได้ให้ความหมายของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไว้ว่า เป็นความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เป็นกระบวนการทางสัญลักษณ์ที่รวมเอาความหมายระหว่างบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมต่างกัน เป็นเรื่องเกี่ยวกับการรับรู้ อารมณ์และกระบวนการแสดงออกซึ่งมีพฤติกรรมในการมีปฏิสัมพันธ์ ทั้งการส่งและรับข่าวสาร ทั้งที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษาระหว่างบุคคลที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน ไม่ว่าจะเป็นการสื่อสารระหว่างบุคคล กลุ่ม องค์กร หรือการสื่อสารในบริบทสาธารณะ

Kohls (1984) กล่าวว่า สำหรับบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมต่างกัน การสื่อสารอะไรออกไปก็ตาม ผู้รับสารมีความโน้มเอียงที่จะตีความความหมายของสารที่ได้รับตามวัฒนธรรมที่ตนเองยึดถือเป็นหลัก ซึ่งอาจจะทำให้การสื่อสารนั้นเกิดความผิดพลาดได้โดยง่ายและส่งผลให้เกิดการสื่อสารที่ล้มเหลว เพราะความหมายที่ถูกต้องในวัฒนธรรมหนึ่ง ไม่ได้หมายความว่าจะเป็นสิ่งที่ถูกต้องในอีกวัฒนธรรม การสื่อสารที่ผิดพลาดนี้เกิดขึ้นเพราะความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมที่ไม่สามารถระบุลงไปได้ว่าฝ่ายใดเป็นฝ่ายผิด ดังนั้นผู้สื่อสาร ทั้งผู้รับและผู้ส่ง ต้องมีความอดทน พยายามปรับตัว ยอมรับ และพยายามที่จะตีความสารที่ได้รับมาตามวัฒนธรรมของผู้ส่ง ไม่ใช่จากวัฒนธรรมของตนเอง ทั้งนี้เพื่อลดปัญหาการตีความผิดพลาดและจะช่วยให้สามารถสื่อสารได้อย่างราบรื่นและมีประสิทธิภาพมากขึ้น

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะประสบความสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อคู่สื่อสารมีความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural Communicative Competence หรือ Intercultural Communication Competence) ซึ่งความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นเรื่องของทักษะ ความสามารถพิเศษ และเป็นกลยุทธ์ในการทำที่เปลี่ยนความคิด ความรู้สึก เจตคติ และพฤติกรรมของบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกัน (Matsumoto et al., 2005) นอกจากนั้นแล้ว Byram (2008) ยังได้ให้คำนิยามว่า ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นการเน้นถึงทักษะอันหลากหลายของตัวบุคคลและความสามารถในการมีส่วนร่วมกับบุคคลอื่นที่มาจากวัฒนธรรมหรือมีเอกลักษณ์ต่างกัน เพื่อทำความเข้าใจถึงความแตกต่างและมีวิธีปฏิบัติต่อบุคคลเหล่านั้นอย่างเหมาะสม ซึ่งการกระทำดังกล่าวไม่ใช่เพราะต้องการเปลี่ยนแปลงเอกลักษณ์ของตน แต่เพื่อสร้างความสามารถในการข้ามขอบเขตของกลุ่มวัฒนธรรม เพื่อมองวัฒนธรรมอื่นที่ต่างออกไปและมองวัฒนธรรมตนจากมุมมองของผู้อื่น

Deardoff (2008) ได้ให้คำอธิบายถึงความหมายของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไว้ดังนี้

1. ความสามารถในการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสมในสถานการณ์ระหว่างวัฒนธรรมบนพื้นฐานความรู้ ทักษะและเจตคติระหว่างวัฒนธรรม
 2. ความสามารถในการเปลี่ยนกรอบอ้างอิงให้เหมาะสม และพัฒนาประยุกต์พฤติกรรมให้เข้ากับบริบททางวัฒนธรรม การประยุกต์ การยืดหยุ่นต่อกรอบอ้างอิง
 3. ความสามารถในการแนะนำแนวทางพฤติกรรมทางวัฒนธรรมและดึงดูดพฤติกรรมใหม่ ๆ ในวัฒนธรรมอื่น ๆ เชื่อมโยงพฤติกรรมที่ไม่คล้ายกันของคนในสังคมของตน
 4. ประสิทธิภาพและความเหมาะสมของพฤติกรรมในสถานการณ์ระหว่างวัฒนธรรมที่อยู่บนพื้นฐานของความรู้ ทักษะและแรงจูงใจ
 5. ความสามารถในการประสบความสำเร็จตามเป้าหมายจากการสร้างปฏิสัมพันธ์ในบริบทระหว่างวัฒนธรรม
 6. ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในการฝึกฝนการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมการรับสารได้อย่างถูกต้องเหมาะสม
 7. การเปลี่ยนแปลงกระบวนการที่ก่อให้เกิดความเข้าใจในประชากรโลก เรียกได้ว่าเป็นความคล่องแคล่วระหว่างวัฒนธรรม (พฤติกรรมที่แสดงออกจากทักษะการสื่อสาร) การตระหนักรู้ระหว่างวัฒนธรรม (การรับรู้ เข้าใจความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม) และความรู้สึกระหว่างวัฒนธรรม (มุ่งประเด็นที่อารมณ์ด้านบวกเกี่ยวกับความแตกต่างของวัฒนธรรม)
- Gudykunst & Kim (2003) ได้สรุปอุปสรรคที่สำคัญของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไว้ 3 ด้าน คือ

1. อุปสรรคด้านความรู้และความคิด
 - 1.1 ความไม่เข้าใจหรือไม่รู้ภาษาที่ใช้กัน รวมถึงการที่ไม่สามารถเลือกใช้ภาษาที่เหมาะสม ภาษาในที่นี้หมายถึงส่วนที่เป็นวัจนภาษา คือ คำพูดข้อความ และ อวัจนภาษา หมายถึง ภาษาท่าทางหรือวิธีการสื่อสารอื่น ๆ ซึ่งไม่ใช่คำพูด โดยปัญหาที่มักพบมากในการสื่อสารคือการไม่รู้ความหมายแฝงของในอีกภาษาหนึ่ง
 - 1.2 การขาดความรู้ในวัฒนธรรมนั้น ๆ อาจเป็นเพราะ 1) ไม่รู้หรือมีประสบการณ์เพียงผิวเผิน หรือ 2) เป็นกรูว์วัฒนธรรมหลักแต่ไม่รู้เรื่องรูปแบบความสัมพันธ์ทางสังคม และไม่รู้เรื่องวัฒนธรรมย่อยซึ่งอาจมีความแตกต่างกันออกไป หรือ 3) รู้ข้อมูลผิดพลาด อาจจะได้รับข้อมูลผิด ๆ หรือจากประสบการณ์เฉพาะของบุคคลอื่น ซึ่งเป็นการตีความโดยมุมมองของบุคคลนั้นซึ่งไม่ใช่เจ้าของวัฒนธรรม
 - 1.3 ความแตกต่างทางการรับรู้และวิธีคิด โดยแต่ละวัฒนธรรมมีการรับรู้วิธีคิดแตกต่างกันออกไป มีวิธีที่แตกต่างกันในการจัดหมวดหมู่และการจัดประเภทสิ่งต่าง ๆ ที่เห็น

2. อุปสรรคด้านเจตคติและความรู้สึก

2.1 การรับรู้ที่ขาดประสิทธิภาพ ซึ่งอาจเป็นเพราะไม่ยอมเปลี่ยนแปลงวิธีคิด ยังคงมีวิธีคิดแบบเดิม หรืออาจเกิดจากการมองแบบเหมารวม (Stereotype) หรือมีวิธีการรับรู้แบบขาวและดำที่เป็นการตัดสินเทไปด้านใดด้านหนึ่งโดยสิ้นเชิง หรือการด่วนสรุปคนหรือการกระทำตั้งแต่เริ่มแรกของการสื่อสาร

2.2 เจตคติที่เป็นอุปสรรค อาจเกิดจากอคติ หรืออาจเกิดจากการเอาวัฒนธรรมของตนเองเป็นศูนย์กลางในการประเมินและตัดสินผู้อื่น ซึ่งมักจะนำไปสู่ความรู้สึกว่าตนเองเหนือกว่าบุคคลอื่น

2.3 การขาดอารมณ์หรือความรู้สึกที่เกื้อหนุนในการยอมรับความแตกต่าง

3. อุปสรรคด้านพฤติกรรม พฤติกรรมบางอย่างเป็นอุปสรรคในการปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม ไม่ว่าจะเป็นการเก็บตัว หลีกเลียงการมีปฏิสัมพันธ์กับคนต่างวัฒนธรรม ไม่ใส่ใจที่จะเรียนรู้วัฒนธรรมใหม่และไม่อยากปรับตัว การไม่เคารพความต่างและการมองความต่างนั้นเป็นลบ รวมทั้งการขาดทักษะในการสื่อสารและมองว่าเป็นเรื่องที่ไม่จำเป็นจะต้องเรียนรู้ฝึกฝน

จะเห็นได้ว่าอุปสรรคในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเกิดขึ้นได้จากหลายสาเหตุ ไม่ว่าจะเป็นเกิดจากตัวบุคคลเองหรือเกิดจากสภาพแวดล้อม การที่บุคคลหนึ่งจะก้าวข้ามผ่านอุปสรรคในเรื่องดังกล่าวไปได้และสามารถปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ได้นั้น ต้องเกิดจากการมีความรู้ความเข้าใจพื้นฐานในเรื่องความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม และได้เปิดใจยอมรับตั้งแต่ต้นว่าการที่จะก้าวเข้าไปอยู่ในวัฒนธรรมใหม่ได้จะต้องเผชิญกับลำดับขั้นตอนต่าง ๆ มากบ้างน้อยบ้าง ไม่มีสูตรตายตัว หากเข้าใจได้ตั้งนี้ก็จะพบว่าอุปสรรคปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นเรื่องปกติธรรมดาที่เกิดขึ้นได้กับทุกคนที่กำลังปรับตัวให้เข้ากับสังคมวัฒนธรรมใหม่ให้ได้

5.2 แนวคิดด้านความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม (Culture Shock)

นิยมพรรณ วรณศิริ (2540) เห็นว่า ความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม เป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับสภาพจิตใจ อารมณ์และความรู้สึกที่บุคคลจากวัฒนธรรมหนึ่งได้เข้าไปสัมผัสกับอีกวัฒนธรรมหนึ่ง หากไม่ได้มีการเรียนรู้และเตรียมตัวไว้ก่อน สิ่งที่เกิดขึ้นจะเป็นเรื่องกะทันหัน อาจเกิดความรู้สึกไม่ยอมรับและต่อต้านวัฒนธรรมใหม่ในที่สุด

Oberg (1960) กล่าวว่า ความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมมักเกิดขึ้นอย่างฉับพลัน บางครั้งอาจเกิดขึ้นหลังจากเข้าไปอยู่ในสิ่งแวดล้อมใหม่ได้ขณะหนึ่ง เป็นความวิตกกังวลซึ่งเป็นผลมาจากการสูญเสียสัญลักษณ์และลักษณะที่คุ้นเคย ไม่ว่าจะเป็น วิธีคิด คำพูด ท่าทาง ใบหน้า การแสดงออก รวมถึงบรรทัดฐานที่ได้รับมาจากการเรียนรู้ โดย Oberg (1960, p. 177) ได้กล่าวเปรียบเทียบกับผู้ที่เกิดอาการนี้ว่า “quand une personne entre dans une culture

étrangère, la totalité ou la plupart de des repères familiaux sont enlevés. Il est comme poisson hors de l'eau." ["เมื่อบุคคลหนึ่งก้าวเข้าไปอยู่ในวัฒนธรรมใหม่ จะรู้สึกเหมือนถูกดึงตัวออกมาจากความเคยชินเดิมโดยสิ้นเชิงหรือไม่ก็แทบไม่เหลือตัวตน ความรู้สึกที่เกิดขึ้นไม่ต่างอะไรกับปลาที่กำลังขาดน้ำ"] เช่นเดียวกันกับทั้งามพิศ สัตย์สงวน (2542) ได้ตั้งข้อสังเกตไว้ว่าการตกตะลึงทางวัฒนธรรมเกิดจากการเข้าไปอยู่อาศัยในโลกที่คาดการณ์ไม่ได้ รวมทั้งการสูญเสียความสะดวกสบายในสังคมส่วนตัว

อภิรัฐ ตั้งกระจ่าง (2543) พบว่า อาการตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมสามารถเกิดขึ้นได้กับบุคคลที่ทำงานในวัฒนธรรมที่แตกต่างกันมาก ๆ โดยจะพบกับความรู้สึกที่เรียกว่าความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม แต่เมื่อบุคคลนั้นมีการปรับตัวและเกิดการเรียนรู้เพื่อให้อยู่ได้ในสถานการณ์และสภาพแวดล้อมแห่งใหม่ที่กำลังเผชิญอยู่ได้ ความรู้สึกกดดัน เครียด สับสนก็จะหายไปทีละน้อย หรือหายไปทีสุด แต่ถึงกระนั้นบุคคลที่เดินทางไปอาศัยอยู่ต่างประเทศนาน ๆ จนปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมในประเทศนั้นได้เป็นอย่างดีแล้ว เมื่อเดินทางกลับมาบ้านเกิดก็อาจจะเกิดอาการตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมขึ้นอีกครั้งเนื่องจากขาดความคุ้นเคย

อาการตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมของแต่ละคนแตกต่างกันออกไปขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ หากเป็นอาการทางจิตใจ อาจจะรู้สึกหดหู่ วิตกกังวล โดดเดี่ยว เหงื่อเยื่ออ่อน หงุดหงิด ไม่สบายใจ กระวนกระวายใจ ทำอะไรไม่ถูก รู้สึกว่าตัวเองแตกต่างไปจากคนรอบข้าง จนอาจเกิดความเป็นปฏิกิริยากับวัฒนธรรมที่แตกต่าง เกิดความรู้สึกคิดถึงบ้าน จะระลึกถึงสิ่งดี ๆ ในวัฒนธรรมบ้านเกิดและเกิดทุนวัฒนธรรมของตนเอง สำหรับอาการทางกาย อาจจะแสดงอาการวิตกกังวลเมื่อต้องติดต่อกับคนต่างวัฒนธรรม เช่น มีอาการสั่น หรืออาจจะเกิดอาการกลัวในเรื่องต่าง ๆ ที่ไม่เคยคุ้นชิน เช่น กลัวความไม่สะอาด กลัวอาหาร (Hofstede, 1997)

Li & Sun (2008) ได้อธิบายว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวทางวัฒนธรรม มี 3 มิติ ได้แก่ 1) ปัจจัยด้านสังคมวัฒนธรรม ซึ่งประกอบด้วยระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม การสนับสนุนทางสังคมและค่านิยม 2) ปัจจัยส่วนบุคคล ประกอบด้วยบุคลิกภาพ ความคาดหวังและความแตกต่างระหว่างบุคคล 3) ปัจจัยด้านระยะเวลา

Oberg (1960) กล่าวถึงปัจจัยที่มีผลต่อความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมและการปรับตัวไว้ดังนี้ คือ 1) พื้นฐาน ลักษณะส่วนบุคคล สิ่งที่ดีตัวหรือคิดไว้ล่วงหน้า (Predisposition) 2) สภาพแวดล้อมของสังคมและประเทศเจ้าบ้าน (Host Environment) และ 3) บทบาทสื่อมวลชน กฎหมาย ศาสนา

นอกจากนั้นแล้ว Duan & Vu (2000) พบว่า อายุเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีผลต่อการปรับตัวของผู้ย้ายถิ่น คือ เมื่อผู้ย้ายถิ่นมีอายุน้อยจะสามารถปรับตัวได้ดีและเร็วกว่าผู้ที่มีอายุมาก

ส่วน Matsuoka (1993) พบว่าเด็กที่มีการศึกษาสูงสามารถปรับตัวได้ดีกว่าเด็กที่มีการศึกษาต่ำ เพราะการขาดการศึกษาทำให้ขาดวิธีการปรับตัวเข้ากับสังคมที่เข้าไป

5.3 แนวคิดด้านการปรับตัวทางวัฒนธรรม (Intercultural Adaptation)

กลอยกมล ขวัญเยื้องพันธุ์ (2546) ได้กล่าวไว้ว่า การปรับตัวทางวัฒนธรรมมีความสัมพันธ์กับเรื่องของจิตใจอย่างเห็นได้ชัด เนื่องจากเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงอย่างช้า ๆ ของอัตลักษณ์เดิมไปสู่อัตลักษณ์ใหม่ กล่าวคือ การที่บุคคลต้องเข้าไปอยู่ในสภาพแวดล้อมที่มีวัฒนธรรมต่างไปจากเดิม หรือเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ อาจเป็นเหตุให้เกิดความตึงเครียดและส่งผลกระทบต่ออาการทางจิตใจและร่างกายได้

Kim (2017) ได้เสนอแนวคิดเรื่องการปรับตัวแบบ Stress-adaptation-growth dynamic ว่า แม้การเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ที่ต้องเผชิญหน้ากับความแตกต่างและไม่คุ้นเคยจะก่อให้เกิดความเครียด แต่จะเป็นความเครียดที่จะกระตุ้นให้เกิดการพยายามหาทางออกโดยเปิดรับการเรียนรู้ใหม่ ๆ และนำไปสู่การปรับตัว การที่ผู้เข้าสู่วัฒนธรรมใหม่มีปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวัน ก็จะทำให้เกิดการเรียนรู้และเกิดการปรับความคิด ความรู้ พฤติกรรมและความสามารถในการแสดงความต้องการของตนเองออกมา รวมถึงเข้าใจวัฒนธรรมของเจ้าบ้านได้ดีขึ้น การปรับตัวนี้จึงนำไปสู่ความเติบโตภายใน คือความสามารถในการปรับทิศทางปฏิบัติตัวของตนเองให้เหมาะสมกับหน้าที่ที่ต้องปฏิบัติในวัฒนธรรมใหม่โดยมีสุขภาพจิตที่ดีด้วย

Gudykunst & Hammer (1988) กล่าวว่า ในการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ หากสามารถลดความไม่แน่ใจ (Uncertainty) ความเครียดและความกังวล (Anxiety) ลงได้ จะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการปรับตัวได้ดียิ่งขึ้น ซึ่งวิธีการที่ Gudykunst & Hammer (1988) นำเสนอมีหลายประเด็นที่สอดคล้องกับ Oberg (1960) ดังนี้

1. สามารถพูดภาษาที่ใช้วัฒนธรรมนั้นได้
2. มีความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมเจ้าบ้าน
3. ลดภาพเหมารวม (Stereotype) ของคนชาตินั้น ควรเปิดกว้างและมีความยืดหยุ่น
4. มีเจตคติที่ดีกับวัฒนธรรมและคนชาตินั้น
5. มีความใกล้ชิดกับสนิทสนมกับสมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมนั้น
6. หาจุดที่เหมือนกันของวัฒนธรรมตนเองกับวัฒนธรรมที่เข้าไปอยู่ใหม่
7. มีเครือข่ายการติดต่อสื่อสารร่วมกันกับสมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมนั้น
8. รับรู้เอกลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเองในทางบวก

นิภา นิธยาน (2529) ได้พูดถึงเรื่องการปรับตัวไว้ว่า ในชีวิตประจำวันของมนุษย์ต้องเผชิญกับสิ่งแวดล้อมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ไม่ว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวบุคคล หรือจากสภาพธรรมชาติที่รอบ ๆ ตัว จะทำให้เกิดการรบกวนดุลยภาพของบุคคล เป็นเหตุให้บุคคลต้องปรับตัวเพื่อดำรงไว้ซึ่งความมั่นคงของชีวิต หากไม่มีการปรับตัวจะทำให้เกิดความคับข้องใจ ความขัดแย้ง วิตกกังวล เป็นผลให้บุคคลมีความตึงเครียดทางจิตใจและอารมณ์อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ มนุษย์จึงจำเป็นต้องหาทางออกหรือหาวิธีการแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เรียกว่า กระบวนการปรับตัว ส่วนการปรับตัวทางวัฒนธรรม (Intercultural Adaptation) หมายถึง การที่มนุษย์ต้องอยู่ในสภาพสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลง ทำให้บุคคลนั้นต้องพยายามปรับเปลี่ยนพฤติกรรมความคิดของตนเองให้เข้ากับสภาพแวดล้อมที่เป็นอยู่ของวัฒนธรรมใหม่ เพื่อให้เป็นที่ยอมรับของสังคม และสามารถดำรงชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข

ในเรื่องนี้ Black (1988) Bennett (1993) Earley & Peterson (2004) และ Jia & Rutherford (2010) ได้ศึกษาแล้วพบว่า กระบวนการปรับตัวทางวัฒนธรรมมี 4 กลุ่ม

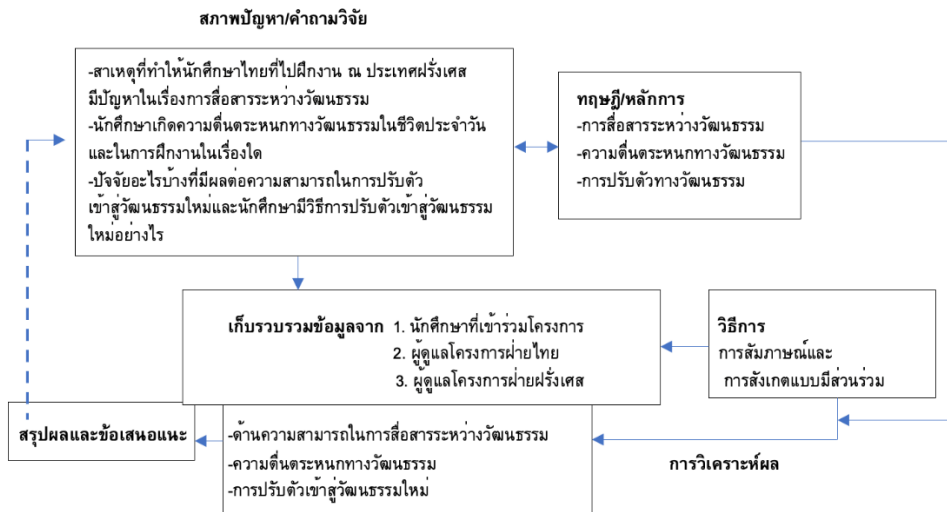
1. กลุ่มไม่ปรับตัว (No Adaptation) เป็นกลุ่มที่ไม่เข้าใจความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม และมีความคิดว่าหากต้องทำอะไรที่แตกต่างจากที่เคยทำอยู่จะนับเป็นเรื่องที่ไม่ถูกต้อง

2. กลุ่มเข้าใจ (Understanding) เป็นกลุ่มที่เข้าใจวัฒนธรรมที่แตกต่าง สามารถยอมรับได้ คนกลุ่มนี้จะแสดงออกว่าตนเองสามารถเข้าใจและยอมรับความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้ แต่ไม่ได้หมายความว่า จะปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้เป็นไปตามวัฒนธรรมอื่น เพียงแต่สามารถอดทนและยอมรับพฤติกรรมของคนแต่ละวัฒนธรรมได้เท่านั้น

3. กลุ่มปรับตัว (Adjusting) เป็นกลุ่มที่มีการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมที่แตกต่าง อาจจะโดยวิธีการเลียนแบบพฤติกรรม เป็นการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมอื่นทั้งที่ยังรู้สึกอึดอัด ไม่ได้รู้สึกกลมกลืนไปกับวัฒนธรรมใหม่ โดยอาจจะเลือกปรับตัว ปรับพฤติกรรมให้เข้ากับวัฒนธรรมอื่นเฉพาะในส่วนที่ตนเองรู้สึกทำได้ หรือเป็นการพยายามจำลองพฤติกรรมของวัฒนธรรมโดยไม่ได้มีความเข้าใจอย่างแท้จริง

4. กลุ่มเรียนรู้ (Learning) กลุ่มนี้จะพยายามทำความเข้าใจเรียนรู้ จะรู้สึกยินดีและพยายามที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับคนต่างวัฒนธรรม มีความตั้งใจที่จะเรียนรู้ เข้าใจ และเคารพในความแตกต่าง บุคคลกลุ่มนี้จึงอาจจะสามารถกลายเป็นบุคคลสองวัฒนธรรม ที่สามารถปรับเปลี่ยนตัวเองไปมาระหว่างวัฒนธรรมเดิมและวัฒนธรรมใหม่ได้อย่างผสมกลมกลืน

กล่าวโดยสรุปในการศึกษาครั้งนี้มีกรอบแนวคิดดังแสดงได้ในแผนภาพต่อไปนี้



6. วิธีการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยการสัมภาษณ์แบบเชิงลึก (In-depth Interview) การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participation Observation) และมีการวิเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้อง

7. ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Key Informants) ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย นักศึกษาที่เคยไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศสในโครงการความร่วมมือทางวิชาการระหว่างวิทยาลัยศิลปศาสตร์มหาวิทยาลัยรังสิตกับ la Maison de la Thaïlande และ École Hotelière de Paris (Jean-Druant) ประเทศฝรั่งเศส จำนวน 20 คน ผู้ดูแลฝ่ายไทย 2 คน ผู้ดูแลฝ่ายฝรั่งเศส 1 คน รวมทั้งสิ้น 23 คน ผู้ดูแลโครงการทั้ง 3 คนมีประสบการณ์ในการดำเนินโครงการต่างประเทศมากกว่า 20 ปี โดยในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยได้คัดเลือกจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

8. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ แบบสัมภาษณ์จำนวน 3 ชุด ดังนี้

ชุดที่ 1 สำหรับนักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการ ประกอบด้วยคำถาม 2 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 คำถามทั่วไป เช่น เรื่องเพศ อายุ ชั้นปีที่ศึกษา สาขาวิชาและคณะที่กำลังศึกษาอยู่ คำถามเกี่ยวกับพื้นฐานความรู้ทางภาษา

ส่วนที่ 2 เป็นคำถามเกี่ยวกับประสบการณ์ในต่างประเทศและประสบการณ์ในการฝึกงาน การใช้ชีวิตในประเทศฝรั่งเศส การมีปฏิสัมพันธ์กับคนฝรั่งเศส การฝึกงานในประเทศฝรั่งเศส และการปรับตัวทางวัฒนธรรม

ชุดที่ 2 สำหรับผู้ดูแลฝ่ายไทย ประกอบด้วยคำถาม 2 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 คำถามทั่วไป เช่น ตำแหน่งงาน ประสบการณ์ในการทำงานต่างประเทศและหน้าที่ความรับผิดชอบในโครงการฯ

ส่วนที่ 2 เป็นคำถามเกี่ยวกับประสบการณ์ในต่างประเทศและประสบการณ์ในการฝึกงาน การดำเนินโครงการฯ ความคิดเห็นเกี่ยวกับนักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการฯ ปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของนักศึกษา ความรู้ความสามารถทางภาษา ความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ และข้อเสนอแนะสำหรับผู้ที่ต้องการจะไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศส

ชุดที่ 3 สำหรับผู้ดูแลฝ่ายฝรั่งเศส ประกอบด้วยคำถาม 2 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 คำถามทั่วไป เช่น ตำแหน่งงาน ประสบการณ์ในการทำงานกับคนต่างชาติ และประสบการณ์ในการทำงานกับคนไทย หน้าที่ความรับผิดชอบในโครงการฯ

ส่วนที่ 2 เป็นคำถามเกี่ยวกับการดำเนินโครงการฯ ความคิดเห็นเกี่ยวกับนักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการฯ เรื่องปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ความรู้ความสามารถทางภาษา ความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ มุมมองของคนฝรั่งเศสที่มีต่อนักศึกษาฝึกงานไทย และข้อเสนอแนะสำหรับคนไทยที่ต้องการจะไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศส

คำถามทั้ง 3 ชุดเน้นให้แสดงความคิดเห็น อภิปรายผลและให้ข้อเสนอแนะการสัมภาษณ์เป็นไปในลักษณะการพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็น อนึ่ง แบบสัมภาษณ์ทั้ง 3 ชุดได้ผ่านการตรวจสอบคุณภาพโดยการวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญชาวไทยและชาวฝรั่งเศสแล้ว

9. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในครั้งนี้ใช้วิธีการสามเส้า (Data Triangulation) จากผู้ให้ข้อมูลสำคัญ 3 กลุ่ม คือ นักศึกษา ผู้ดูแลฝ่ายไทยและผู้ดูแลฝ่ายฝรั่งเศส ใช้ระยะเวลา 4 เดือนส่วนใหญ่เป็นการสัมภาษณ์ทางโทรศัพท์เพื่อให้สะดวกกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และเพื่อลดความเสี่ยงในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของเชื้อโควิด-19 ในการสัมภาษณ์เป็นรายบุคคลจะมีการนัดหมายวันเวลาล่วงหน้าประมาณหนึ่งสัปดาห์ และก่อนการสัมภาษณ์ทุกครั้งจะมีการขออนุญาตบันทึกเสียงเพื่อเก็บบันทึกรายละเอียด โดยผู้ให้ข้อมูลสำคัญยินยอมให้ความร่วมมือตลอดการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยความสมัครใจ ในการสัมภาษณ์จะใช้เวลาคนละประมาณ 20-40 นาที ทั้งนี้ในระหว่างการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยได้สร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองเพื่อให้ผู้รับสัมภาษณ์ไม่รู้สึกรู้สีก่อให้เกิดที่จะแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา

ในส่วนของการสัมภาษณ์ผู้ดูแลฝ่ายไทยและฝ่ายฝรั่งเศส ใช้วิธีการสัมภาษณ์ออนไลน์ โดยได้รับอนุญาตให้มีการบันทึกเสียง การสัมภาษณ์ใช้เวลาคนละประมาณ 30-60 นาที บรรยายภาพของการสัมภาษณ์เป็นไปในลักษณะการพูดคุย แบ่งปันมุมมองและประสบการณ์

นอกจากการสัมภาษณ์แล้วยังใช้วิธีการสังเกตแบบมีส่วนร่วมขณะที่ผู้วิจัยได้เดินทางไปปฏิบัติหน้าที่เป็นผู้นำในการเจรจาความร่วมมือทางวิชาการ เป็นผู้ประสานงาน เป็นผู้นำในการเดินทางพานักศึกษาฝึกงานรุ่นแรกของโครงการไปส่ง ณ ประเทศฝรั่งเศส และผู้วิจัยยังเป็นอาจารย์นิเทศการฝึกงานอีกด้วย

10. การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญทั้ง 23 คน ซึ่งประกอบด้วย นักศึกษาจำนวน 20 คน ผู้ดูแลฝ่ายไทย 2 คนและผู้ดูแลฝ่ายฝรั่งเศส 1 คน การสังเกตแบบมีส่วนร่วม รวมทั้งการศึกษาข้อมูลในเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาประมวลผล วิเคราะห์สรุปผล และนำเสนอผลการวิเคราะห์เชิงพรรณนา

11. ผลการวิจัย

นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญมีจำนวน 20 คน เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 สาขาวิชาศิลปและเทคโนโลยีการประกอบอาหาร วิทยาลัยการท่องเที่ยวและอุตสาหกรรม

บริการ จำนวน 9 คน นักศึกษาศาสาวิชาภาษาอังกฤษ วิทยาลัยศิลปศาสตร์ จำนวน 8 คน และ นักศึกษาศาสาวิชาภาษาฝรั่งเศส วิทยาลัยศิลปศาสตร์ จำนวน 3 คน

นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญรุ่นที่ 1 และรุ่นที่ 2 ได้ฝึกงานครบตามกำหนดเวลา คือ 6 เดือน หรือ 1 ปี ส่วนนักศึกษารุ่นที่ 3 ฝึกงานไม่ครบตามเวลาที่กำหนดเนื่องจากเกิด สถานการณ์การแพร่ระบาดของเชื้อโควิด-19

ในส่วนของผู้ดูแลโครงการฝ่ายไทย 2 คนและฝ่ายฝรั่งเศส 1 คน พบว่าผู้ดูแลทั้ง 3 คน เป็นผู้ดูแลโครงการมาตั้งแต่รุ่นที่ 1 เมื่อปี 2017 มีการทำงานประสานกันในทุกเรื่อง ตั้งแต่การรับสมัครนักศึกษาเข้าร่วมโครงการ ดูแลนักศึกษาเรื่องการใช้ชีวิตและการฝึกงานในฝรั่งเศส จนถึง การส่งกลับเมืองไทยเมื่อสิ้นสุดการฝึกงาน ทั้ง 3 คนมีแนวคิด วิธีการดำเนินงานและ วิธีการแก้ปัญหาเป็นไปในทิศทางเดียวกัน และจากการที่ผู้ดูแลโครงการทั้ง 3 คนมี ประสบการณ์ในเรื่องการต่างประเทศที่หลากหลาย จึงทำให้สามารถควบคุมดูแลโครงการได้ โดยไม่มีปัญหา

11.1 ผลการศึกษาด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญเป็นเพศชาย 8 คน เพศหญิง 12 คน นักศึกษาทั้งหมดอยู่ใน ช่วงอายุเดียวกันคือ 19-21 ปี ซึ่งเป็นช่วงอายุเฉลี่ยของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4

ทางด้านประสบการณ์ในต่างประเทศพบว่า นักศึกษา 5 คนไม่เคยเดินทางไป ต่างประเทศ ในขณะที่นักศึกษา 15 คนเคยไปต่างประเทศมาแล้ว เช่น ประเทศเกาหลีใต้ ญี่ปุ่น ไต้หวัน มาเลเซีย สิงคโปร์ เวียดนาม จีน สวิสเซอร์แลนด์ โรมานี นิวซีแลนด์ และ สหรัฐอเมริกา แต่ในจำนวน 15 คนที่เคยไปต่างประเทศมาแล้วยังไม่มีใครเคยไปฝรั่งเศส จุดประสงค์ของการไปต่างประเทศคือ เพื่อท่องเที่ยวเกี่ยวกับครอบครัวหรือท่องเที่ยวกับเพื่อน เป็น การไประยะเวลาสั้น ๆ ตั้งแต่ 3 วันถึง 2 สัปดาห์ มีนักศึกษาจำนวน 6 คนที่ใช้เวลาอยู่ใน ต่างประเทศเป็นระยะเวลานาน ตั้งแต่ 1 เดือน และนานที่สุดคือ 3 ปีโดยมีวัตถุประสงค์ที่ต่างกัน ไม่ว่าจะเป็นการไปเรียนภาษา การไปศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษา การไปเข้าร่วม summer camp การไปเป็นนักศึกษาแลกเปลี่ยน การได้รับทุนการศึกษาไปศึกษาต่อ การไปทำงาน au pair หรือการเข้าร่วมโครงการ work and travel

นักศึกษาที่เคยผ่านการฝึกงานมาแล้วมีจำนวน 10 คน เป็นนักศึกษาศาสาวิชาศิลปะ และเทคโนโลยีการประกอบอาหาร 8 คน นักศึกษาศาสาวิชาภาษาฝรั่งเศส 1 คน และนักศึกษาศาสาวิชาภาษาอังกฤษ 1 คน โดยนักศึกษาศาสาวิชาศิลปะและเทคโนโลยีการประกอบอาหาร ทั้ง 8 คน เคยฝึกงานในประเทศไทย ส่วนนักศึกษาศาสาวิชาภาษาอังกฤษ 1 คนและนักศึกษาศาสาวิชาภาษาฝรั่งเศส 1 คน เคยฝึกงานในต่างประเทศ

สำหรับเหตุผลที่เลือกไปฝึกงานในต่างประเทศ นักศึกษา 6 คนต้องการไปฝึกภาษา นักศึกษา 5 คนต้องการเรียนรู้วัฒนธรรมใหม่และต้องการมีประสบการณ์การทำงานในต่างประเทศ นักศึกษา 2 คน ชอบวิธีการทำงานของชาวต่างชาติ นักศึกษา 2 คนชอบไปเที่ยวต่างประเทศ และนักศึกษา 2 คนไปฝึกงานต่างประเทศตามที่หลักสูตรกำหนด

นักศึกษาสาขาวิชาศิลปะและเทคโนโลยีการอาหารจำนวน 9 คนเลือกไปฝึกงานที่ฝรั่งเศส เพราะประเทศฝรั่งเศสมีชื่อเสียงด้านการอาหาร นักศึกษาต้องการได้รับประสบการณ์ตรงจากผู้ที่เป็นมืออาชีพ และแน่ใจว่าเมื่อผ่านการฝึกงานจากประเทศฝรั่งเศสแล้ว หลังจบการศึกษาจะมีโอกาสได้งานและได้รับค่าตอบแทนที่ดี นักศึกษา 5 คนรู้สึกชื่นชอบประเทศฝรั่งเศสเพราะมีสถานที่ท่องเที่ยวสวยงาม นักศึกษาต้องการไปฝึกงานพร้อมกับไปท่องเที่ยว รวมทั้งอยากมีโอกาสได้ใช้ชีวิตในประเทศที่เป็นที่ใฝ่ฝันของคนจำนวนมากและมีความสนใจในวัฒนธรรมฝรั่งเศส มีนักศึกษาเพียง 1 คนตอบว่า ไปฝึกงานที่ประเทศฝรั่งเศสเพราะถูกปฏิเสธการรับเข้าฝึกงานในสหรัฐอเมริกา

นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญ 19 จาก 20 คนซึ่งมีพื้นฐานความรู้ภาษาฝรั่งเศสมาก่อน ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า การเลือกไปฝึกงานที่ประเทศฝรั่งเศสมีวัตถุประสงค์สำคัญคือ การได้นำความรู้ทางภาษาที่เรียนมาไปใช้จริง ณ ประเทศเจ้าของภาษา

ในความคิดของผู้ดูแลโครงการฝ่ายไทย เหตุผลที่นักศึกษาเลือกไปฝึกงานที่ประเทศฝรั่งเศสเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับคำตอบของนักศึกษา กล่าวคือเป็นเพราะประเทศฝรั่งเศสเป็นประเทศในฝัน การได้มีโอกาสฝึกงานในประเทศที่มีชื่อเสียงเป็นที่ยอมรับระดับสากลในเรื่องการอาหารและการบริการ จะกลายเป็นประสบการณ์สำคัญที่จะนำไปต่อยอดในการทำงานในอนาคต สำหรับผู้ที่เคยเรียนภาษาฝรั่งเศสมาก่อน ก็จะเป็นโอกาสอันดีที่จะได้ใช้ภาษาที่เคยเรียนมาในชีวิตประจำวันและเพิ่มพูนประสบการณ์จากการได้ฝึกงานกับผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส

นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญทั้ง 20 คนมีวิธีการเตรียมตัวโดยการหาข้อมูลเรื่องต่าง ๆ จากอินเทอร์เน็ต นักศึกษา จำนวน 19 จาก 20 คนเลือกที่จะเตรียมความพร้อมทางด้านภาษาให้มากที่สุด เป็นที่น่าสังเกตว่านักศึกษา 1 คนที่ตอบว่าไม่ได้เตรียมอะไรเลย เป็นนักศึกษาที่มีปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมากที่สุด และสุดท้ายนักศึกษาคนดังกล่าวต้องเดินทางกลับประเทศไทยก่อนครบกำหนดเวลา เพราะไม่สามารถยอมรับกับเรื่องต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้ นักศึกษาไม่พยายามที่จะสื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศสและไม่สามารถปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ได้

นักศึกษา 19 คนเคยมีพื้นฐานความรู้ภาษาฝรั่งเศสมาก่อน นักศึกษา 5 คนมีผลการสอบวัดระดับความรู้ภาษาฝรั่งเศส โดยสอบได้ระดับ A1 จำนวน 2 คน ระดับ A2 จำนวน 2 คน

และระดับ B1 จำนวน 1 คน นักศึกษาใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นหลักในการสื่อสารในชีวิตประจำวัน และการฝึกงาน 7 คนใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก 5 คน และนักศึกษาที่ใช้ทั้งสองภาษามีจำนวน 8 คน นักศึกษาทุกคนเห็นตรงกันว่า พื้นฐานความรู้ภาษาฝรั่งเศสที่มีอยู่ไม่เพียงพอที่จะใช้สื่อสารกับคนฝรั่งเศสในชีวิตประจำวันและการฝึกงาน เพราะแม้คนฝรั่งเศสจำนวนมากจะสามารถสื่อสารเป็นภาษาอังกฤษได้ แต่การสื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศสจะช่วยให้เกิดความเข้าใจ ทั้งในเรื่องการสื่อความหมายและเรื่องวัฒนธรรมได้ดีกว่า

ผู้ดูแลฝ่ายฝรั่งเศสเห็นตรงกันกับผู้ดูแลฝ่ายไทยว่า ผลสอบวัดระดับทางภาษา DELF จะช่วยให้นักศึกษาประเมินความสามารถของตัวเองได้ หากนักศึกษามีความสามารถทางภาษาในระดับที่สามารถนำไปใช้งานได้จะช่วยลดปัญหาในการฝึกงานได้มาก และเพื่อให้การฝึกงานเป็นไปอย่างราบรื่น นักศึกษาที่จะฝึกงานในครัวควรมีผลสอบระดับ A1 ขึ้นไป ในงานต้อนรับควรมีผลสอบระดับ A2 ขึ้นไป และงานในสถาบัน la Maison de la Thaïlande ซึ่งมีงานเอกสารค่อนข้างมาก ควรมีระดับภาษา B1 ขึ้นไป ทั้งนี้หากนักศึกษาต้องการฝึกงานด้านอื่น ๆ ในบริษัทฝรั่งเศส ควรมีผลสอบ DELF ระดับ C1

นักศึกษา 7 คนพบว่าการฟังเป็นทักษะทางภาษาที่เป็นปัญหามากที่สุดในการสื่อสารกับคนฝรั่งเศส นักศึกษา 7 คนเห็นว่าการเขียนเป็นทักษะที่มีปัญหามากที่สุด นักศึกษา 6 คนเห็นว่าการพูดเป็นทักษะที่มีปัญหามากที่สุด และไม่มีนักศึกษาค้นใดพบว่าการอ่านเป็นทักษะที่เป็นปัญหาในการสื่อสาร

11.2 ผลการศึกษาด้านความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม

นักศึกษาที่เคยเรียนภาษาฝรั่งเศสมาแล้ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักศึกษาสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสกล่าวว่า จากการที่ได้เรียนทั้งภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศสมาแล้ว จึงไม่ได้คิดภาพไว้ว่าคนฝรั่งเศสจะต้องเป็นอย่างไร เพราะเข้าใจว่าคนแต่ละชาติแต่ละสังคมก็ย่อมมีความแตกต่างกัน สำหรับนักศึกษาสาขาวิชาภาษาอังกฤษและสาขาวิชาศิลปะและเทคโนโลยีการอาหาร ทุกคนมีภาพของคนฝรั่งเศสในเชิงบวก เมื่อได้ไปอยู่ที่ประเทศฝรั่งเศสแล้ว นักศึกษาส่วนมากพบว่าคนฝรั่งเศสไม่ได้ต่างไปจากที่คิดไว้ คำตอบยังคงเป็นไปในทางบวกที่น่าสนใจคือ มีนักศึกษาจำนวนหนึ่งพบว่าคนฝรั่งเศสก็เหมือนกับคนชาติอื่น ๆ ที่มีทั้งคนดีและไม่ดี ซึ่งความคิดดังกล่าวของนักศึกษาแสดงให้เห็นว่า การไปใช้ชีวิตอยู่ในประเทศนั้น ๆ จะช่วยลดการยึดติดกับภาพเหมารวมและทำให้เกิดการตระหนักรู้ว่าในแต่ละสังคมประกอบไปด้วยผู้คนที่มีความหลากหลาย

ส่วนเรื่องภาพของประเทศฝรั่งเศสที่คิดไว้ก่อนเดินทาง คำตอบเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับคำตอบเรื่องภาพของคนฝรั่งเศส กล่าวคือ นักศึกษาสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสหรือ

นักศึกษาที่มีพื้นฐานความรู้ภาษาฝรั่งเศสมาจากระดับมัธยมศึกษา ไม่ได้คาดหวังหรือคิดไว้ล่วงหน้าว่าประเทศฝรั่งเศสจะต้องเป็นอย่างไร เพราะได้เห็นภาพหรือรับฟังข้อมูลมาแล้วจากในชั้นเรียนและจากการหาข้อมูลในอินเทอร์เน็ต นักศึกษาส่วนใหญ่มีเจตคติที่ดีต่อประเทศฝรั่งเศสตั้งแต่ก่อนออกเดินทาง

นักศึกษาที่ไม่เคยเรียนภาษาฝรั่งเศสมาก่อนกล่าวว่า รู้สึกผิดคาดเมื่อพบว่าในประเทศฝรั่งเศสมีคนต่างชาติจำนวนมากเข้าไปอาศัยอยู่และตั้งรกรากอยู่ที่นั่น ซึ่งแม้จะเคยคิดไว้บ้างแล้วว่าในแต่ละประเทศย่อมมีชาวต่างชาติเข้าไปอาศัยอยู่ แต่ไม่คิดว่าที่ประเทศฝรั่งเศสจะมีชาวต่างชาติเข้าไปตั้งถิ่นฐานมากเท่านี้

ในการไปใช้ชีวิตในประเทศฝรั่งเศส นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญจำนวน 14 ใน 20 คนพบว่าปัญหาที่สำคัญที่สุดคือ ความสามารถในการสื่อสารภาษาฝรั่งเศส เพราะถึงแม้ว่าคนฝรั่งเศสบางคนจะสามารถพูดภาษาอังกฤษได้ แต่ก็ยังคงเลือกที่จะสื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศส ซึ่งนักศึกษาเองเห็นว่าการสื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศสจะทำให้เข้าใจกันมากกว่าและช่วยให้การมีปฏิสัมพันธ์กับคนฝรั่งเศสราบรื่นกว่า

นอกจากปัญหาเรื่องภาษา นักศึกษาพบปัญหาอื่นอยู่บ้าง เช่น การดำเนินการเรื่องเอกสาร การเดินทางในประเทศ และการที่พบว่าที่ฝรั่งเศสมีปัญหาการล้วงกระเป๋าและการลักขโมยมากกว่าที่คิด สำหรับนักศึกษาที่ไปฝึกงานรุ่นที่ 3 ในช่วงวิกฤตโควิด-19 ได้ให้ข้อมูลว่าไม่เข้าใจและไม่คุ้นชินกับท่าทางและปฏิริยาของคนฝรั่งเศสที่มีต่อคนเอเชีย คนฝรั่งเศสบางคนจะแสดงท่าทีรังเกียจหรือรู้สึกเป็นเรื่องแปลกที่เห็นคนเอเชียสวมหน้ากากอนามัย และนักศึกษารู้สึกแปลกใจที่คนฝรั่งเศสไม่ได้ให้ความสำคัญกับการใส่หน้ากากและการป้องกันการแพร่เชื้อ

ผู้ดูแลโครงการฝ่ายฝรั่งเศสพบว่า นักศึกษาที่ไปฝึกงานมักจะมีปัญหาแค่เพียงช่วงแรกที่เดินทางไปถึงเท่านั้น เป็นปัญหาเรื่องการปรับตัวในการใช้ชีวิตในเมืองใหญ่และการปรับเปลี่ยนสถานภาพจากนักศึกษาไปเป็นคนทำงาน รวมทั้งเรื่องการปรับวิธีคิดและวิธีปฏิบัติเมื่อเข้าไปอยู่ในสังคมและวัฒนธรรมใหม่ ซึ่งปัญหาทั้งหมดดังกล่าวนับเป็นเรื่องปกติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับนักศึกษาไทยที่ต้องไปอยู่ในประเทศตะวันตกซึ่งมีความแตกต่างจากประเทศไทยในหลายเรื่อง ส่วนในเรื่องการฝึกงาน ปัญหาที่เกิดขึ้นมักมาจากเรื่องภาษาที่สื่อสารกันไม่เข้าใจ หรืออาจจะมีการตีความคลาดเคลื่อนไปบ้าง นอกจากนั้นแล้วจะเป็นปัญหาในเรื่องระบบการทำงานและการมอบหมายงานที่แตกต่างจากที่นักศึกษาเคยฝึกงานในประเทศไทย แต่เมื่อเวลาผ่านไป นักศึกษาก็เกิดการเรียนรู้ เข้าใจและสามารถปรับตัวได้ เป็นที่น่าสังเกตว่าเมื่อสิ้นสุดเวลาการฝึกงาน นักศึกษาไทยทุกคนปรับตัวได้ดีมากทั้งในเรื่องชีวิตประจำวันและการทำงาน นอกจากที่ตัวนักศึกษาเองจะรู้สึกประทับใจที่ได้ใช้ชีวิตและ

ฝึกงานที่ฝรั่งเศสแล้ว หลายคนก็สร้างความประทับใจให้กับเพื่อนร่วมงานและหัวหน้างานที่ไปฝึกงานด้วย

นักศึกษา 13 คนกล่าวว่า ขณะที่อยู่ในประเทศฝรั่งเศสเคยรู้สึกแปลกใจกับท่าทีของคนฝรั่งเศส โดยนักศึกษาที่ไม่เคยมีพื้นความรู้ภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศสมาก่อนรู้สึกแปลกใจที่เห็นคนฝรั่งเศสทักทายโดยการใช้แก้มแตะกัน การทำท่าทางประกอบคำพูด การใช้คำอุทานบ่อย การพูดเสียงดัง การสนทนาด้วยหน้าตาและคำพูดที่ดูจริงจัง ไม่ค่อยยิ้มแย้ม อีกทั้งยังพบว่า คนฝรั่งเศสมีระบบการทำงานที่ชัดเจนแน่นอนและแยกเรื่องงานกับเรื่องส่วนตัวชัดเจนมาก

ในการฝึกงาน นักศึกษา 6 คนไม่พบเรื่องที่รู้สึกแปลกใจ ทั้งนี้เป็นเพราะได้เตรียมความพร้อมในเรื่องต่าง ๆ มาเป็นอย่างดีและทราบดีว่าเมื่อไปใช้ชีวิตอยู่ในต่างประเทศต้องเจอกับเรื่องที่ไม่คุ้นชินบ้างไม่มากก็น้อย ส่วนนักศึกษา 14 คนรู้สึกแปลกใจกับเรื่องระบบการฝึกงาน การที่คนฝรั่งเศสให้ความสำคัญกับเรื่องเวลามาก การที่คนฝรั่งเศสภาคภูมิใจในชาติตัวเองมาก การที่คนฝรั่งเศสเป็นคนรักสันโดษ การที่คนฝรั่งเศสเป็นคนพูดตรง และการมีสิทธิออกความคิดเห็นอย่างเท่าเทียมกัน นักศึกษาอีกจำนวนหนึ่งรู้สึกตื่นเต้นกับความรู้ในเรื่องราวครวัของฝรั่งเศส และการที่พบว่าประเทศฝรั่งเศสไม่ได้หรูหราในทุกเรื่องอย่างที่เคเคยคิด

นักศึกษา 7 ใน 10 คนที่เคยผ่านการฝึกงานมาแล้วพบว่า คนฝรั่งเศสตั้งใจทำงานและเอาใจจริงเอาใจกับงานมากกว่าคนไทยมาก นักศึกษา 5 ใน 10 คนพบว่า คนฝรั่งเศสมีความตรงต่อเวลาสูง นอกจากนั้นแล้วนักศึกษาที่ให้สัมภาษณ์ยังได้พูดถึงความรู้สึที่ได้รับจากการฝึกงานในฝรั่งเศสที่แตกต่างจากการฝึกงานในเมืองไทยไว้อย่างน่าสนใจ ไม่ว่าจะเป็นการที่คนฝรั่งเศสเคารพความเห็นของผู้อื่นและให้โอกาสในการทำงานอย่างเท่าเทียมกัน การทำงานอย่างเป็นระบบขั้นตอน การแยกเวลางานกับเวลาพักผ่อนอย่างชัดเจน การพูดตรง ๆ เมื่อต้องการสื่อความในเรื่องใด ๆ การเปิดโอกาสให้นักศึกษาฝึกงานได้ลงมือทำงานจริงและเป็นงานที่ได้นำความรู้ในสาขาวิชาที่เรียนไปใช้จริง การปฏิบัติกับคนทำงานโดยแยกเรื่องงานกับเรื่องส่วนตัวออกจากกัน และการทำงานเป็นทีม

อุปสรรคสำคัญที่สุดในการฝึกงานสำหรับนักศึกษา คือ การสื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศส นักศึกษา 16 ใน 20 คนได้ให้คำอธิบายในเรื่องนี้ว่า การที่ไม่รู้ภาษาฝรั่งเศสหรือใช้ภาษาฝรั่งเศสไม่คล่องเป็นปัญหาสำคัญในชีวิตประจำวัน และในการฝึกงาน เรื่องนี้ยิ่งกลายเป็นตัวแปรหลักของความสุขและความสำเร็จในการทำงาน เพราะในการฝึกงาน การสื่อสารกับหัวหน้างาน การสื่อสารระหว่างคนทำงานหรือการสื่อสารกับผู้ที่มารับบริการเป็นเรื่องที่สำคัญ บางงานเป็นงานที่ต้องแก้ไขปัญหเฉพาะหน้า ต้องสามารถสื่อสารตอบโต้ได้ทันที ไม่สามารถให้ผู้อื่นช่วยสื่อสารหรือใช้เครื่องมือใดช่วยสื่อสารได้ นอกจากนั้นแล้ว นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญยัง

เสริมว่า การที่สามารถสื่อสารภาษาฝรั่งเศสได้จะช่วยลดความรู้สึกแตกต่างจากผู้อื่นลงได้ ซึ่งเท่ากับเป็นการลดความกดดันในการทำงาน

การวิจัยในครั้งนี้พบว่า นักศึกษาที่ฝึกงานในกรุงปารีส พบปัญหาและอุปสรรคในชีวิตประจำวันและการฝึกงานมากกว่านักศึกษาที่อยู่ต่างจังหวัด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะปารีสเป็นเมืองใหญ่ นักศึกษามีโอกาสที่จะได้มีปฏิสัมพันธ์ใกล้ชิดกับคนฝรั่งเศสน้อย และในเรื่องการฝึกงาน ความคาดหวังของผู้ประกอบการหรือเพื่อนร่วมงานต่อนักศึกษาจะค่อนข้างสูงเพราะการทำงานจะต้องแข่งกับเวลาและในขณะที่เดียวกันก็ต้องมีมาตรฐานในการทำงานสูง

นักศึกษารุ่นที่ 2 บางคนและนักศึกษารุ่นที่ 3 ที่ฝึกงานอยู่ในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของเชื้อไวรัสโควิด-19 ประสบปัญหาเรื่องต่าง ๆ ในช่วงเวลาดังกล่าวน้อยต่างกันไปในนักศึกษา 8 คน ตอบว่าไม่มีปัญหาใด ๆ ในช่วงเวลาดังกล่าว นักศึกษา 7 คน พบว่าปัญหาที่สำคัญที่สุดคือคนฝรั่งเศสไม่สวมหน้ากากอนามัย นักศึกษาทุกคนตอบว่า ปัญหาที่พบคือ การที่ต้องเก็บตัวอยู่ในห้องพักและการที่ต้องทำเอกสารเพื่อขออนุญาตออกนอกเคหสถาน นอกจากนั้นแล้วในช่วงเวลาดังกล่าวยังประสบปัญหาในการหาซื้อเจลล้างมือและหน้ากากอนามัย และสินค้าอุปโภคบริโภคในชีวิตประจำวันไม่เพียงพอต่อความต้องการ

11.3 ผลการศึกษาด้านการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่

จากผลการวิจัยเรื่องการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่พบว่า นักศึกษาทุกคนใช้โทรศัพท์มือถือเป็นเครื่องมือช่วยเมื่อมีปัญหาในการสื่อสารภาษาฝรั่งเศส โดย 15 ใน 20 คนใช้ google translate และ 5 ใน 20 คนค้นหารูปภาพจากเว็บไซต์เพื่อเพิ่มความเข้าใจ นอกจากนั้นแล้ว นักศึกษายังใช้วิธีการอื่น ๆ เพื่อช่วยในการสื่อสาร ไม่ว่าจะเป็นการใช้ภาษาอังกฤษ การขยายความ การอธิบายเพิ่มเติม การใช้วิธีแสดงท่าทางประกอบ การพูดซ้ำและการขอให้คู่สนทนาพูดซ้ำ

เมื่อมีปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหรือเกิดความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม นักศึกษาแต่ละคนมีบุคคลที่เป็นที่ปรึกษาต่างกันไป และนักศึกษาคนเดียวอาจจะขอคำปรึกษาจากหลายแหล่ง โดยนักศึกษาส่วนใหญ่ขอคำปรึกษาจากผู้ดูแลโครงการฝ่ายไทยและผู้ดูแลโครงการฝ่ายฝรั่งเศสเป็นอันดับแรก นอกจากนั้นนักศึกษาเลือกปรึกษาผู้ปกครอง รุ่นพี่ที่เคยไปฝึกงาน เพื่อนคนไทยที่ไปฝึกงานด้วยกัน เพื่อนร่วมงานหรือหัวหน้างาน นักศึกษาบางคนตอบว่าเลือกที่จะแก้ปัญหาด้วยตนเอง

ผู้ดูแลฝ่ายไทยพบว่านักศึกษาฝึกงาน 2 รุ่นแรกไม่ได้ติดต่อขอคำแนะนำมากนัก อาจเป็นเพราะจำนวนนักศึกษาในรุ่น 1 และ 2 มีจำนวนไม่มาก นักศึกษามีเวลาเรียนรู้ทำความเข้าใจและปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ ประกอบกับนักศึกษากลุ่มนี้หลายคนมีทักษะการ

สื่อสารภาษาฝรั่งเศสที่ดีในระดับหนึ่งแล้ว ส่วนนักศึกษารุ่นที่ 3 มีการติดต่อขอคำปรึกษา กลับมาที่ผู้ดูแลฝ่ายไทยค่อนข้างมากด้วยสถานการณ์การแพร่ระบาดของเชื้อโควิด-19 ที่ทำให้เกิดปัญหาหลากหลายและต้องการการแก้ปัญหาที่เร่งด่วน

ผลจากการวิจัยแสดงให้เห็นว่านักศึกษาที่ไปฝึกงานที่ประเทศฝรั่งเศสตระหนักดีว่าการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่เป็นเรื่องสำคัญ หากนักศึกษาสามารถเข้าใจความแตกต่างระหว่างผู้คน สังคมและวัฒนธรรมได้ดี มีความพยายามในการปรับตัว ก็จะเป็นโอกาสที่จะได้เรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ นักศึกษา 11 ใน 20 คนเห็นว่าการเปิดใจยอมรับสิ่งใหม่เป็นปัจจัยสำคัญที่สุดที่จะช่วยให้เข้าใจความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม นอกจากนั้นแล้วคำตอบของนักศึกษาคนอื่น ๆ แสดงให้เห็นว่านักศึกษามีความพยายามในการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ และแต่ละคนมีแนวทางที่แตกต่างกันไป นักศึกษา 5 ใน 20 คนตอบว่า การที่จะเข้าใจความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมได้ ต้องมาจากการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ต้องกล้าถามในสิ่งที่ไม่รู้ ต้องพยายามปรับตัวและการมีเพื่อนเป็นชาวฝรั่งเศสจะช่วยให้ปรับตัวและเรียนรู้สิ่งใหม่ได้เร็วขึ้นเป็นอย่างมาก

สำหรับระยะเวลาที่ใช้ในการเรียนรู้และปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญ 13 คนใช้เวลาน้อยกว่า 2 สัปดาห์ นักศึกษา 6 คนใช้เวลา 2-4 สัปดาห์ นักศึกษาที่ปรับตัวช้าที่สุดใช้เวลาประมาณ 4-6 สัปดาห์ มีเพียง 1 คน

ผู้ดูแลโครงการฝ่ายไทยพบว่า โดยเฉลี่ยนักศึกษาใช้เวลาการปรับตัวประมาณ 3-4 สัปดาห์ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ ปัจจัยที่สำคัญที่สุดคือ การที่นักศึกษาเปิดใจรับวัฒนธรรมใหม่ได้มากน้อยเพียงใด ซึ่งตัวแปรจะมาจากเจตคติ ประสบการณ์ชีวิต แรงบันดาลใจและความใฝ่รู้ของนักศึกษาแต่ละคน หรืออาจสรุปได้ว่าการมีเจตคติที่ดีสำคัญยิ่งไปกว่าความรู้ความสามารถใด ๆ เพราะแม้นักศึกษาจะมีความรู้ดี เตรียมความพร้อมมาอย่างดี แต่มีอคติกับผู้คน สังคมหรือวัฒนธรรมเข้าไปอยู่ใหม่ก็ย่อมก่อให้เกิดความรู้สึกในทางลบที่ยากจะเปลี่ยนความคิดได้

หากมีปัญหการสื่อสารในระหว่างที่ฝึกงาน นักศึกษา 9 คนใช้วิธีการเดียวกันกับเวลาที่เกิดปัญหาในการสื่อสารในชีวิตประจำวัน คือ ใช้ google translate นักศึกษา 8 คนกลับไปใช้ภาษาอังกฤษ โดยให้เพื่อนร่วมงานที่พูดได้ทั้งภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสช่วยเป็นล่ามให้ นอกจากนั้นนักศึกษายังใช้วิธีถามซ้ำให้ได้คำตอบที่ชัดเจนที่สุด ใช้ท่าทางหรือใช้ภาษามือช่วยอธิบาย รวมทั้งการใช้รูปภาพช่วยในการสื่อสาร

หลังจากฝึกงานแล้ว นักศึกษา 16 คน ตอบว่า เรื่องที่ประทับใจที่สุด คือ การมีเพื่อนร่วมงานที่ดี นักศึกษา 9 คน ประทับใจกับความรู้ใหม่ที่ได้รับการฝึกงาน นักศึกษา 8 คน ประทับใจกับสภาพแวดล้อมในการทำงาน นอกจากนั้น นักศึกษายังประทับใจหัวหน้างาน นิยใจของคนฝรั่งเศส การได้ใช้ชีวิตและการฝึกงานในประเทศฝรั่งเศส

จากความประทับใจในเรื่องต่าง ๆ ดังกล่าว ทำให้นักศึกษาส่วนใหญ่สนใจที่จะกลับไปฝึกงานที่ประเทศฝรั่งเศสอีก มีเพียงนักศึกษา 1 คนที่ตอบว่าไม่สนใจกลับไปฝึกงานที่ฝรั่งเศสอีก ซึ่งนักศึกษาคณดังกล่าวเป็นนักศึกษาที่ขอยกเลิกการฝึกงานและเดินทางกลับประเทศไทยก่อนกำหนดเวลา

นักศึกษา 15 คนเชื่อว่าหากกลับไปฝึกงานที่ประเทศฝรั่งเศสอีก ประสบการณ์จากการฝึกงานในครั้งแรกจะทำให้ปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ลดน้อยลงและน่าจะเกิดอาการตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมน้อยลงด้วยเช่นกัน ประสบการณ์ตรงที่ได้เรียนรู้มาจะทำให้เข้าใจเรื่องต่าง ๆ ได้ดีขึ้น ปรับตัวได้เร็วและดีกว่าเดิม ส่วนนักศึกษาอีก 5 คนตอบว่าไม่แน่ใจ

ผู้ดูแลโครงการทั้งฝ่ายไทยและฝ่ายฝรั่งเศสเห็นตรงกันว่า หลังจากสิ้นสุดระยะเวลาการฝึกงาน นักศึกษาทุกคนมีพัฒนาการทั้งในด้านทักษะภาษา ทักษะการใช้ชีวิต ทักษะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและทักษะด้านอาชีพอย่างเห็นได้ชัด

นักศึกษา 17 ใน 20 คนได้ให้คำแนะนำสำหรับผู้ที่จะไปฝึกงานที่ฝรั่งเศสไว้ว่า ควรเตรียมความพร้อมด้านภาษา การเตรียมเปิดใจยอมรับความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม ควรหาความรู้ทางด้านวัฒนธรรมให้มาก พยายามปรับตัวและกล้าพูด กล้าแสดงความคิดเห็น และในการไปอยู่ประเทศฝรั่งเศสช่วงแรก ต้องใช้ความอดทนเพื่อให้ผ่านอุปสรรคและปัญหาไปได้ นอกจากนั้นแล้ว นักศึกษาบางคนยังได้เตือนว่าในประเทศฝรั่งเศสมีปัญหาหลักขโมยค่อนข้างมาก ควรระมัดระวังตัวและอย่าประมาท

ผู้ดูแลฝ่ายไทยได้ให้คำแนะนำสำหรับผู้ที่ต้องการไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศสไว้อย่างน่าสนใจว่า ให้เริ่มต้นจากการสำรวจความสนใจของตนเอง สำรวจคุณสมบัติในเรื่องที่จำเป็นในการไปใช้ชีวิตและการฝึกงานในต่างประเทศ อาทิ เรื่องความสามารถทางภาษา สุขภาพ การเงิน และการสนับสนุนจากครอบครัว รวมทั้งสำรวจความพร้อมทางด้านจิตใจ เจตคติ ความอดทน ความพร้อมที่จะรับมือกับอุปสรรคปัญหา และการเห็นคุณค่าของการก้าวออกไปหาประสบการณ์ เมื่อนักศึกษามีความตั้งใจและความพร้อมแล้วจะช่วยให้สามารถใช้ชีวิตที่ประเทศฝรั่งเศสได้อย่างราบรื่นและประสบความสำเร็จในการฝึกงานได้ไม่ยาก

ผู้ดูแลฝ่ายฝรั่งเศสแนะนำว่า นักศึกษาที่สนใจจะไปฝึกงานในต่างประเทศหรือที่ประเทศฝรั่งเศสต้องมีใจสู้ พร้อมรับมือกับความแปลกใหม่ที่ไม่คุ้นชิน โดยการที่จะสามารถสู้กับทุกอุปสรรคปัญหาได้นั้น นักศึกษาจะต้องมีแรงบันดาลใจในการก้าวออกจากมุมที่ตัวเองอยู่ให้ได้ นักศึกษาควรสำรวจคุณลักษณะของตัวเองให้ดีกว่าพร้อมที่จะไปใช้ชีวิตคนเดียวหรือไม่ และที่สำคัญที่สุด นักศึกษาควรมีความรู้ทางภาษา ไม่ว่าจะเป็นภาษาอังกฤษหรือภาษาฝรั่งเศสมากพอที่จะใช้สื่อสารได้

ผู้ดูแลโครงการฝ่ายฝรั่งเศสกล่าวว่า จากประสบการณ์ในการรับนักศึกษาต่างชาติไปฝึกงานที่ฝรั่งเศส ทำให้จำแนกนักศึกษาได้เป็น 4 กลุ่ม ซึ่งนักศึกษาทั้ง 4 กลุ่มนี้จะรู้สึกตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมในระดับที่ต่างกัน มีปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมต่างกัน และมีความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ไม่เท่ากัน¹

- Les « solides » : les étudiants issus de familles pas forcément aisées mais qui ont tout de suite une très solide motivation, un caractère de gagnant, une force mentale pour résister à tout.

[-กลุ่มแรกเป็น “พวกแกร่ง” การที่นักศึกษากลุ่มนี้ไม่ได้มาจากครอบครัวที่เพียบพร้อม ทำให้มีแรงบันดาลใจที่ชัดเจน มีจิตใจเข้มแข็ง พร้อมสู้ พร้อมรับมือกับความยากลำบาก]

- Les « voyageurs » : les étudiants qui ont l'habitude de l'international, en séjour ou en voyage, et qui savent que chaque pays est différent, qui sont à l'aise dès le départ.

[-กลุ่มที่ 2 “นักเดินทาง” นักศึกษากลุ่มนี้คุ้นชินกับการเดินทางไปต่างประเทศและตระหนักดีว่าแต่ละประเทศมีความแตกต่างกัน เพราะฉะนั้นนักศึกษาจะรู้สึกสบาย ๆ ตั้งแต่เริ่มออกเดินทาง]

- Les « caméléons » : les étudiants qui sont au départ déstabilisés par le « choc culturel », mais qui prennent vite conscience qu'il faudra faire des efforts et savent voir le bénéfice.

[-กลุ่มที่ 3 “กิ้งก่า” แม้ในตอนแรกจะดูตื่นเต้น กล้า ๆ กลัว ๆ เพราะเกิดอาการ “ตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม” แต่นักศึกษากลุ่มนี้จะเรียนรู้ได้ในไม่ช้าว่า จะต้องพยายามปรับตัวให้ได้และรู้ว่าดีเมื่อปรับตัวแล้วจะได้รับประโยชน์อะไรกลับมา]

- Les « fragiles » : les enfants couvés par leurs parents, qui sont peu sortis seuls du giron familial, qui n'ont pas l'habitude des tâches manuelles, issus de milieu souvent « aisés ». Ils n'ont pas l'initiative suffisante pour se prendre en main, n'ont pas la curiosité de la découverte, restent souvent seuls dans leur chambre universitaire, n'ont pas l'envie de voyager / visiter, et finissent parfois par « craquer ».

¹ ที่มา : สัมภาษณ์ผู้ดูแลโครงการฝ่ายฝรั่งเศส คุณ Olivier Gresse เมื่อวันที่ 28 กรกฎาคม 2564 โดยผู้วิจัย

[-กลุ่มที่ 4 “เปราะบาง” เป็น “เด็ก” ที่ได้รับการเลี้ยงดูอย่างประคบประหงม ผู้ปกครองไม่ค่อยปล่อยให้ออกไปเผชิญโลกกว้าง ไม่ชินกับการที่ต้องลงมือทำอะไรด้วยตัวเอง และอยู่ในสภาพแวดล้อมที่ “ติดสบาย” เด็กเหล่านี้มักจะทำอะไรเองไม่ค่อยเป็น ไม่อยากเรียนรู้อะไรใหม่ มักจะเก็บตัวอยู่ในห้องพัก ไม่อยากเดินทาง ไม่อยากออกไปไหน และนักศึกษากลุ่มนี้มักจะหาทางออกโดยการ “ยอมแพ้”]

ผู้วิจัยสังเกตพบว่า นักศึกษาทุกคนมีอารมณ์ร่วมในการตอบคำถาม นักศึกษาจะแสดงอาการตื่นเต้นเมื่อเล่าเรื่องที่เกี่ยวกับความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม และมีหน้าตาทำทางมีความสุขเมื่อเล่าเรื่องเพื่อนร่วมงาน นอกจากนั้นแล้วยังพบว่า หลังจากที่เสร็จสิ้นการฝึกงาน นักศึกษามีพัฒนาการทางความคิดและการแสดงออกดีขึ้นมาก นักศึกษามีความมั่นใจในตัวเองมากขึ้น มีเจตคติที่ดี รู้จักพูดตอบอย่างเคารพในวัฒนธรรมเจ้าบ้าน นักศึกษาทุกคนมีความมั่นใจและรู้สึกภาคภูมิใจที่สามารถออกเสียงภาษาฝรั่งเศสได้อย่างเป็นธรรมชาติ

12. การอภิปรายผล

12.1 การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

จากการเก็บรวบรวมข้อมูลนักศึกษาที่สมัครเข้าร่วมโครงการฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศสจาก 3 สาขาวิชา ได้แก่ 1) นักศึกษาสาขาวิชาศิลปะและเทคโนโลยีการประกอบอาหาร 2) สาขาวิชาภาษาอังกฤษ และ 3) สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส พบว่า นักศึกษาแต่ละคนมีปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในลักษณะเดียวกัน ซึ่งปัญหาที่สำคัญมาจากการขาดความชำนาญในการใช้ภาษาและขาดความรู้เรื่องวัฒนธรรม โดยสามารถสรุปปัจจัยที่ทำให้นักศึกษามีความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมต่างกันได้ดังนี้ คือ

12.1.1 ประสบการณ์ในต่างประเทศและประสบการณ์ในการฝึกงาน

พบว่านักศึกษาที่ผ่านการฝึกงานมาแล้ว ไม่ว่าจะเป็นในประเทศหรือต่างประเทศ และนักศึกษาที่เคยไปต่างประเทศมาแล้ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งไปโดยวัตถุประสงค์อื่นที่ไม่ใช่เพียงการท่องเที่ยว นักศึกษากลุ่มนี้จะมีปัญหาในชีวิตประจำวันและการฝึกงานน้อย ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Deardorff (2008) ที่กล่าวถึงความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมว่าเป็นผลลัพธ์ของการมีทักษะ ความรู้ และเจตคติที่เหมาะสมในบริบทวัฒนธรรมที่หลากหลาย

12.1.2 ความตั้งใจจริงและการเตรียมความพร้อม

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่านักศึกษาที่มีความตั้งใจจริงจะไปฝึกงาน มักมีการเตรียมความพร้อมในด้านต่าง ๆ เป็นอย่างดีเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งใจไว้ ซึ่งเป็นไป

ตามที่เมตตา วิวัฒนากุล (กฤตวิทย์) (2559) ที่ได้กล่าวไว้ว่า ปัจจัยพื้นฐานหรือลักษณะส่วนบุคคล สิ่งที่ดีตัวและเตรียมตัวล่วงหน้า สภาพแวดล้อมของสังคมและประเทศเจ้าบ้าน รวมถึงบทบาทสื่อมวลชนเป็นปัจจัยที่จะมีผลต่อความตระหนกทางวัฒนธรรมและความสามารถในการปรับตัว และสอดคล้องกับการศึกษาของ Gudykunst & Kim (2003) ที่กล่าวว่า การเตรียมความพร้อมก่อนเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่มีผลโดยตรงต่อประสิทธิภาพในการปรับตัวและลดความวิตกกังวลในการสื่อสาร

12.1.3 ภาพตัวแทนของฝรั่งเศส

ผลจากการศึกษาพบว่า ภาพตัวแทนมีผลต่อความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม นักศึกษาที่มีภาพตัวแทนไปในทางลบมีโอกาสที่จะตัดสินผู้คนหรือสถานการณ์ไปในทางที่ผิด และอาจเป็นอุปสรรคในการพยายามทำความเข้าใจและเรียนรู้การสื่อสารกับผู้คนในสังคมใหม่ที่เข้าไปอยู่ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของเมตตา วิวัฒนากุล (กฤตวิทย์) (2559) ที่ว่า ความคิดแบบเหมารวมก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในกระบวนการรับรู้ เพราะจะมีอิทธิพลต่อการบิดเบือนสารที่เรารับรู้ใหม่ และยังเป็นการสกัดกั้นกระบวนการรับรู้ เนื่องจากจะทำให้บุคคลคิดว่ามีความรู้ ในเรื่องนั้นอยู่แล้ว จึงปฏิเสธสารใหม่ ๆ หรือให้ความสนใจต่อสิ่งนั้นน้อยลง

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าหากนักศึกษาที่มีความตั้งใจจริงที่จะไปฝึกงานในต่างประเทศและเห็นประโยชน์ที่จะได้รับจากการฝึกงานจะทำให้นักศึกษาประสบความสำเร็จในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้ไม่ยาก เพราะนักศึกษาจะเตรียมความพร้อมทั้งในด้านข้อมูลที่เกี่ยวข้องและการเปิดใจรับความแตกต่างในการใช้ชีวิตและการทำงานในสังคมวัฒนธรรมใหม่ ซึ่งนั่นหมายถึงการยอมรับในสิ่งที่ได้พบจริงมากกว่าการตัดสินโดยภาพตัวแทนที่ได้รับมา อาจารย์ผู้สอนภาษาฝรั่งเศสมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งในถ่ายทอดเจตคติที่ถูกต้องให้กับนักศึกษา ช่วยเตรียมความพร้อมทางด้านภาษาและความเข้าใจในด้านวัฒนธรรม และหากเป็นไปได้อาจมีการส่งเสริมให้นักศึกษาได้ฝึกงานระหว่างเรียน ไม่ว่าจะเป็นระยะสั้นหรือระยะยาวโดยที่ไม่จำเป็นว่าการฝึกงานนั้นถูกกำหนดไว้ในหลักสูตรหรือไม่ เพื่อให้นักศึกษาสัมผัสประสบการณ์การเปลี่ยนสถานภาพจากผู้เรียนไปเป็นคนทำงานและการเรียนรู้ที่จะทำงานกับผู้คนที่หลากหลายจะช่วยให้นักศึกษาสามารถประสบความสำเร็จในการทำงานในต่างประเทศและพบเจอปัญหาอุปสรรคในการทำงานจริงหลังจบการศึกษาน้อยลงมาก

12.2 ความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม

นักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญแต่ละคนมีระดับความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมในชีวิตประจำวันและในการฝึกงานไม่เท่ากัน และระดับความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมมีผล

โดยตรงต่อการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ ปัจจัยที่มีผลต่อความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมของนักศึกษาที่ไปฝึกงานในประเทศฝรั่งเศสสามารถจำแนกได้เป็น 2 ประเด็นใหญ่ดังนี้

12.2.1 ระยะเวลาที่ฝึกงานและสถานที่ฝึกงาน

ผลจากการวิจัยในครั้งนี้พบว่า นักศึกษาที่ไปฝึกงานระยะยาวจะเกิดอาการตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมน้อยกว่านักศึกษาที่ไปฝึกงานระยะสั้น ในเรื่องนี้ Wilson (2001) Berry (2005) และ Zhou et al. (2008) ได้อธิบายเรื่องความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมของนักศึกษาต่างชาติที่เข้าไปอยู่ในสหรัฐอเมริกาไว้ว่า นักศึกษาต่างชาติที่ยังมีระยะเวลาอยู่อาศัยในประเทศสหรัฐอเมริกาไม่นาน จะยิ่งปรับตัวได้ดี เนื่องจากการเตรียมตัวไว้แล้วว่าจะต้องพบกับสิ่งแวดล้อมใหม่และเห็นว่ามีเวลาที่จะค่อย ๆ ปรับตัว นักศึกษาส่วนใหญ่เห็นว่า ความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมเป็นเรื่องที่ต้องเกิดขึ้นกับทุกคน ส่วนจะมีอาการมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับลักษณะส่วนบุคคลและประสบการณ์ เมื่อได้ใช้เวลาในการปรับตัวช่วงหนึ่ง ก็จะสามารถกลมกลืนกับคนในสังคมใหม่ได้

12.2.2 ภาษา

ผลจากการศึกษาครั้งนี้แสดงให้เห็นชัดเจนว่า “ภาษา” เป็นปัจจัยสำคัญที่สุดที่มีผลต่อความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรม นักศึกษาที่มีความสามารถทางภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักศึกษาที่สามารถสื่อสารภาษาฝรั่งเศสได้ จะพบปัญหาในเรื่องต่าง ๆ น้อย ทั้งนี้ นักศึกษาและผู้ดูแลโครงการซึ่งเป็นผู้ให้ข้อมูลสำคัญต่างย้ำถึงความจำเป็นทางด้านภาษาสำหรับผู้ที่จะไปฝึกงานในประเทศฝรั่งเศส ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Wilson (2001) และ Zhou et al. (2008) ที่ได้อธิบายว่า ความสามารถในการใช้ภาษามีผลต่อการปรับตัวทางสังคมและวัฒนธรรมของนักศึกษาต่างชาติ ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกับแนวคิดของเมตตา วิวัฒนากุล (กฤตวิทย์) (2559) ที่ว่า ความเข้าใจเกี่ยวกับภาษาและวัฒนธรรมทางภาษาจะช่วยให้วางตัวได้เหมาะสม เป็นการให้เกียรติและเคารพในวัฒนธรรมของผู้อื่น ซึ่งจะนำไปสู่ความสัมพันธ์อันดีและลึกซึ้งขึ้น และผลจากการวิจัยของ Poomchom & François (2018) ที่พบว่า นักศึกษาที่ไปฝึกงาน ณ ประเทศฝรั่งเศสมีปัญหาในการใช้ภาษาฝรั่งเศสในสถานการณ์จริง โดยนักศึกษามองว่ารายวิชาการสนทนาภาษาฝรั่งเศสที่เคยเรียนในมหาวิทยาลัยแตกต่างจากการใช้ภาษาฝรั่งเศสจริง ทำให้เกิดอุปสรรคในการสื่อสารและต้องหาวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง ในประเด็นนี้ ผู้ดูแลฝ่ายไทยและฝ่ายฝรั่งเศสเห็นตรงกันว่า การสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศส (DELF) ตามกรอบอ้างอิงความสามารถทางภาษาของสหภาพยุโรป (CEFR) จะช่วยลดปัญหาในเรื่องดังกล่าวได้ เนื่องจากนักศึกษาจะสามารถประเมินความสามารถทางภาษาของตนเองก่อนไปฝึกงานได้ และรู้ว่าจะพัฒนาตัวเองอย่างไร และหากเป็นไปได้ควรให้ความสำคัญกับการเรียนการสอนภาษาเพื่อวิชาชีพให้มากขึ้น

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาแต่ละคนจะมีระดับความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมมากหรือน้อยมาจากปัจจัยหลัก คือความรู้พื้นฐานทางภาษา ทั้งภาษาฝรั่งเศสและภาษาอังกฤษ วิธีการที่ดีที่สุดเพื่อลดปัญหาดังกล่าวคือ การส่งเสริมให้นักศึกษาสอบวัดระดับมาตรฐานทางภาษาในช่วงเวลาที่ศึกษาเพื่อประกอบการพิจารณาว่าตนเองมีศักยภาพพอที่จะไปฝึกงานที่ประเทศฝรั่งเศสหรือไม่ หากไม่เพียงพอจะได้มีการวางแผนเพื่อพัฒนาภาษาให้พร้อมทันเวลาที่จะไปฝึกงาน ขณะเดียวกันเพื่อให้นักศึกษาได้มีเวลาในการเตรียมความพร้อม อาจมีการประชาสัมพันธ์ให้นักศึกษาทราบรายละเอียดของโครงการฝึกงานในประเทศฝรั่งเศส ตั้งแต่ นักศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1-2 เพื่อให้นักศึกษาได้มีเวลาเตรียมความพร้อมด้านทักษะภาษา และมีโอกาสศึกษาภาษาเฉพาะทางในสายงานที่จะไปฝึกงาน

สำหรับระยะเวลาในการฝึกงานในต่างประเทศ อาจเสนอแนะให้นักศึกษาไปฝึกงานอย่างน้อย 6 เดือน เพราะการฝึกงานในต่างประเทศ นอกจากนักศึกษาจะต้องปรับตัวเข้ากับระบบการทำงานแล้ว ยังต้องปรับตัวในการดำเนินชีวิตให้เข้ากับสังคมและวัฒนธรรมใหม่ ซึ่งต้องใช้เวลา หากนักศึกษาไปฝึกงานในช่วงเวลาสั้น ๆ ทุกอย่างดูจะกดดันและเร่งรัดให้นักศึกษาทำความเข้าใจในทุกเรื่องให้ได้อย่างรวดเร็ว และเมื่อนักศึกษาเริ่มปรับตัวได้ก็อาจถึงเวลาสิ้นสุดการฝึกงานแล้ว

12.3 การปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่

ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาใช้เวลาในการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่เป็นเวลา 0-4 สัปดาห์ แต่ละคนใช้ระยะเวลาในการปรับตัวต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ ปัจจัยที่สำคัญที่สุดคือ การมีเจตคติที่ดี นักศึกษาที่เปิดใจยอมรับสิ่งใหม่และมีความพยายามที่จะพัฒนาความสามารถทางภาษาโดยการมีปฏิสัมพันธ์กับเจ้าของภาษา จะสามารถปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ได้อย่างรวดเร็ว ซึ่งจะส่งผลให้นักศึกษามีปัญหาในการดำเนินชีวิตและการฝึกงานน้อย นอกจากนั้นแล้วนักศึกษายังมีวิธีการอื่นเพื่อช่วยให้สามารถปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ได้ เช่น การหาข้อมูลเพิ่มเติมในเรื่องต่าง ๆ จากอินเทอร์เน็ต และหากมีปัญหาในการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ นักศึกษาจะใช้วิธีขอคำปรึกษาจากผู้ดูแลโครงการทั้งฝ่ายไทยและฝ่ายฝรั่งเศสเป็นอันดับแรก

นอกจากนั้นแล้วผลการวิจัยยังทำให้ผู้วิจัยสามารถจำแนกประเภทของนักศึกษาผู้ให้ข้อมูลสำคัญตามความสามารถในการปรับตัวดังนี้ กลุ่มที่ 1 “แกร่ง” กลุ่มที่ 2 “นักเดินทาง” กลุ่มที่ 3 “กึ่งก่า” และ กลุ่มที่ 4 “เปราะบาง” ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Black (1988) Bennett (1993) Earley & Peterson (2004) และ Jia & Rutherford (2010) ที่ได้แบ่งกลุ่มกระบวนการปรับตัวทางวัฒนธรรมไว้เป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มเรียนรู้ กลุ่มปรับตัว กลุ่มเข้าใจและกลุ่มไม่ปรับตัว

นักศึกษาแต่ละกลุ่มจะมีความสามารถในการปรับตัวไม่เท่ากันทั้งนี้ขึ้นอยู่กับหลายปัจจัย ทั้งที่เป็นลักษณะส่วนตัวของนักศึกษาและสิ่งแวดล้อมที่มีผลต่อการปรับตัว เช่นเดียวกับที่ Li (2007) ได้อธิบายไว้ว่ามี 2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวทางวัฒนธรรมคือ ปัจจัยภายนอกและปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยภายนอกประกอบด้วยระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมความสามารถในการคบค้าสมาคมและการสนับสนุนทางสังคม ปัจจัยส่วนบุคคลประกอบด้วย ความแตกต่างระหว่างบุคคล บุคลิกภาพและความรู้สึกรู้หา และความคาดหวังส่วนตัว

จากผลการวิจัยจะเห็นว่า ความสามารถในการปรับตัวของนักศึกษาที่แตกต่างกันมาจากหลายปัจจัย ทั้งปัจจัยภายนอก เช่น เรื่องระยะเวลาที่ไปฝึกงาน เรื่องสถานที่ที่ฝึกงาน และปัจจัยภายในซึ่งมาจากเจตคติและบุคลิกภาพของตัวนักศึกษาเอง เป็นที่ทราบกันดีว่า การฝึกงานในประเทศเป็นเรื่องที่ท้าทายความสามารถหลายประการทั้งในเรื่องการใช้ภาษา การปรับตัวและทักษะความสามารถในการทำงาน ดังนั้นแล้วหากนักศึกษามีพื้นฐานทางความคิด จิตใจและเจตคติที่ดีจะช่วยให้ นักศึกษาก้าวข้ามผ่านปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ และนักศึกษาจะสามารถยอมรับได้ว่าความยากลำบากที่เกิดขึ้นเป็นเพียงขั้นตอนในการเรียนรู้ เพื่อนำไปสู่ประสบการณ์และการพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืน ทั้งนี้การพัฒนาปัจจัยภายในต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย ทั้งจากตัวนักศึกษาเอง ผู้ปกครอง และอาจารย์ ทั้งอาจารย์ที่ปรึกษาและอาจารย์ผู้สอน รวมถึงผู้บริหารสถาบันการศึกษาที่มุ่งเน้นพัฒนาจิตใจและบุคลิกภาพของนักศึกษา

13. สรุปผลการวิจัย

ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมมีส่วนสัมพันธ์โดยตรงกับความสามารถในการปรับตัว และส่งผลต่อกัน เมื่อผู้ที่อาศัยอยู่ในวัฒนธรรมหนึ่งต้องการสื่อสารกับคนอื่นอีกวัฒนธรรม จะต้องมีการปรับตัวเพื่อให้สามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ การนำทฤษฎีการปรับตัวทางวัฒนธรรมมาประยุกต์ใช้เป็นวิธีการแก้ปัญหาได้อีกทางหนึ่ง (Gudykunst & Hammer, 1988) เพราะเมื่อมนุษย์ต้องติดต่อหรือพบปะกับคนจากหลากหลายวัฒนธรรม มนุษย์มีหน้าที่ที่จะต้องเข้าใจความแตกต่างของวัฒนธรรมต่าง ๆ รู้จักยอมรับในความต่างนั้น และพัฒนาตนให้เป็นผู้มีประสิทธิภาพในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม นอกจากความรู้ความเข้าใจในเรื่องสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะช่วยให้นักศึกษามีทัศนคติถึงความแตกต่างแล้ว ยังเป็นการได้กลับมาเข้าใจตัวเอง และรู้คุณค่าของสังคมและวัฒนธรรมของตนเองด้วย จากความสำคัญทั้งหมดดังกล่าว หากมีการสอดแทรกความคิดดังกล่าวในการเรียนการสอนและมีการอบรมให้ความรู้เพื่อเตรียมความพร้อมให้กับผู้

จะต้องเข้าไปอยู่ในวัฒนธรรมใหม่ จะช่วยให้ลดปัญหาความเข้าใจผิด ลดปัญหาความขัดแย้ง และจะทำให้กิจกรรมหรือการทำงานใด ๆ ประสบความสำเร็จได้โดยไม่ยาก

14. ข้อจำกัดในการวิจัย

เนื่องจากข้อจำกัดบางประการ ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยจึงไม่ได้เก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้ประกอบการของหน่วยงานที่นักศึกษาไปฝึกงาน ทำให้ไม่มีข้อมูลสะท้อนกลับ (feedback) จากหัวหน้างานหรือผู้ประกอบการ หากในการศึกษาครั้งต่อไปมีการเก็บข้อมูลจากผู้ประกอบการในประเทศฝรั่งเศสด้วยจะทำให้ได้ข้อมูลที่ครบสมบูรณ์มากขึ้น รวมทั้งหากได้มีการสัมภาษณ์นักศึกษาในช่วงระหว่างฝึกงาน หรือการใช้ feedback diary หรือ portfolio การฝึกงานของนักศึกษาประกอบด้วยก็อาจจะทำให้ได้ข้อมูลที่ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

15. ข้อเสนอแนะ

นอกจากงานวิจัยชิ้นนี้จะมีประโยชน์ในการศึกษาเรื่องปัญหาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ปัญหาความตื่นตระหนกทางวัฒนธรรมและการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่แล้วยังทำให้ผู้วิจัยได้ประเมินว่าแต่ละฝ่ายที่เกี่ยวข้องได้รับประโยชน์จากโครงการอย่างไร มีอุปสรรคปัญหาใดที่เกิดขึ้นบ้างในการดำเนินโครงการ ไม่ว่าจะเป็นต่อตัวนักศึกษา ผู้ดูแลโครงการ หน่วยงานในสัญญาความร่วมมือทางวิชาการ หรือสถานประกอบการที่รับนักศึกษา เข้าฝึกงาน และในอนาคตจะมีแนวทางแก้ไขและพัฒนาโครงการอย่างไร นอกจากนั้นแล้ว ผลจากการวิจัยจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการส่งนักศึกษาไทยไปฝึกงานในฝรั่งเศสหรือในประเทศอื่น ๆ หรือเป็นแนวทางให้กับสถาบันการศึกษาอื่น ๆ ในการดำเนินโครงการในลักษณะคล้ายกันนี้ด้วย

15.1 ข้อเสนอแนะในเชิงปฏิบัติ

15.1.1 การเพิ่มเติมความรู้เรื่องความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมไว้ในการเรียนการสอนทั้งในระดับมัธยมศึกษาและระดับอุดมศึกษา อาจจะเป็นการเพิ่มเนื้อหาในรายวิชาที่มีอยู่เดิม การสร้างชุดวิชา (Module) การจัดกิจกรรม หรือการจัดโครงการอบรม

15.1.2 การสร้างเครือข่ายความร่วมมือทางวิชาการกับหน่วยงานหรือผู้ประกอบการในต่างประเทศ เพื่อเพิ่มโอกาสในการฝึกงานให้กับนักศึกษาและเป็นการเตรียมความพร้อมบัณฑิตเข้าสู่โลกของการทำงานจริง สิริจิตต์ เดชอมรชัย และชนยา ด้านสวัสดิ์ (2553)

ได้กล่าวไว้ในงานวิจัยเรื่อง ความต้องการบัณฑิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสและคุณลักษณะบัณฑิตที่พึงประสงค์ของหน่วยงานที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยว่า จะต้องมีการสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับหน่วยงานหรือองค์กรต่าง ๆ โดยขอความร่วมมือให้นักศึกษาได้มีโอกาสฝึกการทำงาน ฝึกฝนการใช้ภาษาฝรั่งเศสในสถานการณ์จริงเพื่อที่จะได้ซึมซับวิธีการทำงานและวัฒนธรรมขององค์กรด้วย

15.1.3 การทำงานร่วมกันระหว่างผู้เรียน ผู้รับผิดชอบโครงการ ผู้ประกอบการ และครอบครัว เป็นพื้นฐานความสำเร็จของนักศึกษา ผลการวิจัยในครั้งนี้พบว่าเมื่อนักศึกษามีปัญหาในชีวิตประจำวันหรือในการฝึกงาน นอกจากนักศึกษาจะขอคำปรึกษาจากผู้ดูแลโครงการแล้ว ผู้ปกครองยังมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งต่อการตัดสินใจ ดังนั้นแล้วการที่ผู้ดูแลโครงการได้ทำความเข้าใจกับผู้ปกครองในเรื่องต่าง ๆ ไปพร้อมกับนักศึกษาตั้งแต่ต้น จะช่วยให้การแก้ปัญหาในเรื่องที่เกิดขึ้นเป็นไปได้อย่างรวดเร็ว ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดที่สุดคือ วิกฤตในช่วงโรคระบาดโควิด-19 ที่ต้องมีการติดต่อสื่อสารกันอย่างรวดเร็ว และจากการที่ทุกฝ่ายรู้จักกันดีแล้ว จึงเข้าใจกัน ไว้วางใจกัน ไม่ตื่นตระหนกกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นและร่วมมือกันแก้ปัญหาได้เป็นอย่างดี

15.1.4 การมีผู้ดูแลโครงการที่มีประสบการณ์เป็นตัวแปรสำคัญที่จะทำให้การดำเนินโครงการเป็นไปด้วยความเรียบร้อย เมื่อนักศึกษาได้รับคำแนะนำในการเตรียมตัวที่ดีทั้งในเรื่องภาษาและการตระหนักรู้ในเรื่องความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม นักศึกษามีแนวโน้มที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้คนหรือรับมือกับสถานการณ์โดยปราศจากอคติ ยิ่งไปกว่านั้นการดูแลอย่างใกล้ชิดตลอดโครงการทั้งในเรื่องการใช้ชีวิตหรือการฝึกงาน จะช่วยให้นักศึกษาก้าวข้ามผ่านอุปสรรคและปัญหาต่าง ๆ ไปได้ด้วยดี นักศึกษาจะสามารถปรับตัวในเรื่องต่าง ๆ ได้เร็ว และเมื่อสิ้นสุดการฝึกงาน จะเห็นได้ว่านักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการเกิดเจตคติที่ดีในการทำงาน และเห็นคุณค่าของประสบการณ์ที่ได้รับมา

15.1.5 การมีเกณฑ์การคัดเลือกผู้ที่จะไปฝึกงานในต่างประเทศ ไม่ว่าจะเป็นพื้นฐานความสามารถทางภาษา ความรู้ทางวิชาชีพ และเจตคติ จะสามารถช่วยให้ประเมินได้เบื้องต้นว่า นักศึกษามีความพร้อมที่จะเผชิญกับอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นเมื่อต้องไปดำเนินชีวิตอยู่ในต่างประเทศหรือไม่ การมีแบบตรวจสอบรายการ (Check List) เพื่อให้ นักศึกษาประเมินตนเองก่อนสมัครเข้าร่วมโครงการเป็นวิธีการคัดกรองผู้ที่มีคุณสมบัติที่จะไปฝึกงานต่างประเทศได้ดี เมื่อมีคุณสมบัติครบ นักศึกษาจะต้องผ่านการสอบสัมภาษณ์โดยภาควิชาที่สังกัดและคณะกรรมการคัดเลือกฝ่ายไทย เมื่อผ่านการคัดเลือกเบื้องต้นแล้ว นักศึกษาจะต้องผ่านการสัมภาษณ์จากหน่วยงานผู้รับผิดชอบและผู้ประกอบการฝ่ายฝรั่งเศสตามลำดับ

15.2 ข้อเสนอแนะในเชิงนโยบาย

15.2.1 ควรมีการเจรจาโดยตรงกับหน่วยงานที่จะรับนักศึกษาเข้าฝึกงาน และมีการลงนามความร่วมมือทางวิชาการ วิธีการดังกล่าวจะเป็นผลดีกับนักศึกษาทั้งในเรื่องความปลอดภัยและการได้รับการปฏิบัติอย่างเหมาะสม ซึ่งจะทำให้นักศึกษารู้สึกเกิดเจตคติที่ดีในการทำงานตั้งแต่ต้น

15.2.2 ควรมีการประสานงานกับหน่วยงานที่จะสนับสนุนและประสานงานเรื่องการเดินทางเพื่อไปฝึกงานในต่างประเทศ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องการจัดทำเอกสารหรือการยื่นขอวีซ่า

15.2.3 ควรจัดให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสถาบันการศึกษาที่เคยมีประสบการณ์ส่งนักศึกษาไปฝึกงานในต่างประเทศ ประสบการณ์ที่ได้รับจากการเตรียมความพร้อม การบริหารจัดการและการดำเนินงานโครงการที่มหาวิทยาลัยรังสิตได้รับ อาจเป็นตัวอย่างในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อเป็นแนวทางในการบริหารจัดการหลักสูตรและเป็นแนวปฏิบัติด้านสหกิจสำหรับสถาบันการศึกษาอื่น ๆ ได้ ทั้งในสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส สาขาวิชาภาษาต่างประเทศอื่น ๆ หรือ คณะวิชาที่ต้องการส่งนักศึกษาไปฝึกงานในต่างประเทศ

15.2.4 ควรศึกษาแนวทางการจัดทำหลักสูตร การจัดการเรียนการสอนและการจัดฝึกอบรมให้กับผู้ที่จะต้องทำงานกับคนต่างวัฒนธรรม

15.3 ข้อเสนอแนะสำหรับงานวิจัยในอนาคต

15.3.1 ควรศึกษาวิจัยกลุ่มตัวอย่างที่ไปฝึกงานในประเทศอื่น หรือในบริบทการฝึกงานในสถานประกอบการ ณ ประเทศฝรั่งเศสของนักศึกษาสาขาวิชาอื่น เพื่อจะได้ข้อมูลเกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่หลากหลายมากยิ่งขึ้น

15.3.2 ควรศึกษาวิจัยในมุมมองของผู้ประกอบการในประเทศฝรั่งเศส เพื่อให้ได้ทราบคุณลักษณะของนักศึกษาไทยที่จะไปฝึกงาน และศึกษาวิจัยในมุมมองของผู้ประกอบการฝรั่งเศสในไทย เพื่อจะได้นำข้อมูลที่ได้รับมาศึกษาเปรียบเทียบ อาจทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับความคาดหวังและความต้องการบัณฑิตที่ชัดเจนขึ้น

15.3.3 ควรศึกษาวิจัยมุมมองของผู้ประกอบการชาวต่างชาติในประเทศไทยว่าการทำงานร่วมกับคนไทยมีปัญหาที่มาจากความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมอย่างไร เพื่อเปรียบเทียบผลที่ได้ ซึ่งอาจทำให้ได้องค์ความรู้เกี่ยวกับสาเหตุของปัญหาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการปรับตัวทางวัฒนธรรมได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

15.3.4 ควรมีการศึกษาวิจัยเปรียบเทียบการปรับตัวในการทำงานกับคนต่างชาติของบัณฑิตที่เคยไปฝึกงานในต่างประเทศ กับบัณฑิตที่ไม่เคยไปฝึกงานในต่างประเทศ ว่ามีความแตกต่างกันอย่างไร หากได้ศึกษาในเรื่องดังกล่าวจะเป็นแนวทางสำหรับผู้สอนใน

ระดับอุดมศึกษาที่จะเพิ่มเติมความรู้เรื่องความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมให้กับนักศึกษาที่ไม่ได้มีโอกาสไปต่างประเทศหรือไปฝึกงานต่างประเทศ

จากผลการวิจัยดังกล่าวทั้งหมดข้างต้น แสดงให้เห็นว่าภาษาและวัฒนธรรมมีความสัมพันธ์ที่ต่างส่งเสริมซึ่งกันและกัน เนื่องจากวัฒนธรรมคือสิ่งที่คนในสังคมทำหรือคิดโดยใช้ภาษาเป็นสื่อ และไม่อาจจะคิดเกี่ยวกับอะไรและคิดอย่างไร จำเป็นต้องใช้กระบวนการทางภาษาที่อยู่ภายใต้อิทธิพลของวัฒนธรรมทั้งสิ้น ระบบภาษาจึงทำให้เราเห็นวัฒนธรรม สังคม และการมองโลกของคนที่ใช้ภาษานั้น ๆ ด้วย (สุภัทรา อักษรานุเคราะห์, 2532 อ้างถึงใน ชนยา ด้านสวัสดิ์และคณะ, 2554, p.104) การที่นักศึกษาไทยได้มีโอกาสไปฝึกงานในต่างประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเป็นประเทศที่มีความแตกต่างกันทั้งในด้านภาษา ผู้คน และวัฒนธรรม จะทำให้นักศึกษาได้เรียนรู้วิถีการใช้ชีวิตและวิธีการทำงานที่จะเป็นประโยชน์อย่างยั่งยืน สามารถนำไปปรับใช้ในงานและในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประโยชน์อีกประการที่ได้รับการไปฝึกงานในต่างประเทศ คือการที่นักศึกษาได้กลับมามองเห็นตัวตนชัดเจนขึ้น เข้าใจในวัฒนธรรมของชาติตนเองมากขึ้น และเห็นคุณค่าในสิ่งที่มีอยู่มากยิ่งขึ้น และยิ่งหากนักศึกษาสามารถเลือกรับด้านดีของต่างชาติมาปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทและสถานการณ์ของไทยได้ จะยิ่งเป็นการเพิ่มมูลค่าของการเป็นบัณฑิตที่เป็นที่ต้องการทั้งในระดับประเทศและระดับสากล

เอกสารอ้างอิง

- กลอยกมล ขวัญเยื้องพันธ์. (2546). *วัฒนธรรมองค์กรและการปรับตัวทางวัฒนธรรมของสถานีวิทยุโทรทัศนแห่งประเทศไทย ช่อง 11* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- งามพิศ สัตย์สงวน. (2551). *หลักมนุษยวิทยาวัฒนธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 3). ธรรมสภา.
- จุฑาทิพย์ บุญรอด. (2545). *การสื่อสารเพื่อการปรับตัวในการทำงานของผู้บริหารญี่ปุ่น: กรณีศึกษาบริษัท Daiwa Kasei (Thailand) Co., Ltd. และบริษัท Sankyu Logistics & Engineering Services (Thailand) Co., Ltd.* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- ชนยา ด้านสวัสดิ์, สิริจิตต์ เดชอมรชัย และจุฑามาต ประมูลมาก. (2554). การเปลี่ยนแปลงเนื้อหาวัฒนธรรมในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสสำหรับชาวต่างชาติ, *วารสารมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์*, 18(1), 98-112.
- นิภา นิรยายน. (2530). *การปรับตัวและบุคลิกภาพ: จิตวิทยาเพื่อการศึกษาและชีวิต*. โอเดียนสโตร์.

- นัยพรรณ วรรณศิริ. (2540). *มานุษยวิทยาสังคมและวัฒนธรรม*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- พัชรภา เอื้ออมรนิช. (2559). การศึกษาปัญหาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและแนวทางการปรับตัวของอาจารย์ต่างชาติกับนักศึกษาไทยในมหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตกรุงเทพมหานคร. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี*, 10(2), 77-92.
- เมตตา วิวัฒนากุล (กฤตวิทย์). (2536). รายงานการวิจัยเรื่องลักษณะและปัญหาการสื่อสารต่างวัฒนธรรมในบรรษัทนานาชาติในประเทศไทย. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เมตตา วิวัฒนากุล (กฤตวิทย์). (2551). รายงานการวิจัยเรื่องสถานภาพการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมระหว่างปี 2540-2551. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เมตตา วิวัฒนากุล (กฤตวิทย์). (2559). *การสื่อสารต่างวัฒนธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 2 ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ยศ สันตสมบัติ. (2537). *มนุษย์กับวัฒนธรรม*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สมชนก ภาสกรจรัส (คุ้มพันธ์). (2559). *การจัดการเชิงเปรียบเทียบ/การจัดการข้ามวัฒนธรรม*. ซีเอ็ดดูเคชั่น.
- สิริจิตต์ เดชอมรชัย และชนยา ด้านสวัสดิ์. (2553). ความต้องการบัณฑิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสและคุณลักษณะบัณฑิตที่พึงประสงค์ของหน่วยงานที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระบรมราชูปถัมภ์*, 33(120), 4-20.
- อภิรัฐ ตั้งกระจ่าง. (2543). *ธุรกิจระหว่างประเทศ*. ธนรัชการพิมพ์.
- อมรา พงศาพิชญ์. (2530). *ความหลากหลายทางวัฒนธรรม*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Abdallah-Pretceille, M. (2020). *La communication interculturelle: Entre pertinence et Impertinence*. L'Harmattan.
- Agbobli, C., & Hsab, G. (dir.). (2011). *Communication internationale et communication interculturelle: Regards épistémologiques et espaces de pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.

- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21-71.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Besse, H. (1984). Eduquer la perception interculturelle. *Le français dans le monde*, 188, 46-50.
- Black, J. S. (1988). Work role transitions: A study of American expatriate managers in Japan. *Journal of International Business Studies*, 19(2), 277-294.
- Bourse M., & Yücel M. (2019). *Communication Interculturelle : Mode d'emploi*. L'Harmattan.
- Byram, M., & Zarate, G. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. *Le Français dans le monde*, n° spécial, 70-89.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Chaves R. H., Favier L., & Pélissier, S. (2012). *L'Interculturel en classe*. Presses universitaires de Grenoble.
- Claes, M. T. (2002). La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité. *Dialogues & Cultures*, 47. 39-49.
- Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. L'Harmattan.
- Collès, L. (2007). *Interculturel: Des questions vives pour le temps présent*. EME.
- Cornwel-Smith, P., & Goss, J. (2013). *Very Thai: Everyday popular culture* (2nd ed.). River Books.
- Deardorff, Darla K. (2008). Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Aboard. *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education*, ed. Victor Savicki. 32-52.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. CLE International.

- Duan, C., & Vu, P. (2000). Acculturation of Vietnamese students living in or away from Vietnamese communities. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 28(4), 225–242.
- Earley, P. C., & Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 100-115.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reaction to unfamiliar environments*. Methuen.
- Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1988). The influence of social identity and intimacy of interethnic relationships on uncertainty reduction processes. *Human Communication Research*, 14(4), 569–601.
- Gudykunst, W., & Kim, Y. (1992). *Intercultural Communication Theory*. Sage Publications.
- Hall, E. T. (1981). *Beyond Culture*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1990). *The Hidden Dimension*. Doubleday.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Jandt, F. E. (2004). *An introduction to Intercultural communication: Identities in a Global Community* (4th ed.). Sage Publications.
- Jia, F., & Rutherford, C. (2010). Mitigation of supply chain relational risk caused by cultural differences between China and the West. *International Journal of Logistics Management*, 21(2), 251- 270.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An integrative theory*. Multilingual Matters.
- Kim, Y.Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross- cultural adaptation*. Sage Publications.
- Kim, Y. Y. (2017). *Cross-Cultural Adaptation*. Oxford University.
- Ladmiral, J. R., & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Armand Colin.
- Louis, V. (2011). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE: De la civilisation française à la compétence (inter) culturelle*. EME & Inter Communications.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (1996). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. (2nd ed.). Harper-Collins College.

- Inkaew M. (2015). *An analysis of intercultural communicative competence: hotel front office personnel in Bangkok*. Thammasat University.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2018). *Experiencing intercultural communication: An introduction* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Hirayama, S., & Petrova, G. (2005). Validation of an Individual-Level Measure of Display Rules: The Display Rule Assessment Inventory (DRAI). *Emotion*, 5, 23–40.
- Montgomery, C., & Bourassa-Dansereau, C. (dir.). (2017). *Mobilités internationales et intervention interculturelle: Théories, expériences et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock : Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Poomchom, S., & François, D. (2017). Le stage professionnel coopératif en France. Étude des difficultés rencontrées par les étudiants thaïlandais de français. *Bulletin de l'ATPF*, 2(134), 10-15.
- Raja, C. (2008). Le « choc culturel » et le « choc des cultures ». *Géographie et cultures*, 68, 5-20.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010). *Communication between cultures* (7th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Selmer, J. (2006). Language ability and adjustment: Western expatriates in China. *Thunderbird International Business Review*, 48(3), 347-368.
- Shi, Y., & Fan, S. (2010). An analysis of non-verbal behavior in intercultural communication. *The International Journal Language Society and Culture*, 3(1), 113-120.
- Shi, L., & Wang, L. (2014). The culture shock and cross-cultural adaptation of Chinese expatriates in international business contexts. *International Business Research*, 7(1), 23-33.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. Palgrave Macmillan.
- Wilbaut, M. (2010). *La négation interculturelle. Guide pour préparer, conduire et clore une négociation internationale*. Dunod.

- Yanaprasart, P. (2002). *Dimension socioculturelle dans la communication professionnelle: le cas du contexte franco-thaï*. Peter Lang.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier, collection CREDIF.
- Zarate, G. (coord.). (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe.
- Zhiyuan, R. (2555). การปรับตัวทางวัฒนธรรมของนักศึกษาจีนในประเทศไทย: กรณีศึกษา มหาวิทยาลัยบูรพา.วารสารวิชาการมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา, 20(34), 185-201.



Intégration pédagogique de ChatGPT en français langue étrangère : effets sur les connaissances en éthique numérique et l'évolution des usages éthiques des étudiants

Montiya PHOUNGSUB *

Université de Chiang Mai, Chiang Mai, Thaïlande

Pedagogical integration of ChatGPT in French as a foreign language: effects on digital-ethics knowledge and the evolution of learners' ethical-use practices

Montiya Phoungsub *

Chiang Mai University, Chiang Mai, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 2 August 2025

Revised 26 February 2026

Accepted 27 February 2026

Mots-clés :

Intelligence artificielle
générative, activités
pédagogiques, éthique
numérique

Keywords:

Generative artificial
Intelligence, Pedagogical
Activities, Digital ethics

Résumé

L'intelligence artificielle générative (IAG) soulève des enjeux majeurs pour l'apprentissage, notamment en matière de pensée critique et d'éthique numérique. Cette étude examine son intégration pédagogique en français langue étrangère afin de promouvoir un usage responsable chez les étudiants. Des activités ont été conçues pour encourager l'adaptation active des contenus générés et prévenir l'usage passif d'outils d'IAG tels que ChatGPT. À l'issue d'un cours de quatre mois intégrant les principes d'éthique numérique, les étudiants ont exprimé une perception globalement positive de ChatGPT, tout en identifiant ses avantages et les risques associés. Les résultats indiquent une progression nette des connaissances en éthique numérique entre novembre 2023 et juin 2024. Parallèlement, une évolution significative des pratiques éthiques est observée : les étudiants ajustent les contenus, vérifient les informations et adoptent une posture plus critique. Entre juin 2024 et juin 2025, ces réflexes éthiques se maintiennent, suggérant une appropriation durable et une pérennisation des acquis. Ces résultats confirment le rôle essentiel des enseignants dans l'accompagnement et la régulation des usages de l'IAG. Ils soulignent la nécessité d'intégrer des stratégies

* Corresponding author

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

pédagogiques adaptées pour exploiter pleinement le potentiel de cette technologie, tout en limitant ses dérives.

Abstract

Generative artificial intelligence (GenAI) raises major challenges for learning, particularly in terms of critical thinking and digital ethics. This study examines its pedagogical integration in French as a foreign language to promote responsible use among students. Activities were designed to encourage active adaptation of generated content and to prevent passive use of GenAI tools such as ChatGPT. After a four-month course incorporating principles of digital ethics, students expressed an overall positive perception of ChatGPT while also identifying its benefits and associated risks. The results indicate a clear improvement in digital-ethics knowledge between November 2023 and June 2024. At the same time, a significant evolution in ethical practices was observed: students adjusted content, verified information, and adopted a more critical stance. Between June 2024 and June 2025, these ethical reflexes were maintained, suggesting lasting appropriation and sustained learning gains. These findings confirm the essential role of teachers in guiding and regulating GenAI use. They also highlight the need to integrate appropriate pedagogical strategies to fully harness the potential of this technology while limiting its possible misuses.

1. Introduction

Avant même l'émergence de l'intelligence artificielle générative (IAG), les enseignants de la section de français de l'Université de Chiang Maï exprimaient déjà des préoccupations récurrentes concernant le plagiat dans les productions écrites des étudiants. Certains copiaient des phrases traduites du thaï ou de l'anglais à l'aide d'outils tels que Google Traduction, tandis que d'autres reproduisaient directement des contenus trouvés en ligne sans les reformuler. Avec l'émergence de l'IAG, ces pratiques prennent une nouvelle ampleur et la question de l'éthique numérique devient plus pressante que jamais.

Dans ce contexte, l'enjeu ne se limite pas à l'autorisation ou à l'interdiction de ces outils, mais concerne surtout leur encadrement pédagogique, afin de préserver les apprentissages, l'intégrité académique et le développement d'une posture critique. En effet, l'IAG peut soutenir l'apprentissage (aide à la formulation, rétroaction rapide, exploration lexicale), tout en exposant les étudiants à des risques bien documentés : dépendance, affaiblissement de l'autonomie rédactionnelle, ainsi que des usages contraires à l'éthique numérique (plagiat, non-citation, absence de vérification, etc.) (Marchal & Phoungsub, 2025). C'est dans cette tension entre potentiel pédagogique et risques d'usage que s'inscrit la présente recherche.

La problématique qui guide l'étude est la suivante : comment une intégration pédagogique guidée d'un outil d'IAG (en l'occurrence ChatGPT, mobilisé ici comme cas d'étude représentatif) peut-elle contribuer à renforcer la sensibilisation des étudiants à l'éthique numérique, tout en limitant des usages passifs susceptibles de fragiliser les apprentissages ?

Dans cette perspective, l'étude s'appuie sur un dispositif d'activités pédagogiques intégrant un usage encadré de ChatGPT, et poursuit quatre objectifs de recherche :

- (1) explorer les perceptions générales des étudiants sur ChatGPT ;
- (2) explorer les avantages de ChatGPT pour l'apprentissage du français selon les étudiants ;
- (3) identifier les risques perçus liés à son usage ;
- (4) évaluer l'évolution, avant et après l'intervention, de la sensibilisation des étudiants à l'éthique numérique liée à l'usage de ChatGPT (connaissances, pratiques déclarées, vigilance critique).

Enfin, l'analyse permet de dégager des conditions favorisant un usage plus équilibré en cours de FLE, notamment en ce qui concerne la médiation, la régulation et l'évaluation par l'enseignant.

2. Revue de la littérature

2.1 Intelligence artificielle générative et ChatGPT : une révolution technologique et linguistique

L'IAG, une branche récente et dynamique de l'intelligence artificielle (IA), constitue une avancée majeure dans le domaine des technologies éducatives et linguistiques. Contrairement aux systèmes traditionnels fondés sur des règles déterministes, l'IAG mobilise des réseaux neuronaux de type « transformer » et des algorithmes d'apprentissage automatique capables de simuler un raisonnement humain. Ces grands modèles de langage (Large Language Models ou LLM) peuvent générer des textes, des images ou des sons en réponse à des requêtes appelées « prompts », tout en tenant compte de contextes complexes sur plusieurs milliers de mots (Haton, 2024).

Parmi les outils les plus emblématiques de cette révolution figurent les agents conversationnels comme Bard, Claude, Gemini et ChatGPT, tous fondés sur le même principe de traitement du langage naturel (Natural Language Processing). Ces outils sont conçus pour produire des contenus textuels cohérents et adaptés à une grande diversité de tâches. Les contenus produits atteignent aujourd'hui un tel niveau de fluidité et de pertinence qu'il devient parfois difficile de les distinguer de ceux rédigés par des humains (Haton, 2024). ChatGPT, développé par OpenAI, se distingue tout particulièrement. Lancé plus tôt que ses concurrents, il a été largement adopté en Thaïlande pour sa capacité à générer des textes fluides et à accomplir efficacement diverses tâches linguistiques (Sirojjananan, 2023).

2.2 Opportunités pédagogiques offertes par ChatGPT

Depuis son lancement public le 30 novembre 2022 avec la version 3.5, suivie rapidement par ChatGPT-4 puis 4o, ChatGPT a entraîné des changements considérables dans tous les domaines (Chatterji et al., 2025). Grâce à une utilisation intuitive à travers les navigateurs et une interface de chat, ainsi qu'à un système de saisie de prompts simplifié, de nombreuses personnes ont commencé à utiliser ChatGPT pour diverses tâches, telles que la recherche d'informations, la rédaction de lettres, la

composition d'e-mails, l'écriture d'articles de presse, la création de fictions et même la programmation.

Dans un contexte où l'efficacité du modèle pédagogique traditionnel fait l'objet de remises en question face aux exigences du XXI^e siècle (Blewett, 2016), l'IAG, telle que ChatGPT, semble ouvrir la voie à des pratiques d'apprentissage plus dynamiques, interactives et personnalisées. Comme l'a souligné Audrey Azoulay, directrice générale de l'UNESCO, l'IAG représente un facteur clé susceptible de transformer l'ensemble des systèmes éducatifs (Djelti & Kouninef, 2022).

Face à ces transformations en cours, de nombreuses recherches s'intéressent désormais aux bénéfices pédagogiques concrets que l'IAG peut apporter. Loin de se limiter à un rôle d'outil passif, l'IAG s'inscrit dans une logique de co-apprentissage humain-machine (Stahl et al., 2006), dans laquelle l'IAG agit comme un partenaire d'apprentissage. Cette collaboration entre l'apprenant et la machine redéfinit les pratiques pédagogiques en créant une dynamique plus flexible, où les contenus peuvent être adaptés aux besoins spécifiques et au rythme de chaque apprenant (Qin & Zhong, 2024). En parallèle, l'IAG favorise l'autonomie des étudiants, en les incitant à explorer et à apprendre par eux-mêmes (Szabó & Szoke, 2024). Le retour immédiat offert par ces systèmes joue également un rôle clé dans l'engagement et l'accessibilité des apprenants, tout en soutenant une amélioration continue des compétences (Qin & Zhong, 2024 ; Sangkala & Mardonovna, 2024). Cette capacité à fournir des feedbacks instantanés permet de pallier certaines limites de l'enseignement traditionnel, comme le manque de temps ou la difficulté à personnaliser les corrections (Nhu, 2024 ; Phu'o'ng, 2024). De plus, les outils basés sur l'IAG fournissent des instructions et des commentaires ciblés sur des aspects spécifiques de l'utilisation des langues, améliorant ainsi l'expérience d'apprentissage globale (Qin & Zhong, 2024).

L'utilisation de l'IAG pour soutenir les compétences en écriture des apprenants est également devenue un sujet largement débattu (Joo, 2024). En effet, l'IAG peut aider à réduire certaines lacunes fréquemment rencontrées dans le processus d'apprentissage, telles que l'utilisation incorrecte de la grammaire et/ou du vocabulaire, ainsi que l'organisation des idées qui manque parfois de cohérence. Ces résultats corroborent ceux de Marchal et Phoungsub (2025), qui ont conduit une enquête auprès

de 124 étudiants thaïlandais afin d'examiner les usages de l'IAG. Les auteurs soulignent que les étudiants mobilisent l'IAG pour les bénéfices qu'elle offre en production écrite, en particulier pour la correction grammaticale, l'enrichissement lexical, ainsi que pour le développement de stratégies de révision et d'auto-correction. Plusieurs études menées en Asie confirment aussi cette tendance. Les apprenants en langues étrangères perçoivent ChatGPT de manière globalement positive, en particulier pour sa capacité à faciliter la génération d'idées, la révision des paragraphes et la structuration des textes (Barrot, 2023 ; Su et al., 2023). Etant donné que l'IAG est capable d'identifier et de corriger ces erreurs instantanément, cet outil permet aux apprenants d'identifier les points faibles de leurs productions écrites et de progresser graduellement grâce à un processus d'auto-correction régulier (Mahapatra, 2024 ; Rahmi et al., 2024).

Les bénéfices de ChatGPT ne se limitent pas à la production écrite : plusieurs études mettent également en évidence son apport dans le développement des compétences orales. La capacité du modèle à simuler des échanges conversationnels et à fournir des feedbacks en temps réel contribue à la fluidité de l'expression ainsi qu'à une plus grande précision grammaticale et lexicale chez les apprenants qui l'utilisent régulièrement (Nhu, 2024). Cette interaction immédiate est particulièrement précieuse dans les contextes non occidentaux, où l'accès à des locuteurs natifs reste souvent limité (Phu'o'ng, 2024).

Au-delà de ces gains techniques, ces opportunités s'inscrivent dans une dynamique d'usages « individuels » de l'IAG. Dans la perspective de l'individuation de Gilbert Simondon (2017)¹, l'IAG peut être envisagée comme un médiateur : elle aide l'apprenant à clarifier sa pensée et à construire progressivement sa singularité. En s'appuyant sur la machine, l'apprenant transforme ses difficultés et ses tensions cognitives en ressources d'apprentissage.

¹ Selon Gilbert Simondon (2017), l'individuation est le processus par lequel l'individu se constitue progressivement dans sa relation avec son milieu. Les tensions et difficultés rencontrées ne sont pas seulement des obstacles. Au contraire, elles deviennent des moteurs de transformation et d'apprentissage.

2.3 Risques associés à l'intelligence artificielle générative dans l'éducation

Malgré les nombreux bénéfices attribués à l'IAI, notamment à des outils comme ChatGPT, son utilisation dans le contexte éducatif soulève des préoccupations croissantes. La popularité de l'IAI interroge non seulement son rôle dans l'apprentissage, mais aussi son impact potentiel sur les pratiques pédagogiques. En accomplissant certaines tâches à la place des apprenants, y compris la réalisation de devoirs (Farazouli et al., 2024), elle remet en question les processus d'acquisition des connaissances et les efforts intellectuels attendus.

Les préoccupations sont particulièrement marquées chez les enseignants chargés des cours d'écriture, dans la mesure où l'IAI peut générer des contenus complexes qui ressemblent fortement à une écriture humaine. De nombreux étudiants ont ainsi tendance à s'en servir pour rédiger des textes entiers, sans automatiquement mobiliser ni développer leurs propres compétences rédactionnelles. Depuis l'apparition de l'IAI, de nombreuses recherches ont mis en lumière un déficit notable de compétences éthiques chez les apprenants évoluant dans les environnements d'apprentissage en ligne. Ces problématiques incluent des questions relatives au plagiat et à la dépendance technologique (Mohamed, 2024). Certains se contentent en effet de copier les idées proposées par le système sans les adapter ni les questionner (Marchal & Phoungsub, 2025). Cet usage inapproprié peut conduire à des formes de fraude académique (Simpson, 2023), mais aussi entraîner une diminution de la créativité et de l'originalité (Johinke et al., 2023), une perte de capacité décisionnelle (Ahmad et al., 2023), ainsi qu'un affaiblissement de l'esprit critique (Qin et al., 2020 ; Iskender, 2023).

Au-delà de ces enjeux pédagogiques, des limites techniques inhérentes au fonctionnement des modèles génératifs doivent également être prises en compte. Le système de ChatGPT repose sur des traitements statistiques sans véritable compréhension du sens. Ce « perroquet statistique », pour reprendre l'expression de Haton (2024), donne l'illusion d'une intelligence humaine en produisant un discours fluide et syntaxiquement cohérent, mais dépourvu de conscience ou d'intention. Dans certains cas, l'IAI peut générer des contenus plausibles mais factuellement incorrects, un phénomène généralement désigné par le terme « hallucination » (Athaluri et al., 2023).

Certaines réponses peuvent en effet s'avérer incohérentes ou déconnectées du réel. Si les apprenants ne disposent pas de moyen pour vérifier les informations générées, ces erreurs risquent de conduire à la diffusion de contenus inexacts ou à des interprétations erronées.

Enfin, l'évaluation constitue un défi majeur dans ce nouveau contexte. L'utilisation croissante de l'IAG complexifie la distinction entre les productions authentiques des étudiants et celles générées par l'IAG, ce qui peut compromettre l'équité et la crédibilité des processus d'évaluation (Rosselló-Geli, 2023).

Face à ces enjeux, de nombreuses institutions éducatives ont instauré des mesures pour prévenir l'utilisation nuisible de l'IAG dans le cadre de l'apprentissage. Ces mesures peuvent aller jusqu'à l'interdiction du recours à l'IAG par les étudiants ou à la limitation de son usage (Hsu, 2023), afin de préserver l'équité dans l'enseignement et de promouvoir le développement autonome des compétences académiques des apprenants.

2.4 Ethique numérique et défis éducatifs face à l'essor de l'intelligence artificielle générative

Toutefois, de nombreux chercheurs s'accordent à dire que l'enjeu majeur ne réside pas dans son rejet, mais plutôt dans la compréhension approfondie de son fonctionnement, de ses potentialités et de ses limites (Haton, 2024 ; Yu, 2023).

Haton (2024), par exemple, souligne la nécessité d'apprendre à utiliser ces « systèmes statistiques évolués » avec lucidité et esprit critique. Dans cette même perspective, plusieurs États australiens, qui avaient initialement interdit cette technologie par crainte de dérives liées au plagiat et à ses effets sur les apprentissages, ont opéré un revirement notable à la mi-2023. En effet, ils ont uni leurs efforts pour établir un cadre visant à garantir une utilisation sûre et efficace de l'IAG dans les écoles du pays (Leaver & Srdarov, 2023).

Il est ainsi essentiel d'explorer les usages bénéfiques de l'IAG en éducation tout en anticipant les risques qu'elle peut poser pour l'apprentissage (Collin & Marceau, 2022 ; Djelti & Kouninef, 2022). Dans cette perspective, la question de l'éthique numérique émerge aujourd'hui comme un enjeu central.

L'éthique numérique se définit comme l'ensemble des principes et des pratiques visant à encadrer l'usage des technologies numériques de manière responsable (Choi, 2016 ; Jandrić et al., 2018). En milieu éducatif, elle soulève des questions centrales liées à la propriété intellectuelle, à la confidentialité des données, ainsi qu'à l'utilisation raisonnée et critique des outils numériques.

Dans cette optique, l'intégration de l'IAG dans l'enseignement devrait s'attacher à maintenir un équilibre entre l'usage de cette technologie et le développement des compétences des apprenants. Il est crucial de les initier au fonctionnement de l'IAG, aux biais qu'elle peut induire, ainsi qu'à la nécessité d'un discernement éthique. Des initiatives éducatives doivent ainsi être mises en place pour sensibiliser aux usages inappropriés, encourager une posture critique face aux réponses générées, et promouvoir une interaction responsable avec ces technologies (Cotton et al., 2024 ; Halaweh, 2023). Une telle démarche permettrait d'assurer un apprentissage efficace tout en préservant l'aspect humain et réflexif du processus éducatif (Anson & Straume, 2022). Enfin, l'intégration de l'éthique numérique dans les programmes éducatifs constitue une étape fondamentale pour préparer les étudiants à adopter des comportements responsables dans un environnement de plus en plus numérisé (Tan & Maravilla, 2024).

3. Méthodologie de recherche

3.1 Public cible et terrain de recherche

La sélection des participants repose sur une méthode d'échantillonnage non probabiliste, et plus précisément sur un échantillonnage par convenance. Le public cible était constitué d'étudiants thaïlandais inscrits au cours « French 4 », dispensé sur une période de quatre mois (de novembre 2023 à mars 2024), et présentant un niveau de compétence B1. L'échantillon se compose de 20 étudiants thaïlandais (12 femmes et 8 hommes), tous inscrits en deuxième année de licence de français à l'Université de Chiang Mai. Pendant ce cours, plusieurs activités ont été mises en place afin d'initier les étudiants à l'utilisation de ChatGPT, considéré dans cette étude comme un outil représentatif de l'IAG, dans le cadre de leurs apprentissages, tout en les sensibilisant aux enjeux liés à l'éthique numérique. Ce même échantillon a été suivi jusqu'en juin

2025, dans le but d'évaluer l'évolution de leurs attitudes, de leurs connaissances et de leurs compétences en matière d'éthique numérique liées à l'usage de l'IAG.

3.2 Organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences écrites en français avec l'intégration de ChatGPT

Le cours « French 4 » vise à renforcer les compétences écrites et orales des étudiants. Dans le cadre de cette recherche, l'attention a été portée spécifiquement sur la production écrite, en raison notamment des difficultés régulièrement signalées par nos collègues, parmi lesquelles figure le plagiat. De plus, le travail sur cette compétence en classe nécessite un investissement important en temps, en particulier pour la correction individualisée par l'enseignante. Avant l'émergence de ChatGPT, les étudiants étaient amenés à lire des textes, à assimiler le vocabulaire et les points grammaticaux, puis à rédiger, seuls ou en petits groupes, des phrases, des paragraphes ou des dialogues. Nous circulions ensuite dans la salle pour corriger les productions de chacun, les accompagner tout en évitant de les surcharger de devoirs. Toutefois, cette tâche s'avérait particulièrement chronophage, surtout lorsqu'il s'agissait de fournir un retour personnalisé à chaque étudiant ou groupe. Les étudiants les plus avancés terminaient souvent leur travail avant les autres et devaient patienter jusqu'à la fin du processus de correction, ce qui pouvait entraîner un sentiment d'ennui ou de démotivation.

Afin de répondre à ces contraintes pédagogiques, nous avons intégré ChatGPT dans notre dispositif de classe, permettant aux étudiants de bénéficier de retours personnalisés et immédiats. Cette intégration ne visait pas uniquement à optimiser la gestion du temps en classe, mais également à sensibiliser les étudiants à l'importance d'un usage critique des suggestions générées par l'IAG, en évitant une reproduction mécanique des contenus proposés.

Les activités réalisées dans ce cadre n'étaient pas soumises à évaluation, dans la mesure où l'objectif principal était de promouvoir une utilisation responsable et réfléchie de l'IAG. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur le *DEC AI Literacy Framework* (Digital Education Council, 2025), qui propose des repères pour développer une littératie éthique de l'IAG. Quatre des cinq dimensions du niveau 2 ont été mobilisées (voir figure 1). La dimension 5, axée sur l'expertise disciplinaire et le leadership

stratégique, n'a pas été retenue car elle dépasse les objectifs pédagogiques et le niveau attendu des étudiants à ce stade de leur formation.

Les activités conçues visaient ainsi à permettre aux étudiants d'utiliser concrètement des outils d'IAG (dimension 1), d'évaluer de manière critique les suggestions générées (dimension 2), d'adopter des pratiques responsables en évitant le plagiat et en ajustant les contenus à leur niveau (dimension 3), et de développer des compétences communicationnelles dans l'interaction avec l'IAG afin d'obtenir les résultats souhaités (dimension 4). Ce cadre a constitué une base structurante pour concevoir des usages pédagogiques de l'IAG alliant efficacité technologique et développement des compétences responsables et critiques.

Figure 1 : *DEC AI Literacy Framework* ou cadre de référence de la littératie en IA de DEC (Digital Education Council, 2025, p.10)

		Competency Level		
		Level1	Level2	Level3
Literacy Dimensions	 Dimension 1 Understanding AI and Data	AI and Data Awareness	AI and Data in Action	AI and Data Optimisation
	 Dimension 2 Critical Thinking and Judgement	Question AI Output	Evaluate AI Output	Challenge AI Output
	 Dimension 3 Ethical and Responsible Use	Understand Risks	Apply Responsible Practices	Shape Responsible Practices
	 Dimension 4 Human-Centricity, Emotional Intelligence, and Creativity	Awareness of Human-AI Interaction	AI as Collaborative Tool	Develop Human-Centred AI Practices
	 Dimension 5 Domain Expertise	Applied AI Awareness	AI Application in Professional Contexts	Strategic AI Leadership

Dans cette perspective, les étudiants ont été accompagnés dans la découverte de différentes manières d'utiliser ChatGPT, en vue de développer un apprentissage plus autonome et mieux adapté à leur niveau linguistique. Les activités proposées sont

principalement classées en 4 types² : exercices interactifs sur des points grammaticaux, des structures et du lexique ; génération de dialogues à partir d'un thème imposé ; simulations de conversation ; et production écrite accompagnée par ChatGPT.

1) Exercices interactifs sur des points grammaticaux, des structures et du lexique

Dans le cadre des exercices interactifs, les étudiants interagissaient avec ChatGPT à partir de consignes ciblées visant à renforcer certaines structures linguistiques avant de passer à la production écrite. Parmi les prompts proposés figuraient :

- « *Propose un exercice de transformation de phrases avec le pronom relatif "où" pour exprimer un lieu ou un moment (niveau B1). Attends ma réponse à la première question, puis donne-moi un retour et continue avec la suivante.* »
- « *Propose un début de phrase à compléter avec la structure "sauf si". Corrige la phrase produite et, si nécessaire, suggère des améliorations avant de passer à la phrase suivante.* »

2) Génération de dialogues

En ce qui concerne la génération de dialogues à partir d'un thème imposé, les étudiants étaient invités à solliciter ChatGPT pour produire un court échange intégrant un vocabulaire, un thème ou une structure grammaticale spécifique. Par exemple : « *Propose un dialogue court pour donner des conseils en utilisant l'expression "il vaut mieux que"* ». À l'issue de cet échange, les étudiants devaient identifier les éléments linguistiques nouvellement acquis, puis publier le dialogue généré ainsi que ce qu'ils avaient appris sur un Google Docs accessible à l'ensemble de la classe.

3) Simulations de conversation

Pour ces activités, elles invitaient les étudiants à dialoguer avec ChatGPT dans des situations simulées. Exemples de scénarios proposés :

² Les activités pédagogiques ont été relues et commentées par deux collègues français, mais n'ont pas été soumises à une validation selon l'indice de congruence item-objectif ou « Index of Item-Objective Congruence » (IOC).

- À l'aide du prompt suivant : « *Fais semblant d'être mon ami. Je n'ai pas l'air bien. Demande-moi si j'ai des problèmes et donne-moi des conseils* », les étudiants sollicitaient ChatGPT pour initier une situation de communication impliquant une réponse formulée sous forme de conseil.
- Dans un autre exercice, les étudiants formulaient la consigne suivante à ChatGPT : « *Tu es le personnage 1, je suis le personnage 2. Lance un dialogue qui m'amène à formuler une demande polie. Donne uniquement ta première réplique. Attends ma réponse, corrige-la si nécessaire, puis poursuis. Le dialogue doit compter au maximum six répliques.* » Cette interaction guidée visait à favoriser l'usage contextualisé des marques de politesse dans un échange structuré.

À l'issue de l'activité, les productions écrites devaient être publiées sur un Google Docs, accompagnées des éléments linguistiques nouvellement acquis.

4) Activités de production écrite accompagnée par ChatGPT

Le déroulement des activités de production écrite en classe s'est articulé en plusieurs étapes successives :

- Rédaction initiale : chaque étudiant, seul, en binôme ou en trinôme, rédigeait un paragraphe, un texte ou un dialogue à partir d'un sujet donné.
- Interaction avec ChatGPT et amélioration de sa production : la production était ensuite soumise à ChatGPT afin d'obtenir des suggestions d'amélioration, à partir du prompt suivant : « *Pouvez-vous me donner des suggestions pour améliorer la qualité de mon écriture ?* ». Deux cas de figure ont été observés à cette étape. Pour certains étudiants, ChatGPT fournissait des suggestions détaillées sans altérer le texte original. Dans ce cas, les étudiants étaient invités à intégrer eux-mêmes ces indications dans une nouvelle version de leur production. Dans d'autres cas, le texte était entièrement réécrit. Les étudiants devaient alors reformuler leur production à partir de cette version, en reformulant avec leurs propres mots, tout en conservant leurs idées et l'intention communicative initiale.

- Analyse réflexive : chaque étudiant ou groupe devait ensuite expliciter les connaissances acquises à travers les interventions de ChatGPT, telles que les structures, les points grammaticaux et les mots nouvellement appris.
- Partage collectif : les productions étaient ensuite publiées sur un Google Docs à l'aide d'un tableau structuré comportant quatre rubriques : texte original, suggestions de ChatGPT ou texte réécrit par ChatGPT, réécriture personnelle et présentation des connaissances acquises.
- Présentation orale (si le temps le permettait) : chaque groupe était invité à présenter son travail devant la classe et à partager avec ses camarades les éléments linguistiques découverts au cours de l'activité.

3.3 Données collectées et types d'analyse

Trois types de données principales ont été recueillis :

- 1) Les productions écrites publiées par les étudiants sur un Google Docs pendant les heures de classe, entre début novembre 2023 et début mars 2024.
- 2) Les réponses aux questionnaires. Elles ont été recueillies à trois moments :
 - en novembre 2023, avant le début de l'expérimentation (Q0) ;
 - en juin 2024, environ deux mois et demi après l'expérimentation (Q1)³ ;
 - et en juin 2025 (Q2).

Les questionnaires, rédigés en thaï, comportaient des questions fermées. Le Q0 porte sur l'auto-évaluation des connaissances en éthique numérique relatives à l'usage de l'IAG, ainsi que sur les pratiques déclarées associées à cette éthique. Le Q1 porte sur l'usage de ChatGPT entre novembre 2023 et juin 2024, notamment la satisfaction des utilisateurs, la perception de

³ Il n'a pas été possible de diffuser le Q1 en mars 2024, à la fin du semestre, en raison de l'attente de l'approbation éthique pour la recherche impliquant des participants humains, finalement obtenue en avril 2024. Par ailleurs, les mois d'avril et de mai correspondant aux vacances universitaires, la diffusion du questionnaire a donc été planifiée pour juin 2024, à la rentrée, afin d'en faciliter la passation ainsi que l'organisation des entretiens.

son utilité, les risques perçus, l'évolution des connaissances en éthique numérique, l'évolution des pratiques éthiques liées à cet usage, ainsi que les besoins concernant la présence de l'enseignant. Le Q2 examine principalement l'évolution des pratiques éthiques liées à l'usage de l'IAG un an après l'expérimentation. Au total, 20 questionnaires ont été distribués à chacun des trois temps de mesure (soit 60), et 60 questionnaires complets et valides ont été retenus pour l'analyse. Les attitudes des étudiants ont été mesurées au moyen d'items sur une échelle de Likert à 5 points (Likert, 1932), où 1 = « Pas du tout d'accord » et 5 = « Tout à fait d'accord ». Compte tenu du caractère ordinal des réponses et de la violation de l'hypothèse de normalité (test de Shapiro-Wilk ; Shapiro & Wilk, 1965), l'évolution entre deux temps (novembre 2023 et juin 2024) a été examinée par le test des rangs signés de Wilcoxon (bilatéral) (Wilcoxon, 1945). Quant à l'évolution sur trois temps (novembre 2023, juin 2024 et juin 2025), elle a été analysée au moyen du test de Friedman (mesures répétées) (Friedman, 1937), complété par des comparaisons post-hoc de Wilcoxon. Les analyses non paramétriques ont été réalisées avec le logiciel « Jamovi » (version 2.3.28).

- 3) Les réponses recueillies lors des entretiens menés en juin 2024 (E1) et en juin 2025 (E2). Les questions, en thaï et de nature ouverte, portaient sur les mêmes thématiques que celles abordées dans les Q1 et Q2, permettant ainsi d'obtenir des réponses plus approfondies. Ces données ont été analysées au moyen d'une analyse qualitative thématique visant à identifier des catégories à partir des réponses fournies par les étudiants. Une fois les thèmes identifiés, leur fréquence de mention a été résumée à l'aide d'effectifs et de pourcentages (part des participants ayant cité chaque thème).

Dans un souci de fiabilité, les questionnaires et les guides d'entretien ont été relus par trois enseignants spécialistes dans l'enseignement du FLE. La validité de contenu a été évaluée à l'aide de l'indice de concordance item-objectif ou IOC, afin de vérifier l'adéquation entre les questions et les objectifs de recherche. Les indices obtenus

sont de 0,97 pour les questionnaires et de 0,96 pour les guides d'entretien, ce qui indique une très forte concordance.

4. Résultats d'analyse

4.1 Les perceptions générales des étudiants sur ChatGPT

D'après les données collectées à partir du Q1, les étudiants ont exprimé une perception majoritairement positive concernant l'utilisation de ChatGPT dans leur apprentissage du français. La moyenne de satisfaction est de 4,1 sur 5, avec un écart-type de 0,91, traduisant un haut niveau de satisfaction. Les mots-clés reflétant une attitude positive envers ChatGPT, tirés des témoignages sont nombreux : « *ça aide* », « *j'aime beaucoup* », « *facilite le travail* », « *alléger le travail* », « *gain de temps* », « *rend la vie plus pratique* », « *accessible facilement* ».

Plusieurs participants ont considéré cet outil comme un moyen efficace pour faciliter leur travail académique (voir 4.2). 6F-E1 a même déclaré son regret de ne pas s'être appropriée de manière approfondie et critique cet outil plus tôt. 19F-E1, de son côté, a souligné un point de vue particulièrement intéressant concernant l'évolution technologique : « *Si on remonte dans le temps, c'est un peu comme avant l'arrivée des calculatrices. Les mathématiciens ou les étudiants en mathématiques de l'époque auraient-ils pensé que l'arrivée des calculatrices ralentirait leur capacité à calculer ? Cela doit être similaire. Mais à l'époque, ils ne devaient probablement pas y réfléchir autant. Pour ma part, je pense que ces outils ont été créés pour nous faciliter la vie, car c'est précisément pour cela que nous développons la technologie.* » Son témoignage établit une analogie entre l'arrivée des calculatrices et celle des outils d'IA, suggérant que ces technologies sont conçues pour améliorer la praticité et l'efficacité, plutôt que pour encourager la paresse. Ces réponses reflètent une reconnaissance générale des avantages technologiques de cet outil dans le contexte éducatif.

4.2 Les avantages de ChatGPT pour l'apprentissage du français

Tableau 1

Avantages de ChatGPT pour la rédaction en français

	Avantages	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Aide à la rédaction	Elargissement du vocabulaire, des expressions et des structures de phrases	20	100%
	Recherche d'idées	16	80%
	Correction linguistique	14	70%
	Fluidité des phrases	8	40%
	Structuration d'idées	1	5%
Soutien à l'apprentissage personnalisé	Création des exercices interactifs personnalisés	14	70%
	Impression de converser avec une personne réelle	8	40%

L'analyse des réponses au Q1 a révélé que tous les étudiants considéraient ChatGPT comme bénéfique pour leur apprentissage du français à un niveau élevé, avec une moyenne de 4,35 et un écart-type de 0,59. Les deux principaux avantages mentionnés par les étudiants pendant les entretiens concernent particulièrement l'aide à la rédaction en français et le soutien à l'apprentissage personnalisé (voir tableau 1).

4.2.1 Aide à la rédaction en français

En ce qui concerne l'aide à la rédaction en français, ChatGPT a contribué à l'élargissement du vocabulaire, des expressions et des structures de phrases, à la recherche d'idées, à la correction linguistique, à la fluidité des phrases ainsi qu'à la structuration d'idées (voir tableau 1).

Tous les étudiants ont confirmé que le recours à ChatGPT leur a permis de découvrir de nouveaux termes, de mieux comprendre le fonctionnement des phrases, et d'intégrer progressivement ces éléments dans leurs propres productions. 5G-E1 s'est inspiré, quant à lui, des structures de phrases proposées et les a adoptées dans sa production. D'autres, comme 16F-E1, ont apprécié la qualité syntaxique des phrases

générées, tandis que 15F-E1 s'est servie de l'outil pour intégrer des connecteurs logiques qu'elle n'avait pas l'habitude d'utiliser. 18F-E2 a mentionné que ChatGPT proposait parfois des formulations plus raffinées, qu'elle adaptait en fonction de son niveau. Cette visualisation de phrases bien construites a été jugée utile par plusieurs, dont 9F-E1, 11F-E1 et 17F-E1, car elle facilitait la mémorisation et favorisait le réemploi de vocabulaire et des structures de phrases.

Seize étudiants, tels que 10F-E2, 15F-E1 ou 20G-E1, ont également utilisé ChatGPT comme soutien pour développer leurs idées. Lorsqu'ils étaient en panne d'inspiration, ils demandaient à l'outil de proposer des exemples, des arguments ou même des plans de texte, ce qui leur servait de point de départ pour rédiger ou compléter leurs compositions. Parmi eux, 10F-E1 a précisé que ChatGPT ne l'aidait pas uniquement à générer des idées, mais contribuait également à structurer celles-ci de manière plus claire et cohérente.

L'aspect correctif a aussi été largement apprécié. Quatorze étudiants, dont 1F-E1 et 3G-E1, ont affirmé que ChatGPT les avait aidés à repérer et corriger des erreurs qu'ils n'auraient pas vues seuls. L'outil était souvent utilisé pour relire des phrases, vérifier leur justesse ou affiner certaines tournures. 5G-E1 s'y est référé pour améliorer ses devoirs tandis que 6F-E2 a mis en avant la rapidité des retours. 17F-E1, pour sa part, a estimé que ces corrections renforçaient sa confiance en elle lors de la rédaction.

Enfin, huit étudiants ont souligné une amélioration notable de la fluidité de leurs textes grâce aux suggestions de reformulation. 12F-E1 a donné l'exemple du remplacement de « tous les jours » par « chaque jour », perçu comme plus élégant. 1F-E1 et 3G-E1 ont noté que ChatGPT les aidait à réorganiser leurs phrases pour les rendre plus claires. D'autres, comme 7G-E1 et 11F-E1, combinaient l'usage de Google Traduction pour une première ébauche, puis faisaient appel à ChatGPT pour affiner le style et corriger les incohérences. 5G-E1 a également mentionné une nette amélioration de la fluidité de ses écrits grâce à l'appui de l'outil.

4.2.2 Tuteur virtuel pour un apprentissage personnalisé

Au-delà de l'aide à la rédaction, ChatGPT a offert un accompagnement personnalisé à quatorze étudiants (voir tableau 1). Dix d'entre eux l'ont utilisé pour créer

des exercices de grammaire personnalisés adaptés à leur niveau, similaires à ceux présentés en classe. 12G-E2, 15F-E2 et 16F-E2, par exemple, ont expliqué qu'ils ont utilisé l'outil comme un tuteur pendant la période de révision, en lui demandant des exercices ou des explications complémentaires sur des points difficiles ou mal compris. 2G-E1, quant à lui, a apprécié l'aspect ludique des exercices interactifs.

De plus, grâce à son interactivité, ChatGPT fournit des feedbacks immédiats. Cet atout a donné à huit étudiants l'impression de converser avec une personne réelle, rendant ainsi leur apprentissage plus engageant, interactif et stimulant. 3G-E1 a précisé qu'il préférerait utiliser ChatGPT plutôt que des sites web ou des livres, car l'échange avec l'IAG ressemble davantage à une conversation humaine. D'autres, comme 10F-E2 ou 20G-E2, ont aussi exprimé le sentiment d'un échange individualisé, décrivant l'outil comme une présence rassurante qui les accompagne dans leur apprentissage, en particulier lorsqu'ils travaillent seuls. 16F-E1 et 19G-E2, de leur côté, ont souligné qu'ils n'osaient pas toujours poser certaines questions en classe et préféreraient interroger ChatGPT pour clarifier des notions sans se sentir jugés. Nous sommes ici dans le concept de co-apprentissage homme-machine selon la définition de Stahl et al. (2006).

4.3 La prise de conscience des dangers potentiels de ChatGPT chez les étudiants

Malgré les avantages largement reconnus de ChatGPT, plusieurs étudiants interrogés ont exprimé des préoccupations quant aux dérives possibles d'un usage non maîtrisé de l'outil. Trois risques principaux ont été identifiés lors des entretiens : l'affaiblissement de la pensée critique, la perte d'autonomie et les atteintes à l'intégrité académique (voir tableau 2).

Tableau 2

Dangers potentiels de ChatGPT

Dangers potentiels	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Affaiblissement de la pensée critique	13	65%
Perte d'autonomie	12	60%
Atteintes à l'intégrité académique	1	5%

4.3.1 Risque d'affaiblissement de la pensée critique

Treize étudiants ont souligné les dérives potentielles d'un usage trop mécanique de l'outil, sans évaluation ni vérification des contenus générés. 1F-E2 a résumé cette inquiétude en affirmant : « *On ne réfléchit plus si on copie ce qui est proposé sans analyser.* », un avis partagé également par 5G-E2 et 17F-E2. Quant à 3G-E2, elle a rejeté l'utilisation répétée de ChatGPT, estimant que cela n'apporte aucun réel bénéfice en termes d'apprentissage. Elle a expliqué : « *Si on l'utilise trop, on finira parfois par se contenter de reprendre ce que l'outil propose, sans vraiment apprendre ni mémoriser quoi que ce soit. On va se dire : "Ça a l'air correct, alors je le prends tel quel." Pour moi, ça ne sert à rien. Alors pourquoi continuer à l'utiliser ? Pourquoi copier quelque chose qui ne m'apporte rien ?* » Ce témoignage illustre bien le risque d'un affaiblissement de la pensée critique à cause de l'usage passif de l'outil. Une telle pratique risque de conduire l'acceptation des contenus sans les interroger, au détriment du raisonnement personnel et de l'apprentissage en profondeur. Pour 6F-E1, le véritable défi réside dans la capacité à ne pas s'appuyer uniquement sur ChatGPT, mais à diversifier ses sources. En effet, une telle pratique, si elle n'est pas remise en question, pourrait restreindre la faculté à croiser et à évaluer les informations de manière critique, une compétence pourtant essentielle au développement intellectuel. De plus, 10F-E2 a mentionné explicitement un « *blocage du processus de pensée* » en cas d'usage excessif sans réflexion personnelle.

4.3.2 Perte d'autonomie : une dépendance technologique préoccupante

Outre le risque d'affaiblissement de la pensée critique, douze étudiants ont exprimé, lors des entretiens, une crainte réelle de dépendance. Ils redoutent de perdre leur autonomie et leur capacité de réflexion s'ils utilisent ChatGPT trop fréquemment comme un outil de substitution plutôt que comme un outil de soutien. 2G-E2 a attiré l'attention sur le fait que « *ChatGPT ne doit pas penser à notre place* ». Quant à 4G-E1, il craignait que la facilité d'accès aux réponses « *préfabriquées* » ne diminue la motivation à chercher, à explorer ou à apprendre par soi-même. Il allait jusqu'à dire pendant les entretiens : « *Je ne veux pas en dépendre trop.* » 5G-E1 a reconnu que ChatGPT représentait souvent « *le chemin le plus facile* », ce qui pourrait encourager

une forme de paresse intellectuelle. Il a affirmé préférer faire l'effort par lui-même avant de recourir à l'outil. 10F-E1 a souligné, quant à elle, qu'un usage trop fréquent pourrait nuire à la créativité et « *finir par ne plus avoir envie de faire les choses soi-même.* » Plusieurs étudiants, comme 7G-E2, 12G-E2, 15F-E1 et 18F-E2, se sont inquiétés également du risque d'automatisme : utilisé sans recul, ChatGPT pourrait rendre les étudiants passifs, voire incapables de produire un travail personnel sans l'IAG. Comme l'a résumé 7G-E2 : « *Si une personne ne sait pas utiliser correctement l'outil et ignore la bonne manière de s'en servir, cela peut devenir une habitude : elle risque alors de ne plus apprendre par elle-même, de ne plus réfléchir par elle-même, ni de compter sur ses propres capacités.* » Enfin, 20G-E1 s'est montré clairement opposé à une utilisation trop dépendante de l'outil : « *À mon avis, la plupart des gens l'utilisent en mode "je mets une consigne, il génère une réponse, et je la prends telle quelle", sans vraiment réfléchir à l'impact que cela peut avoir sur nous. On l'utilise juste comme ça, sans y penser. Moi, je n'aime pas ça. Vraiment, je n'aime pas du tout.* »

4.3.3 Fragilisation de l'intégrité académique

Enfin, 20G-E1 a mis en évidence un risque de dérive lié à l'intégrité académique. Cet étudiant a en effet souligné que les fonctionnalités de ChatGPT, capable de générer du contenu de manière fluide et instantanée, pourraient inciter à la tentation d'utiliser directement les textes générés, sans en vérifier ni la validité ni les sources. Il s'agit, pour lui, d'une forme de « *plagiat masqué* », susceptible de compromettre la crédibilité de leurs travaux.

Cependant, lorsque les étudiants ont été invités à évaluer, dans le Q1, les risques que l'IAG présente pour leur apprentissage, la moyenne obtenue est relativement faible : 2,8, avec un écart-type de 1,32. Nous discutons plus en détail de ces résultats dans la section 0, consacrée aux dérives possibles et à la gestion éthique de l'outil.

4.4 Une utilisation équilibrée pour minimiser les risques : impacts de la formation

La prise de conscience des dangers potentiels de ChatGPT s'est accompagnée d'une meilleure compréhension des enjeux liés à l'éthique numérique et d'une évolution des pratiques déclarées, associée à une vigilance critique accrue.

Tableau 3*Évolution des scores de connaissances en éthique numérique entre T0 et T1*

Indicateur	T0 (nov. 2023)	T1 (juin 2024)	Statistiques de comparaison (Wilcoxon, rangs signés, bilatéral) ⁴
N	20	20	n utile = 19 (1 paire à valeurs rattachées)
Médiane	3	5	Différence (HL) (T0 - T1) : -2,00
IQR [Q1-Q3]	[2-3]	[4-5]	IC à 95% : [-2,00 ; -1,50]
Etendue [Min-Max]	[2-4]	[4-5]	Test de Wilcoxon (W) = 0
Moyenne (écart-type/ET)	2,85 (0,59)	4,55 (0,51)	Taille de l'effet (r_b) : -1,00 (Large)
	-	-	Valeur p (bilatéral) : $p < 0,001$

Concernant l'évolution des connaissances en éthique numérique entre T0 et T1, les résultats indiquent une progression nette et significative. En effet, la médiane des scores passe de 3 (IQR : 2–3) à 5 (IQR : 4–5) et l'étendue des scores se resserre vers les valeurs supérieures (T0 : 2–4 ; T1 : 4–5), traduisant une concentration accrue des réponses sur les niveaux élevés à l'issue de la formation (voir tableau 3 et figure 2). Le test des rangs signés de Wilcoxon met en évidence une différence statistiquement très significative ($W = 0$, $p < 0,001$, bilatéral ; n utile = 19 avec 1 paire rattachée). La taille de l'effet est considérée comme très importante ($r_b = -1,00$). Ces résultats témoignent de l'impact tangible de la formation sur la compréhension des enjeux éthiques liés à l'usage de l'IAG. À titre indicatif (bien que l'échelle soit ordinale), la moyenne des scores progresse également, passant de $M = 2,85$ ($ET = 0,59$) à $M = 4,55$ ($ET = 0,51$). Selon les étudiants interrogés, cette évolution semble avoir été encouragée par la formation, dans laquelle l'enseignant aurait joué un rôle déterminant (voir 4.5.2).

⁴ Le test des rangs signés de Wilcoxon a été appliqué en raison de la distribution non normale des données (Shapiro-Wilk, $p = 0,004$).

Figure 2 : Distribution des scores de connaissances en éthique numérique à T0 et T1

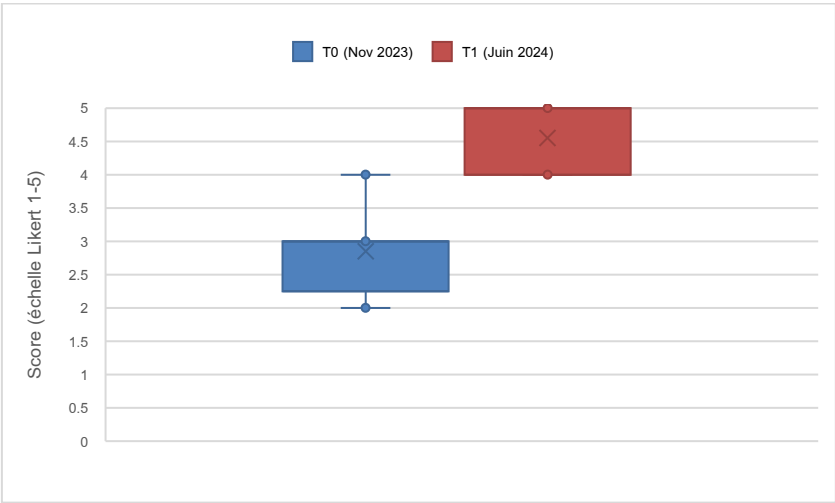


Tableau 4

Évolution des scores d'utilisation éthique de ChatGPT entre T0, T1 et T2

Indicateur	T0 (nov. 2023)	T1 (juin 2024)	T2 (juin 2025)	Test de Friedman
N	20	20	20	χ^2 de Friedman : 29,4
Médiane	2	4	4	ddl : 2
IQR [Q1-Q3]	[1,75 - 2,25]	[3,00 - 5,00]	[4,00 - 4,25]	Valeur p : < 0,001
Étendue [Min-Max]	[1,00 - 3,00]	[2,00 - 5,00]	[3,00 - 5,00]	W de Kendall : 0,735
Moyenne (ET)	2,15 (0,67)	4,00 (0,97)	4,20 (0,62)	

S’agissant de l’évolution des pratiques éthiques liées à l’utilisation de ChatGPT, mesurées à trois temps (T0, T1, T2), le test de Friedman indique une différence globale hautement significative entre les trois mesures ($\chi^2(2) = 29,4$, $p < 0,001$), avec un effet très marqué (le W de Kendall = 0,735). Sur le plan descriptif, la médiane passe de 2 (IQR : 1,75–2,25) à 4 (IQR : 3–5) à T1 et se maintient à 4 (IQR : 4–4,25) à T2, ce qui suggère une amélioration forte après la formation, suivie d’un maintien pérenne des acquis (voir tableau 4).

Des comparaisons post-hoc par le test de Wilcoxon précisent cette évolution (voir tableau 5) : l'amélioration est statistiquement très significative entre T0 et T1 ($W = 0$, $p < 0,001$) ainsi qu'entre T0 et T2 ($W = 0$, $p < 0,001$), avec une taille d'effet très élevée ($r_b = -1,00$). En revanche, la différence entre T1 et T2 n'est pas statistiquement significative ($W = 25$, $p = 0,478$; n utile = 11 dont 9 paires à différence nulle). Sur le plan descriptif, la figure 3 met en évidence un déplacement marqué de la distribution vers les scores élevés entre T0 et T1, puis une superposition importante des distributions entre T1 et T2 (médiane et IQR proches), ce qui corrobore l'interprétation d'une stabilisation des pratiques éthiques un an après la formation, malgré des variations interindividuelles.

L'appropriation progressive de l'outil au fil des activités pédagogiques, mise en évidence par les résultats statistiques, est également corroborée par les entretiens, comme l'illustrent les sections 4.4.1 - 4.4.5.

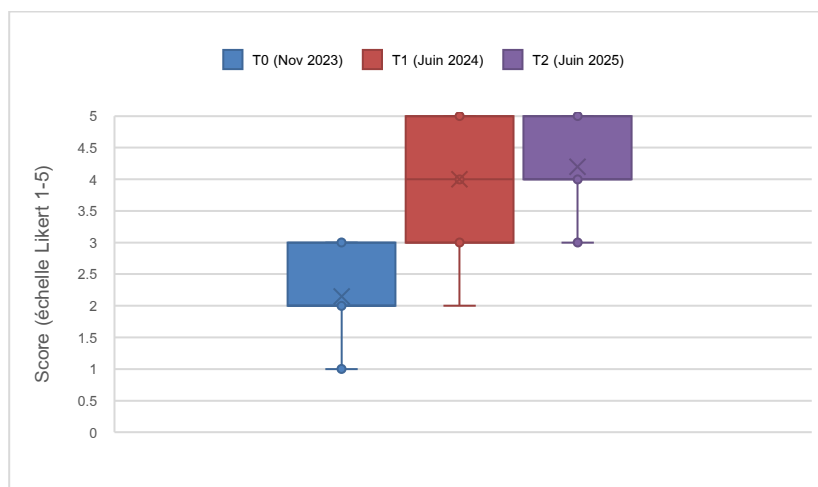
Tableau 5

Évolution de l'utilisation éthique de ChatGPT entre T0, T1 et T2 : comparaisons post hoc (tests de Wilcoxon⁵, rangs signés, bilatéral)

Compa- raison	Différence des rangs	Statistique (W)	Valeur p	IC à 95% [inf ; sup]	Taille de l'effet r_b	n utilisé (rattachées)
T0 vs T1	-1,85	0	< 0,001	[-2,00 ; -1,50]	-1 (Large)	20 (0)
T0 vs T2	-2,05	0	< 0,001	[-2,50 ; -1,50]	-1 (Large)	20 (0)
T1 vs T2	-0,2	25	0,478	[-1,50 ; 1,00]	-0,242 (Faible)	11(9)

⁵ Le test de Friedman et les comparaisons post-hoc de Wilcoxon ont été privilégiés en raison du caractère ordinal des données et de la non-normalité des distributions (Shapiro-Wilk, $p < 0,05$).

Figure 3 : Distribution des scores d'utilisation éthique de ChatGPT à T0, T1 et T2



4.4.1 Une posture d'adaptation : entre suggestions de l'intelligence artificielle générative et expression personnelle

La prise de conscience progressive des risques liés à l'IAG, ainsi que le développement graduel d'une compréhension des enjeux éthiques, s'articulent étroitement avec l'adoption de bonnes pratiques par les étudiants tout au long de la formation. Grâce aux activités pédagogiques mises en place, tous les étudiants ont intégré la nécessité d'éviter la reproduction littérale des contenus générés par ChatGPT.

Un exemple concret illustre cette évolution : dans une activité menée en classe, les étudiants devaient engager un dialogue avec ChatGPT en lui donnant la consigne suivante : « *Fais semblant d'avoir un problème et demande-moi un conseil.* ». Ensuite, ils demandaient à ChatGPT de suggérer des améliorations, à partir desquelles, ils devaient améliorer la qualité de leur production. Enfin, ils publiaient leur travail finalisé sur un Google Docs à destination de leurs camarades, en y ajoutant les connaissances ou compétences acquises grâce à ce co-apprentissage.

Le tableau 6 présente quatre éléments clés du travail de trois étudiantes : leur phrase produite en réponse à la demande de conseil de ChatGPT, la correction proposée par ChatGPT, la version finale modifiée par l'étudiante en tenant compte à la

fois des propositions de ChatGPT et de ses propres intentions, ainsi que les éléments linguistiques qu'elles estiment avoir appris grâce à cette interaction.

Tableau 6

Exemples de travaux écrits réalisés par trois étudiantes

Phrase originale	Phrase corrigée par ChatGPT	Phrase retravaillée par l'étudiante	Ce que j'ai appris
ChatGPT : Que faut-il faire pour être heureux ? 15F : il vaut mieux que tu sortes et que tu manges de la nourriture délicieuse.	Il serait préférable que tu sortes et que tu dégustes des plats délicieux.	Il vaut mieux que tu sortes et que tu dégustes des plats délicieux.	chatgpt ช่วยในการปรับเปลี่ยนประโยคให้มีความถูกต้องขึ้นและได้เรียนรู้ศัพท์ใหม่เช่น dégustes แปลว่า ชิมรสชาติ ⁶
ChatGPT : Je veux manger plus sainement. Avez-vous des conseils à me donner ? 10F : Il vaut mieux que tu fasses le regime et penses au corps.	Il vaut mieux que tu adoptes une alimentation équilibrée en incluant des fruits, légumes et protéines. Il faudrait que tu planifies des repas réguliers pour éviter les grignotages. Penser au corps, tu pourrais intégrer une activité physique que tu apprécies, comme la marche ou le yoga. Consulte un professionnel de la santé pour des conseils personnalisés.	Il vaut mieux que tu manges quelques fruits et quelques légumes et protéines. Consulte un professionnel de la santé. De plus, fais du yoga et du jogging.	Professionnel de santé บุคลากรทางการแพทย์ การแพทย์ Protéine โปรตีน ⁷

⁶ ChatGPT m'aide à corriger mes phrases et à enrichir mon vocabulaire, par exemple avec le mot « dégustes », qui veut dire « goûter pour apprécier le goût » (notre traduction).

⁷ Traduction du mot en thaï, indiquée par l'étudiante elle-même.

Tableau 7

Exemples de travaux écrits réalisés par trois étudiantes (Ext.)

Phrase originale	Phrase corrigée par ChatGPT	Phrase retravaillée par l'étudiante	Ce que j'ai appris
ChatGPT : J'ai raté mon examen et je ne veux pas le dire à mes parents ! Qu'est-ce que tu ferais à ma place ?	Il vaut mieux que tu en parles à tes parents. Ils te comprendront.	Il vaut mieux que tu en parles à tes parents. Ils te comprendront. Tu leur expliques que	ช่วยเรียงประโยคใหม่ให้สมบูรณ์มากขึ้น รวมถึงเรียนรู้คำศัพท์
6F : Il vaut mieux dises tes parents. Ils te comprendrais. Tu dises que tu ne comprends pas l'examen et tu promets à tes parents que tu vas essayer plus.	examen et promets-leur que tu feras de ton mieux pour t'améliorer.	c'est trop difficile pour toi et tu feras de ton mieux pour t'améliorer.	ใหม่ๆ เช่น en parler à qqn, faire de ton mieux pour t'améliorer ⁸

Nous constatons que les étudiants ont réellement fait l'effort d'éviter une attitude passive face aux suggestions de l'IAG. Tous ont également souligné l'importance d'adapter les contenus générés pour enrichir la qualité de leur production, tout en préservant leur style personnel et leur propre réflexion. Voici quelques propos révélateurs :

- 1F-E1 : « *Je ne copie jamais directement la phrase proposée. Je la transforme pour qu'elle corresponde à mon propre niveau de langue. [...] Je pense que le fait d'adapter une phrase pour en faire vraiment notre propre travail est une bonne démarche. On peut utiliser ChatGPT comme un point de départ, une source d'idées à développer dans notre propre production. C'est un outil qu'on peut personnaliser avec notre propre réflexion.* »
- 7G-E1 : « *En général, je relis les propositions de ChatGPT avant d'y apporter mes propres modifications.* »

⁸ ChatGPT m'aide à reformuler correctement mes phrases. Et j'ai appris de nouvelles expressions, comme « en parler à quelqu'un » ou « faire de ton mieux pour t'améliorer » (notre traduction).

- 19G-E1 : « *J'utilise les techniques que le prof nous a enseignées pour modifier ce qu'il propose. Je pense que certaines phrases doivent être retravaillées. Il faut toujours adapter le contenu à notre propre niveau linguistique.* »
- 15F-E1 : « *Je mélange mes propres phrases avec celles de ChatGPT pour que ça reste personnel. J'utilise aussi les techniques qu'on a apprises en cours.* »

4.4.2 La vigilance face aux « hallucinations » et la nécessité de vérification

Par ailleurs, au cours de la formation, nous avons souvent insisté sur le phénomène d'« hallucination » de ChatGPT. Cela pourrait expliquer pourquoi une partie significative des étudiants interrogés, onze au total, ont manifesté une certaine méfiance à l'égard de cet outil, les incitant à vérifier systématiquement les informations générées. Comme l'a souligné 5G-E1 : « *Je vérifie toujours les informations. Je n'ai pas vraiment confiance en lui.* » Cette prudence s'explique par la crainte d'éventuelles erreurs de l'IAG. 19G-E1 a également confirmé ce constat : « *Je les vérifie toujours. Je compare avec les explications qu'on a vues en cours, ChatGPT n'est pas fiable à 100 %.* » 6F-E1 a aussi partagé cet avis en déclarant : « *Comme c'est un système d'IA, j'ai peur que ses explications ne soient pas tout à fait correctes.* » De son côté, 7G-E1, bien qu'appréciant la commodité et la rapidité d'accès à l'information offertes par ChatGPT, restait également vigilant : « *J'aime beaucoup utiliser ChatGPT. Il rend la vie plus pratique et facilite l'accès aux informations. Mais est-ce que je lui fais totalement confiance quand il me fournit des réponses ? Pas vraiment. Je dirais que ses réponses sont correctes à environ 80 %. Quand je reçois des informations de sa part, je les vérifie toujours.* » Pour 20G-E2, utiliser l'IAG de manière éthique signifie non seulement éviter de copier sans comprendre, mais aussi savoir reconnaître ce qui est crédible, poser les bonnes questions, et ne pas faire aveuglément confiance à l'outil : « *On ne peut pas lui faire entièrement confiance. Dès qu'on obtient les réponses de ChatGPT, il faut d'abord les vérifier. On est dans un processus d'apprentissage, donc on doit apprendre. On ne peut pas juste se contenter de copier-coller les réponses. Ce n'est pas comme ça que ça marche, on est des êtres humains, n'est-ce pas ? Il y a des choses qu'on doit questionner*

soi-même, et parfois, il ne faut pas le croire aveuglément. Ce qu'il dit n'est pas toujours juste. Il faut faire attention à l'IA. Je pense qu'on doit utiliser cet outil avec esprit critique. »

4.4.3 Une stratégie d'apprentissage active et plurielle

Par manque de confiance envers ChatGPT, tous les étudiants ont mobilisé divers outils pour surmonter leurs difficultés linguistiques. Ils ont eu recours à plusieurs ressources complémentaires afin de vérifier, comparer ou reformuler les contenus générés. Cette attitude témoigne d'une réelle démarche active d'apprentissage, visant à combler leurs lacunes et à progresser de manière autonome. Comme l'a illustré 18F-E1 : « *Pour moi, quand j'utilise Google Traduction, je commence par taper une phrase en thaï que j'ai en tête. Mais si le résultat ne correspond pas à ce qu'on a appris en cours, je me demande si c'est vraiment juste. Alors je vais dans ChatGPT pour lui demander de corriger. Et quand je tombe sur des mots que je trouve trop compliqués, je vais les chercher dans Collins pour trouver des synonymes et les simplifier. Ensuite, je vérifie aussi avec ChatGPT si le sens correspond bien à ce que je veux dire. »*

4.4.4 Préservation de la motivation et de l'autonomie intellectuelle

Face aux limites et aux biais potentiels de ChatGPT, plusieurs étudiants soulignent l'importance de rester acteurs de leur propre apprentissage. Huit d'entre eux ont affirmé faire des efforts conscients pour ne pas laisser l'outil nuire à leur motivation ni à leur autonomie intellectuelle. Ils ont insisté sur la nécessité d'un usage réfléchi de l'IA, qui soutienne leur développement cognitif, sans toutefois s'y substituer. Pour 10F-E1, « *ChatGPT, ça donne une réponse qui semble trop complète... tellement complète qu'on n'a plus l'impression que c'est notre propre production. »* Elle a précisé qu'il faudrait « *d'abord utiliser ses propres capacités, puis se servir de l'outil pour vérifier ou enrichir ce qu'on a fait, notamment en affinant le choix du vocabulaire qui reflète vraiment notre propre niveau linguistique. »* Dans le même esprit, 13F-E2 a déclaré : « *Si je peux faire le travail par moi-même, je le fais. Mais quand c'est trop difficile, je demande à l'IA de me donner des pistes. »* Cette posture d'engagement actif a également été défendue par 20G-E2 : « *Je pense qu'il faut que chacun garde sa capacité à raisonner, à réfléchir par soi-même. »* Enfin, 9F-E1 a mis en garde contre une dépendance aveugle à l'IA : « *Je pense que l'IA n'est pas plus intelligente que les humains, parce qu'au final, elle ne fait que reprendre ce que les gens lui ont appris. Si on l'utilise sans éthique, notre cerveau*

risque de ramollir. » Ces témoignages traduisent une volonté partagée de préserver l'autonomie cognitive tout en tirant parti des apports de l'IAG de manière critique et éthique.

4.4.5 L'intelligence artificielle générative comme assistante, non comme substitut

Par ailleurs, onze étudiants ont expliqué utiliser ChatGPT comme une assistante ponctuelle, dans une logique d'accompagnement plutôt que de substitution. Ils valorisaient un usage qui stimulait leur compréhension et soutenait leur progression, sans se substituer à leur propre raisonnement. 2G-E1 a résumé ainsi cette posture : *« Il faut l'utiliser comme une secrétaire, pas comme quelqu'un qui pense à notre place. Elle donne des idées, des suggestions, qu'on doit adapter à notre manière pour en tirer le meilleur. »* De même, 7G-E2 a insisté sur la dimension pédagogique de l'outil : *« Il faut l'utiliser pour qu'elle nous apprenne, pas pour qu'elle pense pour nous. Je m'en sers pour vérifier, pas pour tout faire à ma place. »* Enfin, 17F-E2 a souligné la pertinence de ChatGPT en tant que soutien : *« Il me donne des conseils. »* Ces témoignages montrent que l'outil est perçu non comme un substitut à l'effort personnel, mais comme un appui ponctuel dans la construction des apprentissages.

4.5 Rôle des enseignants face à l'envahissement de l'intelligence artificielle générative

D'après le Q1, les étudiants ont évalué l'importance du rôle des enseignants à une moyenne de 4,65 avec un écart-type de 0,67. Cette perception trouve un écho fort dans les entretiens.

4.5.1 Attachement à une médiation humaine dans l'apprentissage

Si ChatGPT est reconnu pour son utilité, le rôle de l'enseignant demeure incontournable. Trois grands types de justifications émergent dans les propos des vingt étudiants interrogés.

La première justification renvoie à la capacité de l'enseignant à proposer des explications claires, ciblées et adaptées au niveau de chaque étudiant. Plusieurs étudiants ont souligné que l'IAG, aussi performante soit-elle, reste limitée dans sa compréhension du contexte, de la prononciation, des nuances de traduction ou du

niveau réel de l'étudiant. Pour 1F-E1, par exemple, « *même avec ChatGPT, je veux que le professeur m'explique la prononciation. Quand j'ai utilisé le chat pour m'exercer à l'oral, je n'ai rien compris à sa réponse, c'était trop rapide et avec un accent difficile à suivre.* » D'autres ont évoqué, dans le cadre de la production écrite, des réponses jugées inadaptées ou trop complexes : « *Il me répond en français mais c'est trop compliqué. Même, quand je fais traduire son explication en thaï, ça reste encore confus. Les explications des professeurs, c'est beaucoup plus clair* » (15F-E1). Le besoin d'un regard humain capable de reformuler, d'ajuster le vocabulaire ou de vérifier la pertinence des contenus apparaît ici comme essentiel à l'apprentissage.

Au-delà des aspects linguistiques, les étudiants évoquent avec force la dimension humaine, relationnelle et motivante du rôle enseignant. Loin d'une transmission descendante, ils valorisent l'échange, la parole incarnée, l'expérience partagée. De nombreux témoignages ont mis en avant la capacité de l'enseignant à générer de l'enthousiasme. Il peut faire passer un message à travers un ton, un regard ou un exemple culturel, souvent plus accessibles que les formulations parfois mécaniques d'un outil automatisé. 2G-E1 a confié ainsi : « *Apprendre avec un humain, c'est plus facile. On retient mieux. Un professeur peut partager ses expériences, des anecdotes, et même nous motiver à apprendre.* »

Enfin, les étudiants ont reconnu à l'enseignant un rôle fondamental d'accompagnateur dans l'usage de l'IAG. Comme l'a souligné 3G-E1 : « *Le chat, ça aide, mais ça ne peut pas remplacer complètement un professeur. Il y a encore des erreurs parfois, ce n'est pas comme un cours avec un professeur* ». 20G-E1 a ajouté avec lucidité : « *ChatGPT, c'est un outil. Mais celui qui nous accompagne, qui pose les bases, c'est l'enseignant.* » Ces témoignages illustrent une perception de l'IAG comme un soutien complémentaire mais imparfait, incapable de se substituer à l'interaction humaine et à la dynamique d'un enseignement en présentiel.

4.5.2 Nécessité d'un cadre éthique face aux dérives possibles

Tous les étudiants ont insisté sur l'importance d'un encadrement clair dès le départ afin d'éviter des usages mécaniques, voire une simple reproduction des contenus générés par l'IAG.

Plusieurs étudiants ont reconnu qu'en l'absence d'enseignement explicite, ils auraient probablement eu recours au copier-coller sans adaptation. 1F-E2 a expliqué ainsi : « *Si les professeurs ne m'avaient pas appris à reformuler les phrases pour qu'elles reflètent mon niveau linguistique, je n'aurais pas su le faire. J'aurais tout simplement copié le texte.* » 13F-E2 a aussi confirmé ce point : « *Sans enseignement, j'aurais tout envoyé tel quel au professeur.* » Par ailleurs, les étudiants ont évoqué les risques liés à une utilisation instinctive, guidée par la facilité. Pour 10F-E2, « *si on ne m'avait pas enseigné comment utiliser correctement l'outil, j'aurais risqué de me fier à ce qui est rapide et facile, sans vérifier la validité.* » 2G-E2 a estimé que « *sans encadrement, l'usage sort du cadre éthique* », et 3G-E2 a ajouté : « *Sans un vrai cadre, on finit par copier sans apprendre.* » Dans le même esprit, 17F-E2 a souligné : « *Si on l'utilise trop, on ne pense plus par nous-mêmes.* »

Enfin, plusieurs étudiants ont formulé des attentes concrètes liées à un accompagnement pédagogique. Certains ont mentionné le besoin d'apprendre à reformuler, à sélectionner un vocabulaire plus adapté, ou à rédiger des prompts efficaces. 19G-E2 a souligné : « *Tous les professeurs devraient nous apprendre à rédiger des commandes utiles et responsables. Sinon, cela pourrait nuire davantage à notre apprentissage que nous aider.* » D'autres ont insisté sur une approche guidée plutôt que restrictive. 20G-E2 a affirmé : « *On devrait nous apprendre à utiliser l'IAG plutôt que de nous l'interdire.* » 8F-E2 a partagé ce point de vue : « *Si tous les professeurs peuvent nous guider vers un usage correct, ce serait beaucoup mieux.* »

4.5.3 Influence du regard de l'enseignant sur les pratiques d'écriture

Un autre point important a émergé des entretiens : lorsque les étudiants savent que leurs enseignants connaissent à la fois le fonctionnement de ChatGPT et le niveau de langue de chacun d'eux, ils évitent de recopier les réponses telles quelles. Ils prennent le temps de les vérifier, de les reformuler et de les adapter à leur propre style, souvent par crainte d'être repérés si le texte paraît trop élaboré ou trop éloigné de leur production habituelle. Cette vigilance traduit une certaine lucidité face à l'outil et un souci d'authenticité dans leur travail. Voici quelques extraits représentatifs des entretiens :

- 15F-E1 : « *Je n'ai pas tout copié, parce que sinon le professeur l'aurait remarqué.* »
- 5G-E1 : « *J'ai aussi peur que le prof le remarque.* »

5. Discussion

5.1 Intelligence artificielle générative : un potentiel pédagogique à condition d'un usage encadré

Les résultats montrent que ChatGPT constitue un atout considérable pour le développement des compétences linguistiques, notamment en rédaction (voir 4.2). Les étudiants s'en servent notamment pour corriger leurs textes, enrichir leur vocabulaire et améliorer la structure ainsi que la fluidité de leurs phrases. Ces observations rejoignent celles de plusieurs chercheurs, tels que Barrot (2023) ; Mahapatra (2024) ; Marchal et Phoungsub (2025) ; Su et al. (2023) ; Rahmi et al. (2024). De plus, en tant que tuteur virtuel, ChatGPT représente une ressource précieuse pour l'apprentissage du français, en offrant un accompagnement adapté aux besoins individuels tout en favorisant une approche active et dynamique de la langue. Ce constat correspond aux points de vue de Qin et Zhong (2024). ChatGPT se présente donc comme un outil pertinent pour dépasser les blocages cognitifs, en aidant les étudiants à gagner en efficacité et en confiance dans leurs productions écrites.

Cependant, malgré ces atouts et un haut niveau de satisfaction (voir 4.1), cela n'empêche pas que les étudiants aient conscience des dangers potentiels de ChatGPT. Et en l'absence de formation spécifique, son usage peut conduire à certaines dérives : dépendance excessive, reproduction mécanique ou plagiat masqué (voir 4.3). Cette situation met en évidence un lien direct entre la méconnaissance des enjeux éthiques et la difficulté à exploiter l'outil de manière durable et responsable, un constat partagé par Marchal et Phoungsub (2025).

Malgré ces risques, les entretiens révèlent une évolution positive : les étudiants développent progressivement une autonomie « outillée », fondée sur la vérification, l'adaptation et la mobilisation de ressources multiples (voir 4.4). Un témoignage a illustré clairement cette progression. 17F-E2 a expliqué que, dans un premier temps, elle n'appréciait pas l'usage de ChatGPT, car elle estimait qu'il limitait son processus de réflexion personnelle. Elle a souligné toutefois qu'avec le temps, elle avait appris à l'utiliser comme un support permettant de vérifier l'exactitude de ses réponses. Ce parcours montre que l'adoption de ChatGPT peut évoluer favorablement avec

l'expérience et une meilleure compréhension de ses potentialités. Cette évolution se reflète également dans les réponses au Q1 : les étudiants étaient conscients des dangers de l'IAG mais ont jugé peu préoccupants ses risques sur leur propre apprentissage, avec une moyenne de 2,8 et un écart-type de 1,32 (voir la fin de 4.3.3). Cela pourrait s'expliquer par une tendance chez nos étudiants à considérer l'outil davantage comme un appui que comme une menace, du moins lorsqu'il est intégré dans un cadre d'apprentissage guidé.

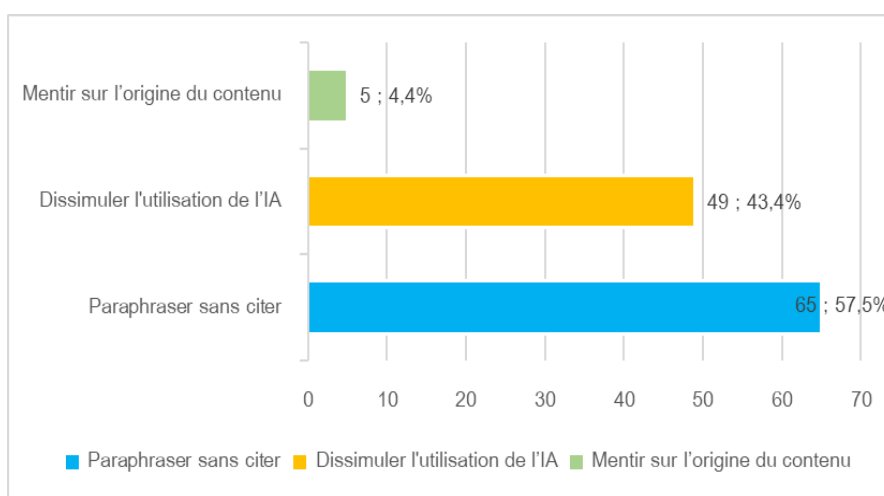
La conception d'activités pédagogiques centrées sur l'analyse critique et la réécriture constitue, à cet égard, une piste essentielle pour concilier innovation technologique et développement cognitif chez les étudiants. Nos résultats d'étude mettent en évidence une progression significative des connaissances en éthique numérique entre la période précédant la formation et celle qui la suit (voir tableau 3 et figure 2). En ce qui concerne l'évolution de l'utilisation éthique de ChatGPT entre novembre 2023 et juin 2024, les données confirment un progrès statistiquement significatif. Toutefois, si l'on examine les résultats un an après la formation, entre juin 2024 et juin 2025, on observe une progression plus modérée (voir tableau 4, tableau 5 et figure 3). Ce maintien, constaté en l'absence de tout renforcement pédagogique formel, ne saurait être interprété comme un échec de la formation, mais constitue au contraire, nous semble-t-il, un indicateur encourageant en faveur d'une appropriation durable des principes d'usage éthique de l'IAG. Il laisse également entrevoir un terrain favorable au développement futur d'initiatives pédagogiques complémentaires dans ce domaine.

5.2 Le rôle décisif des enseignants dans l'encadrement des usages

Plusieurs chercheurs soulignent l'importance de la former les étudiants à l'utilisation de l'IAG pour maintenir l'éthique (Aljabr & Al-Ahdal, 2024 ; Karpouzis, 2024). Par ailleurs, la recherche de Marchal et Phoungsub (2025) tend à montrer que ces compétences ne sont pas innées. Elles ne naissent ni spontanément ni automatiquement du simple contact avec l'outil. L'étude menée par ces auteurs auprès d'étudiants n'ayant jamais été sensibilisés aux enjeux du numérique révèle que nombre d'entre eux reconnaissent ne pas vérifier les réponses générées par ChatGPT (voir figure 4).

Cette observation rejoint le constat plus large selon lequel le mythe des « digital natives » (Eynon, 2020), censés maîtriser instinctivement les technologies du fait de leur exposition précoce, ne se vérifie pas systématiquement. Comme le rappellent Boissière et Bruillard (2021), l'usage fréquent des outils numériques ne garantit ni leur maîtrise critique, ni leur mobilisation à bon escient. En parallèle, l'étude de Mohammadkarimi (2023) menée auprès de 67 enseignants met en lumière une inquiétude partagée. Tous s'accordent à dire à l'unanimité que l'IA influence négativement l'engagement des élèves en faveur de l'honnêteté scolaire car elle est considérée comme favorisant des pratiques malhonnêtes et entravant le développement des compétences essentielles.

Figure 4 : Pratiques problématiques dans l'utilisation de l'IA (Marchal & Phoungsub, 2025, p. 47)



De notre côté, les étudiants interrogés ont indiqué qu'ils utilisaient l'IAG dans leur vie quotidienne comme dans leur parcours universitaire et avaient besoin d'un encadrement des enseignants (voir 4.5.2). À nos yeux, l'enjeu n'est donc pas de restreindre l'usage de l'IAG, d'autant plus que celle-ci est désormais omniprésente, mais de former les étudiants à l'intégrer de façon critique et responsable. Dans cette perspective, l'accompagnement des enseignants s'avère essentiel pour guider les apprenants vers une utilisation éthique et constructive de l'IAG. Nos résultats confirment

ce constat. Une sensibilisation progressive aux enjeux de l'éthique numérique, intégrée au fil des activités pédagogiques, combinée à un encadrement régulier, a en effet contribué à maximiser les bénéfices de l'outil tout en réduisant ses risques.

Les témoignages révèlent également que la posture éthique des étudiants est souvent influencée par le regard anticipé du professeur (voir 4.5.3). Lorsqu'ils savent que leurs enseignants maîtrisent à la fois les capacités de l'IAG et connaissent le niveau linguistique de chaque étudiant, ils deviennent plus vigilants et évitent le copier-coller brut, souvent par crainte d'être démasqués si le texte semble trop élaboré ou décalé avec leur vrai niveau. Cette conscience, loin d'être négative, constitue une étape vers un usage plus responsable de l'outil. C'est pourquoi il est essentiel que les enseignants soient, eux aussi, formés aux usages et aux limites de l'IAG, afin de pouvoir accompagner les étudiants avec justesse, lucidité et discernement. Karpouzis (2024) et Ramakrishnan et al. (2024) confirment également qu'à l'ère de l'IAG, les enseignants doivent développer eux-mêmes des compétences en matière d'IAG et d'évaluation critique et apprendre ensuite à leurs étudiants à évaluer de manière critique les contenus générés par l'IAG. Ainsi, les enseignants jouent-ils un rôle central dans l'encadrement des usages de l'IAG à des fins pédagogiques. Ils ne sont plus seulement comme des médiateurs linguistiques et affectifs, mais aussi comme des garants d'un usage éclairé de l'IAG. Loin de disparaître dans ce nouvel écosystème, l'enseignant se repositionne comme guide attentif et compétent, capable d'accompagner les étudiants dans une co-construction des savoirs, en tenant compte des enjeux éthiques et pédagogiques propres à l'ère numérique.

5.3 Concilier technologie et interactions humaines

L'utilisation de l'IAG ne doit pas éclipser l'importance des interactions humaines dans l'apprentissage des langues. Les résultats de notre analyse confirment en effet un attachement fort des étudiants à une médiation humaine, aussi bien sur le plan linguistique que relationnel (voir 4.5.1). Cette posture, loin de s'opposer frontalement à l'usage de l'IAG, ouvre plutôt la voie à une complémentarité entre interactions humaines et outils technologiques. Dans cette perspective, la conception d'activités intégrant l'IAG tout en valorisant les interactions entre enseignants et étudiants devient essentielle. Par

exemple, des débats en classe où les idées initiales sont générées par ChatGPT, puis discutées, nuancées ou contestées par les apprenants, peuvent favoriser un apprentissage collaboratif, critique et dynamique. De même, les enseignants peuvent proposer des exercices d'écriture avec l'aide de l'IAG. Dans ce cadre, un travail de relecture collective favoriserait alors une appropriation réflexive des contenus.

Dans ces dispositifs, la présence humaine reste centrale. L'enseignant, par sa capacité d'adaptation, son expérience et sa sensibilité pédagogique, joue un rôle irremplaçable dans l'accompagnement du processus d'apprentissage. Les pairs, quant à eux, contribuent à la co-construction du savoir, en échangeant, en reformulant et en questionnant les contenus. Ce travail collaboratif, soutenu à la fois par l'enseignant, par les pairs et par l'IAG, permet un accompagnement plus personnalisé, où chaque acteur joue un rôle complémentaire. Karpouzis (2024, p. 2) l'affirme : « While AI can, indeed, provide valuable support and personalization, the role of human teachers in fostering critical thinking, creativity, and social-emotional skills remains crucial »⁹.

En définitive, cette dynamique invite à repenser les usages de l'IAG non comme des solutions toutes faites, mais comme des supports à intégrer dans une pédagogie réflexive et humaine. Ce n'est pas tant la puissance technologique de l'outil qui en garantit la valeur pédagogique. Ce sont plutôt les conditions dans lesquelles il est mobilisé qui comptent. Lorsqu'il est mis au service d'un apprentissage fondé sur l'échange, la compréhension partagée et la co-construction du sens, son apport devient réellement pertinent.

⁹ « Bien que l'IA puisse effectivement offrir un soutien précieux et une personnalisation de l'apprentissage, le rôle des enseignants humains reste essentiel pour développer la pensée critique, la créativité et les compétences socio-émotionnelles. » (notre traduction).

6. Conclusion : Limites et perspectives de recherche

6.1 Limites méthodologiques et pistes de recherche futures

La présente étude, menée auprès d'un échantillon restreint de vingt étudiants issus d'une seule classe de notre université, présente certaines limites. Cette configuration, bien que riche sur le plan qualitatif, limite la généralisation des résultats à d'autres contextes éducatifs.

Cette contrainte concerne également la transférabilité : les effets observés, notamment en matière de sensibilisation à l'éthique numérique, peuvent varier selon le niveau de langue, les objectifs du cours, le degré d'accompagnement enseignant, ainsi que les politiques institutionnelles et l'accès aux outils. Les résultats doivent donc être compris comme ceux d'un dispositif situé, susceptible d'éclairer des tendances, mais nécessitant des validations dans d'autres environnements.

Ces limites soulignent la nécessité de poursuivre les recherches avec des échantillons plus larges et plus diversifiés. Il serait pertinent d'inclure différents niveaux, établissements et disciplines, notamment dans le champ de l'enseignement du français, qu'il s'agisse de la langue, de la traduction, de la littérature, de la linguistique ou du français sur objectifs spécifiques (FOS) afin d'éclairer la diversité des usages dans l'enseignement du français, selon les contextes.

Enfin, afin de renforcer la robustesse des conclusions, de futures recherches pourraient trianguler les données déclaratives avec des indicateurs plus objectivables, par exemple au moyen de tests de connaissances (pré/post) sur l'éthique numérique, de scénarios de jugement éthique, ou encore d'analyses de productions d'étudiants (écrits/oraux) réalisées dans ce cours et dans différents cours afin d'appréhender plus finement le transfert des acquis et la cohérence des pratiques dans des situations académiques diverses.

6.2 Un enjeu central : comment évaluer les écrits à l'ère de l'intelligence artificielle générative ?

L'un des défis majeurs identifiés concerne notamment l'évaluation des productions écrites assistées par l'IAG. En effet, les grilles d'évaluation classiques

mettent souvent l'accent sur le produit final, sans tenir compte du processus de rédaction, ce qui s'avère inadapté dans un contexte numérique où l'IAG permet de générer des textes, des images ou des sons à partir de simples consignes. Ainsi, appliquer une grille traditionnelle à un texte rédigé partiellement, voire entièrement, avec l'aide d'un outil génératif risque d'entraîner des biais importants, notamment une surestimation du niveau réel de l'étudiant.

Face à ce constat, nous avons élaboré une grille d'évaluation spécifique, fondée sur le principe qu'à l'ère de l'IAG, il devient indispensable d'évaluer non seulement le produit final, mais aussi le cheminement cognitif et stratégique de l'étudiant ainsi que les nouvelles connaissances acquises pendant le processus. Cette conception rejoint celle de Cao et Dede (2023), pour qui l'évaluation ne doit plus se limiter au résultat, mais accorder une attention centrale au processus. Il s'agit ainsi de déplacer le regard évaluatif du résultat vers le parcours d'apprentissage, en valorisant les efforts, les stratégies mobilisées et les progrès réalisés. Dans le même esprit, Aljabr et Al-Ahdal (2024) insistent sur la nécessité, pour les enseignants, de repenser les dispositifs d'évaluation afin de les adapter aux exigences d'un environnement d'apprentissage de plus en plus façonné par le numérique.

Pour concevoir et tester cette grille, nous avons recueilli les productions écrites d'étudiants inscrits au cours « *Reading and Writing in French - niveau intermédiaire* », dispensé au deuxième semestre de l'année universitaire 2024. Dans le cadre de ce cours, chaque étudiant devait produire, pour chaque tâche de rédaction, quatre types de documents :

- un premier brouillon rédigé sans assistance de l'IAG ;
- une version modifiée à l'aide de l'IAG ;
- une version retravaillée par l'étudiant à partir des deux précédentes, en évitant toute dépendance directe aux contenus générés ;
- une réflexion personnelle sur le processus de rédaction et sur ce que l'étudiant estime avoir appris grâce à l'IAG : vocabulaire, structures syntaxiques, points grammaticaux, mais aussi apports relatifs à l'organisation des idées, à l'inspiration, à la correction ou à la révision.

La grille ainsi conçue est actuellement en cours de validation par deux expertes en didactique du FLE ainsi qu'une experte en technologie éducative. Elle sera prochainement testée par un groupe d'enseignants sur les productions recueillies dans le cadre de l'étude précitée. L'objectif est d'analyser la pertinence, la faisabilité et l'efficacité comparée de cette nouvelle grille par rapport aux outils d'évaluation existants, afin de proposer une approche plus adaptée aux réalités pédagogiques contemporaines. Ce travail constituera également un point de départ pour une étude plus large, centrée sur les pratiques d'évaluation de l'écrit en contexte d'enseignement des langues à l'ère de l'IAG.

Références bibliographiques

- Ahmad, S. F., Han, H., Alam, M. M., Rehmat, M. K., Irshad, M., Arraño-Muñoz, M. & Ariza-Montes, A. (2023). Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(311), 1-14.
<https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8>
- Aljabr, F. S. & Al-Ahdal, A. A. M. H. (2024). Ethical and pedagogical implications of AI in language education: An empirical study at Ha'il University. *Acta Psychologica*, 251, Article No.104605.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104605>
- Anson, C. M. & Straume, I. S. (2022). Amazement and Trepidation: Implications of AI-Based Natural Language Production for the Teaching of Writing. *Journal of Academic Writing*, 12(1), 1-9.
<https://doi.org/10.18552/joaw.v12i1.820>
- Athaluri, S. A., Manthana, S. V., Kesapragada, V. S. R. K. M., Yarlagadda, V., Dave, T. & Duddumpudi, R. T. S. (2023). Exploring the Boundaries of Reality: Investigating the Phenomenon of Artificial Intelligence Hallucination in Scientific Writing Through ChatGPT References. *Cureus*, 15(4).
 DOI: 10.7759/cureus.37432

- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, Article No.100745.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Blewett, C. (2016). From Traditional Pedagogy to Digital Pedagogy. In M. A. Samuel, R. Dhunpath & N. Amin (Eds.), *Disrupting Higher Education Curriculum. Undoing Cognitive Damage* (265-287). Series Constructing Knowledge: Curriculum Studies in Action. Vol.13. Brill.
- Boissière, J. & Bruillard, E. (2021). Chapitre 13. Intelligence artificielle dans l'éducation : une place à trouver. Dans J. Boissière & É. Bruillard (Dir.), *L'école digitale : Une éducation à apprendre et à vivre* (289-317). Armand Colin.
<https://shs.cairn.info/l-ecole-digitale-une-education-a-apprendre-et-a-vi--9782200623074-page-289?lang=fr>
- Cao, L., & Dede, C. (2023). *Navigating a World of Generative AI: Suggestions for Educators*. Harvard Graduate School of Education.
- Chatterji, A., Cunningham, T., Deming, J. D., Hitzig, Z., Ong, C., Shan, C. Y., & Wadman, K. (2025). *How People Use ChatGPT* (NBER Working Paper Series. Paper No.34255). National Bureau of Economic Research.
<https://doi.org/10.3386/w34255>
- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Collin, S. & Marceau, E. (2022). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur. *Éthique publique*, 24(2).
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7619>
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>

- Digital Education Council (2025). *DEC AI Literacy Framework. AI Literacy For All.*
https://moodle.net/.pkg/@moodlenet/ed-resource/dl/ed-resource/lei05IDJ/771_DEC_AI_Literacy_Framework.pdf
- Djelti, M. & Kouninef, B. (2022). L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif. Dans B. Chouam & D. Reguieg Issaad (dir.), *L'intelligence artificielle appliquée à l'entreprise algérienne : impacts managériaux, organisationnels et éducatifs* (187-214). Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle.
- 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* (131-149). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1209166a-en>
- Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K. & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 363-375.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676>
- Friedman, M. (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 32(200), 675–701. <https://doi.org/10.2307/2279372>
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), Article No: ep421, 1-11.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Haton, J.-P. (2024). L'intelligence artificielle générative. Techniques de l'ingénieur. Réf : H3760 v2 <https://www.techniques-ingenieur.fr/base-documentaire/technologies-de-l-information-th9/intelligence-artificielle-42679210/l-intelligence-artificielle-generative-h3760/>
- Hsu, J. (2023), Should schools ban AI chatbots? *New Scientist*, 257(3422), 15.
[https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(23\)00099-4](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(23)00099-4)

- Iskender, A. (2023). Holy or unholy? Interview with open AI's ChatGPT. *European Journal of Tourism Research*, 34(3414), 1-11. <https://doi.org/10.54055/ejtr.v34i.3169>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893-899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Johinke, R., Cummings, R., & Di Lauro, F. (2023). Reclaiming the technology of higher education for teaching digital writing in a post-pandemic world. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), 1-18. <https://doi.org/10.53761/1.20.02.01>
- Joo, S. H. (2024). Generative AI as Writing or Speaking Partners in L2 Learning: Implications for Learning-Oriented Assessments. *Studies in applied linguistics & TESOL*, 24(1), 54-59. <https://doi.org/10.52214/salt.v24i1.12865>
- Karpouzis, K. (2024). Artificial Intelligence in Education: Ethical Considerations and Insights from Ancient Greek Philosophy. *SETN '24: Proceedings of the 13th Hellenic Conference on Artificial Intelligence*. Article No.57, 1-7. <https://doi.org/10.1145/3688671.3688772>
- Leaver, T., & Srdarov, S. (2023). ChatGPT Isn't Magic: The Hype and Hypocrisy of Generative Artificial Intelligence (AI) Rhetoric. *M/C Journal*, 26(5). <https://doi.org/10.5204/mcj.3004>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5-55.
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learning Environnements*. 11(9), <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Marchal, B. & Phoungsub, M. (2025). L'Intelligence Artificielle Générative dans l'enseignement du FLE en Asie du Sud-Est : défis éthiques vers une rédaction créative computationnelle. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français*, 48(149), 25-65. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/278499>

- Mohamed, S. P. M. (2024). Exploring Ethical Dimensions of AI-enhanced Language Education: A Literature Perspective. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(3): Special Issue on AI Technology in Language Education, 1-11. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.1813>
- Mohammadkarimi, E. (2023). Teachers' reflections on academic dishonesty in EFL students' writings in the era of artificial intelligence. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(2), 105-113. <https://doi.org/10.37074/JALT.2023.6.2.10>
- Nhu, P. T. T. (2024). Investigating the effectiveness of practicing English conversation with ChatGPT in improving non-English majored students' English speaking skills at Nguyen Tat Thanh University. *Journal of Science and Technology*, 7(4), 175-182. DOI: 10.55401/b1rnww21
- Phu'o'ng, N. T. (2024). The Role of ChatGPT in Teaching Speaking Skills for English Majored Students: A Research Perspective. *International journal of social science and human research*, 7(10), 7815-7819. DOI: 10.47191/ijsshr/v7-i10-60
- Qin, F., Li, K., & Yan, J. (2020). Understanding user trust in artificial intelligence-based educational systems: Evidence from China. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1693–1710. <https://doi.org/10.1111/bjet.12994>
- Qin, L. & Zhong, W. (2024). Adaptive System of English-Speaking Learning Based on Artificial Intelligence. *Journal of Electrical Systems*, 20(6s), 267-275. DOI: 10.52783/jes.2637
- Ramakrishnan, S., Bishnoi, M. M., Joghee, S., Jijitha, S. & Kumar, A. (2024). Social Engineering: Role of Teachers in Cohabitation of AI with Education. *2nd International Conference on Cyber Resilience (ICCR), Dubai, United Arab Emirates*, 1-6. <https://ieeexplore.ieee.org/document/10532897>
- Rahmi, R., Amalina, Z, Andriansyah, A & Rodgers, A. (2024). Does it really help? Exploring the impact of AI-Generated writing assistant on the students' English writing. *Studies in English Language and Education*, 11(2), 998-1012. <https://doi.org/10.24815/siele.v11i2.35875>

- Rosselló-Geli, J. (2023). Impact of AI on Student's Research and Writing Projects. In A. K. Das, J. Nayak, B. Naik, S. Vimal, D. Pelusi (Eds), *Computational Intelligence in Pattern Recognition. Proceeding of CIPR 2022* (705-713). Lecture Notes in Networks and Systems, vol.725. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-99-3734-9_57
- Sangkala, I. & Mardonovna, N. S. (2024). Artificial intelligence as a personalized tutor in language learning: a systematic review. *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*, 6(2), 565-576.
<https://doi.org/10.52208/klasikal.v6i2.1193>
- Shapiro, S. S. & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
<https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Simondon, G. (2017). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Jérôme Million.
- Simpson, D. D. (2023). Educators, students, and plagiarism in age of AI. *BMJ*, 381, 1403. <https://doi.org/10.1136/bmj.p1403>
- Sirorojjananan, T. (2023). *Thai high school students' perception toward the use of ChatGPT in EFL classes*. Master of Arts in English Language Teaching, Language Institute, Thammasat University.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (409-426). Cambridge University Press.
- Su, Y., Lin, Y. & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, Article No.100752.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Szabó, F. & Szoke, J. (2024). How does generative AI promote autonomy and inclusivity in language teaching? *ELT Journal*, 78(4), 478-488.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccae052>

- Tan, M. J. T. & Maravilla, N. M. A. T. (2024). Shaping Integrity: Why Generative Artificial Intelligence Does Not Have to Undermine Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7. Article No. 1471224. 1-9.
<https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224>
- The Jamovi project. (2026). *Jamovi* (Version 2.3.28) [Computer software].
<https://www.jamovi.org>
- Wilcoxon, F. (1945). Individual Comparisons by Ranking Methods. *Biometrics Bulletin*, 1(6), 80–83. <https://doi.org/10.2307/3001968>
- Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, 14. Article No.1181712. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181712>



เทคนิคเกมมิฟิเคชันที่มีผลต่อความเข้าใจไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส ของผู้เรียนวิชาเอกภาษาฝรั่งเศสชาวไทยระดับอุดมศึกษา

सररพร ऐैयम्मงคคสกุल*

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

The Impact of Gamification Techniques on the Understanding of French Grammar among Thai University Students Majoring in French *Sunporn Eiammongkhonsakun**

Srinakharinwirot University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 31 October 2025

Revised 22 April 2026

Accepted 7 May 2026

คำสำคัญ :

เกมมิฟิเคชัน, การเรียน
ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส,
แรงจูงใจในการเรียนรู้,
การเรียนรู้ในระดับอุดมศึกษา,
การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส
ในฐานะภาษาต่างประเทศ

Keywords:

Gamification, French
Grammar Learning, Learning
Motivation, Higher Education
Learning, Teaching and
Learning French as a Foreign
Language

บทคัดย่อ

การเรียนรู้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสเป็นความท้าทายที่สำคัญของ
ผู้เรียนชาวไทยเพราะโครงสร้างทางภาษาของทั้ง 2 ภาษามีความแตกต่าง
กันมากจนอาจทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนไวยากรณ์ซับซ้อนและอาจขาด
แรงจูงใจในการเรียน การวิจัยนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิภาพ
และความคิดเห็นของนักศึกษาชาวไทยวิชาเอกภาษาฝรั่งเศสต่อการใช้
เทคนิคเกมมิฟิเคชัน (Gamification) ในการเรียนไวยากรณ์ รวมทั้ง
วิเคราะห์ผลของเทคนิคดังกล่าวต่อความเข้าใจและการจดจำไวยากรณ์
ภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษา การศึกษาครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีเชิง
คุณภาพโดยเก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-
structured Interview) กับนักศึกษาชาวไทยจำนวน 30 คน จาก
มหาวิทยาลัย 2 แห่งในเขตกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้รับ
ด้วยวิธีการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) และการวิเคราะห์
เชิงธีม (Thematic Analysis) ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการใช้เทคนิคเกม
มิฟิเคชันสามารถช่วยเพิ่มแรงจูงใจ ความเข้าใจและความมั่นใจให้แก่
ผู้เรียน โดยกลไกของเกม (Game Mechanics) เช่น คะแนนและ
ข้อเสนอแนะย้อนกลับแบบทันทีช่วยส่งเสริมความเข้าใจและการจดจำ
กฎไวยากรณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ขณะที่ไดนามิกของเกม (Game
Dynamics) เช่น ความร่วมมือและความสำเร็จช่วยลดความวิตกกังวลและ
สร้างบรรยากาศที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียน จากผลการศึกษา
ผู้วิจัยเสนอให้ผู้สอนออกแบบกิจกรรมฝึกทักษะไวยากรณ์ให้มีความยาก
พอเหมาะกับความสามารถของผู้เรียนและเน้นการฝึกใช้ความรู้ในบริบท
สมจริงและติดตามความก้าวหน้าแบบรายบุคคล ทั้งนี้งานวิจัยในอนาคตอาจ
มุ่งศึกษาการประยุกต์ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันกับผู้เรียนในช่วงวัยหรือรายวิชาอื่น

* Corresponding author

E-mail address: sunporn@g.swu.ac.th

เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบการตอบสนองและผลการเรียนรู้ในบริบทที่หลากหลายมากขึ้น

Abstract

Learning French grammar poses significant challenges for Thai students, as the fundamental structural differences between Thai and French often make grammar learning process complex and discouraging. This study aimed to explore how Thai university students majoring in French experience and perceive the use of gamification techniques in grammar instruction, and to examine how these strategies influence their understanding and retention of grammatical rules. A qualitative approach was employed, with data collected through semi-structured interviews involving 30 Thai students from two universities in Bangkok. The data were analyzed using content and thematic analysis methods. The findings indicate that integrating game elements into instruction can substantially enhance students' motivation, comprehension, and confidence. Game mechanics such as scoring systems and instant feedback were found to improve understanding and recall of grammatical concepts, while game dynamics—particularly collaboration and achievement—helped reduce anxiety and fostered a more engaging learning environment. Based on these findings, teachers are encouraged to design grammar activities with balanced difficulty, emphasize authentic applications of knowledge, and monitor learners' individual progress. Future studies may extend this investigation to different age groups or academic disciplines to explore variations in learning engagement and outcomes across contexts.

1. บทนำ

ในประเทศไทยการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในระดับอุดมศึกษามีความสำคัญอย่างมากเนื่องจากความสามารถทางภาษาเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยเสริมสร้างโอกาสทางการศึกษาและอาชีพในอนาคต ภาษาฝรั่งเศสเป็นหนึ่งในภาษาหลักที่มีการใช้กันอย่างแพร่หลายในแวดวงการทูต ศิลปะ วรรณกรรมและวิทยาการระดับโลก อย่างไรก็ตามการเรียนรู้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสถือเป็นความท้าทายสำคัญสำหรับผู้เรียนชาวไทยเนื่องจากรูปแบบและ

โครงสร้างของภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศสมีความแตกต่างกันอย่างมาก เช่น ระบบการผันคำกริยา เพศของคำนาม และกฎไวยากรณ์ ความแตกต่างนี้อาจทำให้ผู้เรียนจำนวนไม่น้อยประสบปัญหาในการทำความเข้าใจและจดจำกฎเกณฑ์ต่างๆ เพื่อนำไปใช้อย่างถูกต้อง ส่งผลให้เกิดอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการใช้ภาษาฝรั่งเศสอย่างมีประสิทธิภาพ จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยพบว่าการนำเทคนิคเกมมิฟิเคชัน (Gamification) มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้รับความสนใจอย่างแพร่หลายในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา งานวิจัยหลายชิ้น (Bicen, Demir & Serttas, 2022; Fernandez-Antolin et al., 2021; Mert & Samur, 2018; Panmei & Waluyo, 2023) ชี้ให้เห็นว่าเกมมิฟิเคชันสามารถเพิ่มแรงจูงใจ ลดความวิตกกังวล และส่งเสริมการมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ที่ส่งผลดีต่อความเข้าใจและการจดจำเนื้อหาทางวิชาการ

จากประเด็นข้างต้น การศึกษาครั้งนี้จึงมุ่งสำรวจประสบการณ์และความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันในการเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสรวมถึงวิเคราะห์ผลกระทบของเทคนิคดังกล่าวต่อความเข้าใจและการจดจำไวยากรณ์ และเพื่อเสนอแนะแนวทางในการนำเกมมิฟิเคชันไปใช้ในบริบทการเรียนการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาเพื่อให้ผู้สอนสามารถนำไปปรับใช้เพื่อลดอุปสรรคและเพิ่มประสิทธิภาพการใช้ภาษาของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม จากวัตถุประสงค์ดังกล่าวผู้วิจัยจึงได้กำหนดคำถามวิจัยหลัก 2 ข้อ ได้แก่ ผู้เรียนมีประสบการณ์และความคิดเห็นอย่างไรต่อการใช้เกมมิฟิเคชันในการเรียนรู้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส และการใช้เกมมิฟิเคชันมีผลต่อความเข้าใจและการจดจำไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนอย่างไร

2. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

2.1 ความหมายและพัฒนาการของเกมมิฟิเคชัน

เกมมิฟิเคชัน หมายถึง การนำกลไกและองค์ประกอบของเกมมาประยุกต์ใช้ในบริบทที่ไม่ใช่เกมเช่นการเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสโดยมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อกระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจและส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการเรียนรู้ (Bagheri et al., 2016; Hung, 2017; Mert & Samur, 2018) แนวคิดนี้มีรากฐานมาจากจิตวิทยาพฤติกรรม (Behavioral Psychology) และทฤษฎีแรงจูงใจ (Motivation Theory) (Deci & Ryan, 2000) ที่ชี้ให้เห็นว่าการใช้รางวัลและกลยุทธ์เชิงการแข่งขันสามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการศึกษาและพัฒนาทักษะได้อย่างมีประสิทธิภาพ คำว่า *Gamification* ถูกนำเสนอขึ้นเป็นครั้งแรกโดย Nick Pelling ในปี ค.ศ. 2002 และได้รับการยอมรับอย่าง

แพร่หลายในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา ต่อมาแนวคิดนี้ถูกนำมาใช้ในวงการศึกษาศึกษาเพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการศึกษาเนื้อหาที่ยากและซับซ้อน งานวิจัยจำนวนมากชี้ให้เห็นว่าการประยุกต์ใช้เกมมิฟิเคชันช่วยให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจสูงขึ้น ลดความวิตกกังวลและสามารถจดจำเนื้อหาได้ดีขึ้นซึ่งปัจจัยเหล่านี้ล้วนมีความสำคัญต่อการเพิ่มประสิทธิภาพของกระบวนการเรียนรู้ (Montenegro-Rueda et al., 2023; Opris et al., 2021)

แนวคิดเกมมิฟิเคชันถูกนำมาใช้ในวงการศึกษาศึกษาเพื่อปรับเปลี่ยนแนวทางการศึกษารูปแบบดั้งเดิมที่เน้นการบรรยายให้มีความน่าสนใจมากขึ้นโดยอาศัยองค์ประกอบของเกมที่จะช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกสนุกกับการเรียนรู้และมีแรงจูงใจที่จะพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง (Grosbeck, Malita, & Gomez Monivas, 2020) การออกแบบกิจกรรมให้มีลักษณะคล้ายเกมยังช่วยดึงดูดความสนใจของผู้เรียนและทำให้พวกเขารู้สึกมีส่วนร่วมกับการเรียนได้ดียิ่งขึ้น (Khasianov, Shakhova, & Ganiev, 2016) นอกจากนี้ Cano, Chamizo and Curós (2019) ยังชี้ให้เห็นว่าการประยุกต์ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันในชั้นเรียนสามารถเพิ่มแรงจูงใจของผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญโดยเฉพาะเมื่อนำไปใช้ร่วมกับเทคโนโลยีดิจิทัลและแพลตฟอร์มออนไลน์ เช่น Kahoot และ Quizizz ทำให้การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่มีปฏิสัมพันธ์และสามารถวัดผลความก้าวหน้าได้อย่างเป็นรูปธรรม

2.2 องค์ประกอบของเกมมิฟิเคชันในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

Alajaji and Alshwiah (2021), Bilgin and Gul (2020) และ Mert and Samur (2018) ได้แยกองค์ประกอบของเทคนิคเกมมิฟิเคชันออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลไกของเกมและไดนามิกของเกม อย่างไรก็ตาม จากการศึกษาผู้วิจัยพบว่าการแบ่งกลุ่มองค์ประกอบทั้งสองยังคงมีความทับซ้อนกันอยู่ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้กำหนดคำจำกัดความของแต่ละองค์ประกอบให้ชัดเจนยิ่งขึ้นเพื่อให้การวิเคราะห์ผลของการศึกษาในครั้งนี้มีความเป็นเอกภาพมากยิ่งขึ้น

2.2.1 กลไกของเกม (Game Mechanics)

การนำกลไกของเกมมาใช้ในบริบทการศึกษามีจุดมุ่งหมายเพื่อกระตุ้นแรงจูงใจของผู้เรียน โดยอาศัยองค์ประกอบที่ช่วยสร้างความท้าทายและความสนุกสนานให้กับกระบวนการเรียนรู้ กลไกเหล่านี้กำหนดวิธีที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหาและกิจกรรมการเรียนรู้ที่ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพของการศึกษา (Alajaji & Alshwiah, 2021; Bilgin & Gul, 2020; Hung, 2017; Mert & Samur, 2018) องค์ประกอบสำคัญที่ช่วยเสริมสร้างแรงจูงใจ ได้แก่

- **คะแนน (Points)** เป็นเครื่องมือวัดความก้าวหน้าและความสำเร็จ การให้คะแนนจากกิจกรรมต่างๆ ช่วยให้ผู้เรียนเห็นพัฒนาการที่ชัดเจนและมีแรงจูงใจในการปรับปรุงผลงานให้ดียิ่งขึ้น

- **ระดับ (Levels)** ช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความก้าวหน้าอย่างเป็นรูปธรรม การแบ่งระดับจากง่ายไปยาก (เช่น A1 ถึง C2 ในไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส) ทำให้ผู้เรียนรู้สึกถึงการพัฒนาและความสำเร็จของตนเองที่กระตุ้นแรงจูงใจในการเรียนในระดับที่สูงขึ้น

- **ตราสัญลักษณ์ (Badges)** เป็นเครื่องมือที่ช่วยเสริมแรงจูงใจภายในของผู้เรียน การได้รับตราสัญลักษณ์เป็นการยอมรับความสำเร็จเฉพาะด้าน (เช่น การใช้ไวยากรณ์ถูกต้องในบทสนทนา) ทำให้ผู้เรียนรู้สึกภาคภูมิใจในความสามารถและมุ่งมั่นพัฒนาทักษะต่อไป

- **กระดานผู้นำ (Leaderboards)** สร้างการแข่งขันอย่างสร้างสรรค์ด้วยการจัดอันดับ กระดานผู้นำช่วยกระตุ้นการพัฒนาตนเอง อย่างไรก็ตามการออกแบบการแข่งขันต้องมีความสมดุลเพื่อหลีกเลี่ยงการสร้างความกดดันที่มากเกินไปและเน้นการพัฒนาตนเองเป็นหลัก

- **เรื่องราว (Storylines)** เพิ่มความน่าสนใจให้กับกระบวนการเรียนรู้โดยใช้การเล่าเรื่องหรือสถานการณ์สมมติ (เช่น การสร้างเรื่องราวโดยใช้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสที่ถูกต้อง) ที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกมีส่วนร่วมกับการเรียนและจดจำเนื้อหาได้ดีขึ้น

- **สินค้าเสมือน (Virtual Goods)** ช่วยเพิ่มแรงจูงใจผ่านการสะสมรางวัลเพื่อแลกเป็นสิทธิพิเศษ (เช่น การเข้าถึงเนื้อหาพิเศษหรือเครื่องมือช่วยเรียนที่มีประโยชน์) ทำให้ผู้เรียนรู้สึกถึงความพยายามของพวกเขาที่มีคุณค่า

- **อวตาร (Avatars)** ช่วยให้ผู้เรียนสร้างตัวแทนเสมือนของตนเองที่สามารถสะท้อนความก้าวหน้าและความสามารถของผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรมทำให้พวกเขาารู้สึกว่าตนเองมีบทบาทสำคัญในกระบวนการเรียนรู้

2.2.2 ไດนามิกของเกม (Game Dynamics)

ไດนามิกของเกม หมายถึง ปฏิกริยาทางอารมณ์และพฤติกรรมของผู้เรียนที่เกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์กับกลไกของเกม (Aguilar-Castillo et al., 2022; Alajaji & Alshwiah, 2021; Bilgin & Gul, 2020; Lee et al., 2023) องค์ประกอบเหล่านี้ช่วยสร้างความท้าทาย ความสนุกสนาน ความตื่นเต้นและความพึงพอใจในการเรียนรู้ทำให้ผู้เรียนรู้สึกมีส่วนร่วมและต้องการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง องค์ประกอบของไດนามิกของเกมที่สำคัญ ได้แก่

- **ความท้าทาย (Challenges)** ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนพยายามทำงานและพัฒนาทักษะของตนเอง การเผชิญโจทย์ที่ซับซ้อนขึ้นช่วยส่งเสริมความสามารถทางภาษาของผู้เรียน และเพิ่มความมั่นใจในการใช้ไวยากรณ์
- **การแข่งขัน (Competition)** เช่น การตอบคำถามไวยากรณ์หรือการแข่งขันเขียนเรียงความในหัวข้อต่าง ๆ ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนพยายามพัฒนาตนเองเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ดีที่สุด
- **การทำงานร่วมกัน (Collaboration)** ช่วยเสริมสร้างทักษะการสื่อสารและการทำงานเป็นทีม ส่งเสริมการแบ่งปันความรู้และการเรียนรู้แบบกลุ่มที่ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้
- **ความสำเร็จ (Achievement)** เป็นผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนบรรลุเป้าหมายหรือทำงานสำเร็จ ช่วยสร้างความรู้สึกภาคภูมิใจและกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความมุ่งมั่นในการเรียนต่อไป
- **การแสดงออกถึงตนเอง (Self-expression)** ช่วยให้ผู้เรียนสามารถสะท้อนตัวตนผ่านตัวละครหรืออวตารที่พวกเขาสร้างขึ้น การออกแบบกิจกรรมเช่นนี้สามารถเพิ่มความรู้สึกเป็นเจ้าของและเสริมสร้างความมั่นใจในกระบวนการเรียนรู้
- **การได้รับรางวัล (Rewards)** ช่วยให้ผู้เรียนมีเป้าหมายในการเรียนรู้และทำให้พวกเขารู้สึกว่าความพยายามของตนเองได้รับการยอมรับ
- **สถานะ (Status)** ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกถึงการได้รับการยอมรับและการเคารพจากกลุ่ม ก่อให้เกิดแรงจูงใจในการพยายามทำงานให้ดีขึ้น
- **การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback)** เป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถปรับปรุงและพัฒนาทักษะของตนเอง ทำให้ผู้เรียนเข้าใจจุดแข็งและจุดที่ต้องปรับปรุง เพื่อให้การเรียนรู้มีความต่อเนื่องและมีความก้าวหน้า

Bilgin and Gul (2020) พบว่าการใช้เทคนิคนี้ช่วยกระตุ้นการมีส่วนร่วมในกิจกรรมพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน ในทำนองเดียวกัน Fernandez-Antolin, del Río, and Gonzalez-Lezcano (2021) ได้ระบุว่าการเรียนรู้ผ่านเกมช่วยให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหาอย่างลึกซึ้งขึ้น ส่วน Irwanto et al. (2023) ชี้ว่าเทคโนโลยีดิจิทัลในเกมสามารถสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีความหมายและน่าสนใจยิ่งขึ้น นอกจากนี้ Bicen et al. (2022) และ Irwanto et al. (2023) ยังพบว่าการจัดกิจกรรมในรูปแบบเกมยังส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความมั่นใจและมีส่วนร่วมในบทเรียนมากขึ้น อีกทั้งยังช่วยลดความเครียดและส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาให้สูงขึ้น Panmei and Waluyo (2023) ระบุว่าการใช้โปรแกรม Quizlet สามารถพัฒนาทักษะการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ขณะที่ Özer, Kanbul, and Ozdamli (2018) และ Mert and Samur (2018) ยืนยันว่าเทคนิคเกมมิฟิเคชันช่วยให้ผู้เรียนจดจำเนื้อหาได้ดีขึ้น

จากผลการทบทวนวรรณกรรมที่กล่าวมาข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าเทคนิคเกมมิฟิเคชันเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสให้แก่ผู้เรียนชาวไทยระดับอุดมศึกษาในหลายด้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการเพิ่มแรงจูงใจ การมีส่วนร่วมและประสิทธิภาพในการจดจำ ผู้วิจัยสังเกตว่าหลักฐานเชิงประจักษ์ในบริบทประเทศไทยที่ศึกษาการจัดกิจกรรมรูปแบบดังกล่าวในการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสยังคงมีจำกัด กล่าวคืองานวิจัยส่วนใหญ่ยังคงเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ เช่น การศึกษาของ Vathanalaotha (2022) และ Waluyo, Phanrangsee, และ Whanchit (2023) ที่ชี้ให้เห็นผลลัพธ์เชิงบวกของการใช้ระบบคะแนน การให้รางวัลหรือกระดานผู้นำต่อความถี่ในการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน ส่วน Kanruang และ Klinkesorn (2024) ได้ทดลองใช้แนวคิดนี้กับการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษา แต่เน้นการพัฒนาทักษะการพูดมิใช่การเรียนรู้เชิงโครงสร้างทางไวยากรณ์

ผู้วิจัยพบว่างานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยยังคงจำกัดอยู่ในด้านการบริหารจัดการชั้นเรียนหรือการพัฒนาหลักสูตรมากกว่าการพัฒนากิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนมากยิ่งขึ้น เช่น งานของ Dechamornchai และ Thipkong (2023) ที่เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพมีจุดประสงค์เพื่อศึกษาการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในมหาวิทยาลัยไทยและเวียดนามโดยมุ่งทำความเข้าใจแนวปฏิบัติของผู้สอนเป็นหลัก ส่วน Kosolritthichai (2021) และ Sirichakkaraset (2025) สังเคราะห์ภาพรวมของงานวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยและพบว่างานส่วนใหญ่ยังคงให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะการสื่อสารหรือการเรียนรู้แบบบูรณาการมากกว่าการส่งเสริมแรงจูงใจในรายวิชาไวยากรณ์ ขณะที่ Purinthrapibal และ Chaisri (2024) ชี้ให้เห็นถึงอุปสรรคในการประยุกต์ใช้การเรียนรู้เชิงรุก (Active learning) ในโรงเรียนมัธยมศึกษาได้ทั้งในด้านความพร้อมของครูผู้สอนและการวัดผลที่ยังไม่ครอบคลุมมิติแรงจูงใจและความเข้าใจเชิงโครงสร้างทางภาษา

แม้งานวิจัยในประเทศไทยจะเริ่มนำเทคนิคเกมมิฟิเคชันมาใช้ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ แต่ส่วนใหญ่ยังคงจำกัดอยู่ในสาขาภาษาอังกฤษ ขณะที่การสอนภาษาฝรั่งเศสยังไม่มียานใดที่มุ่งเน้นการประยุกต์เทคนิคนี้กับการเรียนรู้ไวยากรณ์โดยเฉพาะ นอกจากนี้แม้งานเชิงคุณภาพจะมีอยู่บ้างแต่ยังขาดการศึกษาที่มุ่งสำรวจประสบการณ์และการรับรู้ของผู้เรียนต่อกิจกรรมในชั้นเรียนในเชิงลึก งานวิจัยนี้จึงมีจุดมุ่งหมายเพื่อเติมเต็มช่องว่างดังกล่าวด้วยการวิเคราะห์หลักไวยากรณ์และไวยากรณ์ของกิจกรรมในรูปแบบเกมมิฟิเคชันที่มีผลต่อความเข้าใจและการจดจำไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทยในระดับอุดมศึกษาเพื่อ

เสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทของการเรียนการสอนในมหาวิทยาลัยไทย
ร่วมสมัย

3. วิธีดำเนินการวิจัย

3.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้คือนักศึกษาชาวไทยระดับอุดมศึกษาที่กำลังศึกษาในสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสและมีประสบการณ์การเรียนรู้วิชาไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสมาแล้วอย่างน้อย 1 ปี ผู้วิจัยเลือกกลุ่มผู้เรียนนี้เพราะเป็นกลุ่มที่มีประสบการณ์เรียนรู้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสแล้วมาจำนวนหนึ่งจึงสามารถแสดงความคิดเห็นเชิงลึกได้ ในการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างผู้วิจัยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยมีการกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือก (Criteria Sampling) อย่างชัดเจนดังนี้

- เป็นนักศึกษาชาวไทยที่กำลังศึกษาในสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษา
- มีอายุ 18 ปีบริบูรณ์ขึ้นไป
- มีประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษาอย่างน้อย 1 ปี
- มีความสมัครใจเข้าร่วมการสัมภาษณ์ (ออนไลน์)

ผู้วิจัยได้คัดเลือกมหาวิทยาลัย 2 แห่งในเขตกรุงเทพมหานครที่เปิดสอนวิชาเอกภาษาฝรั่งเศสและมีจำนวนผู้เรียนใกล้เคียงกันเพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่มีบริบทการเรียนรู้ที่สอดคล้องกันและสามารถเปรียบเทียบประสบการณ์ของผู้เรียนได้อย่างมีความหมายและติดต่อกับผู้เรียนที่มีคุณสมบัติตรงตามเกณฑ์เพื่อสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมเป็นผู้ให้ข้อมูลสำหรับการศึกษาในครั้งนี้ งานวิจัยนี้เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) ผู้วิจัยจึงกำหนดจำนวนกลุ่มตัวอย่างไว้ที่ 30 คน โดยยึดหลักความพอเพียงของข้อมูล (Data Sufficiency) และความอิ่มตัวของข้อมูล (Data Saturation) ตามแนวทางของ Nastasi and Schensul (2005) ซึ่งก็คือเมื่อข้อมูลที่ได้รับจากผู้ให้ข้อมูลรายใหม่ไม่ก่อให้เกิดประเด็น แนวคิดหรือรูปแบบประสบการณ์ที่แตกต่างจากข้อมูลที่มีอยู่เดิม โดยผู้วิจัยเริ่มสังเกตเห็นความซ้ำของประเด็นในช่วงท้ายของการเก็บข้อมูล และไม่พบประเด็นใหม่ที่มีนัยสำคัญในข้อมูลชุดหลัง จึงพิจารณาว่าข้อมูลมีความเพียงพอและตัดสินใจยุติการเก็บข้อมูลในระบุดังกล่าว

3.2 การสัมภาษณ์

ในการเก็บข้อมูลเพื่อนำมาวิเคราะห์ผู้วิจัยเลือกวิธีการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview) ในลักษณะการสัมภาษณ์รายบุคคล ใช้เวลาเฉลี่ยประมาณ 40 นาทีต่อคน ผู้วิจัยเลือกใช้การสัมภาษณ์เป็นเครื่องมือหลักเนื่องจากเหมาะสมกับการเก็บข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับประสบการณ์ส่วนตัวและความคิดเห็นเฉพาะบุคคลโดยใช้ภาษาไทยในการสัมภาษณ์เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างเป็นธรรมชาติ ชุดคำถามสัมภาษณ์ได้รับการพัฒนาและส่งให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความถูกต้องก่อนนำไปใช้จริง คำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ประกอบด้วย 2 ส่วนหลักตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ได้แก่ 1) ประสบการณ์และความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันในการเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส และ 2) ผลของการเรียนรู้ด้วยเทคนิคเกมมิฟิเคชันต่อความเข้าใจและการจดจำไวยากรณ์

ก่อนนำแบบสัมภาษณ์ไปใช้จริงผู้วิจัยได้ให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสและด้านการวิจัยตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย ความชัดเจนของถ้อยคำและความเหมาะสมของภาษา จากนั้นผู้วิจัยได้ปรับแก้คำถามตามข้อเสนอแนะเพื่อลดความกำกวมและความซ้ำซ้อนและให้เหมาะสมกับบริบทของผู้ให้ข้อมูลซึ่งเป็นนิสิตระดับอุดมศึกษา นอกจากนี้ก่อนเริ่มการสัมภาษณ์ผู้วิจัยได้อธิบายองค์ประกอบของเทคนิคเกมมิฟิเคชันที่ใช้ในการเรียนรู้ (เช่น Game Mechanics และ Game Dynamics) ให้ผู้ให้ข้อมูลเข้าใจตรงกันเพื่อป้องกันความคลาดเคลื่อนในการตีความคำถามและช่วยให้ข้อมูลที่ได้มีความสอดคล้องกันมากขึ้น

การสัมภาษณ์ดำเนินการในรูปแบบออนไลน์เพื่อความสะดวกโดยมีผู้ช่วยวิจัยเป็นผู้ดำเนินการสัมภาษณ์เพื่อหลีกเลี่ยงความขัดแย้งทางผลประโยชน์ (Conflict of Interest) ทั้งนี้อาสาสมัครทุกคนได้รับแบบฟอร์มแสดงความยินยอม (Informed Consent Form) ก่อนการสัมภาษณ์เพื่อทำความเข้าใจรายละเอียดการเข้าร่วม ผู้วิจัยใช้คำถามปลายเปิดตลอดกระบวนการเพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลแสดงมุมมองส่วนตัวอย่างอิสระพร้อมทั้งยืนยันว่าผู้ให้ข้อมูลมิได้อยู่ในกลุ่มเปราะบาง (Vulnerable Population) ตามหลักจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์โดยไม่มีการสอบถามข้อมูลส่วนบุคคลที่สามารถระบุตัวตนได้

ในด้านความน่าเชื่อถือของเครื่องมือผู้วิจัยใช้แนวคำถามหลักชุดเดียวกันในการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลทุกคน และดำเนินการสัมภาษณ์ตามลำดับประเด็นที่กำหนดไว้อย่างสม่ำเสมอ เพื่อควบคุมความคงเส้นคงวาของการเก็บข้อมูล แม้แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างจะเปิดโอกาสให้ผู้ให้ข้อมูลอธิบายเพิ่มเติมได้อย่างยืดหยุ่น แต่ผู้วิจัยยังคงยึดกรอบคำถามเดียวกันในการสัมภาษณ์ทุกครั้ง และในขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยได้ตรวจสอบความ

สอดคล้องของการให้รหัสข้อมูลและการจัดกลุ่มประเด็นร่วมกับผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Debriefing) เพื่อยืนยันว่าการตีความข้อมูลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และช่วยเสริมความน่าเชื่อถือของผลการวิจัยในกรอบของงานวิจัยเชิงคุณภาพ

การศึกษาครั้งนี้ดำเนินการภายใต้หลักจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์โดยได้รับการรับรองจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ (หมายเลขรับรองโครงการ SWUEC-682236) ผู้ให้ข้อมูลได้รับการชี้แจงรายละเอียดการวิจัย และให้ความยินยอมก่อนเข้าร่วม ทั้งนี้สามารถถอนตัวได้ทุกเมื่อโดยไม่ส่งผลกระทบต่อ ใดๆ และข้อมูลทั้งหมดถูกจัดเก็บและนำเสนอในลักษณะที่ไม่สามารถระบุตัวตนได้เพื่อคุ้มครองความเป็นส่วนตัวของผู้เข้าร่วม

3.3 การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยนี้ดำเนินการตามแนวทางการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) เพื่อทำความเข้าใจประสบการณ์และมุมมองของผู้เรียนต่อการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันในการเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส ผู้วิจัยอ้างอิงกรอบแนวคิดของ Miles, Huberman and Saldaña (2014) ในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพและใช้แนวทางการวิเคราะห์เชิงธีมของ Braun and Clarke (2006) เพื่อคัดเลือกข้อมูลสำคัญจากการสัมภาษณ์เชิงลึก

ผู้วิจัยเริ่มต้นด้วยการถอดเสียงการสัมภาษณ์ทั้งหมดอย่างละเอียดแล้วอ่านข้อมูลซ้ำหลายรอบเพื่อทำความเข้าใจบริบทและความหมายเชิงลึกที่ซ่อนอยู่ในคำตอบ จากนั้นดำเนินการให้รหัสแบบเปิด (Open Coding) โดยแยกข้อความออกเป็นหน่วยข้อมูลย่อยและกำหนดรหัสเบื้องต้นที่สะท้อนแนวคิดหลัก เช่น “แรงจูงใจจากคำชม” “ความร่วมมือในเกม” และ “การลดความวิตกกังวลระหว่างเรียน” ต่อจากนั้นผู้วิจัยจัดกลุ่มรหัสแกน (Axial Coding) ที่มีความเชื่อมโยงกันและตั้งเป็นหมวดหมู่เพื่อระบุความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิด เช่น การรวมรหัส “แรงจูงใจจากคำชม” และ “รางวัลย่อย” ภายใต้หมวด “แรงจูงใจภายนอก” และเมื่อได้กลุ่มรหัสหลักแล้ว ผู้วิจัยดำเนินการสังเคราะห์เป็นธีมสำคัญ (Selective Coding) ที่สะท้อนลักษณะรวมของประสบการณ์ผู้เรียน ได้แก่ “แรงจูงใจภายใน” “การมีส่วนร่วมทางอารมณ์” และ “การกำกับตนในการเรียนรู้” เพื่อเป็นกรอบแนวคิดหลักในการตีความและอภิปรายผล ตารางด้านล่างนี้แสดงตัวอย่างการใส่รหัสในระดับต่างๆ

ตารางที่ 1

กระบวนการให้รหัสจากข้อมูลดิบสู่รหัสหลัก

ข้อความจากผู้ให้ข้อมูล (ตัวอย่าง)	รหัสเปิด (Open Coding)	รหัสแกน (Axial Coding)	รหัสเลือกสรร / รหัสหลัก (Selective Coding)
“เวลาได้คะแนนหรือคำชม จากครู รู้สึกดีและอยาก ทำใหดีกว่านี้”	แรงจูงใจจากคำชม / การ ได้รับคะแนน	แรงจูงใจภายนอก	แรงจูงใจของผู้เรียน
“เกมที่มีเรื่องราวทำให้เรา เข้าใจว่าใช้ไวยากรณ์ใน สถานการณ์ไหน”	การเรียนรู้ผ่านเรื่องราว / บริบทการใช้จริง	การประยุกต์ใช้ใน บริบท	ความเข้าใจ ไวยากรณ์ในบริบท จริง
“เวลาเล่นเป็นทีม มัารู้สึก สนุก ไม่เครียด ช่วยกัน ตอบ”	ความร่วมมือในเกม / การ ลดความวิตกกังวล ระหว่างเรียน	การมีส่วนร่วมทาง สังคม	การมีส่วนร่วมทาง อารมณ์และสังคม
“ครูให้ผิดแบ็กทันที เรารู้ว่า ตรงไหนผิด ทำให้จำได้เร็ว”	การได้รับข้อมูลย้อนกลับ / การจดจำที่รวดเร็ว	การสะท้อนผลการ เรียนรู้	การกำกับตนในการ เรียนรู้
“คะแนนย่อยแต่ละกิจกรรม ช่วยให้รู้ว่าตัวเองพัฒนาแค่ ไหน”	การติดตามความก้าวหน้า / การประเมินตนเอง	การรับรู้ ความก้าวหน้า	การกำกับตนในการ เรียนรู้
“ถ้ามีการจัดอันดับย่อย บาง คนรู้สึกกดดัน”	ความกดดันจากการ แข่งขัน	ผลกระทบเชิงลบของ แรงจูงใจภายนอก	เงื่อนไขจำกัดของ การมีส่วนร่วม
“เราชอบที่ได้ทำกิจกรรม แบบเล่นสนุกมากกว่าฟัง บรรยาย”	ความสนุกในการเรียน / ความกระตือรือร้น	แรงจูงใจภายใน	แรงจูงใจของผู้เรียน
“ครูให้ออกาสตอบโดยไม่ ต้องเปิดเผยชื่อ ทำให้กล้า ตอบมากขึ้น”	ความกล้าแสดงออก / ความมั่นใจจากความไม่ ระบุตัวตน	การลดความ ประหม่า	การมีส่วนร่วมทาง อารมณ์
“พอได้รางวัลเล็ก ๆ รู้สึก เหมือนพยายามแล้วมีคน เห็น”	รางวัลย่อย / การได้รับ การยอมรับ	แรงจูงใจภายนอก	แรงจูงใจของผู้เรียน
“การทำกิจกรรมแบบไล่ ระดับความยากช่วยให้เรา เข้าใจและจำได้ดีขึ้น”	การจัดลำดับความยาก / การทบทวนเชิงลำดับ	การออกแบบการ เรียนรู้ที่เหมาะสม	การกำกับตนในการ เรียนรู้

ผู้วิจัยยังได้ให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความสอดคล้องของรหัสและรีม (Peer Debriefing) และหารือกับผู้ช่วยวิจัยซึ่งเป็นผู้ดำเนินการสัมภาษณ์เพื่อพิจารณาความถูกต้องและความเหมาะสมของการตีความจากข้อมูลภาคสนาม จากนั้นผู้วิจัยเปรียบเทียบที่ได้อีกกับข้อมูลต้นฉบับทั้งหมดอีกครั้งเพื่อยืนยันความครอบคลุมและความสอดคล้องของผลการวิเคราะห์ ผลลัพธ์ที่ได้จึงสะท้อนมุมมองของผู้เรียนอย่างรอบด้านและมีความน่าเชื่อถือในเชิงวิชาการ

4. ผลการวิจัย

การนำเสนอผลการวิจัยครั้งนี้แบ่งออกเป็น 2 ส่วนตามวัตถุประสงค์ของการศึกษา ส่วนที่หนึ่ง (4.1) นำเสนอผลการวิเคราะห์ประสบการณ์และความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับกลไกและไดนามิกของเกมที่ส่งผลต่อแรงจูงใจและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน ส่วนที่สอง (4.2) แสดงผลของการเรียนรู้ด้วยเทคนิคเกมมิฟิเคชันที่มีต่อความเข้าใจและการจดจำโครงสร้างไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทย

ผู้วิจัยได้นำค่าทางสถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) มาประยุกต์ใช้กับข้อมูลบางส่วน โดยพิจารณาจำนวนผู้ให้ข้อมูลที่กล่าวถึงประเด็นเดียวกัน และนำเสนอในรูปของคำร้อยละเพื่อสะท้อนแนวโน้มภาพรวมของความคิดเห็นและช่วยให้ผู้อ่านสามารถมองเห็นสัดส่วนของประเด็นต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจนและเข้าใจง่ายยิ่งขึ้นในภาพรวม ขั้นตอนนี้ช่วยให้เห็นได้ชัดว่าประเด็นใดได้รับการกล่าวถึงมากที่สุดและมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจของผู้เรียนมากน้อยเพียงใด อย่างไรก็ตาม คำร้อยละดังกล่าวเป็นเพียงการสรุปเชิงพรรณนา (Descriptive) จากข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้ มิได้มีวัตถุประสงค์เพื่อการสรุปอ้างอิงเชิงสถิติไปยังประชากรทั้งหมด และควรตีความร่วมกับข้อมูลเชิงคุณภาพและบริบทของคำให้สัมภาษณ์ นอกจากนี้ผู้วิจัยใช้รหัส AP (Aspirant Participant) แทนอาสาสมัครแต่ละคน (AP1-AP30) ในการอ้างอิงข้อมูล ทั้งนี้ผู้วิจัยไม่ได้พิจารณาเฉพาะจำนวนครั้งที่มีการกล่าวถึงเท่านั้น แต่ยังคำนึงถึงบริบทของคำพูดเพื่อให้เข้าใจเจตนาและอารมณ์ที่อยู่เบื้องหลังถ้อยคำของผู้ให้สัมภาษณ์มากขึ้น การตีความเชิงลึกเช่นนี้ช่วยสะท้อนภาพประสบการณ์ที่แท้จริงของผู้เรียนและทำให้ผลการวิจัยมีคุณภาพมากกว่าการรายงานเชิงตัวเลขเพียงอย่างเดียว

4.1 ประสบการณ์และมุมมองของผู้เรียนต่อเทคนิคเกมมิฟิเคชัน

4.1.1 องค์ประกอบเกมที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ไวยากรณ์

จากการสัมภาษณ์นิสิตเอกภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษา (N = 30) พบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่รับรู้ว่าคุณสมบัติที่ดึงดูดใจทั้งกลไกของเกมและไดนามิกของเกมในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบ การผสมผสานองค์ประกอบทั้งสองนี้ได้เพิ่มเพียงความน่าสนใจของบทเรียนแต่ยังส่งผลโดยตรงต่อแรงจูงใจและระดับการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการเรียนรู้ไวยากรณ์

ในด้านของกลไกของเกมระบบคะแนนได้รับการกล่าวถึงมากที่สุด (ร้อยละ 100) ในฐานะตัวชี้วัดความพยายามและผลลัพธ์ของผู้เรียน รองลงมาคือเรื่องราวหรือการบรรยายเชิงสถานการณ์ (ร้อยละ 93.3) ซึ่งช่วยสร้างความเชื่อมโยงกับบริบทจริงและระดับความก้าวหน้า (ร้อยละ 80.0) ที่เอื้อการติดตามพัฒนาการของตนเอง ส่วนกระดานผู้นำ (ร้อยละ 36.7) และตรา (ร้อยละ 13.3) ถูกกล่าวถึงน้อย และไม่มีผู้เรียนรายใดกล่าวถึงการใช้สินค้าเสมือนในการทำกิจกรรมฝึกทักษะ เมื่อถามถึงไดนามิกของเกมที่คุณสอนนำมาใช้ผู้เรียนกล่าวถึงความสำเร็จและข้อมูลย้อนกลับมากที่สุด (ร้อยละ 96.0) ตามด้วยความร่วมมือ (ร้อยละ 93.3) ความท้าทาย (ร้อยละ 90.0) และรางวัล (ร้อยละ 86.7) ประสบการณ์ดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนตอบสนองเชิงบวกต่อกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้เห็นผลลัพธ์ของความพยายามและได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมชั้น ทั้งนี้กลไกเชิงโครงสร้าง เช่น ระบบคะแนนและระดับความก้าวหน้าทำหน้าที่เป็นกรอบกำกับการเรียนรู้ ในขณะที่ไดนามิกเชิงอารมณ์ เช่น ความสำเร็จและความร่วมมือทำหน้าที่เสริมแรงจูงใจภายใน

จากการศึกษาคำตอบของผู้เรียนผู้วิจัยเห็นว่าผู้เรียนรับรู้ประโยชน์ของเทคนิคเกมมิฟิเคชันใน 4 ด้าน ดังนี้

1. พฤติกรรมการเรียน การให้คะแนนหรือรางวัลที่มีน้ำหนักไม่มากนักและการแข่งขันในระดับที่ไม่สร้างแรงกดดันมากเกินไปช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนอย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนส่งงานครบ มีความรับผิดชอบ และกล้าแสดงออกมากขึ้น แต่การจัดอันดับถาวรหรือการให้คะแนนที่มีผลต่อเกรดโดยตรงส่งผลในทางลบต่อผู้เรียนบางคน โดยเฉพาะผู้ที่มีความมั่นใจในตนเองต่ำ

2. ความเข้าใจและการประยุกต์ใช้ กิจกรรมที่ออกแบบให้มีการไล่ระดับความยากประกอบกับเรื่องราวหรือสถานการณ์จำลองช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ในบริบทจริงได้ลึกซึ้งขึ้น จึงกล่าวได้ว่าผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองจากการประยุกต์ใช้ความรู้ไวยากรณ์แทนที่การท่องจำ

3. อารมณ์และความเชื่อมั่น ผู้วิจัยสังเกตว่าคำชม ความสำเร็จเล็กๆ และข้อมูลย้อนกลับแบบทันที (Real-time Feedback) มีอิทธิพลต่อบรรยากาศการเรียนรู้ในเชิงสร้างสรรค์ โดยช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกมั่นใจในการมีส่วนร่วมมากขึ้นเนื่องจากเห็นผลลัพธ์ของความพยายามของตนเอง นอกจากนี้การที่ผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนตอบคำถามโดยไม่ระบุตัวตน (Anonymity) ยังช่วยลดความประหม่าและส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้ที่มีความมั่นใจในตนเองน้อยอีกด้วย

4. การกำกับตนในการเรียนรู้ (Self-regulation) การเก็บคะแนนย่อยและการให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างต่อเนื่องทำหน้าที่เสมือน “กระจกสะท้อน” ที่ช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงจุดแข็งและข้อจำกัดของตนเอง ผู้วิจัยคิดว่าการรับรู้เช่นนี้สามารถช่วยให้ผู้เรียนกำหนดเป้าหมายการพัฒนาตนเองได้ชัดเจนและเลือกวิธีทบทวนที่เหมาะสมกับตนเองมากขึ้น

4.1.2 ประสพการณ์การมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมที่ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน: การวิเคราะห์ปัจจัยขับเคลื่อนและเงื่อนไขจำกัด

ผู้เรียนร้อยละ 73.3 คิดว่าการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิคเกมมิฟิเคชันดีกว่าการสอนในรูปแบบบรรยายและร้อยละ 93.3 กล่าวว่าตนมีแรงจูงใจในการฝึกฝนทักษะไวยากรณ์เพิ่มขึ้น และทุกคนเห็นพ้องว่ากิจกรรมในรูปแบบเกมมิฟิเคชันมีความสนุกและดึงดูดทำให้บรรยากาศในชั้นเรียนมีชีวิตชีวาและกระตุ้นให้ผู้เรียนอยากเรียนอย่างต่อเนื่อง ผู้วิจัยวิเคราะห์คำตอบสัมภาษณ์ของผู้เรียนและพบปัจจัยส่งเสริมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน 5 ปัจจัย โดยสิ่งที่ถูกกล่าวถึงมากที่สุดคือ 1) ความสนุกและแรงจูงใจภายใน (ร้อยละ 40.0) ปัจจัยนี้เกิดจากการเห็นพัฒนาการของตนเอง 2) ความสอดคล้องของกิจกรรมกับหัวข้อบทเรียน (ร้อยละ 26.7) 3) รางวัลและคำชม (ร้อยละ 13.3) ทำหน้าที่เป็นแรงเสริมภายนอก (Extrinsic Reinforcement) สามารถกระตุ้นความพยายาม 4) ความมั่นใจและบุคลิกภาพ (ร้อยละ 13.3) และ 5) ความไว้วางใจระหว่างผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้น (ร้อยละ 6.7) เป็นเงื่อนไขสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยและกล้าแสดงความคิดเห็น

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังสังเกตเห็นปัจจัยที่มีผลต่อระดับอิทธิพลของปัจจัยหลัก (กล่าวไว้ข้างต้น) ที่มีความสัมพันธ์กับบุคลิกของผู้เรียนแต่ละคนและบริบทการเรียนการสอน ปัจจัยดังกล่าวมีดังนี้ คือ

1. ความสม่ำเสมอและความครบถ้วนของการนำไปใช้ (Implementation Fidelity) การใช้องค์ประกอบของเกมอย่างต่อเนื่องสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจและมีส่วนร่วมในชั้นเรียนอย่างสม่ำเสมอ

2. แนวโน้มการกำกับตนเอง (Self-regulated Orientation) ผู้เรียนที่สามารถควบคุมกระบวนการเรียนรู้ของตนเองและมีความพยายามพัฒนาตนเองมักฝึกฝนทักษะไวยากรณ์ได้บ่อยและมีประสิทธิภาพมากกว่าผู้เรียนที่ขาดทักษะด้านนี้

3. แรงจูงใจเชิงวินัย/เชิงกลยุทธิ์ (Strategic/Normative Motivation) ผู้เรียนที่มีแรงผลักดันที่เกิดจากวินัยส่วนตัวหรือกลยุทธิ์ของตนเองในการเรียนจะสามารถรักษาระดับการมีส่วนร่วมให้คงที่และต่อเนื่องแม้ในการทำกิจกรรมที่มีความท้าทายสูงก็ตาม

4. ความเคยชินเชิงรุกของผู้เรียน (Active Disposition) ผู้เรียนที่มีนิสัยกระตือรือร้นและชอบลงมือทำจะแสวงหาโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมมากกว่าผู้เรียนที่มีบุคลิกในทางตรงกันข้าม

ผู้เรียนได้ยกตัวอย่างการจัดการเรียนการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสด้วยเทคนิคเกมมิฟิเคชันที่ตนคิดว่าเหมาะสมดังนี้

ตารางที่ 2

ความสอดคล้องระหว่างหัวข้อไวยากรณ์กับองค์ประกอบเกมมิฟิเคชันและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น

หัวข้อไวยากรณ์/ทักษะ (AP)	องค์ประกอบของเกมมิฟิเคชันที่ใช้	ผลลัพธ์ที่ได้
Temps (ภาพรวม) (AP1, AP3, AP10, AP14)	เรื่องราวและการแสดงออกถึงตนเอง	เข้าใจความหมายของกาลต่างๆ ได้ชัดเจนและกล้านำไปใช้มากขึ้น
Passé Composé/Imparfait (AP4, AP7, AP9, AP23)	คะแนน ความท้าทายและการให้ข้อมูลย้อนกลับ	คิดถึงรูปกริยาได้เร็วขึ้นและใช้ได้ถูกต้องตามบริบท
Subjonctif (AP5, AP20, AP23)	การให้ข้อมูลย้อนกลับ (เฉพาะจุด) และความสำเร็จ	จำแนกเงื่อนไขการใช้ได้
โครงสร้างประโยค (AP12, AP30)	คะแนน ความท้าทาย (ผ่านเกมเรียงประโยค) และการให้ข้อมูลย้อนกลับ	ทำผิดซ้ำลดลง เข้าใจและจำโครงสร้างได้แม่นยำมากขึ้น
Pronom relatif (AP24, AP29)	เรื่องราวและการให้ข้อมูลย้อนกลับ	เลือกรูปแบบได้ตรงบริบท ตัดสินใจได้เร็วมากขึ้น

ผู้เรียนร้อยละ 60 กล่าวถึงข้อจำกัดที่ตนประสบระหว่างการเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสด้วยเทคนิคเกมมิฟิเคชัน ปัจจัยที่ถูกกล่าวถึงบ่อยที่สุดคือการที่ผู้เรียนมีพื้นฐานความรู้ไม่เพียงพอ ความซับซ้อนของเนื้อหา เวลาที่ไม่เพียงพอ และแรงกดดันจากการแข่งขันในชั้นเรียน ผู้วิจัยคิดว่าปัญหาดังกล่าวเป็นผลมาจากการที่ผู้เรียน มีภาระทางปัญญา (Cognitive Load) มากเกินไปจึงทำให้เกิดปัญหาทางอารมณ์ เช่น ความวิตกกังวลและความมั่นใจต่ำในตนเอง อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนร้อยละ 23.3 เสนอแนวทางแก้ไขที่เป็นรูปแบบผสมผสาน “บรรยายสั้น-กิจกรรมเกมเชิงบริบท-สรุป” ที่ผู้เรียนคิดว่าจะสามารถช่วยเปลี่ยนความรู้ให้กลายเป็นทักษะได้ ด้วยการฝึกปฏิบัติ การโต้ตอบและการตรวจแก้ ผู้วิจัยจึงมีความเห็นว่าการออกแบบการจัดการเรียนการสอนผู้สอนควรคำนึงถึงระดับความยากและเวลาฝึกปฏิบัติในแต่ละกิจกรรมและหลีกเลี่ยงกลไกที่สร้างแรงกดดันสูง เช่น การประกาศอันดับต่อหน้าชั้นเรียน โดยผู้สอนอาจใช้กระดานสรุปความก้าวหน้าส่วนบุคคล (Personal Progress Dashboard) แทนได้

4.1.3 สุขภาวะการเรียนรู้และความมั่นใจในการใช้ภาษา

ผู้เรียนทั้งหมดเห็นพ้องกันว่าเทคนิคเกมมิฟิเคชันมีส่วนช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดี โดยร้อยละ 93.3 คิดว่าตนเองมีความมั่นใจมากขึ้นในการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน ขณะที่ร้อยละ 83.3 ระบุว่าตนเองมีความเครียดและความวิตกกังวลต่อการเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสลดลงอย่างเห็นได้ชัด จากคำอธิบายของผู้เรียนกลไกและกิจกรรมที่มีผลต่อสุขภาวะที่ดีและความมั่นใจมากที่สุด ได้แก่ (1) การใช้ความรู้ทางไวยากรณ์ในสถานการณ์จำลองผ่านการเล่าเรื่องหรือบทบาทสมมติ (2) การทบทวนซ้ำเป็นช่วง และ (3) การเรียนรู้จากข้อผิดพลาดพร้อมกับการได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้สอน ผู้วิจัยคิดว่าผลลัพธ์เชิงบวกดังกล่าวเกิดจากการที่กิจกรรมมีความยาก-ง่ายที่เหมาะสมและส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกคิดย้อนกลับถึงความรู้ที่เรียนมา นอกจากนี้รูปแบบกิจกรรมดังกล่าวยังสอดคล้องกับความต้องการทางจิตวิทยาพื้นฐานของผู้เรียน ได้แก่ ความรู้สึกถึงความสามารถของตนเอง ความเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มและความรู้สึกมีอิสระในการกำหนดทิศทางการเรียนรู้อีกด้วย

4.1.4 ความสัมพันธ์เชิงมิติของเกมมิฟิเคชัน: ความสนุก ความท้าทาย แรงจูงใจ และการมีส่วนร่วมตามการรับรู้ของผู้เรียน

จากการวิเคราะห์คำบอกเล่าของผู้เรียนผู้วิจัยพบอิทธิพลเชิงบวกของเทคนิคเกมมิฟิเคชันใน 4 ด้านดังกล่าว ผู้เรียนทุกคนระบุว่าเกมมิฟิเคชันทำให้การเรียนไวยากรณ์สนุกและน่าสนใจมากขึ้น ความรู้สึกเพลิดเพลินนี้มีผลโดยตรงต่อการมีส่วนร่วมเชิงรุก โดยร้อยละ 96.7 กล่าวว่าตนมีความกระตือรือร้นและเข้าร่วมกิจกรรมมากกว่าเดิม ผู้เรียนหลายคนอธิบายว่ากิจกรรมที่เปลี่ยนจากการท่องจำกฎต่างๆ มาเป็นการฝึกใช้ในสถานการณ์จริงผ่านการสวมบทบาทสมมติ (AP2, AP6) ช่วยลดความเบื่อหน่ายได้อย่างมาก AP14, AP15 มีแนวคิดว่

กลไกของเกมและกระดานแสดงคะแนนทำหน้าที่เป็นสิ่งกระตุ้นภายนอกที่กระตุ้นให้ผู้เรียนตอบสนองและมีส่วนร่วมมากขึ้น

ความเพลิดเพลินที่เกิดขึ้นนี้ยังส่งผลต่อความท้าทายและแรงจูงใจในการพัฒนาตนเอง กล่าวคือร้อยละ 93.3 ของผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนด้วยกิจกรรมในรูปแบบเกมมีพีเคชั่นเพิ่มระดับความท้าทายการเรียนไวยากรณ์เพราะต้องใช้ความคิด การตัดสินใจ และการประยุกต์ใช้กฎไวยากรณ์ในสถานการณ์ที่ซับซ้อนมากขึ้นทำให้รู้สึกว่าการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง และในสัดส่วนเดียวกัน ร้อยละ 93.3 คิดว่าตนเองมีแรงจูงใจในการฝึกฝนทักษะไวยากรณ์เพิ่มขึ้น ความท้าทายนี้เกิดจากการทำกิจกรรมที่บังคับให้ผู้เรียนใช้หลายทักษะพร้อมกันเพื่อวิเคราะห์โจทย์และตอบอย่างรวดเร็วในเวลาจำกัด (AP24, AP30) ผู้เรียนอธิบายว่าแรงผลักดันนี้มาจาก 2 กลไกหลัก ได้แก่ แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) ผ่านคะแนนและรางวัลที่ผู้เรียนมองว่าเป็น “ความสำเร็จอยู่ข้างหน้า” (AP17) และเงื่อนไขของกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนต้องเตรียมตัวมาล่วงหน้า (AP10, AP11) อย่างไรก็ตามผู้เรียนบางส่วนเห็นว่าแรงจูงใจระยะยาวขึ้นอยู่กับกำหนัดตนเอง (Autonomy) มากกว่าการตอบสนองต่อสิ่งเร้าภายนอก (AP7, AP20) จากการที่ผู้เรียนส่วนใหญ่ระบุว่ากิจกรรมเกมมีพีเคชั่นช่วยเพิ่มความท้าทาย แรงจูงใจ และการมีส่วนร่วมในการเรียน ผู้วิจัยจึงคิดว่าการใช้เทคนิคเกมมีพีเคชั่นในการจัดกิจกรรมเพื่อสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสแก่ผู้เรียนชาวไทยในระดับอุดมศึกษาได้เปลี่ยนพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยเปลี่ยนการเรียนจากการท่องจำเป็นการเรียนรู้ผ่านการลงมือฝึกปฏิบัติที่มุ่งให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้ความรู้ไวยากรณ์ในบริบท “จริง” และเข้าใจโครงสร้างที่ซับซ้อนได้ลึกขึ้น (AP9, AP27)

4.1.5 ความคิดเห็นของผู้เรียนต่อองค์ประกอบเกมมีพีเคชั่น: กลไกที่ส่งเสริมและบันทึกแรงจูงใจในการเรียนรู้

ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นของผู้เรียนสะท้อนให้เห็นว่าองค์ประกอบของเกมมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความรู้สึกและทัศนคติของผู้เรียนต่อการเรียนรู้ ผู้วิจัยแบ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 2 ด้านหลักคือ ปัจจัยที่ขับเคลื่อนแรงจูงใจภายในและปัจจัยเสี่ยงที่อาจบั่นทอนสุขภาวะทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยพบว่าองค์ประกอบที่ส่งเสริมแรงจูงใจเชิงบวกมากที่สุดคือกลไกที่มุ่งเน้นการลงมือปฏิบัติ การประยุกต์ใช้ และการสะท้อนตัวตนซึ่งผู้เรียนยอมรับและชื่นชอบอย่างมาก โดยผู้เรียนทุกคนกล่าวถึงองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ ได้แก่

- **เรื่องราว** ผู้เรียนคิดว่าเรื่องราวและบทบาทสมมติช่วยเปลี่ยนชั้นเรียนไวยากรณ์จากบรรยายาคติเชิงเครียดเป็นการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนใช้จินตนาการ “เหมือนเล่นละครมากกว่าเรียน” (AP1) การใช้ไวยากรณ์ในบริบทสมมติทำให้ผู้เรียนมั่นใจมากขึ้นในการประยุกต์ใช้ความรู้ที่เรียนมาในบริบท “จริง”

• **ความสำเร็จ** หมายถึงการบรรลุเป้าหมายและได้รับรางวัล ผู้เรียนระบุว่ากลไกนี้ช่วยให้เห็นเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองอย่างชัดเจนและเข้าใจว่าต้องพัฒนาในด้านใดจึงทำให้รู้สึกว่าการพยายามที่ผ่านมา “ไม่สูญเปล่า” (AP18) ผลลัพธ์ดังกล่าวเชื่อมโยงโดยตรงกับความรู้สึกรับรู้ถึงศักยภาพของตนเองและเสริมแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) อย่างมีนัยสำคัญ

• **การแสดงออกถึงตัวเอง** การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนใช้ความคิดสร้างสรรค์และสะท้อนมุมมองส่วนบุคคลเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนได้อธิบายแนวคิดของตนเองอย่างชัดเจนและทำความเข้าใจประเด็นที่ยังไม่มั่นใจกับผู้อื่น (AP25) ผู้เรียนมองว่าการเปิดพื้นที่ให้แสดงความคิดเห็นในลักษณะนี้ช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ผ่อนคลายและส่งเสริมความมั่นใจในการใช้ภาษา

ในทางกลับกันผู้วิจัยสังเกตเห็นว่าองค์ประกอบที่อาจบั่นทอนแรงจูงใจในการเรียนรู้คือกลไกที่เน้นการแข่งขันและการเปรียบเทียบในชั้นเรียนเพราะสร้างแรงกดดันให้กับผู้เรียนเนื่องจากผู้เรียนเห็นผลลัพธ์ของเพื่อนทุกคน เช่น

• **กระดานผู้นำ** ผู้เรียนร้อยละ 76.7 ระบุว่าไม่ชอบองค์ประกอบนี้เพราะรู้สึกกดดันเมื่อเห็นอันดับของตนเองต่ำกว่าเพื่อน AP1 กล่าวว่า “ถ้าไม่ได้อยู่ในอันดับต้นๆ มันรู้สึกเหมือนล้มเหลวและไม่อยากเรียน” คำอธิบายนี้ชี้ให้เห็นว่าการแข่งขันแบบเปิดเผยอาจลดความมั่นใจในศักยภาพของตนเองและทำให้รู้สึกห่างเหินจากกลุ่มโดยเฉพาะในกลุ่มผู้เรียนที่มีผลการเรียนปานกลางหรือต่ำกว่า

• **สถานะ** ผู้เรียนร้อยละ 80.0 แสดงความคิดเห็นในทำนองเดียวกันว่าเมื่อได้รับสถานะ เช่น การเป็นหัวหน้ากลุ่มทำให้เกิดภาระมากขึ้น (AP16, AP30) ผู้เรียนบางคนกล่าวอย่างตรงไปตรงมาว่า “ชอบอยู่เบื้องหลังมากกว่าเพราะไม่อยากแบกรับความกดดัน” (AP19) ดังนั้นสถานะจึงอาจลดความรู้สึกเป็นอิสระในการกำหนดตนเอง (Autonomy) และก่อให้เกิดความตึงเครียดได้ง่ายกับผู้เรียนบางคน

ผู้วิจัยยังพบว่าปัจจัยบางประการที่ส่งผลได้ทั้งสองทางจึงไม่สามารถจัดอยู่ในกลุ่มแรงจูงใจเชิงบวกหรือปัจจัยเสี่ยงได้อย่างชัดเจน เช่น องค์ประกอบด้านความยากและการแข่งขัน ผู้เรียนบางส่วนมองว่ากลไกเหล่านี้ช่วยกระตุ้นให้พยายามมากขึ้นและรู้สึกท้าทายขณะที่อีกกลุ่มกลับรู้สึกว่าการกดดันเกินไป ร้อยละ 43.3 ไม่สบายใจกับการแข่งขัน และร้อยละ 30.0 เห็นว่าการท้าทายในระดับที่สูง “ทำให้เครียดและหมดแรงบันดาลใจ” (AP9) ผู้วิจัยคิดว่าประเด็นนี้สะท้อนให้เห็นความสำคัญของการกำหนดระดับความยากอย่างเหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน ผู้สอนควรปรับแนวทางจากการแข่งขันระหว่างบุคคลไปสู่การ

แข่งกับตนเองหรืออาจเน้นการทำงานร่วมกันที่เป็นรูปแบบที่ผู้เรียนเกือบทั้งหมด (ร้อยละ 90.0) ชื่นชอบเพราะช่วยรักษาแรงจูงใจภายในและสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกันมากกว่าแข่งขันกัน

4.2 ผลของการเรียนรู้ด้วยเทคนิคเกมมิฟิเคชันต่อความเข้าใจและการจดจำโครงสร้างไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทย

4.2.1 ผลของการประยุกต์ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันต่อความเข้าใจไวยากรณ์

จากการวิเคราะห์คำตอบการสัมภาษณ์ของผู้เรียนผู้วิจัยพบว่าความเข้าใจเนื้อหาไวยากรณ์ของผู้เรียนพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะเมื่อกิจกรรมการเรียนรู้ถูกออกแบบให้ผู้เรียนได้นำความรู้ไปใช้จริงในสถานการณ์จำลอง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลยังชี้ให้เห็นว่าปัจจัยหลายด้านมีส่วนสนับสนุนกระบวนการเรียนรู้เป็นอย่างดีเป็นระบบ ผู้เรียนได้อธิบายกลไกสำคัญที่ส่งผลต่อความเข้าใจไว้ดังต่อไปนี้

1. การลงมือใช้จริง ผู้เรียนร้อยละ 66.7 กล่าวว่า การได้ฝึกใช้กฎไวยากรณ์ในสถานการณ์จำลองช่วยให้เข้าใจกฎไวยากรณ์ได้ลึกและจำได้แม่นกว่าการท่องจำ

2. ความสนุกและแรงจูงใจ ร้อยละ 50.0 ชี้ว่าความสนุกทำให้มีสมาธิและอยากลองซ้ำแม้หัวข้อจะยากก็ตามเพราะอยากเข้าใจมากขึ้น

3. การทบทวนและแก้ไขข้อผิดพลาด ร้อยละ 36.7 เห็นว่าการได้รับคำอธิบายเหตุผลที่ผิดหรือคำอธิบายหลักการที่ถูกต้องจะช่วยให้อำนาจไวยากรณ์ได้ด้วยเหตุผลไม่ใช่แค่จำคำตอบ

4. ความคงทนของความรู้ (Retention & Memory Trace) ร้อยละ 23.3 ระบุว่ากิจกรรมที่ผู้สอนจัดลำดับขั้นตอนอย่างชัดเจนและเพิ่มความยากอย่างเหมาะสมสามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจหลักการไวยากรณ์และสามารถนำไปใช้ต่อได้จริง

5. ความเชื่อมโยงกับสถานการณ์จริง ร้อยละ 20.0 เห็นว่าการเรียนในบริบทจริง เช่น การสนทนา การจองห้องพักหรือการต่อรองราคาช่วยเชื่อมโยงความรู้ไวยากรณ์กับการสื่อสารในชีวิตจริงได้โดยตรง

นอกจากนี้ผู้เรียนร้อยละ 50 กล่าวถึงเงื่อนไขที่ทำให้เทคนิคเกมมิฟิเคชันไม่ได้ผลเต็มที่ต่อการทำความเข้าใจในบางสถานการณ์ ผลลัพธ์เชิงลบดังกล่าวเกิดจาก 2 ปัจจัย คือ (1) เนื้อหาไวยากรณ์ที่ซับซ้อนเกินไป (ร้อยละ 20) ซึ่งผู้เรียนเห็นว่าควรมีการอธิบายพื้นฐานก่อนเริ่มทำกิจกรรม และ (2) แรงกดดันจากการแข่งขันและคะแนน (ร้อยละ 13.3) โดยเฉพาะเมื่อมี

การประกาศผลต่อหน้าชั้นเรียน ผู้เรียนอธิบายว่าความเครียดจากการเปรียบเทียบนี้ทำให้ตนเองขาดสมาธิจึงทำให้ประสิทธิภาพในการเรียนรู้ลดลง

4.2.2 ผลของการประยุกต์ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันต่อการเสริมสร้างความจำที่ยั่งยืน

ผู้วิจัยพบว่าเทคนิคเกมมิฟิเคชันมีอิทธิพลเชิงบวกต่อการจดจำกฎไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสในระยะยาวอย่างชัดเจน ผู้เรียนเกือบทั้งหมด (ร้อยละ 96.7) ยืนยันว่าการเรียนรู้ในรูปแบบนี้ช่วยให้จำกฎไวยากรณ์ได้แม่นยำและเข้าใจวิธีใช้มากขึ้น ขณะเดียวกันผู้เรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 73.3) มองว่าการเรียนแบบมีเกมมีประสิทธิภาพมากกว่าการบรรยายเพียงอย่างเดียว ความเห็นเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่ากลไกสำคัญที่ส่งผลเชิงบวกต่อความจำคือความสำเร็จและข้อมูลย้อนกลับซึ่งช่วยเชื่อมโยงประสบการณ์กับการจดจำได้อย่างเป็นธรรมชาติ

กิจกรรมที่ผู้เรียนกล่าวถึงมากที่สุดว่าช่วยให้จำไวยากรณ์ได้ยาวนาน คือ การฝึกปฏิบัติผ่านกิจกรรมบทบาทสมมติรวมกับการทบทวนข้อผิดพลาดและการได้รับคำอธิบายจากผู้สอน กิจกรรมลักษณะนี้ทำให้ผู้เรียนต้องนำความรู้ที่เพิ่งเรียนมาใช้ในสถานการณ์จริง (AP14, AP30) และสามารถเห็นผลของการใช้ทันทีจากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนหรือคำแนะนำของผู้สอน ผู้เรียนหลายคนยังกล่าวว่าการเรียนจะมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นเมื่อองค์ประกอบของเกมถูกปรับให้สอดคล้องกับหัวข้อไวยากรณ์ เช่น

- **การจดจำเชิงบริบทผ่านบทบาทสมมติ** ผู้เรียนคิดว่าการใช้เรื่องราวและสถานการณ์จำลองช่วยให้จำรูปกาลต่างๆ ได้แม่นยำขึ้นเพราะต้องเห็น “หน้าที่ในบริบท” และ “เตรียมใช้ครบทุกกาล” (AP1, AP14) หลายคนบอกว่า “เหมือนได้ใช้จริง พูดคุยกันจริง ทำให้เข้าใจมากกว่าเดิม” (AP1) หรือ “จำภาพตอนแสดงได้ มันช่วยจำเรื่องนี้ได้ดี” (AP29) รวมถึงช่วยเลือกใช้ *Pronom Relatif* ได้เร็วและตรงตามบริบท (AP24, AP29)

- **การเรียนรู้จากข้อผิดพลาดและข้อมูลย้อนกลับ** ในกิจกรรมที่หัวข้อซับซ้อน เช่น *Subjonctif* ผู้เรียนเห็นว่าควรมีการทบทวนกฎก่อนเริ่มกิจกรรม และต้องการคำชี้แนะที่อธิบายข้อผิดพลาดเฉพาะจุด (AP5, AP20) เช่น เกมเรียงประโยค (AP12, AP30) เพื่อป้องกันการผิดซ้ำและทำให้จำด้วยเหตุผลได้จริง

- **การระลึกถึงความรู้ในสภาวะไม่กดดัน** การทำแบบฝึกหัดที่จำกัดเวลาในหัวข้อ *Passé Composé* และ *Imparfait* ช่วยให้ผู้เรียนจดจำรูปกริยาได้ดีขึ้นและใช้ได้เหมาะสมกับบริบทมากขึ้น (AP4, AP7, AP9, AP23) นอกจากนี้การปรับรูปแบบการแข่งขันจาก “กระดานอันดับรวม” เป็น “สถิติรายบุคคล” ยังสามารถช่วยลดความเครียดแต่ยังคงสร้างแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมได้อย่างต่อเนื่อง (AP8)

ส่วนองค์ประกอบที่เป็นแรงจูงใจภายนอก เช่น ตราหรือสินค้าเสมือนรวมถึงการประกาศอันดับต่อหน้าชั้นและเวลาที่เร่งเกินไปอาจสร้างแรงกดดันให้ผู้เรียนบางส่วน (ร้อยละ 23.3 – 50) จนทำให้ประสิทธิภาพการจดจำลดลง อย่างไรก็ตามผู้วิจัยมองว่าประสบการณ์เชิงลบเหล่านี้อาจกลายเป็นจุดเปลี่ยนที่ทำให้ผู้เรียนค่อยๆ เปลี่ยนแรงจูงใจจากภายนอกสู่ภายใน (*Internalization*) ได้หากผู้สอนสามารถออกแบบกิจกรรมได้อย่างเหมาะสมและมีการอธิบายเหตุผลให้ผู้เรียนเข้าใจได้อย่างชัดเจน

5. สรุปและอภิปรายผล

ผลการศึกษานี้ให้เห็นว่าการประยุกต์ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันในการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสให้แก่ผู้เรียนชาวไทยในระดับอุดมศึกษาช่วยเสริมแรงจูงใจ ความเข้าใจ และความมั่นใจของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี ผู้วิจัยพบว่าการออกแบบกิจกรรมที่สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนชาวไทยเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพ กลไกของเกม เช่น ระบบคะแนน การไต่ระดับความยากและการให้ข้อมูลย้อนกลับแบบทันทีสามารถกระตุ้นแรงจูงใจของผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง ส่วนไดนามิกของเกม เช่น ความร่วมมือ การรับรู้ความสำเร็จและบรรยากาศการเรียนรู้ที่ผ่อนคลายส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและกล้าแสดงออกมากขึ้น ผลลัพธ์ดังกล่าวจึงสอดคล้องกับทฤษฎีการกำหนดตนเอง (*Self-Determination Theory*) Deci and Ryan (2000) กล่าวว่าสิ่งที่ขับเคลื่อนแรงจูงใจภายในคือความรู้สึกว่า “ฉันทำได้” ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มและการมีอิสระในการเลือกและจัดการกลวิธีการเรียนด้วยตนเอง ผู้วิจัยสังเกตว่าเมื่อผู้เรียนได้รับคำชม ความสำเร็จย่อยและเห็นพัฒนาการตนเองผ่านระบบคะแนน ผู้เรียนจะสามารถเปลี่ยนแรงจูงใจภายนอกให้เป็นแรงจูงใจภายในได้

นอกจากนี้ผู้เรียนยังกล่าวถึงความยากที่พอเหมาะของกิจกรรมฝึกทักษะที่สอดคล้องกับแนวคิดของ Bjork and Bjork (2011) กล่าวคือกิจกรรมที่มีความท้าทายแต่ไม่กดดัน เช่น เกมตอบเร็วหรือบทบาทสมมติช่วยให้ผู้เรียนคิดทบทวนถึงความรู้ที่เรียนมาพร้อมกับประยุกต์ใช้ความรู้ในบริบทที่กิจกรรมกำหนดได้อย่างรวดเร็ว จึงกล่าวได้ว่าเป็นการเรียนรู้จากการฝึกปฏิบัติแทนที่การเรียนรู้จากการท่องจำ ส่วนสิ่งที่ผู้สอนควรระวังในการเลือกกิจกรรมให้ผู้เรียนคือองค์ประกอบบางอย่างของเกม เช่น กระดานผู้นำหรือการแข่งขันเปิดเผยผลลัพธ์ต่อหน้าเพื่อนร่วมชั้นเรียนทั้งหมดเพราะอาจสร้างแรงกดดันให้แก่ผู้เรียนที่มีความมั่นใจต่ำ

ในประเด็นของข้อมูลย้อนกลับแบบทันที (*Real-time Feedback*) แม้ว่าผลการสัมภาษณ์จะสะท้อนอย่างชัดเจนว่าผู้เรียนให้ความสำคัญกับองค์ประกอบนี้ในการช่วยให้เข้าใจและจดจำโครงสร้างไวยากรณ์ได้ดียิ่งขึ้น อย่างไรก็ตามการเก็บข้อมูลในงานวิจัยนี้มุ่งเน้นที่

ประสบการณ์และการรับรู้ของผู้เรียนเป็นหลักจึงมิได้ลงรายละเอียดเชิงปฏิบัติของรูปแบบกิจกรรมหรือวิธีการให้ข้อมูลย้อนกลับในแต่ละสถานการณ์การเรียนรู้ และเพื่อขยายความข้อค้นพบดังกล่าวในเชิงการนำไปใช้ ผู้สอนสามารถออกแบบการให้ข้อมูลย้อนกลับแบบทันเวลาในกิจกรรมเกมได้ในหลายรูปแบบ เช่น การให้คำตอบที่ถูกต้องพร้อมคำอธิบายสั้น ๆ ทันทีเมื่อผู้เรียนตอบคำถามในกิจกรรมแบบเลือกตอบ (Quiz-based Activities) หรือการให้ข้อเสนอแนะทันทีหลังการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ในกิจกรรมบทบาทสมมติ (Role-play) ทั้งนี้ตัวอย่างดังกล่าวเป็นการอธิบายเชิงแนวคิดเพื่อช่วยให้เห็นภาพการประยุกต์ใช้ มิได้เป็นข้อมูลที่ได้จากการเก็บข้อมูลโดยตรง

จากผลลัพธ์ดังกล่าวผู้วิจัยเสนอแนวทางในการนำเทคนิคเกมมิฟิเคชันไปใช้ในบริบทการจัดการเรียนการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสให้แก่ผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาเพื่อตอบจุดประสงค์การทำให้วิจัยตามที่กล่าวมา 5 วิธีการดังนี้ 1) ผู้สอนควรปรับระดับความยากของกิจกรรมเกมให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละกลุ่ม 2) เน้นการใช้สถานการณ์สมจริงในชีวิตประจำวันเพื่อเชื่อมโยงกฎไวยากรณ์กับการสื่อสารจริง 3) ให้ข้อมูลย้อนกลับแบบทันเวลาและเฉพาะจุด 4) ใช้ระบบติดตามความก้าวหน้าแบบรายบุคคลแทนกระดานผู้นำเปิดเผยแก่ทุกคน และ 5) สร้างบรรยากาศที่ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยแม้จะตอบผิดเพื่อให้ผู้เรียนกล้าตอบอีกครั้งโดยไม่รู้สึกถูกตัดสิน กล่าวโดยสรุปการประยุกต์ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันไม่ควรถูกมองว่าเป็นเพียงการ “เพิ่มความสนุก” แต่ควรถูกมองว่าเป็นกลยุทธ์การสอนที่มีรากฐานทางทฤษฎี สามารถลดอุปสรรคด้านอารมณ์ เพิ่มแรงจูงใจภายในและส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพได้หากผู้สอนออกแบบกิจกรรมสอดคล้องกับบุคลิกของผู้เรียน

ผู้วิจัยคิดว่าแนวทางการวิจัยในอนาคตอาจมุ่งสำรวจการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันกับผู้เรียนช่วงวัยที่หลากหลายเพื่อเปรียบเทียบว่าความชอบเกม รูปแบบการมีส่วนร่วม และการตอบสนองเชิงอารมณ์แตกต่างจากผู้เรียนระดับอุดมศึกษาหรือไม่ อีกทั้งอาจขยายการศึกษาไปยังทักษะทางภาษาอื่น ๆ ในการเรียนภาษาฝรั่งเศส เช่น ทักษะการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน เพื่อพิจารณาว่าองค์ประกอบของเกมมิฟิเคชันมีผลต่อการพัฒนาทักษะแต่ละด้านแตกต่างกันอย่างไร รวมถึงอาจต่อยอดไปสู่บริบทการเรียนรู้อื่น ๆ ในสาขาอื่นในฐานะภาษาต่างประเทศ เพื่อเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างของผลลัพธ์ในบริบททางภาษาและวัฒนธรรมที่หลากหลาย ในอีกด้านหนึ่ง งานวิจัยในอนาคตอาจมุ่งศึกษาข้อจำกัดเชิงลึกของเกมมิฟิเคชัน โดยเฉพาะผลข้างเคียงที่อาจเกิดจากแรงกดดันหรือภาระทางปัญญา ซึ่งจะช่วยให้ผู้สอนตระหนักถึงปัจจัยเสี่ยงและสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสมยิ่งขึ้น

6. กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากเงินรายได้คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประจำปีงบประมาณ 2568

เอกสารอ้างอิง

- Aguiar-Castillo, L., Arce-Santana, E., Guerra-Yanez, C., Guerra-Yanez, V., & Perez-Jimenez, R. (2022). Gamification: A motivation metric based in a Markov model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(13), 117-134. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i13.30781>
- Alajaji, D. A., & Alshwiah, A. A. (2021). Effect of combining gamification and a scavenger hunt on pre-service teachers' perceptions and achievement. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 283-308. <https://doi.org/10.28945/4809>
- Bagheri, A., Alinezhad, A., & Sajadi, S. M. (2016). *Gamification in higher education: Implications to improve entrepreneurship education*. In Proceedings of the European Conference on Games Based Learning (pp. 48-57). Academic Conferences and Publishing International Ltd.
- Bicen, H., Demir, B., & Serttas, Z. (2022). The attitudes of teacher candidates towards the gamification process in education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(2), 39-50. <https://doi.org/10.18662/brain/13.2/330>
- Bilgin, C. U., & Gul, A. (2020). Investigating the effectiveness of gamification on group cohesion, attitude, and academic achievement in collaborative learning environments. *TechTrends*, 64(1), 124-136. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00442-x>
- Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society* (pp. 56-64). Worth.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cano, E. I., Chamizo, J., & Curós, M. P. (2019). Gamification as an educational tool: Kahoot! in the learning of accounting. *International Journal of Technologies in Learning*, 26(2), 21-33. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v26i02/21-33>
- Dechamornchai, S., & Thipkong, P. (2023). *Classroom management in French language teaching: A case study of Thai and Vietnamese universities*. *Journal of Rangsit University: Teaching & Learning*, 17(2), 192–205. Retrieved from <https://jrtl.rsu.ac.th/volume/17/number/2/article/355>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fernandez-Antolin, M.-M., del Río, J. M., & Gonzalez-Lezcano, R.-A. (2021). The use of gamification in higher technical education: Perception of university students on innovative teaching materials. *International Journal of Technology and Design Education*, 31(4), 1019-1038. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09583-0>
- Grosseck, G., Malita, L., & Gomez Monivas, S. (2020). Gamification in higher education: A bibliometric approach. In *The 16th International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (pp. 23-24). <https://doi.org/10.12753/2066-026X-20-172>
- Hung, A. C. Y. (2017). A critique and defense of gamification. *Journal of Interactive Online Learning*, 15(1), 57-72. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9499-0>
- Irwanto, I., Wahyudiati, D., Saputro, A. D., & Laksana, S. D. (2023). Research trends and applications of gamification in higher education: A bibliometric analysis spanning 2013–2022. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(5), 19-35. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i05.37021>

- Kanruang, S., & Klinkesorn, P. (2024). The development of learning activities by applying gamification to enhance French speaking skill according to CECRL for upper secondary students. *Journal of Industrial Education*, 23(1), 63-72. <https://doi.org/10.55003/JIE.23110>
- Khasianov, A. F., Shakhova, I. S., & Ganiev, B. (2016). Gamification in higher education: Kazan Federal University primer. In *Proceedings of the 12th International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (pp. 519-522). Academic Conferences and Publishing International Ltd. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-16-075>
- Kosolritthichai, W. (2021). *Synthesis of research on learning management for French language in Thailand*. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français*, 2021(1), 45–60. Retrieved from <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/249698>
- Lee, J., Lim, R., Mohamad, F. S., Chan, K. G., & Mas'ud, F. (2023). Collaborative creativity among undergraduate students as game creators during gamification in a university-wide elective course. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), Article 16. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol20/iss1/16>
- Mert, Y., & Samur, Y. (2018). Students' opinions toward game elements used in gamification application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9(2), 70-101. <https://doi.org/10.17569/tojqi.364130>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Mena-Guacas, A. F., & Reyes-Rebollo, M. M. (2023). Impact of gamified teaching on university student learning. *Education Sciences*, 13(5), 470. <https://doi.org/10.3390/educsci13050470>
- Nastasi, B. K. and Schensul, S. L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research, *Journal of School Psychology*. 43(3), 177-195.
- Opriş, E.-T., Bálint-Svella, É., & Zsoldos-Marchis, I. (2021). Prospective preschool and primary school teachers' knowledge and opinion about gamification. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 104-114. <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.8>

- Özer, H. H., Kanbul, S., & Ozdamli, F. (2018). Effects of the gamification supported flipped classroom model on the attitudes and opinions regarding game-coding education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(1), 109-123. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7634>
- Panmei, B., & Waluyo, B. (2023). The pedagogical use of gamification in English vocabulary training and learning in higher education. *Education Sciences*, 13(1), 24. <https://doi.org/10.3390/educsci13010024>
- Purintrapibul, S., & 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 Science*, 18(1), e251117. <https://doi.org/10.55766/CYHW5075>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sirichakkaraset, S. (2025). *Guidelines for enhancing French learning management in higher education: Findings from the research synthesis* [Research report]. Faculty of Archaeology, Silpakorn University. <https://sure.su.ac.th/xmlui/handle/123456789/30418>
- Vathanalaoha, K. (2022). *Effects of gamification in English language learning: The implementation of Winner English in secondary education in Thailand*. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(2), 830–857. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/259953>
- Waluyo, B., Phanrangsee, S., & Whanchit, W. (2023). Gamified grammar learning in online English courses in Thai higher education. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(4), e202354. <https://doi.org/10.30935/ojcm/13752>



การศึกษาลักษณะทางกลศาสตร์ของพยัญชนะเชื่อมพยางค์แบบ เพิ่มพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสของผู้พูดภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ เสกสรร พรหมเกษา^{1*} จุฑามณี อ่อนสุวรรณ² และ ธฤต วงศ์วรจรรย์³

¹หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

²คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

³College of Education, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Acoustic study of French liaison consonants produced by native French speakers

Sakson Promkesa^{1*}, Chutamane Onsuwan² and Tarid Wongvorachan³

¹Doctor of Philosophy Program in Linguistics, Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

²Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

³College of Education, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Article Info

Research Article

Article History:

Received 29 December 2025

Revised 7 May 2026

Accepted 25 May 2026

คำสำคัญ:

กลศาสตร์, ค่าระยะเวลา,
พยัญชนะเชื่อมพยางค์แบบเพิ่ม
พยัญชนะ, ภาษาฝรั่งเศส

Keywords:

Acoustic phonetics, Duration,
Liaison, French

บทคัดย่อ

งานวิจัยชิ้นนี้เน้นวิเคราะห์ลักษณะทางกลศาสตร์ด้านค่าระยะเวลา (durée) ของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) และค่าระยะเวลาโดยรวม (total) ของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า(V1)+พยัญชนะ (C)+สระตามหลัง (V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (เช่น dernier oignon 'หอมหัวใหญ่หัวสุดท้าย') เปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏเป็นพยัญชนะต้นพยางค์ทั่วไป (CI) (เช่น dernier rognon 'ไต้จีนสุดท้าย') โดยเก็บข้อมูลจากผู้พูดภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ เพศชายและเพศหญิง ช่วงอายุ 20-30 ปี จำนวน 4 คน ด้วยวิธีการบันทึกเสียงจากการอ่านคำเป้าหมายในรอบประโยคที่มีความยาวใกล้เคียงกัน และนำมาวิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมวิเคราะห์เสียง Praat ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ค่าระยะเวลาเฉลี่ยของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) และพยัญชนะ (C) และค่าระยะเวลาโดยรวม (total) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) สั้นกว่าค่าระยะเวลาในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งนี้ค่าระยะเวลาของพยัญชนะเชื่อมพยางค์ แต่ละชนิดมีรูปแบบแนวโน้มที่แตกต่างกันไป ดังนั้น จะเห็นได้ว่าการออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มีความแตกต่างไปจากพยัญชนะต้นทั่วไป (CI) โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อพิจารณา รวมไปถึงหน่วยเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้าและตามหลัง

* Corresponding author

E-mail address: sakson.promkesa@gmail.com

Abstract

This study focuses on acoustic characteristics, particularly the duration of the preceding vowel (V1), the consonant (C), and the following vowel (V2), as well as the total duration of the consecutive sequence comprising preceding vowel (V1)+ consonant (C)+following vowel (V2) in contexts where a liaison consonant occurs (CL), (e.g., *dernier oignon* 'the last onion'), compared with contexts where a consonant appears as a regular syllable onset (CI), (e.g., *dernier rognon* 'the last kidney'). Data were collected from four French native speakers from both genders, aged 20–30, using audio recordings of target words embedded in sentences of similar length. The recordings were analyzed with Praat. The results indicate that the average duration of the preceding vowel (V1), the consonant (C) and the total V1+C+V2 sequence are significantly shorter in liaison consonant (CL) contexts than in regular onset consonant (CI) contexts. Moreover, each type of liaison consonant shows its own characteristic durational patterns. These findings show that liaison consonants differ from regular onset consonants, especially when considering the surrounding vowel segments.

1. บทนำ

พยัญชนะภาษาฝรั่งเศสในตำแหน่งท้ายคำมักไม่ออกเสียง (ยกตัวอย่างเช่น t ใน *petit sac* [pətiˈsak] 'กระเป๋าสานใบเล็ก', d ใน *grand bâtiment* [ɡʁɑ̃batimɑ̃] 'อาคารขนาดใหญ่', p ใน *trop content* [tʁɔkɑ̃tɑ̃] 'พอใจมาก', r ใน *dernier train* [dɛʁnjɛtʁɑ̃] 'รถไฟขบวนสุดท้าย') แต่จะออกเสียงเมื่อคำที่ตามมาขึ้นต้นด้วยเสียงสระ เสียงกึ่งสระ หรือ h muet (ยกตัวอย่างเช่น *petit arbre* [pətiˈɑʁbʁ]¹ 'ต้นไม้ขนาดเล็ก', *grand appartement* [ɡʁɑ̃tapapɑ̃tmɑ̃] 'อพาร์ทเมนต์ขนาดใหญ่', *trop heureux* [tʁɔpœʁœʁ]² 'มีความสุขมาก', *dernier oignon* [dɛʁnjɛʁœ̃ɡwɔ̃])

¹ แถบพื้นหลังสีเทาแสดงถึงการเกิดเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ แบบบังคับเชื่อม (liaison obligatoire) และตัวอักษรตัวหนาแสดงถึงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ที่เพิ่มขึ้นมาในโครงสร้างพยางค์ระหว่างคำที่อยู่ก่อนหน้าและคำถัดไป

² การขีดเส้นใต้ระหว่างพยัญชนะท้ายของคำที่อยู่ก่อนหน้าและสระของคำถัดไปแสดงถึงการออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ แบบไม่บังคับเชื่อม (liaison facultative)

‘หอมหัวใหญ่ที่สุดท้าย’) ปรากฏการณ์ทางเสียงดังกล่าวนี้พบได้ทั่วไปในภาษาฝรั่งเศส เรียกว่า การออกเสียงเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะ (liaison) เช่น ใน *petit arbre* ‘ต้นไม้ขนาดเล็ก’ ถ้าเราออกเสียงทีละคำจะอ่านว่า [pəti] + [arbʁ] แต่ถ้าเราออกเสียงเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะ จะอ่านว่า [pətiarbʁ]

ในทางสัทวิทยา การเกิดเสียงเชื่อมพยัญชนะที่เพิ่มขึ้นมาระหว่างขอบเขตของคำสองคำในลักษณะดังกล่าวนี้ทำให้เกิดโครงสร้างพยางค์ที่เปลี่ยนไป (resyllabification) เพราะเสียงพยัญชนะ [t] ที่เพิ่มขึ้นมามีสถานะเสมือนเป็นพยัญชนะต้นของคำถัดไป (Léon, 1972; Boë & Tubach, 1992; Wauquier, 2009) นอกจากนี้ Durand & Lyche (2008) เสนอว่า พยัญชนะเชื่อมพยางค์ อาจมีบทบาทในการให้จังหวะเพิ่มเติมระหว่างคำ (extramétricité) (/le.z#ami/) หรืออาจเป็นการแทรกเสียงระหว่างคำที่ 1 และคำที่ 2 (épenthétique entre le mot1 et le mot2) (/le#z#ami/) หรืออาจเป็นอุปสรรคหน้าคำที่ 2 (préfixe du mot2) (/le#z+ami/)

ในด้านการรับรู้ทางภาษา เสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ อาจส่งผลให้ผู้ฟังภาษาฝรั่งเศสเกิดความกำกวมในการรู้จำคำศัพท์ได้ (reconnaissance des mots) ในกรณีที่คุณของ กลุ่มคำหรือประโยคหนึ่งๆ มีการออกเสียงคล้ายกัน แต่รูปคำศัพท์ต่างกัน ยกตัวอย่างเช่น *dernier oignon* ‘หอมหัวใหญ่ที่สุดท้าย’ และ *dernier rognon* ‘ไตชิ้นสุดท้าย’ ทั้งสองกลุ่มคำออกเสียงเหมือนกันคือ [dɛʁnjɛʁɔ̃ʒ] โดยที่เสียง [ʒ] ใน *dernier oignon* เป็นเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ ที่เกิดจากการออกเสียงพยัญชนะท้ายของคำว่า *dernier* เชื่อมกับเสียงสระต้น [ɔ̃] ของคำว่า *oignon* ในขณะที่เสียง [ʒ] ใน *dernier rognon* นั้น เป็นเสียงพยัญชนะต้นของคำว่า *rognon*

การออกเสียงกลุ่มคำหรือประโยคภาษาฝรั่งเศสที่ปรากฏเสียงเชื่อมพยางค์ (เช่น *deux oranges* [døzɔʁɑ̃ʒ] ‘ส้ม 2 ลูก’) มักไม่สอดคล้องกับภาษาเขียน เพราะในกรณีของภาษาเขียนนั้น ผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสสามารถรับรู้และจำแนกคำศัพท์แต่ละคำได้อย่างชัดเจนโดยอาศัยช่องว่างหรือระยะห่างระหว่างคำ แต่กรณีของการออกเสียงพูดนั้น หน่วยเสียงหรือคำที่เปล่งออกมามักจะต่อเนื่องกันหรือทับซ้อนกันในรูปแบบที่หลากหลาย จึงเป็นไปได้ยากที่จะทำให้ผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสทราบถึงขอบเขตของแต่ละคำได้ การออกเสียงที่เกิดขึ้นร่วมกัน (coarticulation) ของหน่วยเสียงที่อยู่ก่อนหน้าหรือตามหลังยังมีอิทธิพลทำให้คุณภาพและลักษณะของหน่วยเสียงหนึ่ง ๆ แปรเปลี่ยนไปได้เมื่อมีการออกเสียงต่อเนื่องกันไป เพราะบางครั้งเสียงถูกผลิตออกมาจากการเคลื่อนที่ของลิ้น ฟัน หรือริมฝีปากที่ทำงานกลมกลืนต่อกัน ดังนั้น ผู้ฟังภาษาฝรั่งเศสอาจเกิดการสับสนเมื่อได้ยินเสียงพูดของกลุ่มคำหรือประโยคที่คล้ายกัน ซึ่งบางครั้งอาจทำให้การสื่อสารหรือการถ่ายทอดข้อมูลเกิดการคลาดเคลื่อนได้ หรืออาจทำให้วัตถุประสงค์ของผู้พูดที่ต้องการจะสื่อนั้นผิดพลาดไปได้ในกรณีที่ผู้ฟังรับรู้เป็นคำอื่น

เสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ ซึ่งเป็นประเด็นที่นักภาษาศาสตร์ให้ความสนใจในการศึกษามาอย่างต่อเนื่อง ทั้งในด้านสัทศาสตร์ สัทวิทยา และด้านการรู้จำคำศัพท์ภาษาฝรั่งเศส ผลการวิจัยที่ผ่านมา พบว่า พยัญชนะเชื่อมพยางค์ (consonne de liaison - CL) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ยที่สั้นกว่าเพียงเล็กน้อย ประมาณ 10-18 % เมื่อเทียบกับพยัญชนะต้นปกติ (consonne initiale - CI) แต่ความแตกต่างเกี่ยวกับลักษณะทางกลศาสตร์ของเสียงพยัญชนะดังกล่าวไม่ได้ส่งผลให้ผู้ใช้งานภาษาฝรั่งเศสเกิดความล่าช้าในการจดจำคำศัพท์ (Matter, 1986; Dejean de la Bâtie, 1993; Wauquier-Gravelines, 1996; Bannert, 1998; Gaskell, Spinelli & Meunier, 2002; Spinelli, McQueen & Cutler, 2003; Stridfeldt, 2005)

ทั้งนี้ ปรากฏการณ์ของการเชื่อมเสียงในภาษาฝรั่งเศสมักเกิดขึ้นในอีกรูปแบบหนึ่ง คือ การเปล่งเสียงต่อเนื่อง หรือการคล้องเสียงพยัญชนะ (enchaînement consonantique) แต่มีความแตกต่างจากการออกเสียงเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะ (liaison) ตรงที่เกิดจากการเชื่อมเสียงระหว่างคำ 2 คำ โดยต้องออกเสียงพยัญชนะท้ายในคำแรก (พยัญชนะท้ายที่ออกเสียง ได้แก่ c, r, f, l หรือพยัญชนะอื่นๆ ที่ตามด้วย -e) เชื่อมกับพยางค์แรกของคำถัดไปซึ่งขึ้นต้นด้วยเสียงสระ (ขึ้นต้นด้วยรูปสระหรือ h muet) เสียงพยัญชนะท้ายต้องเป็นเสียงที่ต้องออกเสมอเมื่อปรากฏเดี่ยว เสียงพยัญชนะที่เปล่งออกมานั้นเปลี่ยนสถานะจากเสียงพยัญชนะท้ายกลายเป็นเสียงพยัญชนะต้นของพยางค์ถัดไป ยกตัวอย่างเช่น une ami [yɛami]³ 'เพื่อน' (Schane, 1998; Léon, 1972; Boë & Tubach, 1992; ชีระ รุ่งธีระ, 2565; ป้อมเพชร ตาฉกร และสัญชัย สุลักษณ์านนท์, 2568)

จากผลสำคัญดังกล่าวข้างต้น คณะผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาเกี่ยวกับลักษณะทางกลศาสตร์ของพยัญชนะเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสว่ายังคงมีความเหมือนหรือแตกต่างจากงานวิจัยในช่วง 20 ปีที่ผ่านมาหรือไม่ (Dejean de la Bâtie, 1993; Wauquier-Gravelines, 1996; Yersin-Besson & Grosjean, 1996; Bannert, 1998; Gaskell, Spinelli & Meunier, 2002; Spinelli, McQueen & Cutler, 2003; Stridfeldt, 2005) โดยงานวิจัยครั้งนี้จะมุ่งเน้นไปที่การศึกษาลักษณะทางกลศาสตร์ด้านระยะเวลา (durée) ของเสียงพยัญชนะและเสียงสระแวดล้อมในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และนำมาเปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏเป็นพยัญชนะต้นพยางค์ทั่วไป (CI) ซึ่งข้อมูลเสียงที่ได้จะนำมาศึกษาในครั้งนี้นำจากผู้พูดภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่

³ เสียงพยัญชนะที่ขีดเส้นใต้แบบโค้งงอแสดงถึงการเชื่อมเสียงแบบคล้องเสียงพยัญชนะ (enchaînement consonantique)

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อเก็บข้อมูลจากผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่และวิเคราะห์ลักษณะทางกลศาสตร์ด้านระยะเวลา (durée) ของเสียงพยัญชนะ (C) และเสียงสระแวล้อม (V1 และ V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และนำมาเปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI)

3. ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

3.1 การออกเสียงเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะ (liaison) เป็นการออกเสียงเชื่อมพยัญชนะท้ายคำที่ 1 เมื่อนำหน้าคำที่ 2 ที่ขึ้นต้นด้วยสระ h muet หรือเสียงกึ่งสระ ในบริบท CV-C-VC (C หมายถึงเสียงพยัญชนะที่เพิ่มขึ้นมา) เสียงพยัญชนะที่เพิ่มขึ้นนี้บางกรณีอาจจะไม่ปรากฏเป็นรูปเขียนให้เห็นเป็นตัวอักษรแต่จะได้รับการออกเสียง และจะกลายเป็นเสียงพยัญชนะต้นของคำถัดไป เช่น un éléphant ‘ช้าง’ ถ้าเราออกเสียงทีละคำจะอ่านว่า [ɛ̃] + [elefɑ̃] แต่ถ้าเราออกเสียงเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะจะอ่านว่า [ɛ̃nelefɑ̃] เสียงพยัญชนะ [n] ที่เพิ่มขึ้นมากลายเป็นเสียงพยัญชนะต้นของคำถัดไป (Léon, 1972; Boë & Tubach, 1992)

ในมุมมองทางด้านสัทวิทยา การออกเสียงลักษณะดังกล่าวเป็นการปรากฏเสียงพยัญชนะที่เพิ่มขึ้นมาระหว่างขอบเขตของคำสองคำ ในกรณีที่คำแรกนั้นลงท้ายด้วยเสียงสระและคำถัดไปขึ้นต้นด้วยเสียงสระเช่นกัน เสียงพยัญชนะที่เพิ่มมานั้นอาจมีสถานะเป็นเสียงพยัญชนะท้ายของคำที่ 1 ในกรณีที่ไม่มีเชื่อมเสียงกับคำถัดไป (non enchainé) เช่น un éléphant ‘ช้าง’ [ɛ̃n/e/le/fɑ̃] ซึ่งอาจจะเกิดจากการออกเสียงพยัญชนะกักเส้นเสียง [ʔ] ในตำแหน่งพยัญชนะต้นของคำถัดไป การหยุดออกเสียง หรือการออกเสียง schwa เช่น Il faut en être. ‘จำเป็นต้องเป็นเช่นนั้น’ [ilfotə ʔɑ̃nɛtʁ] หรือบางครั้งอาจมีสถานะเป็นเสียงพยัญชนะต้นของคำถัดไป ในกรณีที่มีการเชื่อมเสียงเกิดขึ้น (enchainé) และทำให้เกิดการสร้างพยางค์ใหม่ (resyllabification) ขึ้นมา un éléphant ‘ช้าง’ [ɛ̃ne/le/fɑ̃] (Wauquier, 2009) พยัญชนะท้ายคำที่ใช้ในการเชื่อมเสียงแบบเพิ่มพยัญชนะจะไม่ออกเสียงเมื่อปรากฏเดี่ยว แต่จะออกเสียงเมื่อมีการเชื่อมเสียงเท่านั้น เรียกว่า พยัญชนะเชื่อมพยางค์ (consonne de liaison) หรือพยัญชนะซ่อน (consonne latente) ประกอบด้วย 7 เสียง ได้แก่ [n], [t], [z], [s], [v], [p] และ [g] ดังตัวอย่างในตารางที่ 1 (Delattre, 1947; Tranel, 1987; กิตติพล ฐิโนทัย, 2551; วีระ รุ่งธีระ, 2565)

ตารางที่ 1

พยัญชนะเชื่อมพยางค์ (consonne de liaison)

เสียง	รูปเขียน	ตัวอย่าง
[n]	n	un ami [ɛnam]
[z]	s	les école [lezekol]
	z	chez elle [ʒezɛl]
	x	deux heures [døzœʁ]
[t]	t	est-elle [ɛtɛl]
	d	quand il [kɑ̃til]
[ʁ]	r	premier ans [pʁəmjeʁɑ̃] (พบในคำว่า premier, dernier, léger และ -er คำกริยารูปกลางเท่านั้น)
[v]	f	เฉพาะ neuf heures [nœvœʁ], neuf ans [nœvɑ̃] เท่านั้น
[p]	p	beaucoup aimé [bokupemɛ] พบในคำว่า beaucoup และ trop เท่านั้น
[g]	g	long été [lɔ̃ʒete] พบเฉพาะคำว่า long เท่านั้น

จากคลังข้อมูลระบบเสียงภาษาฝรั่งเศสร่วมสมัย (Phonologie du Français Contemporain - PFC) (Durand & Lyche, 2008) พบว่า เสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ ที่พบบ่อยที่สุด ได้แก่ [z], [n], [t], [ʁ], [p] ตามลำดับ ซึ่งจะเกิดขึ้นทุก ๆ 16 คำของการใช้ภาษาฝรั่งเศส สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Boë & Tubach (1992) ที่แสดงให้เห็นว่า พยัญชนะเสียงเชื่อมพยางค์ ที่พบบ่อยที่สุดในเสียงพูดของวัยผู้ใหญ่คือ [n], [z] และ [t] คิดเป็นร้อยละ 99.7

การออกเสียงเชื่อมพยางค์ ในกรณีคำที่ 1 ลงท้ายด้วยเสียงสระนาสิก (bon, certain, ancien, moyen) จะทำให้เกิดการสูญเสียการเป็นสระนาสิก (dénasalisation) เช่น bon ‘ดี’ [bɔ̃] / bon ami ‘เพื่อนที่ดี’ [bonami] หรือ moyen ‘ระดับกลาง’ [mwajɛ̃] / moyen âge ‘ยุคกลาง’ [mwajɛnɑʒ] นอกจากนี้การออกเสียงเชื่อมพยางค์ มีความเกี่ยวข้องกับจังหวะเสียง (rhythm) การลงเสียงหนัก (accent) และกลุ่มจังหวะ (groupe rythmique) เนื่องจากการเชื่อมเสียงจะต้องเกิดขึ้นระหว่างคำภายในกลุ่มจังหวะเดียวกันเท่านั้นและคำที่ได้รับการเชื่อมเสียงกันนั้นต้องมีความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ เช่น คำที่อยู่วางอยู่หน้าคำนาม + คำนาม หรือ บุรุษสรรพนาม + คำกริยา (Bybee, 2011) เช่น Maintenant il neige. ‘ตอนนี้หิมะตก’ [mɛ̃tənɑ̃.ilnɛʒ] ประโยคนี้ไม่มีการออกเสียงเชื่อมพยางค์ เนื่องจาก maintenant เป็นคำวิเศษณ์ และ il เป็นบุรุษสรรพนาม ทั้งสองคำไม่มีความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ ดังนั้น

การออกเสียงเชื่อมพยางค์โดยการเพิ่มพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสจึงมีลักษณะเฉพาะที่ผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส ทั้งที่เป็นเจ้าของภาษาและผู้เรียนจะต้องเรียนรู้ จดจำ และระมัดระวังในขณะพูด

การออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ สามารถแบ่งออกเป็น 3 บริบท ได้แก่ 1) การบังคับออกเสียงเชื่อม (liaison obligatoire) เช่น **un enfant** [ɛ̃ɑ̃fɑ̃] ‘ลูก’ 2) การไม่บังคับออกเสียงเชื่อม (liaison facultative) เช่น **des soldats anglais** [desɔldaʒɑ̃gle] / [desɔldãgle] ‘ทหารอังกฤษ’ และ 3) การห้ามออกเสียงเชื่อม (liaison interdite) เช่น **des héros** *[dezeʁo]⁴ ‘ฮีโร่’ (h aspiré ที่สามารถออกเสียงได้) (Delattre, 1966a; กิตติพล จูโนทัย, 2551; ธีระ รุ่งธีระ, 2565) โดยปรกติแล้ว การออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ แบบบังคับออกเสียงเชื่อมและแบบห้ามออกเสียงเชื่อมจะขึ้นอยู่กับปัจจัยทางด้านคำและโครงสร้างของประโยค ในขณะที่การออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ แบบไม่บังคับออกเสียงเชื่อมจะเกิดขึ้นตามปัจจัยของผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสในสถานการณ์ สีสถานของการพูด และพื้นที่ต่าง ๆ (Delattre, 1966b; Tranel, 1987; Hornsby, 2020; Durand et al., 2011) การออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ มักจะเกิดขึ้นในบริบทบังคับเชื่อมเป็นส่วนใหญ่ โดยพบมากสุดในโครงสร้างแบบ 1) คำที่วางอยู่หน้าคำนาม + คำนาม (un enfant, les arbres) 2) หลังบุรุษสรรพนาม (ils arrivent, on aime) 3) ระหว่างคำกริยาและคำสรรพนาม (prenez-en !) 4) สำนวนต่าง ๆ (tout à coup) (Delattre, 1947; Booij & De Jong, 1987; Durand & Lyche, 2008)

3.2 สถานะของเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์

ปรากฏการณ์เกี่ยวกับเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ ได้เริ่มมีการศึกษามาตั้งแต่ปี ค.ศ. 1911 โดย Damourette and Pichon ต่อมา Schane (1965) ได้พัฒนาประเด็นดังกล่าวไปสู่การกำหนดกฎทางเสียงของการเชื่อมเสียงด้วยวิธีการลดทอนเสียงระหว่างคำ (truncation) ตามหลักทฤษฎีไวยากรณ์เพิ่มพูน (Grammaire générative) โดยมองว่า พยัญชนะท้ายพยางค์สามารถออกเสียงได้และมีสถานะอยู่ในระดับโครงสร้างเล็ก (forme abstraite) แต่จะถูกลดทอนเสียงหรือไม่ออกเสียงพยัญชนะท้ายของคำที่ 1 ในกรณีที่คำที่ 2 ขึ้นต้นด้วยเสียงพยัญชนะอย่างไรก็ตาม ทฤษฎีเกี่ยวกับโครงสร้างเล็กของพยัญชนะท้ายพยางค์มีความขัดแย้งต่อความเป็นจริงของการใช้ภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบัน เพราะผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสสามารถออกเสียงเชื่อมพยางค์ ในรูปแบบที่แตกต่างกัน (แบบบังคับเชื่อม ไม่บังคับเชื่อม หรือห้ามเชื่อม) บางบริบทจำเป็นจะต้องออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ แต่บางบริบทอาจมีการละเว้นไปเลย

หลักการของการออกเสียงเชื่อมพยางค์ ตามแนวคิดเชิงสัทวิทยา (Wauquier, 2009) นำเสนอให้เห็นถึงสถานะที่แตกต่างของพยัญชนะเสียงเชื่อมพยางค์ ว่าเป็นเสียงพยัญชนะที่

⁴ เสียงพยัญชนะที่ถูกขีดทับแสดงถึงการไม่ออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์หรือการห้ามออกเสียงเชื่อม

เพิ่มขึ้นมามีสถานะที่ลอยอยู่หรือมีลักษณะเฉพาะ (double flottement) ที่สามารถเปลี่ยนแปลงตำแหน่งได้ ซึ่งอาจเป็นได้ทั้งพยัญชนะท้าย (coda) หรือพยัญชนะต้น (attaque) การเกิดเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ ที่เพิ่มขึ้นมาระหว่างขอบเขตของคำสองคำทำให้เกิดโครงสร้างพยางค์ที่เปลี่ยนไป เช่น ใน petit arbre 'ต้นไม้ขนาดเล็ก' ถ้าเราออกเสียงทีละคำจะอ่านว่า [pəti] + [aʁbʁ] แต่ถ้าเราออกเสียงเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะ จะอ่านว่า [pətiʔaʁbʁ] เสียงพยัญชนะ [t] ที่เพิ่มขึ้นมามีสถานะเสมือนเป็นพยัญชนะต้นของคำถัดไป (Léon, 1972; Boë & Tubach, 1992; Wauquier, 2009)

4. สมมติฐานการวิจัย

4.1 ค่าระยะเวลาของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ(C) และสระตามหลัง (V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) จะสั้นกว่าค่าระยะเวลาในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI)

4.2 ค่าระยะเวลาโดยรวมของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1)+พยัญชนะ (C)+สระตามหลัง (V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (total-CL) จะสั้นกว่าค่าระยะเวลาในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) (total-CI)

4.3 ค่าระยะเวลาของพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) แต่ละประเภทจะมีความแตกต่างกัน

ภาพที่ 1 เงื่อนไขของบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) ระหว่างสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) และสระตามหลัง (V2)

	Mot1	Mot2
บริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL)	= __V ₁	CL V ₂ __
บริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI)	= __V ₁	CI V ₂ __

5. วิธีการดำเนินงานวิจัย

5.1 กลุ่มตัวอย่างของการวิจัย

งานวิจัยนี้มีลักษณะการสุ่มตัวอย่างแบบสะดวก แต่ยังคงมีการควบคุมประเด็นเรื่องอายุ โดยเลือกกลุ่มตัวอย่างเป็นผู้พูดภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ที่อาศัยอยู่ในประเทศไทย อายุ 20 –

30 ปี มาจากเมือง Rennes จำนวน 2 คน เมือง Toulouse จำนวน 1 คน และเมือง Lille จำนวน 1 คน ใช้ภาษาฝรั่งเศสมาตรฐานในชีวิตประจำวัน และไม่มีความผิดปกติทางการสื่อสาร รวมจำนวน 4 คน แบ่งเป็น เพศชาย 2 คน และเพศหญิง 2 คน ผลการวิจัยเกี่ยวกับลักษณะทางกลศาสตร์ของพยัญชนะเชื่อมพยางค์แบบเพิ่มพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศสจะนำเสนอตามข้อค้นพบที่ปรากฏในภาพรวมและในกลุ่มตัวอย่างแต่ละคน ทั้งนี้ กลุ่มตัวอย่างได้รับการแจ้งหัวข้อของการวิจัย รวมถึงขั้นตอนในการเก็บข้อมูล และแสดงความสมัครใจโดยการลงชื่อยินยอมในการเข้าร่วมการวิจัย

5.2 เครื่องมือของการวิจัย

ชุดประโยคจำนวน 37 ประโยค ที่ประกอบด้วยคำเป้าหมายที่ทำให้เกิดและไม่ทำให้เกิดเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ฯ (ดัดแปลงมาจาก Yersin-Besson & Grosjean, 1996; Spinelli et al., 2003; Babineau et al., 2013)

ชุดประโยคที่ 1 จำนวน 26 ประโยค หรือ 13 คู่ประโยค แต่ละคู่จะปรากฏคำวิเศษณ์หรือคุณศัพท์ (mot1) ได้แก่ beaucoup, trop, grand, petit, long, ancien, son, leur(s), deux, dernier, premier, léger โดยที่พยัญชนะท้ายของคำดังกล่าวสามารถออกเสียงเชื่อมพยางค์ฯ ได้ คือ [p], [t], [g], [n], [z], [ʃ] ตามลำดับ และคำถัดไป (mot2) ประกอบด้วยคำกริยา คำคุณศัพท์ หรือคำนามที่ขึ้นต้นด้วยสระ จำนวน 13 คำ ได้แก่ osé, heureux, ami, ermite, hommage, an, hectare, œuf, ailes, aides, oignon, appe, accord และคำที่มีเสียง [p], [t], [g], [n], [z], [ʃ] เป็นเสียงพยัญชนะต้น อย่างละ 2 คำ ยกเว้น เสียง [ʃ] ที่มี 3 คำ รวมทั้งหมด 13 คำ ได้แก่ posé, peureux, tamis, termite, gommage, gant, nectar, neuf, zèle, zèdes, rognon, rappel, raccord ตามลำดับ

ดังนั้น ในแต่ละคู่ประโยคจะมีคำที่ 2 ที่ขึ้นต้นด้วยสระที่ทำให้เกิดความกำกวม กล่าวคือ คู่ประโยคที่ออกเสียงเหมือนกัน แต่มีความหมายต่างกัน เช่น ในคู่ที่ 21-22 (1) C'est le dernier oignon. ([ʃ] เป็น CL) และ (2) C'est le dernier rognon. ([ʃ] เป็น CI) ทั้งสองประโยคมีจำนวนหน่วยเสียงและจำนวนพยางค์เหมือนกันคือ [sɛlɛdəʁnʒɛʁɔ̃ɔ̃] แต่ประโยคที่ 1 หมายถึง 'นี่คือหอมหัวใหญ่หัวสุดท้าย' และประโยคที่ 2 หมายถึง 'นี่คือไต้ฝุ่นสุดท้าย'

ตารางที่ 2

ชุดประโยคที่ 1 ที่ประกอบด้วยคำและเสียงเป้าหมาย จำนวน 26 ประโยค (13 คู่)

คู่ที่	ชนิดของเสียง พยัญชนะ	เสียงสระ (V ₁)	เสียงสระ (V ₂)	คำที่อยู่ ก่อนหน้า (mot1)	คำที่อยู่ ถัดมา (mot2)	ประโยคที่มี CL	ประโยคที่มี CI
1-2	[p]	[u]	[o]	beaucoup	osé/posé	Il a beaucoup <u>osé</u> .	Il a beaucoup posé.
3-4	[p]	[o]	[ɔ]	trop	heureux/ peureux	Il est <u>trop</u> heureux.	Il est trop peureux.
5-6	[t]	[ɑ̃]	[a]	grand	ami/tamis	C'est un <u>grand</u> ami.	C'est un grand tamis.
7-8	[t]	[i]	[ɛ]	petit	ermite/termite	C'est un <u>petit</u> ermite.	C'est un petit termite.
9-10	[g]	[ɔ̃]	[ɔ]	long	hommage/ gommage	C'est un <u>long</u> hommage.	C'est un long gommage.
11-12	[g]	[ɔ̃]	[ɑ̃]	long	an/gant	Il a dit « <u>long</u> an ».	Il a dit « long gant ».
13-14	[n]	[ɛ̃]	[ɛ]	ancien	hectare/nectar	C'est son <u>ancien</u> hectare.	C'est son ancien nectar.
15-16	[n]	[ɔ̃]	[œ]	son	œuf/neuf	Il a son <u>œuf</u> .	Il a son neuf.
17-18	[z]	[œ]	[ɛ]	leur(s)	ailes/zèle	Ce sont leurs <u>ailes</u> .	Ce sont leur zèle.
19-20	[z]	[ɔ]	[ɛ]	deux	aides/zèdes	Il a dit « <u>deux</u> aides ».	Il a dit « deux zèdes ».
21-22	[ʁ]	[e]	[ɔ]	dernier	oignon/rognon	C'est le <u>dernier</u> oignon.	C'est le dernier rognon.
23-24	[ʁ]	[e]	[a]	premier	appel/rappel	C'est le <u>premier</u> appel.	C'est le premier rappel.
25-26	[ʁ]	[e]	[a]	léger	accord/raccord	C'est un <u>léger</u> accord.	C'est un léger raccord.

สำหรับชุดประโยคที่ 2 จำนวน 11 ประโยค กำหนดให้เป็นชุดประโยคควบคุมหรือชุดประโยคลง

ตารางที่ 3

ชุดประโยคที่ 2 จำนวน 11 ประโยค

ที่	ประโยคควบคุม
27	Il a un beau solvant.
28	Il fait un vieux bruitage.
29	Il a un ancien nitrate.
30	Il a un second butoir.
31	Il a un ancien brugnion.
32	Il a vraiment souscrit.
33	Il est très tanné.
34	Il fait un beau conduit.
35	C'est vendredi soir.
36	C'est une chère cliente.
37	Il est déjà midi.

ประโยคทั้ง 37 ประโยคนี้ มีจำนวนพยางค์ที่ใกล้เคียงกัน คือ ระหว่าง 4-6 พยางค์ และคณะผู้วิจัยได้เลือกประโยคที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ๆ ทั้งในบริบทแบบบังคับเชื่อม (liaison obligatoire) ([t] ประโยคที่ 5-8, [n] ประโยคที่ 13-16, [z] ประโยคที่ 17-20) และแบบไม่บังคับเชื่อม (liaison facultative) ([p] ประโยคที่ 1-4, [g] ประโยคที่ 9-12, [x] ประโยคที่ 21-26) สำหรับงานวิจัยครั้งนี้จะใช้ข้อมูลเสียงพูดของชุดประโยคที่ 1 จำนวน 26 ประโยค มาวิเคราะห์เพื่อศึกษาถึงลักษณะทางกลศาสตร์ด้านค่าระยะเวลาของเสียงพยัญชนะและเสียงสระแวดล้อมในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ๆ (CL) และนำมาเปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) เท่านั้น

5.3 การเก็บข้อมูล

5.3.1 กลุ่มตัวอย่างอ่านประโยคจำนวน 37 ประโยค ซึ่งประกอบด้วยชุดประโยคทั้ง 2 ชุด โดยที่กลุ่มตัวอย่างจะอ่านประโยคละ 4 รอบ โดยที่ลำดับของประโยคในแต่ละรอบจะคละกันแบบสุ่ม การบันทึกเสียงแต่ละคนใช้เวลาประมาณ 15-20 นาที

5.3.2 ก่อนบันทึกเสียง คณะผู้วิจัยได้มีการอธิบายวิธีการเก็บข้อมูลและซักซ้อมความเข้าใจกับกลุ่มตัวอย่างโดยให้ลองอ่านประโยคตัวอย่าง จำนวน 10 ประโยค เพื่อตรวจสอบคุณภาพเสียงและความเร็วของการอ่านให้มีระดับเสียงที่เหมาะสมต่อการนำไปวิเคราะห์ข้อมูล

5.3.3 บันทึกเสียงการอ่านประโยคของกลุ่มตัวอย่างภายในห้องที่ไร้เสียงรบกวน ใช้เวลาประมาณ 30-40 นาที อุปกรณ์ที่ใช้ในการบันทึกเสียงคือ เครื่องอัดเสียง TASCAM รุ่น DR-44WL linear PCM recorder โดยใช้ค่าอัตราการเก็บข้อมูล (taux d'échantillonnage) 44.1 kHz หลังจากนั้น นำข้อมูลเสียงมาแบ่งย่อยและวิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมวิเคราะห์เสียง Praat ต่อไป

5.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

5.4.1 คัดเลือกข้อมูลเสียงที่มีการออกเสียงคำในประโยคอย่างต่อเนื่องและต้องไม่มีการหยุดออกเสียงระหว่างคำใดคำหนึ่งในประโยคของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 4 คน โดยข้อมูลเสียงจะมาจากการอ่านออกเสียงรอบที่ 2-4 เนื่องจากเป็นรอบการออกเสียงที่กลุ่มตัวอย่างมีความคุ้นชินกับชุดประโยคที่นำมาทดสอบ และมีการออกเสียงอย่างเป็นธรรมชาติ ทั้งนี้ หากข้อมูลเสียงมีความบกพร่องก็จะนำข้อมูลจากรอบที่ 1 มาทดแทน และคัดเลือกเฉพาะชุดประโยคที่ 1 จำนวน 26 ประโยคของแต่ละรอบมาวิเคราะห์เพื่อศึกษาถึงลักษณะทางกลศาสตร์ด้านค่าระยะเวลาของเสียงพยัญชนะและเสียงสระแวดล้อมในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และนำมาเปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) เท่านั้น ดังนั้น ข้อมูลที่ใช้วิเคราะห์ทั้งหมด คือ 4 คน x 26 ประโยค x 3 รอบ = 312 คำเป้าหมาย

5.4.2 ใช้โปรแกรมวิเคราะห์เสียง Praat เวอร์ชัน 6.3.08 (Boersma & Weenink, 2023) และใช้สเปกโตรแกรมแถบกว้างเป็นหลัก (spectre à large bande) โดยเริ่มจากการคัดเลือกเฉพาะการออกเสียงระหว่างคำวิเศษณ์หรือคำคุณศัพท์ (mot1) และคำที่อยู่ถัดมาซึ่งเป็นคำเป้าหมาย (mot2) จากนั้นคณะผู้วิจัยได้ทำการกำหนดขอบเขตของเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) ซึ่งเป็นเสียงที่อยู่ต่อเนื่องกันระหว่างคำก่อนหน้า (mot1) และคำเป้าหมาย (mot2) ต่อมาคือการวัดค่าระยะเวลาของเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) ของแต่ละไฟล์เสียงที่ได้กำหนดขอบเขตไว้ และขั้นตอนสุดท้ายคือแปลงตัวเลขค่าระยะเวลาจากหน่วยวินาทีให้เป็นมิลลิวินาทีและคำนวณค่าระยะเวลาเฉลี่ย (moyenne) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (écart-type) ของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) และค่าระยะเวลาเฉลี่ยโดยรวมของช่วงต่อเนื่องของ V1+C+V2 จากนั้นนำผลค่าระยะเวลาเฉลี่ยมาหาความแตกต่างของค่าระยะเวลาในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) และในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) โดยแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็นรายบุคคล (ผู้พูดคนที่ 1-4) และตามชนิดของเสียงพยัญชนะ ([p], [t], [g],

[n], [z], [y] จากนั้นสร้างตารางและแผนภาพนำเสนอข้อมูลของลักษณะทางกลศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับค่าระยะเวลาในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) เปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI)

5.4.3 สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ ได้นำค่าระยะเวลาทั้งหมด (ms) ไปทดสอบการแจกแจงของข้อมูลทางสถิติด้วย Shapiro-Wilk test เพื่อทดสอบสมมติฐานการกระจายตัวของข้อมูล จากนั้น จึงวิเคราะห์หัยสำคัญทางสถิติของค่าระยะเวลาของเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) พยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) สระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) สระตามหลัง (V2) และค่าระยะเวลาโดยรวม (total) พบว่า ข้อมูลทุกรายการมีการแจกแจงของข้อมูลแบบไม่ปกติ (non normalement distribuées, มีค่า p-value ต่ำกว่า 0.001) จึงดำเนินการต่อด้วยการวิเคราะห์ทางสถิติเชิงอนุมาน (inferential statistics) ด้วย Wilcoxon Sign-Rank Test (aka non-parametric paired t-test) ผ่านโปรแกรม Jamovi (version 2.6) (The jamovi project, 2004) เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าระยะเวลาของเสียงพยัญชนะและเสียงสระแวลล้อม (V1 และ V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) และในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL)

5.5 การวิเคราะห์เสียงด้วย Praat

การใช้โปรแกรมวิเคราะห์เสียง Praat วัดค่าระยะเวลาของของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) มีขั้นตอนดังนี้

5.5.1 เลือกไฟล์เสียงที่จะวิเคราะห์โดยกดเลือก Open ตามด้วย Read from file... ในโปรแกรม Praat

5.5.2 กดเลือกที่ไฟล์เสียง หลังจากนั้นกดเลือกเมนู Annotate ตามด้วย To TextGrid... เพื่อสร้างไฟล์ TextGrid สำหรับพิมพ์คำอธิบายประกอบ โดยกำหนดชื่อ tier ที่ 1 เป็น VCV เพื่อบอกหน่วยเสียงต่าง ๆ ซึ่งเป็นหน่วยเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) หน่วยเสียงพยัญชนะ (C) และหน่วยเสียงสระตามหลัง (V2) และกำหนดชื่อ tier ที่ 2 เป็น W1W2 เพื่อบอกเสียงของคำก่อนหน้า (mot1) และคำเป้าหมาย (mot2)

5.5.3 กดเลือกไฟล์เสียงพร้อมกับไฟล์ TextGrid เพื่อเปิดหน้าต่างไฟล์ที่จะกำหนดขอบเขตของคำก่อนหน้า (mot1) และคำเป้าหมาย (mot2) และขอบเขตของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2)

5.5.4 เมื่อหน้าต่างไฟล์เสียงปรากฏพร้อมกับ Textgrid จะสังเกตเห็นขอบเขตของเสียงพยัญชนะและเสียงสระจากรูปคลื่น (forme d'onde) ตามภาพที่ 1 โดยจุดเริ่ม (début) สังเกตการณ์จากบริเวณที่เริ่มมีการสั่นของเส้นเสียง ซึ่งรูปคลื่นจะมีแอมพลิจูด (amplitude) สูง ส่วนจุดสิ้นสุด (fin) สังเกตจากจุดสุดท้ายที่มีการสั่นของเส้นเสียงซึ่งแอมพลิจูดในช่วงนี้จะต่ำ

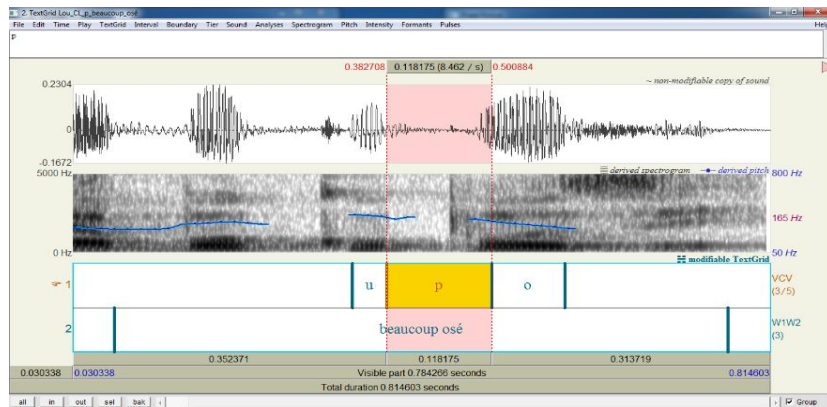
หรือสามารถสังเกตการสั้นของเส้นเสียงจากเส้นระดับเสียง (hauteur) ในโปรแกรมได้ ยิ่งไปกว่านั้นเชกเมนต์ที่เป็นเสียงสระ สามารถสังเกตได้จากแถบความถี่ฟอร์แมนต์ (fréquence des formants vocaliques) ปรากฏ โดยสระเริ่มเมื่อแถบค่าความถี่ฟอร์แมนต์ปรากฏ และจบเมื่อแถบค่าความถี่ฟอร์แมนต์สิ้นสุด สำหรับเชกเมนต์ที่เป็นเสียงพยัญชนะจะมีความแตกต่างไปตามชนิดของเสียงพยัญชนะสังเกตจากบริเวณที่มีการกักกันของกระแสลม (tenue d'occlusion) ไปจนถึงช่วงที่กระแสลมที่ถูกกักกระเบิดออก (relâchement) และตามด้วยเสียงสระ (transition formantique) หรือสังเกตจากรูปคลื่นเสียงว่าเป็นแบบสม่ำเสมอ (périodique) หรือไม่สม่ำเสมอ (apériodique)

5.5.5 เมื่อสังเกตขอบเขตของเสียงพยัญชนะและสระได้แล้ว จะกำหนดจุดบนคลื่นเสียงโดยวางเมาส์ให้อยู่ที่จุดตัดศูนย์ (passage à zéro) เพื่อให้ช่วงคลื่นก่อนและหลังจุดนั้นมีลักษณะเต็มรอบ สำหรับจุดเริ่มจะกำหนดจากรอบแรกของรูปคลื่นที่เปลี่ยนแปลง และจุดสิ้นสุดจะกำหนดจากรอบสุดท้ายของรูปคลื่น สำหรับจุดสิ้นสุดของเสียงพยัญชนะจะกำหนดตรงวงรอบที่ 2 เมื่อรูปคลื่นเคลื่อนที่เข้าไปรวมกันกับเสียงสระแล้ว

5.5.6 เมื่อกำหนดขอบเขตเสียงพยัญชนะและสระเรียบร้อยแล้ว จะพิมพ์คำศัพท์ใน tier ที่ 2 (W1W2) และสัทอักษรสากล (Alphabet Phonétique International - API) ของเสียงพยัญชนะและสระ ใน tier ที่ 1 (VCV) กำกับไว้ในช่อง Textgrid และกดบันทึกไฟล์ TextGrid โดยกดเลือก เมนู File ตามด้วย Save TextGrid as text file... และปิดไฟล์

5.5.7 ใช้ Praat script เพื่อวัดค่าระยะเวลาของเสียงพยัญชนะและเสียงสระ หรือ V1, C, V2 โดยกดเลือกไฟล์ TextGrid ที่ต้องวัดค่าระยะเวลา กดเมนู Praat ที่หน้าโปรแกรม จากนั้นกด Open Praat Script... และกดเลือกไฟล์ script ที่จะใช้ หรือไฟล์ script ที่มีชื่อว่า segment-duration เมื่อหน้าต่าง script ปรากฏขึ้น กดเลือกเมนู Run และกดเลือก Run อีกครั้งหนึ่ง เมื่อหน้าต่างใหม่ปรากฏขึ้น เลือก tier 1 เพื่อวัดค่าระยะเวลาของแต่ละหน่วยเสียง กำหนดชื่อไฟล์ให้ตรงกับไฟล์ TextGrid ที่ต้องวัดค่าระยะเวลา จากนั้นกด ok ไฟล์ Notepad แสดงค่าระยะเวลา จะถูกบันทึกในตำแหน่งโพลเดอร์ของไฟล์ script จากนั้นสามารถตรวจสอบค่าระยะเวลาของหน่วยเสียงได้จากไฟล์ Notepad ซึ่งตัวเลขที่ได้จะอยู่ในหน่วยวินาที

ภาพที่ 2 ตัวอย่างการแบ่งขอบเขตของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (CL) และสระตามหลัง (V2) ในคำว่า beaucoup osé ของผู้พูดเพศชายคนที่ 1



6. ผลการวิจัย

การศึกษาในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ลักษณะทางกลศาสตร์ด้านค่าระยะเวลา (durée) ของเสียงพยัญชนะ (C) และเสียงสระแวล้อม (V1 และ V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) โดยเก็บข้อมูลจากผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ และนำมาเปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) ผลการวิจัยจะมีลำดับการนำเสนอโดยแบ่งออกเป็น 3 หัวข้อดังนี้

6.1 ค่าระยะเวลาเฉลี่ยของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) จำแนกตามบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL)

6.2 ค่าระยะเวลาเฉลี่ยของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) จำแนกตามบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และจำแนกตามผู้พูด

6.3 ค่าระยะเวลาเฉลี่ยของเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) จำแนกตามชนิดของเสียงพยัญชนะ

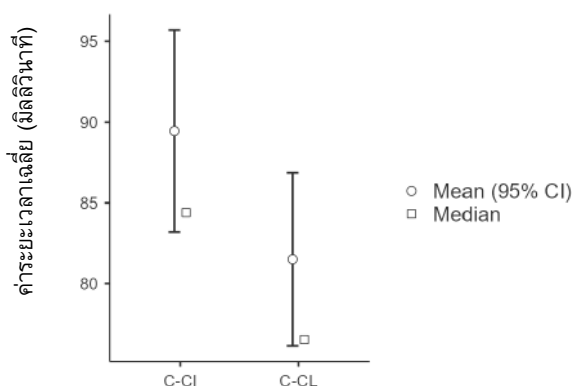
6.1 ค่าระยะเวลาเฉลี่ยของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) จำแนกตามบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL)

จากการวิเคราะห์ภาพรวมค่าระยะเวลาทั้งหมด (ms) ของข้อมูล พบว่า เสียงพยัญชนะต้น (CI) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย 89.5 มิลลิวินาที เสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย 81.5 มิลลิวินาที ในขณะที่ เสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) ที่ปรากฏในบริบทเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย 102.5 มิลลิวินาที และที่ปรากฏในบริบทเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย 97.3 มิลลิวินาที ส่วนเสียงสระตามหลัง (V2) ที่ปรากฏในบริบทเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย 88.3 มิลลิวินาที และที่ปรากฏในบริบทเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย 93 มิลลิวินาที

ในส่วนของค่าระยะเวลาเฉลี่ยโดยรวม (total) ของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1)+พยัญชนะ(C)+สระตามหลัง (V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) (total-CI) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย 280.3 มิลลิวินาที และในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (total-CL) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย 271.8 มิลลิวินาที

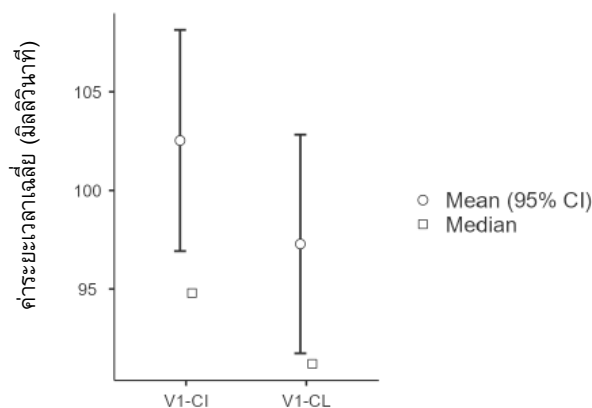
นอกจากนี้ พบว่า ข้อมูลทุกรายการมีการแจกแจงของข้อมูลแบบไม่ปกติ (non normalement distribuées) คณะผู้วิจัยจึงดำเนินการต่อด้วยการวิเคราะห์ทางสถิติเชิงอนุมานแบบ Wilcoxon Sign-Rank Test (aka non-parametric paired t-test) ผลการทดสอบทางสถิติยืนยันว่า ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ระหว่างเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) 89.5 มิลลิวินาที และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) 81.5 มิลลิวินาที เมื่อพิจารณาประกอบกับช่วงความเชื่อมั่นมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ [$W = 7932$, $p=0.001$] ดังภาพที่ 3

ภาพที่ 3 แถบข้อผิดพลาดและช่วงความเชื่อมั่น 95% ของค่าระยะเวลาเฉลี่ยระหว่างเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL)



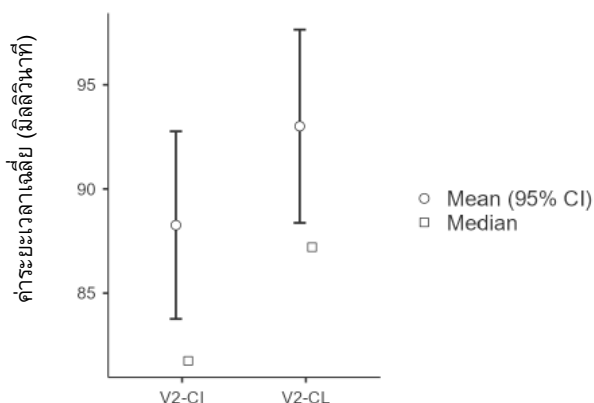
ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ระหว่างเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) ที่ปรากฏในบริบทเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) 102.5 มิลลิวินาที และในบริบทเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) 97.3 มิลลิวินาที เมื่อพิจารณาประกอบกับช่วงความเชื่อมั่น มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ [$W = 7570, p = 0.01$] ดังภาพที่ 4

ภาพที่ 4 แถบข้อผิดพลาดและช่วงความเชื่อมั่น 95% ของค่าระยะเวลาเฉลี่ยระหว่างเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) ที่ปรากฏในบริบทเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) และในบริบทเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL)



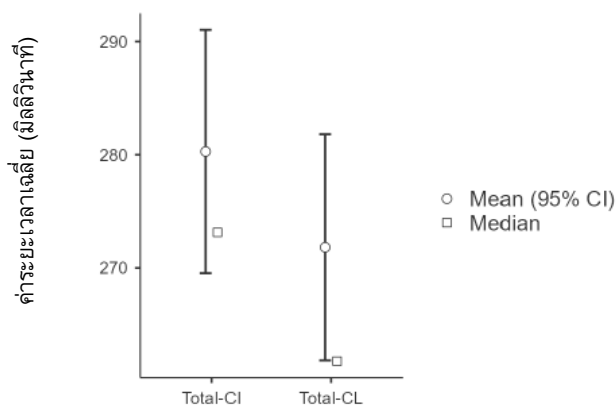
ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ระหว่างสระตามหลัง (V2) ที่ปรากฏในบริบทเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) 88.3 มิลลิวินาที และในบริบทเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) 93 มิลลิวินาที เมื่อพิจารณาประกอบกับช่วงความเชื่อมั่นมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ [$W = 4487, p = 0.004$] ดังภาพที่ 5

ภาพที่ 5 แถบข้อผิดพลาดและช่วงความเชื่อมั่น 95% ของค่าระยะเวลาเฉลี่ยระหว่างสระตามหลัง (V2) ที่ปรากฏในบริบทเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) และในบริบทเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL)



และค่าระยะเวลาเฉลี่ยโดยรวม (total) ของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1)+พยัญชนะ(C)+สระตามหลัง (V2) ระหว่างบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) 280.3 มิลลิวินาที และบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) 271.8 มิลลิวินาที เมื่อพิจารณาประกอบกับช่วงความเชื่อมั่นมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ [$W = 7608$, $p = 0.009$] ดังภาพที่ 6

ภาพที่ 6 แถบข้อผิดพลาดและช่วงความเชื่อมั่น 95% ของค่าระยะเวลาเฉลี่ยโดยรวมของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1)+พยัญชนะ(C)+สระตามหลัง (V2) ระหว่างบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) และบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL)



6.2 ค่าระยะเวลาเฉลี่ยของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) จำแนกตามบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และจำแนกตามผู้พูด

จากผลการวิเคราะห์ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ (C) และสระตามหลัง (V2) พบว่า รูปแบบของความแตกต่างของค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ในบริบทของเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) ของผู้พูดทั้ง 4 คน มีทิศทางเหมือนกัน โดยสามารถแจกแจงรายละเอียดตามที่ระบุในตารางที่ 4 ได้ดังนี้

ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) ของผู้พูดทั้ง 4 คน ในบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (97.3 มิลลิวินาที) สั้นกว่าบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะต้น (CI) (102.5 มิลลิวินาที) เมื่อพิจารณาจำแนกตามผู้พูด พบว่า ผู้พูดทั้ง 4 คน ยกเว้น ผู้พูดคนที่ 3 ออกเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) ไปในทิศทางเดียวกัน โดยมีค่าระยะเวลาในบริบทที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) น้อยกว่าบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI)

สำหรับค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ของเสียงพยัญชนะ (C) ของผู้พูดทั้ง 4 คน ในบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (81.5 มิลลิวินาที) สั้นกว่าบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะต้น (CI) (89.5 มิลลิวินาที) เมื่อพิจารณาจำแนกตามผู้พูด พบว่า ผู้พูดทั้ง 4 คน ยกเว้น ผู้พูดคนที่ 2 ออกเสียงพยัญชนะ (C) ไปในทิศทางเดียวกัน โดยมีค่าระยะเวลาในบริบทที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) น้อยกว่าบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI)

ในขณะที่ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ของสระตามหลัง (V2) ของผู้พูดทั้ง 4 คน ในบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (93 มิลลิวินาที) ยาวกว่าบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะต้น (CI) (88.3 มิลลิวินาที) เมื่อพิจารณาจำแนกตามผู้พูด พบว่า ผู้พูดออกเสียงสระตามหลัง (V2) ไปในทิศทางเดียวกันทั้งหมด 4 คน โดยมีค่าระยะเวลาในบริบทที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มากกว่าบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI)

จากผลการวิเคราะห์ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) โดยรวมของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1)+พยัญชนะ(C)+สระตามหลัง (V2) ของผู้พูดทั้ง 4 คน ในบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (271.8 มิลลิวินาที) สั้นกว่าบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะต้น (CI) (280.3 มิลลิวินาที) เมื่อพิจารณาจำแนกตามผู้พูด ยังแสดงให้เห็นอีกเช่นเดียวกันว่า ผู้พูดทั้ง 4 คน ยกเว้น ผู้พูดคนที่ 2 ออกเสียงพยัญชนะและเสียงสระแวดล้อมไปในทิศทางเดียวกัน โดยมีค่าระยะเวลาในบริบทที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) น้อยกว่าบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI)

ตารางที่ 4

ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1), พยัญชนะ (C), และสระตามหลัง (V2) จำแนกตามบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และจำแนกตามผู้พูดทั้ง 4 คน ค่าในวงเล็บแสดงส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

	ผู้พูดคนที่ 1 (ชาย)	ผู้พูดคนที่ 2 (ชาย)	ผู้พูดคนที่ 3 (หญิง)	ผู้พูดคนที่ 4 (หญิง)	
	V1	V1	V1	V1	ค่าเฉลี่ย V1
บริบท					
พยัญชนะต้น	107.30	89.86	100.74	112.30	102.5
พยางค์	(11.57)	(15.88)	(16.44)	(13.45)	(35.8)
บริบท					
พยัญชนะ	96.24	84.40	104.35	104.20	97.3
เชื่อมพยางค์	(9.61)	(14.74)	(9.15)	(9.05)	(35.4)
	C	C	C	C	ค่าเฉลี่ย C
บริบท					
พยัญชนะต้น	88.96	75.14	110.87	82.83	89.5
พยางค์	(11.03)	(7.05)	(35.93)	(10.37)	(39.8)
บริบท					
พยัญชนะ	82.72	76.40	94.14	72.76	81.5
เชื่อมพยางค์	(3.22)	(12.72)	(26.23)	(10.70)	(34.1)
	V2	V2	V2	V2	ค่าเฉลี่ย V2
บริบท					
พยัญชนะต้น	81.30	72.62	89.51	109.72	88.3
พยางค์	(6.31)	(6.79)	(12.13)	(9.30)	(28.7)
บริบท					
พยัญชนะ	82.01	79.32	97.13	113.67	93
เชื่อมพยางค์	(5.24)	(6.60)	(7.36)	(10.74)	(29.5)

ตารางที่ 4

ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1), พยัญชนะ (C), และสระตามหลัง (V2) จำแนกตามบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และจำแนกตามผู้พูดทั้ง 4 คน ค่าในวงเล็บแสดงส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (ต่อ)

	ผู้พูดคนที่ 1 (ชาย)	ผู้พูดคนที่ 2 (ชาย)	ผู้พูดคนที่ 3 (หญิง)	ผู้พูดคนที่ 4 (หญิง)	
	V1+C+V2 (total)	V1+C+V2 (total)	V1+C+V2 (total)	V1+C+V2 (total)	ค่าเฉลี่ย V1+C+V2 (total)
บริบท					
พยัญชนะต้น	277.56	237.62	301.12	304.85	280.3
พยางค์	(57.62)	(41.58)	(42.24)	(69.94)	(68.5)
บริบท					
พยัญชนะ	260.97	240.12	295.62	290.63	271.8
เชื่อมพยางค์	(53.90)	(41.25)	(47.37)	(76.45)	(63.6)

6.3 ค่าระยะเวลาเฉลี่ยของเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) จำแนกตามชนิดของเสียงพยัญชนะ

จากการวิเคราะห์ พบว่าค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) จากยาวไปสั้น จำแนกตามชนิดของเสียงพยัญชนะ มีรูปแบบดังนี้ ในบริบทพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) เสียงพยัญชนะ [p] มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ยาวที่สุด 124.7 มิลลิวินาที รองลงมาคือ [z] 112.6 มิลลิวินาที, [t] 107.1 มิลลิวินาที, [n] 74.4 มิลลิวินาที, [s] 65.2 มิลลิวินาที และสั้นที่สุดคือ [g] 64.9 มิลลิวินาที ตามลำดับ และในบริบทพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) เสียงพยัญชนะ [p] มีค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ยาวที่สุด 112.2 มิลลิวินาที รองลงมาคือ [z] 103 มิลลิวินาที, [t] 87 มิลลิวินาที, [g] 69.7 มิลลิวินาที, [n] 64.6 มิลลิวินาที และสั้นที่สุดคือ [s] 62.9 มิลลิวินาที ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ของเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) จำแนกตามชนิดของเสียงพยัญชนะ ซึ่งให้เห็นว่า เสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) ได้แก่ [p], [t], [n], [z], [s] มีค่าระยะเวลาเฉลี่ยสั้นกว่าเสียงพยัญชนะต้น (CI) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เสียง [t] ที่ปรากฏแนวโน้มความแตกต่างชัดเจนมากที่สุดเมื่อเทียบกับเสียงอื่นๆ ยกเว้น [g] ในบริบทพยัญชนะต้น (CI) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ยยาวกว่าในบริบทพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) เพียงเล็กน้อย ดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5

ค่าระยะเวลาเฉลี่ย (ms) ของเสียงพยัญชนะต้น (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) จำแนกตามชนิดของเสียงพยัญชนะ ค่าในวงเล็บแสดงส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

	[p]	[t]	[g]	[n]	[z]	[ʃ]
บริบท พยัญชนะต้น	124.7 (25.5)	107.1 (16.5)	64.9 (21.9)	74.4 (20.1)	112.6 (25.2)	65.2 (27.0)
บริบท พยัญชนะเชื่อม	111.2 (18.9)	87.0 (12.6)	69.7 (27.3)	64.6 (14.3)	103.0 (16.9)	62.9 (27.4)

7. อภิปรายผลการวิจัย

จากการเปรียบเทียบค่าระยะเวลา (durée) ของเสียงพยัญชนะและเสียงสระแวดล้อมระหว่างบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) และบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) สามารถสรุปโดยจำแนกตามบุคคลและชนิดของเสียงพยัญชนะ ได้ดังนี้

ผู้พูดทั้ง 4 คนออกเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ(C) และสระตามหลัง (V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) และในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) ที่มีรูปแบบของความแตกต่างของค่าระยะเวลาไปในทิศทางเดียวกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการออกเสียงสระตามหลัง (V2) ของผู้พูดทั้งหมด 4 คน ด้วยค่าระยะเวลาในบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) ยาวกว่าบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะต้น (CI) ในขณะที่ค่าระยะเวลาของเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) เสียงพยัญชนะ(C) และค่าระยะเวลาโดยรวมของช่วงต่อเนื่อง V1+C+V2 (total) ของผู้พูดทั้งหมด 4 คน มีรูปแบบที่คล้ายกัน กล่าวคือ บริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) สั้นกว่าบริบทที่ปรากฏเสียงพยัญชนะต้น (CI) แสดงให้เห็นว่า การออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ ของผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสมีลักษณะที่คล้ายคลึงกัน ไม่ได้เจาะจงว่าเป็นเพศใดหรือมาจากพื้นที่ไหนเป็นหลัก (เฉพาะผลการทดลองที่พบในงานวิจัยนี้)

นอกจากนี้ จากผลการวิเคราะห์ทางสถิติและการเปรียบเทียบถึงค่าระยะเวลา (durée) ของเสียงพยัญชนะและเสียงสระแวดล้อมระหว่างบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) แสดงให้เห็นว่า ค่าระยะเวลาของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) และพยัญชนะ(C) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) สั้นกว่าค่าระยะเวลาในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งเป็นไปตาม

สมมติฐานและสอดคล้องกับผลการวิจัยทางด้านกลศาสตร์ของ Dejean de la Bâtie (1993) ที่แสดงให้เห็นว่าค่าระยะเวลาของช่วงกักหรือช่วงที่ฐานกรณ์เคลื่อนที่เข้าหากัน (*tenué d'occlusion*) และระยะเวลาระหว่างช่วงการเปิดของฐานกรณ์ในช่องปาก (*relâchement*) กับระยะเวลาเริ่มต้นการสั่นของเส้นเสียง หรือค่า Voice Onset Time (VOT) ของเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) สั้นกว่าเสียงพยัญชนะต้นทั่วไป (CI) สอดคล้องกับงานวิจัยอื่น ๆ ที่ได้ศึกษาตามมามากหลังจากนั้น เป็นต้นว่า ผลการศึกษาของ Yersin-Besson & Grosjean (1996) พบว่า พยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ยที่สั้นกว่าเพียงเล็กน้อย ประมาณ 10% เมื่อเทียบกับพยัญชนะต้นพยางค์ทั่วไป (CI) แม้ว่าความแตกต่างนี้จะอิงจากคู่คำเป้าหมายเพียง 8 คู่เท่านั้น และไม่ได้ทำการวิเคราะห์ทางสถิติ

สำหรับผลการวิเคราะห์ทางสถิติและการเปรียบเทียบค่าระยะเวลาโดยรวมของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1)+พยัญชนะ(C)+สระตามหลัง (V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) (*total-CI*) และในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (*total-CL*) ของผู้พูดทั้ง 4 คน พบว่าค่าระยะเวลาเฉลี่ยโดยรวมของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1)+พยัญชนะ(C)+สระตามหลัง (V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (*total-CL*) สั้นกว่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (*total-CI*) ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐาน และเป็นไปตามผลการทดลองของ Gaskell et al. (2002) ที่พบว่าเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ [t], [y], [z] มีค่าระยะเวลาเฉลี่ยที่สั้นกว่าเล็กน้อย เมื่อเทียบกับค่าระยะเวลาเฉลี่ยของเสียงพยัญชนะต้นปรกติ ซึ่งวัดจากช่วงท้ายของเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) จนถึงเสียงสระตัวที่ตามมา (V2) และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Spinelli et al. (2003) ที่ได้ทำการศึกษาคูณลักษณะทางกลศาสตร์ด้านค่าระยะเวลาของคำเป้าหมายที่ขึ้นต้นด้วยสระและเอื้อให้เกิดความกำกวมเมื่อปรากฏในประโยคที่มีเสียงเชื่อมพยางค์ จำนวน 27 คำ ผลการทดลองของ Spinelli et al. (2003) พบว่าค่าระยะเวลาเฉลี่ยโดยรวมของช่วงต่อเนื่องของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1)+พยัญชนะ(C)+สระตามหลัง (V2) ระหว่างคู่ประโยคไม่กำกวมที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) (*demi rognon*) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (*dernier oignon*) ไม่แตกต่างกัน แต่ค่าระยะยาว ของทั้งสองประโยคสั้นกว่าเมื่อเทียบกับคู่ประโยคกำกวมที่มีเสียงพยัญชนะต้น (*dernier rognon*)

สำหรับค่าระยะเวลาเฉลี่ยของเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) ระหว่างคู่ประโยคไม่กำกวม พบว่า ประโยคที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (*dernier oignon*) ยาวกว่าประโยคที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) (*demi rognon*) แต่เมื่อเทียบกับคู่ประโยคกำกวม พบว่า ประโยคที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (*dernier oignon*) กลับสั้นกว่าประโยคที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) (*dernier rognon*) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า

เสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) ในบริบทที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มีค่าระยะเวลาสั้นกว่า 3% เมื่อเทียบกับบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้นทั่วไป (CI) (Spinelli et al., 2003)

ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับค่าระยะเวลาเฉลี่ยของเสียงพยัญชนะ (C) พบว่า ประโยคที่มีเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) (dernier oignon) มีค่าระยะเวลาเฉลี่ยของเสียงพยัญชนะ (C) สั้นกว่าเมื่อเทียบกับประโยคไม่ก้ำกวมที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) (demi rognon) อีกทั้งประโยคก้ำกวมที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) (dernier rognon) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า เสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มีค่าระยะเวลาที่สั้นกว่า 17% เมื่อเทียบกับบริบทที่มีเสียงพยัญชนะต้น (CI) (Spinelli et al., 2003)

นอกจากนี้ ค่าระยะเวลาของพยัญชนะเชื่อมพยางค์ แต่ละชนิดมีรูปแบบแนวโน้มที่แตกต่างกันไป ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐาน แต่ก็ยังมีทิศทางเหมือนกันโดยรวม กล่าวคือ ค่าระยะเวลาของเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) สั้นกว่าเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ปกติ (CI) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้น [g] สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Dejean de la Bâtie (1993) และ Wauquier-Gravelines (1996) ที่นำเสนอให้เห็นว่าเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ [t] มีค่าระยะเวลาที่สั้นกว่าเสียงพยัญชนะต้นปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และผลการทดลองของ Stridfeldt (2005) ที่พบว่าค่าระยะเวลาของเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ [z] และ [t] สั้นกว่าเสียงพยัญชนะต้นปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในขณะที่ค่าระยะเวลาของเสียง [n] และ [ʁ] ทั้งที่เป็นเสียงพยัญชนะต้นปกติ (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) ไม่มีความแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เช่นเดียวกับผลการทดลองของ Wauquier-Gravelines (1996) และงานของ Bannert (1998)

จะเห็นได้ว่าผลการทดลองของงานวิจัยครั้งนี้แสดงนัยสำคัญของความแตกต่างกันของค่าระยะเวลา (durée) ของเสียงพยัญชนะต้นปกติ (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) ได้อย่างชัดเจนกว่างานวิจัยก่อนหน้านี้ที่ผลการวิจัยพบความแตกต่างกันของค่าระยะเวลา (durée) ของเสียงพยัญชนะทั้งสองแบบ แต่ไม่แสดงถึงความมีนัยสำคัญทางสถิติ อาจเป็นไปได้ว่า งานวิจัยเหล่านี้ (Dejean de la Bâtie, 1993; Wauquier-Gravelines, 1996; Yersin-Besson & Grosjean, 1996; Bannert, 1998; Gaskell, Spinelli & Meunier, 2002; Spinelli, McQueen & Cutler, 2003; Stridfeldt, 2005) ได้ทำการศึกษาในช่วง 20 ปีที่ผ่านมา ดังนั้น อาจเป็นไปได้ว่าความแตกต่างกันของค่าระยะเวลา (durée) ของเสียงพยัญชนะต้นปกติ (CI) และเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) มีความชัดเจนขึ้นในการใช้ภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบัน

จากผลการศึกษาในครั้งนี้ จึงสรุปได้ว่าแม้ว่าพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) ในภาษาฝรั่งเศสจะเป็นหน่วยเสียงเดียวกันและปรากฏในตำแหน่งเดียวกันในโครงสร้างพยางค์ของคำ แต่จากผลการศึกษาถึงลักษณะทางกลศาสตร์ด้านค่าระยะเวลา พบว่าผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสออกเสียงพยัญชนะดังกล่าวแตกต่างกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง

เมื่อพิจารณาร่วมไปกับการออกเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) และสระที่อยู่ตามหลัง (V2) สอดคล้องกับหลักการของการออกเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) ตามแนวคิดเชิงสัทวิทยา (Wauquier, 2009) ซึ่งแสดงให้เห็นถึงสถานะที่แตกต่างของพยัญชนะเสียงเชื่อมพยางค์ (CL) ว่าเป็นเสียงพยัญชนะที่เพิ่มขึ้นมามีสถานะที่ลอยอยู่หรือมีลักษณะเฉพาะ (double flottement) ที่สามารถเปลี่ยนแปลงตำแหน่งได้ ซึ่งอาจเป็นได้ทั้งพยัญชนะท้าย (coda) หรือพยัญชนะต้น (attaque)

ในแง่ของการรับรู้ทางภาษา กรณีของประโยคที่มีความกำกวม เช่น *C'est le dernier oignon.* และ *C'est le dernier rognon.* ผู้ฟังภาษาฝรั่งเศสอาจใช้ข้อมูลทางกลศาสตร์ที่แสดงให้เห็นความแตกต่างด้านระยะเวลาของสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) พยัญชนะ(C) และสระตามหลัง (V2) และระยะเวลาโดยรวม (total) มาช่วยเพื่อตรวจสอบความถูกต้องชัดเจนของคำหรือประโยคที่ได้ยิน หรืออาจมีส่วนช่วยกระตุ้นการรู้จำคำศัพท์ที่ขึ้นต้นด้วยสระ ในบริบทที่มีเสียงเชื่อมพยางค์ ผลการวิจัยของ Wauquier-Gravelines (1996), Gaskell, Spinelli และ Meunier (2002) และ Spinelli, McQueen และ Cutler (2003) ชี้ให้เห็นว่าเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ มีส่วนช่วยให้ผู้ฟังภาษาฝรั่งเศสรับรู้คำศัพท์ได้เร็วขึ้น โดยอาศัยความรู้ทางคำศัพท์ของคำที่อยู่ก่อนหน้าร่วมกับข้อมูลทางสัทวิทยาของคำดังกล่าวที่ทำให้เกิดเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ กล่าวอีกนัยหนึ่ง การรับรู้เสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ มิได้อาศัยเพียงการตีความหรือพิจารณาเพียงหน่วยเสียงใดหน่วยเสียงหนึ่งอย่างโดดเดี่ยวเท่านั้น หากแต่ขึ้นอยู่กับบริบททางสัทศาสตร์และความสัมพันธ์ระหว่างคำที่ 1 และคำที่ 2 ด้วย โดยคำที่ตามมาขึ้นต้นด้วยเสียงสระ เสียงกึ่งสระ หรือ *h muet* ทำให้ผู้ฟังภาษาฝรั่งเศสสามารถคาดเดาหรือระบุคำถัดไปได้ง่ายขึ้น ดังนั้น ปรากฏการณ์ของการเกิดเสียงพยัญชนะเชื่อมพยางค์ จึงสะท้อนให้เห็นถึงลักษณะเฉพาะของการประมวลผลภาษา ซึ่งต้องอาศัยทั้งข้อมูลทางด้านกลศาสตร์ของเสียงพยัญชนะและเสียงสระที่เกิดมาจากโครงสร้างพยางค์ที่เปลี่ยนแปลง และข้อมูลทางด้านคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบและขอบเขตของคำที่ปรากฏร่วมกัน เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเข้าถึงและประมวลผลคำศัพท์ในภาษาพูด

8. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

8.1 ควรเพิ่มจำนวนกลุ่มตัวอย่าง ทั้งในกลุ่มจากผู้พูดภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ และกลุ่มผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส ซึ่งอาจช่วยให้ผลการศึกษามีความชัดเจนและครอบคลุมมากขึ้น รวมถึงการศึกษาลักษณะทางกลศาสตร์ของเสียงเหล่านี้จากเด็กในวัยต่างๆ ที่เรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่

8.2 ควรมีการศึกษาเกี่ยวกับการลงน้ำหนักหนัก-เบาของคำและ/หรือในกลุ่มคำหรือพยางค์ และความเข้มเสียงในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และนำมาเปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI)

8.3 ควรมีการศึกษาคุณลักษณะของหน่วยเสียงสระ โดยวิเคราะห์จากค่าความถี่ฟอร์เมนต์ของเสียงสระที่อยู่ก่อนหน้า (V1) และสระตามหลัง (V2) ในบริบทที่ปรากฏพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และนำมาเปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏพยัญชนะต้นพยางค์ (CI)

8.4 ควรมีการศึกษาอิทธิพลของพยัญชนะเชื่อมพยางค์ (CL) และพยัญชนะต้นพยางค์ (CI) ในแง่การรับรู้ภาษาฝรั่งเศส (perception de la parole)

กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอขอบคุณกลุ่มตัวอย่างทุกท่านที่เสียสละเวลาและให้ความร่วมมือเป็นอย่างดีในการเก็บข้อมูล ทำให้การวิจัยนี้ดำเนินไปได้อย่างราบรื่น หวังว่างานวิจัยนี้จะเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาด้านกลศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสและด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

ผู้วิจัยคนที่สองได้รับการสนับสนุนจาก Thammasat University's research fund ผ่าน Center of Excellence in Intelligent Informatics, Speech and Language Technology and Service Innovation (CILS)

เอกสารอ้างอิง

- กิตติพล จูโนทัย. (2551). การออกเสียงเชื่อมพยางค์โดยการเพิ่มพยัญชนะ: การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดและพัฒนาการออกเสียงของนิสิตชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. วารสารมนุษยศาสตร์ปริทัศน์, 30(2), 65-80.
- ธีระ รุ่งธีระ. (2565). การออกเสียงภาษาฝรั่งเศสสำหรับผู้เรียนชาวไทย: จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ป้อมเพชร ตาฉกร และสัญญา สลักษณานนท์. (2568). การศึกษาการเปล่งเสียงต่อเนื่องของพยัญชนะในภาษาฝรั่งเศส โดยคนไทยในหนังสือเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วยตนเอง. วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์, 48(150), 94-120.
- Babineau, M., & Shi, R. (2013). Ambiguity related to French liaisons: The role of bottom-up and top-down processes. In *Proceedings of the 165th Meeting of the Acoustical Society of America*. Vol. 19, 1-8.

- Bannert, R. (1998). Temporal aspects of liaison consonants and their word initial correspondences in French. Reports from the Department of Phonetics Umeå University, *PHONUM* 6: 29-49.
- Boë, L.J., Tubach, J.P. (1992). *De A à Zut, dictionnaire phonétique du français parlé*. Grenoble: Editions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2023). *Praat: doing phonetics by computer* (Version 6.3.08) [Computer software]. <http://www.praat.org/>.
- Clements, G. & Keyser S. (1983). *CV PHONOLOGY : A Generative Theory of the Syllable*. MIT Press.
- Dejean de la Bâtie, B., & Bradley, D.C. (1995). Resolving word boundaries in spoken French: native and nonnative strategies. *Applied Psycholinguistics*, 16, 59-81.
- Durand, J., & Lyche, C. (2008). French Liaison in the Light of Corpus Data. *Journal of French Language Studies*, 18, 33–66.
- Durand, J., Laks, B., Calderone, B., & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui ? *Langue française*, 169, 103–135.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement, phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Le Seuil.
- Encrevé, P. & Scheer, T. (2005a). *Autosegmental association is not automatic*. 13th Phonology Meeting, Manchester.
- Encrevé, P. & Scheer T. (2005b). *L'association n'est pas automatique*. 7^e colloque du GDR 1954 'Phonologie', 2-4 June, Aix-en-Provence.
- Gaskell, G., Spinelli, E., & Meunier, F. (2002). Perception of resyllabification in French. *Memory & Cognition*, 30, 798–810.
- Hornsby, D. (2020). *Norm and ideology in spoken French: A sociolinguistic history of liaison*. Palgrave Macmillan, 36-37
- Léon, P. (1972). *Prononciation du français standard*. Didier.
- Matter, J. F. (1986). *À la recherche des frontières perdues: Étude sur la perception de la parole en français*. Thèse de doctorat. Université de Utrecht. De Werelt.
- Spinelli, E., McQueen, J. M., & Cutler, A. (2003). Processing resyllabified words in French. *Journal of Memory and Language*, 48(2), 233-254.
- Schane, S. (1968). *French Phonology and Morphology*. The MIT Press.

- Stridfeldt, M. (2005). *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Thèse de doctorat. Université d'Umeå.
- Vroomen, J., & de Gelder, B. (1999). Lexical access of resyllabified words: Evidence from phoneme monitoring. *Memory & Cognition*, 27, 413–421.
- Wauquier-Gravelines, S. (1996). *Organisation phonologique et traitement de la parole Continue*. Thèse de doctorat en linguistique théorique et formelle. Université Paris 7.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales ?. *Aile...Lia* 2, 112–114.
- Yersin-Besson, C., & Grosjean, F. (1996). L'effet de l'enchaînement sur la reconnaissance des mots dans la parole continue. *L'année Psychologique*, 96, 9-30.



การถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยในการแปลวรรณกรรม: กรณีศึกษา การแปล ความสุขของกะทิ เป็นภาษาฝรั่งเศส

อาทิตย์ วงษ์สง่า*

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

Thai Cultural Transfer in Literary Translation: A Case Study of the French Translation of Le Bonheur de Kati

Arthit Wongsanga*

Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 31 March 2026

Revised 25 May 2026

Accepted 26 May 2026

คำสำคัญ:

ภาษาฝรั่งเศส, วัฒนธรรมไทย,
วรรณกรรม, กลวิธีการแปล,
การแปลผ่านภาษาที่สอง

Keywords:

French, Thai culture,
Literature,
Translation strategies,
Relay translation

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ที่จะศึกษาพฤติกรรมการแปลบริบทวัฒนธรรมไทยในนวนิยายเรื่อง *ความสุขของกะทิ* ฉบับภาษาฝรั่งเศสเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทย โดยใช้ฉบับภาษาอังกฤษซึ่งเป็นต้นฉบับของภาษาฝรั่งเศสเป็นฐานประกอบการอธิบายข้อมูลบริบทวัฒนธรรมไทยที่เปลี่ยนแปลงไปในฉบับภาษาฝรั่งเศส ผลการวิจัยพบว่าผู้แปลฉบับภาษาฝรั่งเศสใช้กลวิธีการแปลวัฒนธรรมตามแนวคิดของโมนาเบเกอร์ (Mona Baker) จำนวน 8 วิธี และผสมผสานต่อยอดจากในแปดวิธีแรก 4 วิธี ส่วนใหญ่มีการทำเชิงอรรถประกอบ แม้เชิงอรรถจะไม่ใช่วิธีที่นิยมกันมากนักในการแปลวรรณกรรมเพราะทำให้การอ่านไม่ลื่นไหลแต่ก็เป็นวิธีที่ผู้แปลเห็นว่าเหมาะสมกับผู้อ่านบทแปลที่เป็นเยาวชนซึ่งอยู่ในวัฒนธรรมที่แตกต่างกันมากเพื่อให้อธิบายบริบทวัฒนธรรมให้ชัดเจนขึ้น สอดคล้องกับธรรมชาติของบทแปลที่มีลักษณะควบวัฒนธรรมตามข้อสังเกตของฟอร์ตุนาโต อิสราแอล (Fortunato Israël) ความแตกต่างทางวัฒนธรรมจึงเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ผู้แปลสรรหาวิธีการแปลอันหลากหลายโดยคำนึงถึงการรับรู้ทางภาษาวัฒนธรรมของผู้อ่านปลายทางเป็นสำคัญ

* Corresponding author

E-mail address: arthit_fr_tu@yahoo.fr

Abstract

This study examines the translation strategies used to render Thai cultural contexts in the French version of *Le Bonheur de Kati*, using the English relay translation as an additional reference point to trace cultural shifts in the French text. The findings show that the French translator employed eight of Mona Baker's strategies for culture-specific items, supplemented by four hybrid variants. Footnotes feature prominently throughout — an approach that, while atypical in literary translation due to its disruption of narrative flow, is deemed appropriate for a young readership unfamiliar with Thai culture, allowing cultural context to be conveyed with greater clarity. This reflects the inherently bicultural nature of translation as described by Fortunato Israël, and underscores cultural distance as a key factor shaping the translator's choices, always with the target readers' linguistic and cultural frame of reference in mind.

1. บทนำ

หากพิจารณาการแปลตามแนวทางของทฤษฎีการแปลแบบยืดยความหมาย (Théorie interprétative de la traduction) ของดานิกา เซเลสโกวิตซ์ (Danica Seleskovitch) และมารี อานน์ เลเดแรร์ (Marianne Lederer) แล้ว การแปลตัวบทวรรณกรรมและการแปลข้อเขียนทั่วไปจะอาศัยหลักการเดียวกันคือการถ่ายทอดความหมายหรือเนื้อหาของต้นฉบับและเจตนาของผู้เขียนไปสู่บทแปลในอีกภาษาหนึ่งในระดับวาทกรรม (discours) ผ่านกระบวนการทำงานหลัก 3 ขั้นตอนคือ การทำความเข้าใจต้นฉบับ (compréhension) การผลจากรูปแบบภาษาต้นฉบับ (déverbalisation) และการถ่ายทอดความหมายสู่บทแปลในภาษาปลายทาง (reverbalisation) แต่มีความแตกต่างกันตรงที่การแปลตัวบทวรรณกรรมจะให้ความสำคัญแก่การสร้างสุนทรียภาพและผลกระทบทางอารมณ์ความรู้สึกแก่ผู้อ่านในภาษาปลายทางให้ทัดเทียมกับต้นฉบับด้วยอัจฉริยภาพและจินตนาการสร้างสรรค์ทางภาษาของนักแปล (Israël, 2024a, pp. 130-131; 2024b, pp. 108-118) นพพร ประชากุลได้อธิบายคุณสมบัติของตัวบทวรรณกรรมในมุมมองทางการแปลไว้ดังนี้

“มิติทางศิลปะของเนื้อความบทวรรณกรรมประกอบสร้างขึ้นด้วยชั้นเชิงและจุดหมายทางสุนทรียะ ไม่ว่าจะเป็นในแง่เนื้อหา สไตล์ หรือผลทางอารมณ์ความรู้สึก ถ้อยคำในวรรณกรรมสัมพันธ์กับครรลองของชนบและความเชื่อ และ

เนื้อความในบทวรรณกรรมมิได้ขึ้นต่อความเป็นจริงในโลกจริง ๆ หากแต่อ้างอิงถึงความเป็นจริงในโลกของศิลปะ” (นพพร ประชากุล, 2539, น.197)

นอกจากตัวบทวรรณกรรมจะมีความต่างจากตัวบททั่วไปหรือเรียกอีกชื่อหนึ่งได้ว่าตัวบทเชิงปฏิบัติ (texte pragmatique) ในเชิงสุนทรียภาพแล้ว เป็นที่น่าสังเกตว่าตัวบทวรรณกรรมยังมีความโดดเด่นกว่าในด้านการนำเสนอบริบทด้านวัฒนธรรมอีกด้วย กล่าวคือวรรณกรรมจะถ่ายทอดเรื่องราวของชีวิตตัวละครในมิติวัฒนธรรมและสถานการณ์อันหลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นรูปร่างหน้าตา ชาติพันธุ์ ถิ่นฐานที่อาศัย ชีวิตความเป็นอยู่ หน้าที่การงาน คติความเชื่อ จารีตประเพณี ไปจนถึงระบบสังคม การเมือง และเศรษฐกิจ ตามแต่ผู้ประพันธ์จะกำหนด เพื่อเป็นองค์ประกอบด้านศิลปะการประพันธ์ในการขับเคลื่อนเรื่องราวและการกระทำของตัวละครที่จะสะท้อนให้เห็นอัตลักษณ์ แก่นเรื่องและแนวคิดสำคัญของบทประพันธ์ ดังนั้นผู้อ่านวรรณกรรมแปลจะได้รับทั้งอรรถและรสของวรรณศิลป์ในงานประพันธ์ไปพร้อม ๆ กับการได้เรียนรู้วัฒนธรรมที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรมของตน วิทย์ ศิวะศรียานนท์ ได้ให้ความเห็นในประเด็นนี้ว่า

“การแปลบทวรรณกรรมต้องใช้ภาษาที่สละสลวยและมีวาทีศิลป์ตามแบบของวรรณคดี (...) ผู้แปลไม่เพียงต้องรักษาความหมายให้ตรงกับต้นฉบับมากที่สุดเท่านั้น ยังจะต้องรักษาจินตภาพ เสียงและรสของคำให้ตรงกับต้นฉบับอีกด้วย (...) การแปลวรรณคดีเป็นการขยายวงความรู้ ประสบการณ์และความรู้สึกนึกคิดของประชาชนชาติเป็นอย่างยิ่ง เป็นการถ่ายทอดทางปัญญาและความรู้สึกที่ไม่มีอะไรเปรียบ” (วิทย์ ศิวะศรียานนท์, 2533, น. 22)

นวนิยายขนาดสั้นเรื่อง *ความสุขของกะทิ* ของงามพรรณ เวชชาชีวะ ตีพิมพ์ครั้งแรกใน พ.ศ. 2546 และได้รับการแปลและจัดจำหน่ายให้ผู้อ่านต่างประเทศได้สัมผัสวิถีชีวิตชนบทไทยในหลายภาษา เช่น ภาษาอังกฤษ ภาษาฝรั่งเศส ภาษาเยอรมัน ภาษาจีน ภาษาญี่ปุ่น ฯลฯ นับเป็นงานประพันธ์ที่มีความโดดเด่นมากทั้งในแง่ของศิลปะการประพันธ์และในด้านแนวคิด เนื้อหาสาระเชิงสังคมวัฒนธรรมที่จรรโลงใจ จนได้รับรางวัลวรรณกรรมสร้างสรรค์ยอดเยี่ยมแห่งอาเซียน (ซีไรต์) ของประเทศไทย ประจำปี พ.ศ. 2549 ดังความในประกาศของคณะกรรมการตัดสินรางวัลตอนหนึ่งว่า

“*ความสุขของกะทิ* เป็นงานศิลปะที่สร้างสรรค์องค์ประกอบอย่างหมดจดงดงาม สื่อแนวคิดที่เป็นที่เข้าใจได้สำหรับคนอ่านหลากหลายไม่ว่าอยู่ในวัยใดและวัฒนธรรมใด เส้นเรื่องของนวนิยายเรื่องนี้อยู่ที่กลวิธีการเล่าเรื่องที่ค่อย ๆ เผยปมปัญหาทีละน้อย ๆ ผ่านมุมมองของตัวละครเอก ด้วยภาษารื่นรมย์ ผ่องอารมณ์ขัน

สอดแทรกความเข้าใจชีวิตที่ตัวละครได้เรียนรู้ไปตามประสบการณ์ ความ สะเทือนอารมณ์จะค่อย ๆ พัฒนาและดิ่งลึกในห้วงนึกคิดของผู้อ่าน นำพาให้ ผู้อ่านอิมเมกกับรสแห่งความโศกอันเกษมที่ได้สัมผัสประสบการณ์ของชีวิตเล็ก ๆ ของเพื่อนมนุษย์คนหนึ่ง” (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2562, คำประกาศของ คณะกรรมการตัดสินรางวัลซีไรต์)

วณิช จรุงกิจอนันต์ (2547, น. 77) ได้แสดงทัศนะในทิศทางเดียวกันว่าเป็นผลงานที่ งดงามและสะอาดสะอ้าน อ่านแล้วกินใจและจับใจ มีวิธีการนำเสนอเรื่องราวที่น่าสนใจมาก แตกต่างจากนวนิยายเรื่องอื่น ๆ เพราะแบ่งเป็นตอนสั้น ๆ และมีชื่อตอนและตามด้วยคำถาม คำพูด หรือคำแสดงความรู้สึกของเด็กหญิงกะทิ ทัศนะดังกล่าวสอดคล้องกับข้อสังเกตของวิลา วิวัฒน์ศร (2549a, น. 91; 2549b, น. 114) ในเรื่องกลวิธีการดำเนินเรื่องของผู้ประพันธ์ที่จัดวาง ไว้อย่างแยบยลผ่านการแบ่งบทและเนื้อความให้จบในแต่ละบท ข้อนี้ทำให้ผู้แต่งสามารถ “เล่น” กับการข้ามมิติสถานที่และมิติเวลาในเรื่องได้ เนื้อเรื่องจึงมีพลวัตชัดเจน มีการเปลี่ยนสถานที่ ตามการแบ่งภาคในเรื่องอยู่ 3 สถานที่ ได้แก่ บ้านริมคลอง บ้านชายทะเล บ้านกลางเมือง ก่อน จะจบที่การกลับไปยังบ้านริมคลอง (บ้านทรงไทย) ในบทสุดท้าย ผู้อ่านจะได้รู้จักเด็กหญิงกะทิ ในสิ่งแวดล้อมหลากหลายตามสถานการณ์ที่เปลี่ยนไป และค่อย ๆ เก็บข้อมูลเกี่ยวกับตัวละคร ที่ละเอียดละออน้อยว่าเด็กหญิงกะทิอายุเท่าไร อาศัยอยู่ที่ไหน เป็นลูกเต้าเหล่าใคร พร้อม ๆ ไป กับที่ตัวละครเอกเองก็จะค่อย ๆ เรียนรู้โลกและรู้จักตนเองในคราวเดียวกัน

แก่นเรื่องความรักความผูกพันระหว่างแม่และลูก และการค้นหาความสุขที่แท้จริงของ ตนเองในวรรณกรรมเรื่องนี้จึงมีความโดดเด่นมากด้วยวิธีการเล่าเรื่องดังกล่าวในลักษณะ “การ เล่นเจ้าล่อเอาเถิด” (วิลา วิวัฒน์ศร, 2549c, น. 90) ระหว่างผู้แต่งและผู้อ่าน โดยที่ผู้อ่านจะ เป็นผู้สร้างความหมายจากข้อมูลที่ผู้แต่งซ่อนไว้ตลอดทั้งเรื่องผ่านสิ่งของหรือสถานที่ต่าง ๆ อัน เป็นข้อบ่งชี้สานกับคำพูดหรือความรู้สึกของกะทิที่อยู่ในบรรทัดถัดมาจากข้อบ่งชี้ ลักษณะเด่น ของบริบทด้านวัฒนธรรมในการเล่าเรื่องนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของนุชรัตน์ มุงคุณ และ อรทัย เพียยุระ (2564, น. 281-282) ที่เสนอว่า *ความสุขของกะทิ* มีกลวิธีการเชื่อมโยงผู้หญิง กับธรรมชาติโดยการใช้สัญลักษณ์ บทบาทของสิ่งแวดล้อมรอบตัวละครล้วนแต่เป็นเครื่องมือในการ สร้างความหมายเชิงสัญลักษณ์ให้แก่เรื่อง

บริบทวัฒนธรรม ธรรมชาติ วิธีชีวิตความเป็นอยู่ จึงเป็นกลไกที่กำหนดกรอบการ ดำเนินเรื่องและความหมายของเรื่อง เนื้อเรื่องประกอบด้วย 26 บทไม่รวมบทส่งท้ายแบ่งเป็น 3 ส่วนใหญ่ ในส่วนที่ 1 มีบทย่อย 9 บท (บทที่ 1-9) ฉากชีวิตบ้านสวนริมคลอง เสียงกระซิบกับ ทะหลิว และข้าวปลาอาหาร แสดงให้เห็นความผูกพันของกะทิกับตายายที่เลี้ยงกะทิมาตั้งแต่เด็ก ๆ เมื่อแม่นำกะทิมาฝากไว้และไม่ได้กลับมาอีก แม้จะมีความน้อยเนื้อต่ำใจระคนความคิดถึงและ

ความสงสัยถึงสาเหตุที่แม่หายไปอยู่บ้าง แต่ความสุขสงบของท้องถิ่นและความรักความเมตตาที่ตายารวมทั้งเพื่อนบ้านในชุมชนมีให้ก็ช่วยเติมเต็มความสุขให้กะทิ จนเปลี่ยนมาในหน้าที่ 2 ซึ่งเกิดขึ้น ณ บ้านชายทะเล ประกอบด้วย 9 บท (บทที่ 10-18) กะทิได้พบกับแม่และได้ทราบถึงอาการป่วยของแม่ที่ยากจะรักษาได้ ณ ที่นี้ กะทิได้เข้าใจความรักอันมหาศาลที่แม่มีต่อกะทิ และได้เรียนรู้ความโศกเศร้าที่ธรรมชาติมอบให้มนุษย์เมื่อแม่เสียชีวิต ธรรมชาติแวดล้อมทั้งต้นไม้ ดอกไม้และสัตว์ในข้อบทต่างบ่งบอกอารมณ์ในใจของกะทิในเวลานั้น ในหน้าที่ 3 ซึ่งมี 8 บท (บทที่ 20-26 และบทส่งท้าย) นั้น หกบทแรก (บทที่ 20-25) ดำเนินเรื่อง ณ บ้านกลางเมือง ข้อบทซึ่งประกอบด้วยวัตถุต่าง ๆ เช่น พวงกุญแจ ลิ่นชัก กระเป๋าเดินทาง กระเป๋าเงิน ชิงช้า ชีวชน ให้กะทิได้ค้นพบความจริงที่แม่เก็บไว้ ได้รู้จักแม่ในวัยสาวว่าเป็นผู้หญิงเก่งแค่นั้น และที่สำคัญได้ปลดปล่อยปรีศนาจิตใจเมื่อได้รู้ว่าผู้เป็นพ่อของตนนั้นเป็นชาวพม่าอาศัยอยู่ที่อังกฤษ และสุดท้ายในบทที่ 26 บ้านทรงไทย กะทิได้เลือกที่จะกลับไปใช้ชีวิตอยู่กับตายายที่บ้านริมคลอง และเข้าใจว่าความสุขของตนเองคืออะไรและอยู่ที่ใด

เมื่อพิจารณาการดำเนินเรื่องทั้งหมดแล้ว จะเห็นได้ว่าบริบทวัฒนธรรมที่แวดล้อมมีอิทธิพลมากต่อการเรียนรู้ชีวิตของเด็กหญิงกะทิ การดำเนินเรื่องด้วยการเริ่มจากบ้านริมคลอง พร้อมเสียงกระซิบและตะลิวของยาย ผ่านทั้งคลื่นทะเลและสังคมเมืองอันวุ่นวาย แล้วจึงวกกลับมาจบลงที่จุดเริ่มต้นพร้อมกับเสียงอุปกรณ์ทำครัวอันเดิม สะท้อนให้เห็นเส้นทางการแสวงหาความจริงเกี่ยวกับอัตลักษณ์ของตนเองของกะทิที่หายไป เพื่อจะได้กลับมาเป็นกะทิคนใหม่ที่เติบโตแข็งแกร่งขึ้น เข้าใจตนเองและรู้จักเติมเต็มความสุขให้ครอบครัววงโคจรของเส้นทางชีวิตตนเองในชนบทไทย ที่ ๆ เป็นบ้านที่แท้จริงของกะทิซึ่งอวบอวลไปด้วยความรักความปรารถนาดีของคนรอบข้าง จิรวรรณ เพชรรัตน์ (2556, น. 36-37) ให้ทัศนะในประเด็นนี้ว่าค่านิยมในเรื่องความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ในเรื่อง *ความสุขของกะทิ* โดดเด่นมากที่สุดในบรรดานวนิยายไทยที่ได้รับรางวัลซีไรต์ ช่วง พ.ศ. 2549-2561 สะท้อนวิถีชีวิตของคนในสังคมไทยอย่างเด่นชัด

ดังนั้นเมื่อนวนิยายเรื่องนี้ได้รับการแปลผ่านภาษาที่สองคือภาษาอังกฤษและตีพิมพ์เป็นภาษาฝรั่งเศส ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาว่าผู้อ่านฉบับภาษาฝรั่งเศสจะได้รับรู้เรื่องราวชีวิตของเด็กหญิงกะทิในชนบทผ่านการถ่ายทอดภาพสังคมวัฒนธรรมไทยของผู้แปลด้วยวิธีการใดบ้าง เมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทย ในฉบับภาษาฝรั่งเศสมีความเปลี่ยนแปลงอย่างไร ผู้แปลพบอุปสรรคทางภาษาในการถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมอย่างไรบ้าง บริบทวัฒนธรรมในภาษาปลายทางมีผลต่อการถ่ายทอดอย่างไร

2. วัตถุประสงค์ในการวิจัย

2.1 เพื่อศึกษากลวิธีการถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยในงานแปลวรรณกรรม *ความสุขของกะทิ* ฉบับภาษาฝรั่งเศสกับต้นฉบับภาษาไทย

2.2 เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบการถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยจากต้นฉบับภาษาไทยผ่านภาษาที่สอง (ภาษาอังกฤษ) ไปสู่บทแปลภาษาฝรั่งเศส

3. สมมติฐานการวิจัย

3.1 การแปลวรรณกรรมเป็นงานสร้างสรรค์ใหม่จากต้นฉบับที่ผู้ประพันธ์ได้สร้างสรรค์ไว้ ผู้แปลจึงต้องใช้ความสามารถในการถ่ายทอดและความคิดสร้างสรรค์ในการสื่อสารทั้งอรรถรสและสุนทรีย์ภาพของต้นฉบับให้ปรากฏในภาษาปลายทาง

3.2 ผู้แปลงานวรรณกรรมคำนึงถึงผู้อ่านในภาษาและวัฒนธรรมปลายทางโดยสรรหากลวิธีการแปลหลากหลายรูปแบบเพื่อถ่ายทอดภาพวัฒนธรรมต้นฉบับให้ใกล้เคียงที่สุด

3.3 ผู้แปลฉบับภาษาฝรั่งเศสประสบปัญหาในการแปลบริบทวัฒนธรรมผ่านภาษาที่สอง (ภาษาอังกฤษ) มากกว่าผู้แปลภาษาอังกฤษที่แปลจากต้นฉบับภาษาไทย เนื่องจากมีความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมไทยไม่เทียบเท่าผู้แปลภาษาอังกฤษ จึงทำให้บทแปลฉบับภาษาฝรั่งเศสมีแนวโน้มที่จะคลาดเคลื่อนจากบริบทวัฒนธรรมไทยในต้นฉบับมากกว่าฉบับแปลภาษาอังกฤษ

4. ระเบียบวิธีวิจัย

4.1 ศึกษาต้นฉบับภาษาไทยของนวนิยาย *ความสุขของกะทิ* กับฉบับแปลภาษาอังกฤษและฉบับแปลภาษาฝรั่งเศส

4.2 ศึกษาเอกสารวิชาการที่เกี่ยวข้องกับการแปลวรรณกรรมและการถ่ายทอดวัฒนธรรมในงานแปล

4.3 ศึกษาและวิเคราะห์กลวิธีการแปลวัฒนธรรมไทยที่พบในบทแปลฉบับภาษาฝรั่งเศสเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทย โดยใช้ฉบับแปลภาษาอังกฤษเป็นฐาน

4.4 สรุปผลการวิเคราะห์และอภิปรายผล

5. ขอบเขตงานวิจัย

ตัวบทหลักที่ผู้วิจัยนำมาศึกษาในงานวิจัยนี้คือนวนิยายเรื่อง *ความสุขของกะทิ* ฉบับภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส เพื่อวิเคราะห์การถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยในฉบับภาษาฝรั่งเศสเมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทย เนื่องจากฉบับภาษาฝรั่งเศสแปลจากภาษาอังกฤษ ฉบับภาษาอังกฤษจึงเป็นตัวบทรองที่นำมาศึกษาเพื่อใช้เป็นตัวบทอ้างอิง (reference) ประกอบการอธิบายความแตกต่างที่พบระหว่างฉบับภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส

5.1 ฉบับภาษาไทย: *ความสุขของกะทิ* ของงามพรรณ เวชชาชีวะ (2549)

5.2 ฉบับภาษาฝรั่งเศส: *Le Bonheur de Kati* ของ Jane Vejajiva แปลจากภาษาอังกฤษโดย Alice Marchand (2006)

5.3 ฉบับภาษาอังกฤษ: *The Happiness of Kati* ของ Jane Vejajiva แปลจากภาษาไทยโดย Prudence Borthwick (2006)

6. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

6.1 เป็นแนวทางในการศึกษาการถ่ายทอดวัฒนธรรมในงานแปลวรรณกรรมจากภาษาไทยไปสู่ภาษาฝรั่งเศส

6.2 เป็นข้อมูลในการพัฒนาการเรียนการสอนวิชาการแปลเพื่อให้ผู้แปลได้ตระหนักถึงความแตกต่างด้านวัฒนธรรมที่เป็นประเด็นสำคัญในการทำงานแปล และสามารถเลือกกลวิธีการแปลที่เหมาะสมได้

7. ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

7.1 ทฤษฎีการแปลแบบยึดความหมายและการแปลวรรณกรรม

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยอาศัยแนวคิดของทฤษฎีการแปลแบบยึดความหมายในการดำเนินการวิจัย เพราะนำเสนอภาพของการแปลในฐานะที่เป็นกระบวนการสื่อสารประเภทหนึ่ง ผู้แปลในฐานะผู้ส่งสารจึงต้องทำทุกวิถีทางที่จะส่งสารหรือความหมายของต้นฉบับไปยังผู้อ่าน หรือผู้รับสารปลายทางที่อยู่ในอีกภาษาและวัฒนธรรมให้ได้ทัดเทียมกันมากที่สุด (Lederer, 2015; Seleskovitch & Lederer, 2014) ฟอรันาโต อิสราเอล (Fortunato Israël) (2024b, p. 116) ศาสตราจารย์ด้านการแปลศึกษาโดยเฉพาะการแปลวรรณกรรมได้สรุปแนวทางในการแปลวรรณกรรมตามทฤษฎีดังกล่าวไว้ดังนี้

“ตามทฤษฎีการแปลแบบยึดความหมาย ความสามารถและความคิดริเริ่มของผู้แปลในการใช้ภาษาให้สอดคล้องกับอรรถปริยลักษณ์ของภาษาเป้าหมายเป็นสิ่งสำคัญ อันที่จริงถ้าจะมุ่งสร้างบทแปลให้มีอรรถรสทัดเทียมกับต้นฉบับแล้ว กระบวนการแปลวรรณกรรมก็เท่ากับกลายเป็นกระบวนการสร้างสรรค์เหมือนกัน ในการที่จะสื่อรรถให้ได้รับรู้ ขั้นแรกจะต้องกลั่นกรองเอาลักษณะเฉพาะในแง่การใช้ภาษาของผู้แต่งออกมาจากข้อกำหนดทั่วไปของภาษานั้น ๆ ต่อจากนั้น เมื่อแน่ใจว่าผู้แต่งมีแนวการใช้ภาษาเฉพาะตนอย่างไรแล้ว จึงค่อยพิจารณากำหนดว่าแนวภาษานั้นมีบทบาทอย่างไรในโครงสร้างรวมของงานประพันธ์ และในขั้นสุดท้าย ก็เลือกสรรวัตถุดิบจากคลังทางภาษาและวัฒนธรรมของผู้อ่านเป้าหมายมาประสมประสานกันเข้าเป็นผลงาน ซึ่งก่อปรด้วย ความหมายรวมและรูปแบบที่มีความสัมพันธ์กันเท่าเดิมและทำให้ผู้อ่านเป้าหมายได้รับผลกระทบทางอารมณ์เหมือนกับที่ผู้อ่านในภาษาต้นฉบับได้รับ” (จิระพรรณ บุญเกียรติ และคณะ, 2540, น. 105)

7.2 แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายทอดวัฒนธรรมในงานแปล

นักวิชาการด้านการแปลศึกษาทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศต่างพิจารณาว่า วัฒนธรรมที่แตกต่างเป็นปัญหาสำคัญมากที่สุดปัญหาหนึ่งในการแปล เพราะการแปลครอบคลุมการถ่ายทอดโลกทัศน์ วิถีชีวิต สังคม วัฒนธรรม จารีตประเพณี ผ่านภาษาของมนุษย์ที่แตกต่างกัน (วัลยา วิวัฒน์ศร, 2567; สัญญวี สายบัว, 2564; สิทธา พินิจภูวดล, 2564; สุพรรณิ ปิ่นมณี, 2562; Baker, 2011; Israël, 2024a; Larson, 1984; Lederer, 2015; Newmark, 1988; Snell-Hornby, 1988) มาริอานน์ เลเดอเร่ (2015, pp. 102-103) ได้ให้ข้อสังเกตเกี่ยวกับบทบาทของวัฒนธรรมในการทำงานของนักแปลว่า นอกเหนือจากทักษะด้านภาษาในต้นฉบับและฉบับแปลที่ดีแล้ว ผู้แปลจำเป็นต้องมีความรู้ในเรื่องวัฒนธรรมของทั้งสองภาษาเป็นอย่างดี โดยเฉพาะเวลาที่จะต้องแปลงานวรรณกรรมข้ามวัฒนธรรม หากเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมที่เป็นสากลแล้ว ผู้อ่านปลายทางก็อาจจะเข้าใจได้ไม่ยาก แต่หากเป็นเรื่องที่เกิดขึ้นเฉพาะในวัฒนธรรม เช่น วิถีชีวิต ขนบธรรมเนียม ประเพณี ผู้แปลจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่จะต้องหาวิธีการที่จะช่วยเสริมให้ผู้อ่านปลายทางเข้าใจโลกที่แตกต่างไปจากของตน ทั้งนี้ผู้แปลควรทำเท่าที่จำเป็นเพื่อไม่ให้อัตลักษณ์การประพันธ์ของต้นฉบับเสียไป ฟอ์ตุนาโต อิสราแอล (2024a, p. 135) ให้ความเห็นเพิ่มเติมในประเด็นนี้ว่าการถ่ายทอดบริบทด้านวัฒนธรรมจึงจำเป็นต้องกระทำการแปลในระดับวาทกรรม ไม่ใช่ในระดับภาษาเพราะไม่มีทางที่จะหาคำศัพท์ที่ตรงกันแสดงสิ่งที่มีเหมือนกันได้ทุกสิ่งในทั้งสองภาษา ดังนั้นนักแปลจึงจำเป็นต้องหาวิธีการสื่อความหมายและถ่ายทอดวัฒนธรรมต่างประเทศที่เหมาะสมสารพัดวิธี ตั้งแต่การยืมคำศัพท์

ไปจนถึงการละลักษณะด้านวัฒนธรรมบางประการที่ไม่ได้มีผลกระทบต่อศิลปะการประพันธ์ของเรื่องและไม่ทำให้บริบทวัฒนธรรมในต้นฉบับเสียไป ผู้แปลจะต้องคำนึงถึงปัจจัยต่าง ๆ เช่น ประเภทและจุดมุ่งหมายของตัวบทต้นฉบับ ลักษณะและบทบาทของบริบทวัฒนธรรมที่ปรากฏในต้นฉบับ และโดยเฉพาะอย่างยิ่ง บริบทด้านภาษาและวัฒนธรรมของผู้อ่านปลายทาง จากกระบวนการข้างต้นนี้จึงอาจพิจารณาได้ว่างานแปลวรรณกรรมนับเป็นตัวบทมีลักษณะ “ควบสองวัฒนธรรม” เป็นจุดประสานให้โลกที่แตกต่างกันสองโลกได้มาพบกัน โดยที่ต้องรักษาและถ่ายทอดวัฒนธรรมต้นทางให้ไปสู่ผู้อ่านบทแปลด้วยกระบวนการทางภาษาและวัฒนธรรมปลายทางที่เหมาะสม

ในการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการศึกษาการแปลวรรณกรรมเรื่อง *ความสุขของกะทิ* เป็นภาษาต่างประเทศ ผู้วิจัยพบว่ามีการศึกษาในฉบับภาษาอังกฤษ (ปทมา อตันโก, 2553; วิกาวิ วงศ์สุวรรณ และคณะ, 2551; วิมลวรรณ อังสุวรรณ, 2550) และภาษาเยอรมัน (ถนอมนวล โอเจริญ, 2551) แต่ยังไม่มีการศึกษาในฉบับภาษาฝรั่งเศส ทั้งนี้พบว่าผู้แปลในทั้งสองภาษาข้างต้นพยายามถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมไทยด้วยกลวิธีอันหลากหลาย

สำหรับฉบับภาษาอังกฤษ วิกาวิ วงศ์สุวรรณ และคณะ (2551) เน้นการศึกษาการวิจารณ์งานแปล *ความสุขของกะทิ* ตามแนวคิดของปีเตอร์ นิวมาร์ค (Peter Newmark, 1988) เพื่อชี้ให้เห็นกระบวนการทำงานแปลไปจนถึงการประเมินการแปลและอนาคตของงานแปล คณะผู้วิจัยนำเสนอกลวิธีการแปลวรรณกรรมเรื่องนี้โดยอาศัยแนวคิดของ มอนา เบเกอร์ (Mona Baker, 2011) เป็นหลัก ตั้งแต่การใช้คำยืม หรือ การใช้คำยืมกับคำอธิบาย การถอดความ การใช้คำที่มีความหมายเจาะจง การใช้คำที่มีความหมายกว้างกว่าต้นฉบับ การละ การใช้คำจากกลุ่มและการแทนที่ทางวัฒนธรรม ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาก่อนหน้าของวิมลวรรณ อังสุวรรณ (2550) งานวิจัยของปทมา อตันโก (2553) ศึกษาไปในทิศทางเดียวกัน แต่เน้นในเรื่องการถ่ายทอดลักษณะความเป็นไทยในบทแปลที่ทำให้เกิดปฏิกิริยาแก่ผู้อ่านปลายทางเทียบเคียงได้กับผู้อ่านต้นฉบับหรือ *equivalent effect* ตามแนวคิดของปีเตอร์ นิวมาร์ค งานวิจัยของปทมา อตันโกนี้ได้ศึกษาทั้งการถ่ายทอดวรรณศิลป์ เช่น ภาพพจน์ ชื่อเรื่อง ชื่อตอน คำเฉพาะ และบริบทวัฒนธรรม เช่น ข้าวของเครื่องใช้ การกินอยู่ ความเชื่อและความเป็นอยู่ โดยอาศัยกลวิธีการแปลที่สอดคล้องกับแนวคิดของมอนา เบเกอร์ ที่กล่าวมาแล้วข้างต้น เช่น การทับศัพท์ การแปลตรง การแปลโดยใช้คำที่มีความหมายกว้างขึ้น การแปลโดยบัญญัติศัพท์ใหม่ การแปลแบบอธิบายเพิ่มเติมสั้น ๆ และอธิบายความยาว

ในฉบับภาษาเยอรมัน ถนอมนวล โอเจริญ (2551) เน้นการวิเคราะห์ความคิดสร้างสรรค์ของนักแปลในการถ่ายทอดวรรณศิลป์และบริบทวัฒนธรรมตามแนวคิดของจิริ เลฟวิ (Jiri Levý, 1969) นักวรรณคดีศึกษาชาวสโลวาเกีย ส่วนที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายทอดวัฒนธรรมนั้น ผู้วิจัยฉบับภาษาเยอรมันแบ่งกลุ่มบริบทวัฒนธรรมในเรื่องออกเป็น 4 กลุ่ม คือ วิถีชีวิตของ

ชาวบ้าน ที่อยู่อาศัย อาหารการกิน พืชพันธุ์ไม้และสัตว์ และได้พบกลวิธีในการแปลหลายวิธี ได้แก่ การแปลตามตัวอักษร การอธิบายข้อมูล การตีความและใช้คำศัพท์ที่มีความหมายเทียบเคียงในวัฒนธรรมปลายทาง การแปลสรุปความโดยรวม การใช้คำศัพท์อื่นมาแทน การปรับเปลี่ยนหรือตัดแปลงให้เข้ากับวัฒนธรรมปลายทาง การแปลทับศัพท์ และการละทิ้ง ผู้วิจัยยังได้ให้ข้อสังเกตด้วยว่าเมื่อผู้แปลชาวเยอรมันต้องแปลต้นฉบับผ่านภาษาที่สองก็จะประสบปัญหามากกว่าผู้แปลชาวอังกฤษที่แปลจากต้นฉบับภาษาไทย โดยเฉพาะประเด็นด้านวัฒนธรรมไทยบางอย่างที่ผู้แปลชาวเยอรมันอาจจะไม่รู้จักหรือคุ้นเคยจึงเลือกที่จะไม่แปลข้อความบางส่วนไปบ้างเพราะคิดว่าเย็นเยื่อหรือไม่สำคัญต่อความเข้าใจของผู้อ่านในวัฒนธรรมปลายทาง

หากพิจารณาการแปลเป็นภาษาเยอรมันในงานวิจัยของถนอมนวล โอเจริญ จะพบว่าสอดคล้องกับแนวคิดของโมนา เบเกอร์ (2011, pp. 23-44) ซึ่งเป็นการจำแนกที่ค่อนข้างละเอียดและครอบคลุม สอดคล้องกับแนวทางแก้ปัญหาการถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมตามทฤษฎีการแปลแบบยืดความหมาย 4 แนวทางอันได้แก่ การปรับเปลี่ยน (adaptation) การหาคำอื่นมาแทน (conversion) การอธิบายความ (explicitation) และการหาคำในวัฒนธรรมปลายทางมาแทน (ethnocentrisme) (Lederer, 2015, pp. 102-106)

ผู้วิจัยพบว่างานวิจัยฉบับภาษาอังกฤษ 2 เรื่องแรกนำเสนอกลวิธีการแปลที่ปรากฏในบทแปลในภาพรวมโดยไม่ได้จำแนกประเด็นการถ่ายทอดลักษณะความเป็นไทยเหมือนในงานวิจัยของปัทมา อัดนโธ งานวิจัยฉบับภาษาเยอรมันได้ชี้ให้เห็นแนวทางการแปลที่ปรากฏในกลุ่มบริบทด้านวัฒนธรรมทั้งสิ้น กล่าวคือ ใช้กลวิธีการแปลโดยการตีความและใช้คำศัพท์ที่มีความหมายเทียบเคียงในวัฒนธรรมปลายทางเพื่อถ่ายทอดทั้ง 4 กลุ่มบริบทวัฒนธรรม ใช้การสรุปความโดยรวมครอบคลุมใน 3 กลุ่มวัฒนธรรม ใช้การอธิบายข้อมูลซึ่งปรากฏใน 2 กลุ่มวัฒนธรรม ส่วนกลวิธีที่เหลือจะมีความถี่ในการใช้เพียง 1 กลุ่มวัฒนธรรม

จากข้อมูลและข้อสังเกตข้างต้น จึงเป็นเรื่องน่าสนใจที่จะศึกษาการถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยในบทแปล *ความสุขของกะทิ* ฉบับภาษาฝรั่งเศสที่ยังไม่มีการศึกษา เพื่อนำเสนอว่านักแปลสามารถถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมไทยจากต้นฉบับภาษาไทยผ่านภาษาอังกฤษสู่ผู้อ่านฉบับภาษาฝรั่งเศสได้อย่างไร เมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทยแล้ว มีแนวโน้มการแปลด้วยวิธีการใด เพื่อเป็นประโยชน์ต่อการศึกษากการแปลเปรียบเทียบกับภาษาต่างประเทศอื่น ผู้วิจัยเลือกวิธีการจัดกลุ่มวัฒนธรรมไทยตามที่ปรากฏในงานวิจัยฉบับแปลภาษาเยอรมันซึ่งสอดคล้องกับการแบ่งกลุ่มวัฒนธรรมของปีเตอร์ นีวมาร์ค (1988, pp. 95-102) ไว้ 5 ประเภท คือ สิ่งแวดล้อม (Ecology) เช่น พืช สัตว์ ภูมิประเทศ ฯลฯ วัฒนธรรมเชิงวัตถุ (Material culture) เช่น เสื้อผ้าเครื่องแต่งกาย ที่อยู่อาศัย อาหาร ฯลฯ วัฒนธรรมเชิงสังคม (Social Culture) เช่น กิจวัตร การทำงาน การพักผ่อนหย่อนใจ ฯลฯ วัฒนธรรมเชิงองค์กรทางสังคม

(Social organization) เช่น องค์กรทางสังคม คติ ความเชื่อ ประเพณี ฯลฯ และ อากัปกริยาและนิสัยใจคอ (Gestures and habits) และเพิ่มกลุ่มวัฒนธรรมอีกหนึ่งหัวข้อคือ เครื่องญาติและคนสนิท ส่วนการจัดประเภทกลวิธีการแปล ผู้วิจัยเลือกใช้แนวทางของโมนา เบเกอร์ ที่จำแนกกลวิธีการแปลบริบทวัฒนธรรมได้ละเอียดครอบคลุมการทำงานของนักแปล และสอดคล้องกับแนวทางแก้ปัญหาการถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมตามทฤษฎีการแปลแบบยืดความหมาย

8. สรุปผลการวิจัย

จากการศึกษาต้นฉบับภาษาไทย ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมคำศัพท์ที่เกี่ยวกับกลุ่มบริบทวัฒนธรรมไทยทั้ง 5 กลุ่มได้จำนวน 126 คำ ดังนี้

ตารางที่ 1

จำนวนคำที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมไทย

บริบททางวัฒนธรรมไทย	จำนวน	ร้อยละ
1. วิถีชีวิตชาวบ้าน	49	38.89
2. ที่อยู่อาศัย	17	13.49
3. อาหารการกิน	22	17.46
4. พืชและสัตว์	20	15.87
5. เครื่องญาติและคนสนิท	18	14.29
รวม	126	100

จากตารางที่ 1 พบว่าคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับวิถีชีวิตชาวบ้านอันได้แก่ คติความเชื่อ ประเพณี ข้าวของเครื่องใช้ มีจำนวนมากที่สุดถึงร้อยละ 38.89 สะท้อนให้เห็นถึงความสอดคล้องกับท้องเรื่องใน *ความสุขของกะทิ* ที่อยู่ในสังคมเกษตรโดยส่วนใหญ่ ตัวละครเอกเช่น กะทิจึงได้เรียนรู้ชีวิตจากวิถีการดำรงชีพของคนในสังคมชนบทที่มีน้ำใจไมตรี มีความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ มีความเชื่อมั่นในธรรมเนียมประเพณี และได้เลือกเส้นทางเดินที่เหมาะสมกับชีวิตของตนเอง

นอกจากนี้ ผู้วิจัยพบว่าในฉบับแปลภาษาฝรั่งเศสเมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทยแล้ว ผู้แปลใช้กลวิธีการแปลเพื่อถ่ายทอดบริบททางวัฒนธรรมไทยทั้งหมด 12 วิธี ซึ่งเป็นกลวิธีตามแนวคิดของโมนา เบเกอร์จำนวน 8 วิธี และเป็นวิธีที่ผสมผสานต่อยอดจากแนวคิดข้างต้นอีก 4 วิธี ด้วยการเพิ่มคำอธิบายหรือการทำเชิงอรรถ ในรายการลำดับที่ 6, 8, 11, 12 ดังมีรายละเอียดในตารางที่ 2 โดยเรียงลำดับความถี่ที่พบในบทแปลดังต่อไปนี้

ตารางที่ 2

กลวิธีการแปลเพื่อถ่ายทอดวัฒนธรรมไทยในเรื่อง ความสุขของกะทิ ฉบับภาษาฝรั่งเศส

กลวิธีการแปล	วิถีชีวิต ชาวบ้าน	ที่อยู่ อาศัย	อาหาร การกิน	พืชและ สัตว์	เครือญาติ และคน สนิท	ความถี่
1. การใช้คำเทียบเคียงใน วัฒนธรรมปลายทาง	✓	✓	✓	✓	✓	5
2. การใช้คำจากกลุ่มหรือคำที่มี ความหมายกว้าง	✓	✓	✓	✓	✓	5
3. การถอดสรุปความโดยใช้ คำที่สัมพันธ์กับวัฒนธรรม ต้นฉบับ	✓	✓	✓	✓		4
4. การใช้คำยืมหรือการทับ ศัพท์ พร้อมคำอธิบายในตัว บท	✓	✓	✓	✓		4
5. การแปลแบบอธิบายความ	✓	✓	✓			3
6. การใช้คำยืมหรือการทับ ศัพท์ พร้อมคำอธิบายในตัว บทและมีเชิงอรรถ	✓	✓				2
7. การใช้คำยืมหรือการทับ ศัพท์				✓		1
8. การใช้คำยืมหรือการทับ ศัพท์พร้อมเชิงอรรถ	✓					1
9. การละความ					✓	1
10. การแปลตรงตัว		✓				1
11. การแปลตรงตัวพร้อม คำอธิบายในตัวบท			✓			1
12. การแปลตรงตัวพร้อม คำอธิบายในตัวบทและมี เชิงอรรถ	✓					1
รวม	8	7	6	5	3	
ร้อยละต่อจำนวนวิธีการแปลที่ ใช้ 12 วิธี	66.67	58.33	50	41.67	25	

ในขั้นต่อไป ผู้วิจัยจะนำเสนอและวิเคราะห์กลวิธีการแปลทั้ง 12 วิธีในการถ่ายทอดวัฒนธรรมโดยจะยกตัวอย่างประกอบจากหัวข้อวัฒนธรรมไทยทั้ง 5 ด้านข้างต้นบางหัวข้อที่มีนัยยะทางการแปลเด่นชัด

8.1 การใช้คำเทียบเคียงในวัฒนธรรมปลายทาง

การใช้คำเทียบเคียงในวัฒนธรรมปลายทางเป็นเครื่องมือสำคัญที่ผู้แปลใช้ในการสร้างความเข้าใจภาพของวัฒนธรรมต้นฉบับให้แก่ผู้อ่าน ผู้วิจัยพบการใช้กลวิธีการแปลนี้ในบริบททางวัฒนธรรมทั้ง 5 ด้าน ตัวอย่างที่ 1-3 แสดงให้เห็นวิธีการแปลแบบเทียบเคียงในด้านวิถีชีวิตชาวบ้าน ที่อยู่อาศัย และพืช ตามลำดับ

ตัวอย่างที่ 1

ภาษาไทย:

บางทีก็เป็นพี่ทอง ที่ไหน ๆ ถูกเรียกตัวมา ก็มักลงเอยช่วยยายสร่งน้ำพระพุทธรูป (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 40)

ภาษาอังกฤษ:

Sometimes Tong helped. He would also help Grandma pour libation water on the Buddha statue. (Vejjajiva, 2006b, p. 30)

ภาษาฝรั่งเศส:

Quelquefois, c'était Tong qui l'assistait. Il aidait aussi grand-mère à verser les libations sur la statue du Bouddha. (Vejjajiva, 2006a, p. 41)

การสร่งน้ำในวัฒนธรรมไทยสามารถกระทำได้ทั้งกับบุคคลและวัตถุซึ่งเป็นที่เคารพบูชา พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 ให้ความหมายของคำว่า “สร่ง” ไว้ว่า “อาบน้ำ, รดน้ำ, (ใช้แก่เจ้านายและพระภิกษุสามเณร), ประพรม เช่น สร่งพระบรมอัฐิ” (ราชบัณฑิตยสถาน, 2554, น. 1174) ดังนั้นในต้นฉบับภาษาไทย การสร่งน้ำพระจึงเป็นการนำน้ำบริสุทธิ์หรือประพรมที่องค์พระพุทธรูปเพื่อแสดงการสักการะ ผู้แปลฉบับภาษาอังกฤษพยายามถ่ายทอดลักษณะการแสดงความเคารพบูชาดังกล่าวโดยการหาคำเทียบกับวัฒนธรรมของตนที่เกี่ยวข้องกับพิธีกรรมทางศาสนาคริสต์ด้วยคำว่า libation water คำว่า libation หมายถึงการเทรดน้ำศักดิ์สิทธิ์ซึ่งโดยมากมักจะเป็นเหล้าองุ่นเพื่อแสดงการบูชา (Merriam-Webster, n.d.) สอดคล้องกับคำแปลแบบแปลตรงของภาษาฝรั่งเศส libation ที่บัณฑิตยสภาฝรั่งเศส (Académie française) ได้ให้คำนิยามในทิศทางเดียวกันว่าเป็นพิธีกรรมทางศาสนา โดยการเทเหล้าองุ่นหรือของเหลวอื่นลงบนพื้นดิน ลงในทะเล หรือลงบนแท่นบูชา เพื่อแสดงความเคารพต่อสิ่งศักดิ์สิทธิ์หรือผู้ลี้ลับ และคำว่า libation นี้ในรูปพหูพจน์ใช้ในสำนวน “faire des libations” ยังหมายถึงกินเหล้าฉลองแบบหัวราน้ำ (Académie française, n.d.) ซึ่งเป็นการ

ใช้ในความหมายตามบริบท ในประเด็นนี้ แม้ภาพการเทเหล้าลงพื้นดินจะแตกต่างจากของไทยที่จะรดบุคคลหรือพระพุทธรูปไปบ้าง แต่จะเห็นได้ว่าผู้แปลทั้งสองภาษาก็พยายามแสดงภาพการบูชาสิ่งศักดิ์สิทธิ์ของไทยไว้ได้ ผู้แปลฉบับภาษาอังกฤษได้เพิ่มคำว่า water เพื่อให้เห็นว่าของเหลวที่ใช้น้ำ ในขณะที่ผู้แปลฉบับภาษาฝรั่งเศสที่แปลต่อจากภาษาอังกฤษอาจจะมองเห็นภาพการสรงน้ำพระไม่ชัดเจนเท่า จึงไม่ได้แปลว่า libation d'eau ตามภาษาอังกฤษ หรือแปลว่า verser de l'eau parfumée (รดหรือเทน้ำที่มีกลิ่นหอม) ซึ่งสอดคล้องกับบริบทไทยมากกว่า

ตัวอย่างที่ 2

ภาษาไทย:

บ้านหลังนี้มีประวัติยาวนาน สร้างตั้งแต่สมัยท้าวทวด ตาเล่าว่า แต่เดิมเป็นเรือนไทยเต็มรูปแบบ เรียกว่าเรือนหมู่ทรงไทย ใหญ่โต โอ่อ่า งดงาม เป็นที่กล่าวขวัญถึงทั่วทั้งบาง ทุกส่วนสร้างอย่างประณีต มีครบทั้งเรือนนอน เรือนรี เรือนขวาง ตลอดจนเรือนครัวและหอนก (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 112)

ภาษาอังกฤษ:

The house had a long history stretching back to Kati's great-grandfather. Grandpa had told her that once it was an old-fashioned Thai house, big, beautiful, and spacious, renowned throughout the village. It had been carefully built and crafted, complete with sleeping quarters, children's quarters and a lofty hall for receiving guests, a kitchen, and a long gallery in which to hang birdcages. (Vejjajiva, 2006b, p. 107)

ภาษาฝรั่งเศส:

L'histoire de cette maison remontait à l'arrière-grand-père de Kati. Grand-père avait raconté qu'autrefois, c'était une vaste et belle résidence traditionnelle, dont la renommée s'étendait à tout le village. Elle avait été conçue et réalisée avec soin, et rien n'y manquait, depuis les chambres à coucher jusqu'aux appartements des enfants, la grande salle de réception, la cuisine et la longue galerie où l'on suspendait les cages des oiseaux. (Vejjajiva, 2006a, p. 126)

ตัวอย่างนี้กล่าวถึงองค์ประกอบของรูปแบบทางสถาปัตยกรรมท้องถิ่นของไทยคือเรือนหมู่ทรงไทยภาคกลางซึ่งแม้แต่ผู้อ่านชาวไทยเองก็ยังไม่ได้คุ้นเคยเสมอไป เพราะเป็นคำที่มีลักษณะการใช้เฉพาะด้าน นววรรณ พันธุเมธา (2544, น. 604) ให้คำอธิบายไว้ว่าเป็นหมู่เรือนไทยหลายหลังซึ่งมีฐานเรือนเชื่อมถึงกัน เรือนต่าง ๆ มีวิธีการวางตำแหน่งตามการใช้งานที่แตกต่างกันไป เช่น เรือนรีจะเป็นเรือนที่อยู่เยื้องไปด้านหน้าข้างหอกกลางหรือเรือนหลัก ส่วนเรือนขวางจะอยู่ถัดไปจากเรือนรี ปลูกตามแนวขวาง ใช้เป็นพื้นที่เอนกประสงค์เพื่อขยายพื้นที่

การใช้งานของบ้านเช่นการรับแขก ในบทแปลภาษาอังกฤษและฝรั่งเศส ผู้แปลพยายามรักษาลักษณะโบราณของเรือนไทยไว้โดยใช้คำเทียบเคียงว่า old-fashioned Thai ในภาษาอังกฤษ และคำว่า traditionnelle ในภาษาฝรั่งเศส สำหรับคำว่าเรือนหมู่ ในฉบับภาษาอังกฤษผู้แปลใช้คำเทียบเคียงว่า house แต่ยังไม่อาจแสดงลักษณะการปลูกเรือนชานเป็นหมู่แบบโบราณได้ ในขณะที่ภาษาฝรั่งเศสใช้คำว่า résidence ไม่ใช้คำว่า maison (บ้าน) เพื่อให้ภาพที่หรูหราแบบคฤหาสน์ซึ่งจะมีหลังเดี่ยวหรือเป็นหมู่คฤหาสน์ก็ได้ (Le Robert, n.d.) ทั้งนี้ผู้แปลชาวฝรั่งเศสอาจจะพิจารณาจากรายละเอียดพื้นที่ต่าง ๆ ที่ประกอบอยู่กับเรือนหมู่ทรงไทยช่วยด้วย

นอกจากนี้ สำหรับเรือนริและเรือนขวางนั้น พบว่าผู้แปลใช้วิธีการหาคำเทียบเคียงกับวัฒนธรรมปลายทางเพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจการใช้งานของเรือนต่าง ๆ ได้ เช่น เรือนริที่เป็นเรือนซึ่งปลูกไว้สำหรับเพิ่มพื้นที่เรือนและมักใช้เป็นห้องนอนสำหรับลูกหลาน มีคำแปลภาษาอังกฤษว่า children's quarters หรือในภาษาฝรั่งเศสคือ appartements des enfants ซึ่งแปลว่าห้องพักสำหรับเด็กหลายห้อง ส่วนเรือนขวางที่เป็นพื้นที่ส่วนรวมมักใช้รับแขกและบริวาร ในคำแปลของทั้งสองภาษาก็จะสื่อความหมายหน้าที่การใช้สอยห้องในทิศทางเดียวกันคือห้องโถงสำหรับรับแขก คือ lofty hall for receiving guests ในภาษาอังกฤษ และ grande salle de réception ในภาษาฝรั่งเศส

ตัวอย่างที่ 3

ภาษาไทย:

ดอกผักบุ้งสีขาวก็ดูสวยดี ตามบอกว่าถ้าเป็นศิลปินมีฝีมือแบบโมนีก็จะต้องลงบนผ้าใบให้สวยหยด (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 24)

ภาษาอังกฤษ:

The white morning glories were pretty too. Grandpa said if you were an artist like Monet, you could make them just beautiful on canvas. (Vejjajiva, 2006b, p. 14)

ภาษาฝรั่งเศส:

Les nymphéas blancs étaient si jolis aussi. – Si on a le talent de Monet, dit grand-père, on peut en rendre toute la beauté sur une toile. (Vejjajiva, 2006a, pp. 20-21)

ในฉากนี้ตาพายเรืออีแปะพากะทิเยวล่องไปในคลองดูผู้คนและชมธรรมชาติ พายไปจนถึงกอดดอกผักบุ้งที่ลอยอยู่ในน้ำ กอดที่จะชมความงามของดอกไม้ไม่ได้ถึงขนาดอยากจะทำภาพเก็บไว้เป็นที่ระลึก เนื่องจากดอกผักบุ้งไม่ใช่พืชที่ผู้แปลชาวอังกฤษและฝรั่งเศสคุ้นเคย ผู้แปลทั้งสองจึงได้ใช้วิธีหาคำเทียบเคียงในวัฒนธรรมของตนเพื่อให้ผู้อ่านได้รู้สึกถึงความงามของดอกไม้ในคลอง ในฉบับภาษาอังกฤษใช้คำว่า morning glories ซึ่งเป็นพืชในสกุล Ipomoea อยู่ในวงศ์เดียวกับผักบุ้งคือ Convolvulaceae เป็นไม้เลื้อยและมีดอกเป็นรูปแตรสวยเด่นสะดุดตา (Merriam-Webster, n.d.) ข้อที่น่าสังเกตคือดอก morning glories นี้จะเป็นไม้ที่โตบนดิน ไม่ได้

โตได้ในน้ำดังเช่นผักบุ้ง อย่างไรก็ตามก็ผู้แปลก็ได้ใช้วิธีการสร้างสรรค์ภาพของดอกไม้ในภูมิภาคของตนที่ใกล้เคียงกับรูปทรงของดอกผักบุ้งให้ผู้อ่านได้จินตนาการภาพได้ ในฉบับภาษาฝรั่งเศสนั้น ผู้แปลได้ใช้วิธีการเทียบเคียงกับบริบทด้านศิลปะของฝรั่งเศส เพราะเสนอคำแปลคือ nymphéas หรือดอกบัวสายสีขาว (Académie française, n.d.) ซึ่งจะลอยอยู่บนผิวน้ำต่างจากบัวหลวงหรือ lotus ที่จะชูดอกขึ้นพ้นน้ำ เป็นบัวที่พบได้ตามหนองบึงในฝรั่งเศส และเมื่อพูดถึงดอก nymphéa แล้วคนฝรั่งเศสจะนึกถึงชุดภาพวาดเหล่าดอกบัวสายประมาณ 250 ภาพชื่อว่า *Les Nymphéas* ของจิตรกรฝรั่งเศสชื่อดังนามว่า โคลด โมเนต์ (Claude Monet, 1840-1926) เมื่อต้นฉบับกล่าวว่าท่านชื่นชมฝีมือวาดภาพของจิตรกรโมเนต์ด้วยแล้ว ผู้แปลชาวฝรั่งเศสจึงหาวิธีที่จะถ่ายทอดบรรยากาศความงามของดอกไม้ในคลองไทยด้วยภาพของดอกบัวสายที่คนฝรั่งเศสจินตนา และส่งเสริมให้เห็นความงามตามธรรมชาติที่เรียบง่ายแต่จับตาน่าประทับใจถึงขนาดที่ต้องใช้ฝีมือการวาดภาพแบบโมเนต์บันทึกภาพความงามนี้ไว้

8.2 การใช้คำจากกลุ่มหรือคำที่มีความหมายกว้าง

นอกจากการใช้คำเทียบเคียงในวัฒนธรรมปลายทางแล้ว ผู้วิจัยยังพบการใช้คำจากกลุ่มหรือคำที่มีความหมายกว้างที่พบได้ในทุกบริบทด้านวัฒนธรรมในการแปล *ความสุขของกะทิ* ด้วย ผู้วิจัยพบว่าการใช้คำที่มีความหมายกว้างกว่าต้นฉบับมักจะช่วยให้ผู้แปลสามารถนำเสนอภาพและกลิ่นอายของวัฒนธรรมต้นทางให้ผู้อ่านบทแปลได้ซาบซึ้ง ตัวอย่างการใช้คำจากกลุ่มหรือคำที่มีความหมายกว้างลำดับที่ 4-6 ต่อไปนี้จะเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมด้านวิถีชีวิตชาวบ้าน อาหารการกิน และสัตว์ (แมลง) ตามลำดับ

ตัวอย่างที่ 4

ภาษาไทย:

แม่สวดมนต์อยู่ในใจ ทุกคาถาที่ยายเคยสอน เท่าที่นึกได้ (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 67)

ภาษาอังกฤษ:

And in my heart, I prayed every prayer that Grandma had ever taught me, all one I could think of. (Vejjajiva, 2006b, p. 60)

ภาษาฝรั่งเศส:

Et j'ai répété de tout mon cœur chacune des prières que grand-mère m'avait apprises, toutes celles qui me venaient de l'esprit. (Vejjajiva, 2006a, p. 40)

ตอนที่แม่จะพาเกะทิไปส่งเรือในคลองแต่กลับเกิดพายุฝนขึ้นจนกลัวเรือจะล่ม แม่จึงสวดมนต์คาถาเพื่อขอให้พายุรุดพ้นจากสถานการณ์อันเลวร้าย คำว่าคาถาและมนต์ในที่นี้จึงมีความหมายเฉพาะตัวคือเป็นคำเสกที่ถือว่าศักดิ์สิทธิ์หรือคำสวดเพื่อความเป็นสิริมงคล

(ราชบัณฑิตยสถาน, 2554, น. 255, 878) เรามักพบว่าคำถาหรือบทสวดจะเป็นภาษาบาลีสันสกฤต หรือมีภาษาไทยผสมสั้นบ้างยาวบ้าง ภาพการสวดมนต์ในบทนี้จึงเป็นความท้าทายอย่างมากสำหรับผู้แปลทั้งสองภาษาซึ่งได้เลือกวิธีการใช้คำภาษาอังกฤษที่มีความหมายกว้างกว่าต้นฉบับ เพื่อถ่ายทอดสถานการณ์ที่เกิดขึ้น และใช้วิธีการถ่ายทอดภาพแบบเดียวกันในภาษาฝรั่งเศสด้วยการแปลตรง ผู้แปลทั้งสองภาษาเลือกใช้คำว่าถาบทสวดสรรเสริญอันนอบน้อมอธิษฐานจิตต่อพระผู้เป็นเจ้าเพื่อประทานในสิ่งที่ปรารถนาหรือให้อภัยในบาปที่กระทำ (Merriam-Webster, n.d.; Académie française, n.d.) ในภาษาอังกฤษใช้คำว่า pray และในภาษาฝรั่งเศสใช้คำว่า prière แม้จะไม่สามารถเก็บลักษณะการพึงพาสังค์คีตลีลิตีร์ต่าง ๆ นานา ของคนไทยได้อย่างชัดเจน แต่ผู้แปลก็ได้ถ่ายทอดให้ผู้อ่านปลายทางเข้าใจถึงความพยายามของแม่ที่จะหาทางรอดให้แก่ลูกด้วยการสวดมนต์อันนอบน้อมสิ่งศักดิ์สิทธิ์ให้ช่วยเหลือประทานพร สำหรับลักษณะภาษาในมนต์คาถานั้น ผู้อ่านฉบับแปลจะได้รับรู้จากบริบทในย่อหน้าเดียวกันว่าเป็นคำเสกสังคีตลีลิตีร์ในศาสนาฮินดูและศาสนาพุทธ ดังตัวอย่างที่ 17

ตัวอย่างที่ 5

ภาษาไทย	ภาษาอังกฤษ	ภาษาฝรั่งเศส
แกงหมูเทโพ	pork curry	porc au curry
แกงบวด	pumpkin dessert	desserts à la citrouille

จากตัวอย่างที่ 5 พบว่าบทแปลทั้งสองภาษามีลักษณะการใช้คำที่มีความหมายกว้างกว่าต้นฉบับภาษาไทย ฉบับภาษาอังกฤษใช้วิธีการแปลโดยใช้คำที่มีความหมายกว้างกว่าต้นฉบับ และฉบับภาษาฝรั่งเศสซึ่งแปลจากภาษาอังกฤษใช้วิธีการแปลตรง คำแปลทั้งในภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสจะใช้โครงสร้างคำแปลคือ คำบอกประเภทของอาหาร ประกอบกับคำที่บอกระดับหลัก และเรียงลำดับคำตามตำแหน่งทางไวยากรณ์ของแต่ละภาษา

สำหรับแกงหมูเทโพ ผู้แปลเลือกใช้คำว่า curry ทั้งในภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสซึ่งเป็นคำบอกประเภทรวม ๆ ของแกงที่มีเครื่องเทศเพื่อถ่ายทอดให้ผู้อ่านบทแปลได้เข้าใจว่าเป็นอาหารที่มีความเผ็ดร้อนแบบเอเชีย และมีวัตถุดิบหลักคือเนื้อหมู หรือ pork ในภาษาอังกฤษ และ porc ในภาษาฝรั่งเศส แม้จะไม่สามารถเก็บลักษณะของแกงเทโพที่ทำจากกะทิ และมีรสชาติและองค์ประกอบของเครื่องแกงแตกต่างจากแกงอื่น ๆ ของไทย เช่น แกงมัสมั่น แกงกะหรี่ และแกงเขียวหวาน

ส่วนแกงบวดนั้น ตามบริบทหมายถึงฟักทองแกงบวดซึ่งเป็นของหวานของไทย ผู้วิจัยพบว่าผู้แปลทั้งสองภาษาเลือกใช้คำว่าของหวาน คือ dessert ในภาษาอังกฤษ และ desserts ในภาษาฝรั่งเศสเพื่อบอกถึงประเภทของอาหาร แล้วจึงขยายด้วยวัตถุดิบหลักคือฟักทอง หรือ

pumpkin ในภาษาอังกฤษ และ citrouille ในภาษาฝรั่งเศส ในกรณีนี้แม้ว่าผู้อ่านปลายทางอาจจะจินตนาการได้ยากว่าอาหารดังกล่าวมีลักษณะการปรุงและรับประทานอย่างไร ประกอบด้วยเครื่องปรุงอื่นอะไรบ้าง เช่น น้ำกะทิ อันเป็นลักษณะเด่นของแกงบวด แต่ผู้อ่านก็พอจะเข้าใจได้ว่าแกงบวดนี้เป็นของหวานพื้นถิ่นที่ทำมาจากพืชผักสวนครัว

ตัวอย่างที่ 6

สัตว์		
ภาษาไทย	ภาษาอังกฤษ	ภาษาฝรั่งเศส
จิงโจ้น้ำ	insects	insectes aquatiques

ตัวอย่างที่ 6 แสดงให้เห็นว่าบทแปลทั้งในภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสมีการใช้คำจากกลุ่มที่มีความหมายกว้างกว่าในต้นฉบับภาษาไทย ภาษาฝรั่งเศสใช้วิธีแปลตรงจากภาษาอังกฤษ พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. ๒๕๕๔ (2554, น. 323) ให้นิยามคำว่า จิงโจ้น้ำ ว่า “ชื่อแมลงพวกมวนในวงศ์ Gerridae หรือ Gerrididae ลำตัวลื่นและยาว โดยทั่วไปยาว 1-2 เซนติเมตร มีทั้งพวกที่มีปีกซึ่งอาจสั้นหรือยาว หรือไม่มีปีก (...) ที่ปลายขามีขนละเอียดปกคลุมแน่น สามารถวิ่งไปตามผิวน้ำได้ อาศัยตามแหล่งน้ำต่าง ๆ” ความแตกต่างทางภูมิภาคนี้ทำให้ผู้แปลทั้งสองภาษาใช้คำจากกลุ่มเรียกจิงโจ้น้ำว่าแมลง หรือ insects ในภาษาอังกฤษ และ insectes ในภาษาฝรั่งเศสซึ่งได้ใส่คำขยายว่า aquatiques เพื่อให้เห็นว่าอาศัยอยู่ตามแหล่งน้ำตามต้นฉบับภาษาไทย แม้ผู้อ่านบทแปลจะไม่สามารถจินตนาการได้ว่าจิงโจ้น้ำรูปร่างหน้าตาเป็นอย่างไรโดยละเอียด แต่ก็ยังเข้าใจได้ว่าเป็นแมลงตัวเล็ก ๆ ที่อาศัยอยู่ตามแม่น้ำลำคลอง โดยอาศัยบริบทและสถานการณ์ที่เกิดขึ้นขณะกะทิงเรืออีแปะไปเกี่ยวกับตา

8.3 การถอดสรุปความโดยใช้คำที่สัมพันธ์กับวัฒนธรรมต้นฉบับ

เมื่อเปรียบเทียบบทแปลฉบับภาษาฝรั่งเศสกับต้นฉบับภาษาไทยแล้ว พบว่ามีกลวิธีการแปลแบบถอดสรุปความโดยใช้คำที่สัมพันธ์กับวัฒนธรรมต้นฉบับครอบคลุมหลายด้านของวัฒนธรรมไทย ผู้แปลฝรั่งเศสใช้วิธีแปลหลายวิธีจากฉบับภาษาอังกฤษ เช่น แปลตรงตัว ละความ และทับศัพท์ ตัวอย่างที่ 7-9 จะกล่าวถึงบริบทวัฒนธรรม 3 ด้านได้แก่ ที่อยู่อาศัย อาหารการกิน และพืช

ตัวอย่างที่ 7

ภาษาไทย:

บ้านริมคลองหลังนี้จึงยังมีหน้าจั่วลูกฟัก ไขรากันสาด และปั้นลม (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 113)

ภาษาอังกฤษ:

they have preserved and retained as many of the original features as possible: the ample slanting eaves and carved windbreaks, the gable panelled in a traditional criss-cross pattern. (Vejjajiva, 2006b, p. 107)

ภาษาฝรั่งเศส:

ils s'étaient montrés persévérants et avaient conservé autant que possible les éléments d'origine : les vastes avant-toits en pente, les pare-vent sculptés et les pignons recouverts de croisillons de bois traditionnels. (Vejjajiva, 2006a, p. 126)

ตัวอย่างนี้บรรยายสถาปัตยกรรมของบ้านทรงไทยภาคกลางซึ่งมีองค์ประกอบทางช่างหลายอย่างเช่น หน้าจั่ว ลูกฟัก ไขรา กันสาด และปั้นลม ผู้แปลภาษาอังกฤษแปลโดยสรุปรวมความไว้ว่า the ample slanting eaves and carved windbreaks, the gable panelled in a traditional criss-cross pattern (ชายคากว้างที่ลาดเอียง และแผงกันลมสลักกลดลาย (ปั้นลม) หน้าจั่วกรุไม้ลายกากบาทไขว้แบบดั้งเดิม) ผู้แปลฉบับภาษาฝรั่งเศสแปลตรงกับภาษาอังกฤษไว้ดังนี้ les vastes avant-toits en pente, les pare-vent sculptés et les pignons recouverts de croisillons de bois traditionnels (ชายคากว้างที่ลาดเอียง แผงกันลมสลักกลดลาย (ปั้นลม) และหน้าจั่วกรุด้วยไม้ลายกากบาทไขว้แบบดั้งเดิม) จากคำแปลจะเห็นได้ว่าส่วนที่มีการแปลแบบสรุปความคือ ไขราและกันสาดซึ่งเป็นส่วนที่ต่อทอดกันตรงหลังคา ด้วยคำว่า ample slanting eaves ในภาษาอังกฤษ และ vastes avant-toits en pente ในภาษาฝรั่งเศส (ชายคากว้างที่ลาดเอียง) เพราะไขราคือส่วนหลังคาที่ทอดยาวยื่นออกไปทางหัวและท้ายเรือน (จุลทัศน์ พยาฆรานนท์, 2563, น. 21) ส่วนกันสาดคือเครื่องกันแดดและฝนเป็นแผงต่อออกไปจากชายหลังคาเพื่อรับน้ำฝนจากหลังคาให้ไปตกไกลตัวเรือน (*เรื่องเดียวกัน*, น. 14) อีกหนึ่งส่วนที่มีการแปลสรุปความคือ หน้าจั่วและลูกฟักที่เป็นส่วนแผงผนังต่อกัน ด้วยคำว่า gable panelled in a traditional criss-cross pattern ในภาษาอังกฤษ และ pignons recouverts de croisillons de bois traditionnels ในภาษาฝรั่งเศส หมายถึงหน้าจั่วกรุไม้ลายกากบาทไขว้แบบดั้งเดิม ผู้แปลได้รวมเอาส่วนหน้าจั่วซึ่งเป็นแผงรูปสามเหลี่ยม กรูปิดช่องว่างที่ตอนหัวและท้ายเรือน (*เรื่องเดียวกัน*, น. 68) และลูกฟักซึ่งเป็นกระดานแผ่น ใช้กรุทำเป็นฝาเรือน (*เรื่องเดียวกัน*, น. 65) เข้าไว้ด้วยกัน อย่างไรก็ตามก็ดีถึงแม้ว่าจะมีรายละเอียดโครงสร้างทางสถาปัตยกรรมบ้านทรงไทย

ขาดหายไปบ้าง แต่ผู้อ่านบทแปลก็ยังคงจินตนาการภาพโครงสร้างบ้านเรือนไทยโบราณได้จากบทแปลที่เผยให้เห็นองค์ประกอบสำคัญของตัวบ้านอยู่

ตัวอย่างที่ 8

ภาษาไทย:

ลุงสนกำลังทอดแหอยู่ที่ทำนายน้ำบ้าน ท่าทางจะได้ปลาตะเพียนหลายตัว ตามบอกว่า ขากลับจะแวะขอบันไปให้ยายแช่น้ำปลาทอดกรอบเป็นอาหารเย็นให้กะทิ (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 23)

ภาษาอังกฤษ:

Uncle Sohn was hauling up his net from the pier in front of his house, and it looked like he had a good catch of *tapean* fish. Grandpa said that on the way home he'd stop and get some for Grandma to marinate in anchovy sauce for Kati's dinner. (Vejjajiva, 2006b, p. 13)

ภาษาฝรั่งเศส:

Oncle Sohn remontait son filet depuis le ponton en face de chez lui ; manifestement, il avait pêché une bonne cargaison de *tapean*. Grand-père lui promit de s'arrêter au retour pour en acheter ; il les ferait frire pour le dîner de Kati. (Vejjajiva, 2006a, pp. 20)

ตัวอย่างนี้พูดถึงวิธีปรุงอาหารของยายด้วยการแช่ปลาในน้ำปลาแล้วเอาไปทอดกรอบเป็นอาหารเย็นให้กะทิ ผู้แปลภาษาอังกฤษแปลสรุปความไว้ว่ายายจะเอาปลา “แช่ในน้ำปลา” (marinate in anchovy sauce) ซึ่งอาจให้ภาพวัฒนธรรมการกินอาหารที่แตกต่างและแปลกสำหรับผู้อ่านเพราะเป็นภาพคนกินปลาดิบแช่ในน้ำปลา อาหารเย็นจึงเปลี่ยนรูปไป ไม่ใช่ของร้อนด้วยการทอด ในขณะที่ผู้แปลภาษาฝรั่งเศสอาจสังเกตเห็นว่าบทแปลภาษาอังกฤษมีความคลาดเคลื่อน และอาจจะค้นคว้าหรือหาข้อมูลเพิ่มเติมแล้วจึงถ่ายทอดด้วยการแปลสรุปความว่าเอามาทอดกรอบ หรือ *les ferait frire* ในภาษาฝรั่งเศส จะเห็นได้ว่าบทแปลสำนวนนี้อาจจะไม่สามารถถ่ายทอดรสชาติเค็มและวิธีการปรุงอาหารชนิดนี้แบบไทยได้ครบทุกขั้นตอน แต่ก็ชี้ให้ผู้อ่านปลายทางเห็นว่าหน้าตาของอาหารมีลักษณะเป็นอย่างไร สอดคล้องกับต้นฉบับภาษาไทยอย่างไรดี หากผู้แปลได้เพิ่มคำแปลว่า *il les ferait mariner dans la sauce de poisson avant de les faire frire* (นำไปแช่ในน้ำปลาก่อนทอดกรอบ) ผู้อ่านฉบับแปลก็จะได้เข้าใจความของต้นฉบับครบถ้วน ทั้งวิธีการทำ วัตถุดิบ รสและกลิ่นของน้ำปลา อันเป็นเอกลักษณ์อย่างหนึ่งของอาหารไทย

ตัวอย่างที่ 9

พืช		
ภาษาไทย	ภาษาอังกฤษ	ภาษาฝรั่งเศส
จำปี จำปา	<i>chempaka</i>	<i>chempaka</i>

ตัวอย่างข้างต้นนี้ชี้ให้เห็นกลวิธีการแปลแบบสรุปความอย่างชัดเจน ผู้แปลทั้งสองภาษาถ่ายทอดพันธุ์ไม้สองชนิดของไทย ได้แก่ จำปีและจำปา ด้วยการสรุปความเป็นคำเดียวคือ *chempaka* หรือ จำปา ผู้แปลฝรั่งเศสทับศัพท์คำนี้จากภาษาอังกฤษ คำว่า *chempaka* เขียนเป็นตัวเอนเพื่อผู้อ่านที่ไม่คุ้นเคยเข้าใจได้ว่าเป็นชื่อเฉพาะ คำนี้หมายถึงต้นจำปาซึ่งเป็นไม้ขนาดใหญ่ไม่ผลัดใบ มักพบในป่าดิบชื้นแถบเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ อยู่ในวงศ์ของแมกโนเลีย (Magnoliaceae) เช่นเดียวกับจำปี มีชื่อทางการคำว่า *chempaka* และชื่อทางวิทยาศาสตร์ที่มาจากชื่อผู้ตั้งชื่อคือ *Michelia champaca* L. (Organisation internationale des bois tropicaux [OIBT], n.d.) แม้ผู้แปลจะใช้วิธีสรุปความด้วยพืชชนิดเดียวแต่ก็ไม่ได้ทำให้การบรรยายภาพสวนของตาเสียไปเพราะยังคงความเป็นต้นไม้ใหญ่เขตร้อนไว้ได้เหมือนกัน

8.4 การใช้คำยืมหรือการทับศัพท์พร้อมคำอธิบายในดวบท

ในการถ่ายทอดข้ามวัฒนธรรม การใช้คำยืมหรือการทับศัพท์พร้อมให้คำอธิบายประกอบมักพบได้บ่อย ทั้งนี้เพื่อให้ผู้อ่านฉบับแปลได้รู้จักลักษณะเฉพาะของบริบทวัฒนธรรมต้นทางได้ชัดเจน ผู้วิจัยพบกลวิธีการแปลดังกล่าวในฉบับแปลภาษาฝรั่งเศสเมื่อเทียบกับต้นฉบับภาษาไทย ผู้แปลภาษาฝรั่งเศสแปลทับศัพท์และแปลตรงตัวจากภาษาอังกฤษ ตัวอย่างที่ 10-11 ต่อไปนี้จะเกี่ยวข้องกับวิถีชีวิตชาวบ้านและวัฒนธรรมด้านอาหาร

ตัวอย่างที่ 10

ภาษาไทย:

ทั้ง ๆ ที่ตาท้วงว่าคนแถวนี้จะทำบุญใหญ่กันตอนสงกรานต์ (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 33)

ภาษาอังกฤษ:

She said it was her New Year offering, even though Grandpa reminded her that, in these parts, people made their big offering at the Songkran water festival in April. (Vejjajiva, 2006b, p. 22)

ภาษาฝรั่งเศส:

Elle y tenait même si grand-père lui avait rappelé que dans la région, les gens préparaient leurs plus belles offrandes pour *Songkran*, la fête de l'eau, en avril. (Vejjajiva, 2006a, p. 31)

ในการถ่ายทอดประเพณีสงกรานต์อันเป็นช่วงขึ้นปีใหม่ไทย ผู้แปลทั้งภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสเลือกใช้การทับศัพท์ว่า Songkran โดยใช้ตัวอักษรเอนเพื่อให้เห็นความพิเศษของวัฒนธรรมที่แตกต่างจากวัฒนธรรมของผู้อ่านบทแปลได้เด่นชัดขึ้น ใช้คำอธิบายประกอบในบทแปลเพื่อเสนอมุมมองด้านวัฒนธรรมว่าสงกรานต์เป็นเทศกาลรื่นเริง ด้วยคำในภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสตามลำดับว่า festival และ fête มีการเล่นน้ำ ด้วยคำว่า water และ eau และเกิดขึ้นในเดือนเมษายน คือ April และ avril วิธีการนี้ช่วยให้ผู้อ่านได้รับรู้วัฒนธรรมใหม่ตั้งแต่ชื่อเทศกาลไปจนถึงกิจกรรม ความสนุกสนาน และช่วงเวลาจัดเทศกาล

ตัวอย่างที่ 11

ภาษาไทย	ภาษาอังกฤษ	ภาษาฝรั่งเศส
กะทิ	sweet white coconut milk – called <i>ka-ti</i> in Thai	délicieux lait blanc, <i>ka-ti</i> en thaï

ในตัวอย่างที่ 11 ผู้แปลทั้งภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสใช้การทับศัพท์คำว่ากะทิ คือ *ka-ti* โดยทำเป็นตัวอักษรเอนเพื่อให้เห็นว่าเป็นคำต่างประเทศ และขยายความเสริมว่าเป็นคำที่ใช้ในภาษาไทยด้วยคำว่า in Thai และ en thaï พร้อมให้คำอธิบายกะทิว่า sweet white coconut milk (ภาษาอังกฤษ) ซึ่งแปลว่า น้ันมมะพร้าวสีขาวรสหวาน และ délicieux lait blanc (ภาษาฝรั่งเศส) ซึ่งหมายถึง นมสีขาวอร่อย ทั้งนี้ผู้อ่านฉบับภาษาฝรั่งเศสจะเข้าใจดีว่าเป็นน้ำนมที่ได้จากเนื้อมะพร้าวเพราะในข้อความก่อนหน้าในฉบับภาษาฝรั่งเศสผู้แปลได้กล่าวถึงมะพร้าวมาแล้ว จะเห็นได้ว่าคำอธิบายเพิ่มนี้จะช่วยให้ผู้อ่านปลายทางได้รู้จักกะทิว่าในภาษาไทยออกเสียงเรียกกันอย่างไร เป็นของเหลวสีขาว มีไขมันในลักษณะเดียวกับนม และมีรสหวานอร่อย แม้ว่าในภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศสจะแสดงรสชาติต่างกันแต่ก็ไปในทิศทางเดียวกันคือมีรสชาติดีสำหรับทำอาหาร กลวิธีการแปลเช่นนี้เมื่อเพิ่มคำอธิบายแต่พอดีก็ไม่ได้ทำให้อรรถรสของเรื่องในต้นฉบับภาษาไทยเสียไปในการรับรู้ของผู้อ่านฉบับแปล

8.5 การแปลแบบอธิบายความ

ผู้วิจัยพบว่าในฉบับภาษาฝรั่งเศสเมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทยมีกลวิธีการแปลแบบอธิบายความหลายแห่ง ผู้แปลภาษาฝรั่งเศสใช้วิธีแปลตรงตัวจากภาษาอังกฤษและเพิ่มคำอธิบายเล็กน้อย การแปลแบบอธิบายความในตัวอย่างที่ 12-13 ต่อไปนี้จะเกี่ยวข้องกับวิถีชีวิตชาวบ้านและวัฒนธรรมด้านอาหารตามลำดับ

ตัวอย่างที่ 12

ภาษาไทย:

ห้องพระเป็นอีกห้องหนึ่งที่ยายใช้เวลาในแต่ละวันรองจากห้องครัว (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 39)

ภาษาอังกฤษ:

The shrine room, with its tiers of gold-lacquered tables, was another place Grandma spent a lot of time each day. (Vejjajiva, 2006b, p. 28)

ภาษาฝรั่งเศส:

Grand-mère passait beaucoup de temps, chaque jour, dans la pièce où était installé l'autel, avec ses tables laquées or, disposées en étages. (Vejjajiva, 2006a, p. 39)

ตัวอย่างที่ 12 กล่าวถึงห้องพระในบ้านตายาย ผู้แปลทั้งสองภาษาใช้วลีที่ประกอบด้วยคำนามและส่วนขยายเพื่ออธิบายว่าห้องพระเป็นอย่างไร วลีในภาษาอังกฤษ The shrine room, with its tiers of gold-lacquered tables หมายความว่า ห้องศาลเจ้าที่มีโต๊ะเคลือบทองซ้อนกันเป็นชั้น ส่วนในภาษาฝรั่งเศสก็ถ่ายทอดภาพออกมาในลักษณะเดียวกันคือ la pièce où était installé l'autel, avec ses tables laquées or, disposées en étages หมายถึง ห้องที่ประดิษฐานแท่นบูชาพร้อมด้วยโต๊ะเคลือบทองวางซ้อนกันเป็นชั้น ๆ แม้ภาพห้องพระในฉบับแปลทั้งสองภาษาจะต่างกันไปบ้างในลักษณะที่เป็นศาลเจ้ากับห้องที่มีแท่นบูชาแต่ก็ไม่ได้ตัดทอนความเข้าใจของผู้อ่านฉบับแปลเกี่ยวกับห้องพระซึ่งเป็นสถานที่ประกอบกิจวัตรในพระพุทธศาสนาของยายในทุกวันและมีชุดโต๊ะหมู่บูชาเรียงลดหลั่นกันไป

ตัวอย่างที่ 13

ภาษาไทย	ภาษาอังกฤษ	ภาษาฝรั่งเศส
ไข่พะโล้สีน้ำตาลเข้มเข้าน้ำเข้าเนื้อ	boiled eggs, rich brown because they'd soaked up the aniseed gravy overnight	œufs durs, d'un brun chaud parce qu'ils avaient mariné dans la sauce anisée toute la nuit.

ในเรื่องที่เกี่ยวกับวัฒนธรรมด้านอาหาร เมื่อกล่าวถึงไข่พะโล้สีน้ำตาลเข้มเข้าน้ำเข้าเนื้อ ผู้แปลทั้งภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสอธิบายความไปในทำนองเดียวกันตามลำดับโดยใช้คำว่า boiled eggs กับ œufs durs เพื่อบอกลักษณะของไข่ว่าเป็น “ไข่ต้ม” ที่มีสีน้ำตาลเข้ม rich brown หรือสีน้ำตาลแดง brun chaud และบอกสาเหตุว่าทำไมจึงมีสีเช่นนั้นในภาษาอังกฤษว่า because they'd soaked up the aniseed gravy overnight (เนื่องจากไข่ซึมซับน้ำซอสเข้มข้นปรุงด้วยโป๊ยกั๊กตลอดทั้งคืน) และในภาษาฝรั่งเศสว่า parce qu'ils avaient mariné dans la sauce anisée toute la nuit (เนื่องจากไข่แช่อยู่ในน้ำซอสโป๊ยกั๊กตลอดทั้งคืน) แม้ในบทแปลจะไม่สามารถให้ภาพลักษณะรสชาติหวานเค็มและเครื่องพะโล้ทั้งหมดได้ เช่น อบเชย กานพลู เม็ดผักชี แต่ผู้แปลก็ได้ให้ภาพเครื่องเทศหลักด้วยคำว่า โป๊ยกั๊ก คือ aniseed และ anisée เพื่อให้ผู้อ่านได้เข้าใจว่าเป็นวัฒนธรรมด้านอาหารอย่างเอเชียที่นิยมใส่น้ำแกงแตกต่างจากวัฒนธรรมของผู้อ่าน

8.6 การใช้คำยืมหรือการทับศัพท์พร้อมคำอธิบายในตัวบทและมีเชิงอรรถ

ในบทแปลฉบับภาษาฝรั่งเศสเมื่อเทียบกับต้นฉบับภาษาไทย พบวิธีการแปลด้วยการใช้คำยืมหรือการทับศัพท์ประกอบคำอธิบายในตัวบทและมีการทำเชิงอรรถไว้ด้านล่างของหน้า ผู้แปลภาษาอังกฤษใช้วิธีการแปลทับศัพท์พร้อมคำอธิบาย ผู้แปลภาษาฝรั่งเศสใช้วิธีการทับศัพท์ประกอบกับแปลตรงตัวหรืออธิบายความ และทำเชิงอรรถ กลวิธีการแปลในลักษณะดังกล่าวพบได้ในตัวอย่างที่ 14-15 ต่อไปนี้ที่กล่าวถึงวิถีชีวิตชาวบ้านและท้องถิ่นที่อยู่อาศัยตามลำดับ

ตัวอย่างที่ 14

ภาษาไทย:

ตายกมือห้าม ถามเรียบ ๆ ว่าจะทำขวัญนาคกันหรืออย่างไร (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 27)

ภาษาอังกฤษ:

Here Grandpa raised his hand to stop the flow of words and asked smoothly if they were planning to conduct the Kwan Narc recital, that part of the Buddhist ordination ceremony where the ordinand recalls his debt of gratitude to his mother for conceiving him, bearing him and delivering him. (Vejjajiva, 2006b, p. 17)

ภาษาฝรั่งเศส:

Ici, grand-père leva la main pour interrompre ce flot de paroles et demanda malicieusement s'ils avaient l'intention de ré citer le Kwan Narc* (...)

* Partie cérémoniale d'ordination bouddhiste où le futur moine rappelle sa dette envers sa mère, qui l'a conçu, porté et mis au monde. (Vejjajiva, 2006a, p. 25)

ตัวอย่างข้างบนนี้กล่าวถึงฉากที่ผู้ใหญ่บุญพาลูกบ้านมาหาตาและกล่าวสาธยายคุณความดีของตายี่ดียวจนตาต้องสัพยอกว่า “จะทำขวัญนาคกันหรืออย่างไร” การทำขวัญนาคเป็นประเพณีเฉพาะของไทยที่ผู้แปลทั้งสองภาษาตระหนักดีว่าผู้อ่านปลายทางไม่รู้จกอย่างแน่แท้ จึงได้ทับศัพท์คำว่าขวัญนาคด้วยคำว่า *Kwan Narc* ด้วยตัวอักษรเอนเหมือนกันทั้งสองภาษา ในภาษาอังกฤษใช้วิธีการอธิบายความขยายว่า *recital, that part of the Buddhist ordination ceremony where the ordinand recalls his debt of gratitude to his mother for conceiving him, bearing him and delivering him* ซึ่งหมายถึง การพูดความทรงจำในใจต่อสาธารณชน ซึ่งเป็นขั้นตอนหนึ่งในพิธีบวชของศาสนาพุทธ เป็นช่วงเวลาที่ผู้จะออกบวชได้ระลึกถึงหนี้บุญคุณของแม่ที่ตั้งท้อง อุ้มท้อง และคลอดลูกออกมา ในภาษาฝรั่งเศส ผู้แปลถ่ายทอดความตามแบบภาษาอังกฤษ โดยใช้คำว่า *réciter* (เปล่งวาจาเสียงดังพูดความในใจต่อหน้าผู้คน) ขยาย *Kwan Narc* ในเนื้อความ แต่ส่วนขยายที่เหลือที่กล่าวถึงการระลึกถึงพระคุณของแม่ในพิธีบวชทั้งหมดนั้น (* *Partie cérémoniale d'ordination bouddhiste où le futur moine rappelle sa dette envers sa mère, qui l'a conçu, porté et mis au monde.*) ยกมาไว้ในเชิงอรรถ ทั้งนี้จะเป็นเพราะว่าผู้แปลฉบับภาษาฝรั่งเศสอยากจะรักษาทำนองของวรรณกรรมเล่าเรื่องในฉากนี้ให้กระชับตามการสัพยอกของตาที่ใช้ประโยคขนาดสั้นต่อกันคือ “จะทำขวัญนาคกันหรืออย่างไร ร่ายยาวตั้งแต่อยู่ในท้องแม่” ผู้แปลได้ใช้รูปประโยคคำถามโดยตรงของตาถ่ายทอดประโยคที่ 2 ข้างต้นว่า “*allaient-ils inclure dans leur panégyrique les neuf mois qu'ils avaient passés dans le ventre de sa mère ?*” (พวกเขาจะกล่าวถึงช่วงเวลาเก้าเดือนในท้องแม่อยู่ในคำยกยอนี้ด้วยเลยหรือ) เพื่อสร้างอารมณ์ขันให้แก่ผู้อ่านตามคำพูดของตาและได้เรียนรู้เกร็ดวัฒนธรรมไทยไปในคราวเดียวกันจากคำอธิบายสั้น ๆ ในตัวบทและข้อมูลเสริมในเชิงอรรถ

ตัวอย่างที่ 15

ภาษาไทย:

นี่ยังไม่รวมถึงเรื่องที่สาวอยุธยารับรักหนุ่มที่มีวงศ์วานอยู่มณฑลทะเลย์ (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 95)

ภาษาอังกฤษ:

not to mention the fact that the girl from Ayutthaya was marrying a boy from Mandalay, cities which in the past had feuded for centuries. (Vejjajiva, 2006b, p. 90)

ภาษาฝรั่งเศส:

sans parler du fait qu'une jeune fille d'Ayuthia épousait un homme de Mandalay*, deux cités rivales qui s'étaient fait la guerre pendant des siècles !

* Ville de Birmanie qui occupa et pilla plusieurs fois sa florissante rivale thaïlandaise, Ayuthia, au cours de l'histoire. (Vejjajiva, 2006a, p. 107)

ในตัวอย่างนี้ ผู้แปลภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศสทับศัพท์ชื่อเมืองอยุธยา และมณฑลด้วยวิธีการของแต่ละภาษาตามลำดับคือ Ayutthaya / Ayuthia และ Mandalay / Mandalay พร้อมอธิบายเสริมว่าทั้งสองเมืองเคยบาดหมางกันอย่างยาวนาน เพื่อให้เห็นว่าเชื้อสายของแม่กะทิที่เป็นคนไทยไม่ลงรอยกับเชื้อสายของพ่อชาวมณฑลเลย ภาษาอังกฤษใช้ว่า cities which in the past had feuded for centuries (เมืองที่ในอดีตเป็นศัตรูกันมาหลายศตวรรษ) และในภาษาฝรั่งเศสคือ deux cités rivales qui s'étaient fait la guerre pendant des siècles (สองเมืองที่เป็นศัตรูกันนี้ทำสงครามกันมาหลายศตวรรษ) ในภาษาฝรั่งเศสได้ทำเชิงอรรถสำหรับเมืองมณฑลเลยเพื่อขยายภาพความบาดหมางนี้ให้ชัดเจนยิ่งขึ้น ความเป็นมาว่า

* Ville de Birmanie qui occupa et pilla plusieurs fois sa florissante rivale thaïlandaise, Ayuthia, au cours de l'histoire หรือ เป็นเมืองของพม่าที่มายึดครองและปล้นสะดมเมืองคู่แข่งที่รุ่งเรืองของไทยแห่งนี้ [อยุธยา] อยู่หลายครั้ง ผู้แปลชาวฝรั่งเศสน่าจะเข้าใจดีว่าผู้อ่านส่วนใหญ่ของตนเป็นเยาวชนที่อาจจะไม่มีความรู้ประวัติศาสตร์ของภูมิภาคนี้เลย จึงทำเชิงอรรถเพื่อเสริมความเข้าใจการไม่ลงรอยกันด้านเชื้อชาติระหว่างพ่อกับแม่ของกะทิ

8.7 การใช้คำยืมหรือการทับศัพท์

ในฉบับภาษาฝรั่งเศสเมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทย ผู้วิจัยพบกลวิธีการแปลแบบใช้การทับศัพท์เพื่อถ่ายทอดวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกับสัตว์ดังตัวอย่างที่ 16 ต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 16

สัตว์		
ภาษาไทย	ภาษาอังกฤษ	ภาษาฝรั่งเศส
ปลาตะเพียน	tapean fish	tapean

จากตัวอย่างข้างต้น จะพบว่าผู้แปลภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศสใช้คำทับศัพท์เรียกปลาตะเพียนว่า tapean เช่นเดียวกันเพื่อให้เสียงที่ได้มีความคล้ายคลึงกับชื่อปลาในภาษาไทย หากแต่ในฉบับภาษาอังกฤษ ผู้แปลได้เสริมคำศัพท์ว่า ปลา หรือ fish ประกอบชื่อปลาด้วยเพื่อให้เข้าใจมากยิ่งขึ้น ในขณะที่ฉบับภาษาฝรั่งเศสคงไว้แต่ชื่อปลาเพียงเท่านั้น ในกรณีนี้การใช้คำทับศัพท์นั้นอาจจะพาให้ผู้อ่านบทแปลได้รู้จักว่าปลาชื่ออะไร ซึ่งเป็นชื่อที่ไม่คุ้นเคยเผยให้เห็นถึงสัตว์น้ำที่คนชนบทในดินแดนห่างไกลกินเป็นอาหาร แต่ก็ไม่สามารถจินตนาการอะไรได้มากกว่านี้ ฉบับแปลภาษาฝรั่งเศส ผู้แปลไม่ได้ระบุว่าเป็นปลา แต่อาศัยบริบทในข้อความเดียวกันช่วยให้ผู้อ่านอนุมานได้ เช่นคำว่า filet หรือ แห และคำกริยา pêcher ที่แปลว่า

จับหรือหาสัตว์ในน้ำ ซึ่งมักใช้กับการหาปลา อย่างไรก็ดี ผู้อ่านเยาวชนในฉบับภาษาฝรั่งเศส อาจจะเห็นภาพที่ยังไม่ชัดเจนของ “ตะเพียน” ว่าเป็นสัตว์น้ำประเภทใดกันแน่ แต่ถึงอย่างไร ผู้อ่านดังกล่าวก็ยังได้เห็นภาพการดำรงชีพแบบสังคมเกษตร ฟังพาวาตย์ธรรมชาติ หาสัตว์น้ำ ในลำคลองเพื่อประทังชีวิต

8.8 การใช้คำยืมหรือการทับศัพท์พร้อมเชิงอรรถ

ผู้วิจัยพบว่าในบทแปลฉบับภาษาฝรั่งเศสเมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทยผ่าน ภาษาอังกฤษแล้ว มีลักษณะการแปลแบบใช้การทับศัพท์และมีการทำเชิงอรรถประกอบในการ ถ่ายทอดวัฒนธรรมทางด้านวิถีชีวิตชาวบ้าน ดังตัวอย่างที่ 17

ตัวอย่างที่ 17

ภาษาไทย:

สวดมนต์แล้วก็อธิษฐาน (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 67)

ภาษาอังกฤษ:

I recited the mantras and I added prayers of my own. (Vejjajiva, 2006b, p. 60)

ภาษาฝรั่งเศส:

J'ai récit  les mantras* et j'en ajoutais d'autres que j'inventais.

* Dans l'hindouisme et le bouddhisme, syllabe ou phrase sacr e dot e d'un pouvoir spirituel. (Vejjajiva, 2006a, p. 75)

คำว่า “สวดมนต์” เป็นคำที่พบได้บ่อยใน *ความสุขของกะทิ* แต่มักมีบริบทการใช้ที่แตกต่างกันบ้าง เช่น สวดมนต์ในพิธีกรรมทางศาสนา หรือสวดมนต์ในลักษณะที่เป็นคาถาบูชา สิ่งศักดิ์สิทธิ์ ดังที่ปรากฏในหัวข้อที่ 8.2 สำหรับการสวดมนต์ในตัวอย่างที่ 17 นี้ เป็นข้อความต่อเนื่องจากตัวอย่างที่ 4 ในสถานการณ์ที่แม่สวดมนต์หลายคาถาขอให้กะทิปลอดภัยจากพายุ ฝนพัดใส่เรือในคลอง ผู้วิจัยพบว่าในบทแปลภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสใช้คำทับศัพท์ด้วยคำว่า *mantras* จากคำว่า มนต์ (หรือ มন্ত্রา) ในต้นฉบับภาษาไทย ศัพท์คำว่า *mantra* นี้ใน พจนานุกรมของทั้งภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศสระบุว่าเป็นคำมาจากภาษาสันสกฤต หมายถึงคาถาศักดิ์สิทธิ์ในศาสนาฮินดูและศาสนาพุทธเพื่อเสกให้เกิดพลังอำนาจวิเศษขึ้น (Merriam-Webster, n.d.; Académie française, n.d.) ในฉบับภาษาฝรั่งเศสมีการทำเชิงอรรถไว้ด้านล่างในหน้าเดียวกันกับบทแปลเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้อ่านด้วยข้อความว่า *Dans l'hindouisme et le bouddhisme, syllabe ou phrase sacr e dot e d'un pouvoir spirituel* ซึ่งช่วยขยายความของคำว่า *mantras* ว่าเป็นเสียงหรือประโยคศักดิ์สิทธิ์ที่ทำให้มีพลังวิเศษตาม ความเชื่อของศาสนาฮินดูและศาสนาพุทธ การใช้คำทับศัพท์พร้อมกับการทำเชิงอรรถในภาษา ฝรั่งเศสนี้แม้ว่าจะดูมีความหมายซ้ำซ้อนกัน แต่ก็อาจช่วยให้เยาวชนผู้อ่านบทแปลภาษา

ฝรั่งเศสได้เข้าใจและเห็นภาพการสวดมนต์ด้วยภาษาบาลีสันสกฤตเพื่อให้พ้นภัยในต้นฉบับภาษาไทยได้ชัดเจนยิ่งขึ้น เพราะหนังสือ *ความสุขของกะทิ* ตีพิมพ์ในประเภทวรรณกรรมเยาวชน ผู้อ่านวัยเยาว์อาจไม่คุ้นเคยกับคำทับศัพท์ต่างประเทศที่ไกลตัว ผู้แปลจึงเลือกใช้วิธีการทำเชิงอรรถนี้เสริมให้สามารถเข้าใจลักษณะด้านวัฒนธรรมในบทแปลได้ในทันที

8.9 การละความ

การละหรือไม่แปลข้อความจากต้นฉบับภาษาไทยพบได้ทั้งในฉบับภาษาฝรั่งเศสและภาษาอังกฤษในเรื่องการใช้คำเรียกญาติเรียกบุคคลที่มีความสนิทคุ้นเคย ดังตัวอย่างที่ 18 ต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 18

ภาษาไทย	ภาษาอังกฤษ	ภาษาฝรั่งเศส
พี่ทอง	Tong	Tong
พี่สดับ	Sadap	Sadap
น้ากัณฑ์	Kunn	Kunn
น้องภู	Da	Da

จากตัวอย่างที่ 18 คำว่าพี่ น้า และ น้องในภาษาไทยไม่ได้ถ่ายทอดไปในภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศส คงไว้แต่ชื่อของตัวละครโดยการทับศัพท์เพียงเท่านั้น ผู้แปลฉบับภาษาฝรั่งเศสใช้วิธีการแปลทับศัพท์จากภาษาอังกฤษอีกทอดหนึ่ง ลักษณะพิเศษของวรรณกรรมไทยที่ถ่ายทอดผ่านภาษาคือสามารถใช้คำเรียกเครือญาติเรียกบุคคลใกล้ชิดเพื่อให้เกียรติและแสดงความสนิทสนมได้ คำว่าพี่นอกจากจะใช้เรียกคนที่ร่วมพ่อแม่เดียวกันและเกิดก่อนแล้ว ยังใช้ในการยกย่องและแสดงความคุ้นเคยกับบุคคลที่อายุมากกว่า และในทำนองเดียวกันคำว่าน้องนอกจากจะใช้เรียกคนที่เกิดทีหลังและร่วมพ่อแม่เดียวกันแล้ว ยังใช้เรียกคนสนิทที่อายุน้อยกว่าได้ด้วย ทั้งสองคำที่ใช้เรียกได้ทั้งผู้หญิงและผู้ชาย ในขณะที่คำว่าน้านอกจากจะใช้เรียกน้องแท้ ๆ ของแม่ได้ทั้งผู้หญิงและชายแล้ว ยังใช้เรียกคนคุ้นเคยทั้งผู้หญิงและผู้ชายที่เป็นผู้ใหญ่กว่าเราแต่อายุน้อยกว่าแม่ได้ เป็นที่น่าสังเกตว่าคำว่า “น้ากัณฑ์” ในเรื่องนี้มีการใช้อยู่สองสถานการณ์หลัก ๆ คือ เวลากะทิเรียกเพื่อนสนิทผู้ชายของแม่ที่อายุน้อยกว่า และเวลาที่แม่พูดถึงบุคคลผู้นี้ให้กะทิฟังเพื่อเป็นการย้ำเตือนในเรื่องความสนิทสนมและการให้เกียรติคนผู้นี้แก่กะทิ ผู้แปลฉบับภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศสไม่ได้แปลคำเรียกนี้ของไทยมาในบทแปลด้วยคำในภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสตามลำดับว่า brother / frère (พี่ชายหรือน้องชาย) uncle / oncle (ลุงหรือน้าชาย) และ sister / sœur (พี่สาวหรือน้องสาว) เพราะในการรับรู้ของผู้อ่านฉบับแปลวัยเยาว์ คำเรียกข้างต้นเหล่านี้ใช้เรียกเฉพาะบุคคลที่ร่วมสายเลือดเดียวกัน และคำว่า brother / frère และ

sister / sœur สามารถใช้เรียกนักบวชในศาสนาคริสต์ได้ด้วยเช่นกัน ผู้แปลทั้งสองภาษาคงไว้เพียงชื่อของตัวละครซึ่งเป็นธรรมเนียมการเรียกบุคคลอื่นในสังคมของภาษาปลายทาง แม้ผู้อ่านจะไม่ได้รับรู้มิติของการเรียกคนสนิทคุ้นเคยด้วยคำเรียกญาติอย่างในภาษาไทย แต่ก็ได้เข้าใจว่าบุคคลดังกล่าวนี้เป็นคนนอกครอบครัวที่สนิทสนมกับกะทิ แม่และตายายตามกรอบภาษาวัฒนธรรมปลายทาง

8.10 การแปลตรงตัว

ในตัวอย่างที่ 19 ต่อไปนี้ ผู้วิจัยพบกลวิธีการแปลตรงตัวในฉบับแปลทั้งสองภาษาเมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทยในบริบทวัฒนธรรมที่เกี่ยวกับท้องถิ่นที่อยู่อาศัย

ตัวอย่างที่ 19

ภาษาไทย:

“เอาช้างมาจากเขาตะเกียบมาจุดก็ไม่สำเร็จหรอก” ลุงตองทำเสียงสูง (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 72)

ภาษาอังกฤษ:

Even an elephant from Chopstick Mountain couldn't drag her away from Kati, said Uncle Dong and his voice was shrill. (Vejjajiva, 2006b, p. 66)

ภาษาฝรั่งเศส:

Même un éléphant de la Montagne aux Baguettes ne le ferait pas sortir d'ici ! avait répliqué oncle Dong d'une voix perçante. (Vejjajiva, 2006a, p. 81)

จากตัวอย่างที่ 19 ผู้แปลทั้งฉบับภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศสได้ถ่ายทอดคำว่าเขาตะเกียบโดยใช้วิธีการแปลตรงตัวด้วยคำว่า mountain ในภาษาอังกฤษและ montagne ในภาษาฝรั่งเศส ซึ่งแปลว่าภูเขา และ chopstick ในภาษาอังกฤษ และ baguettes ในภาษาฝรั่งเศส ซึ่งแปลว่าตะเกียบ วิธีการแปลตรงตัวเช่นนี้ยังคงกลืนอยู่ในท้องถิ่นของต้นฉบับภาษาไทย พอที่จะทำให้ผู้อ่านปลายทางได้สัมผัสกับชื่อสถานที่ที่ไม่คุ้นเคยซึ่งเชิญชวนให้จินตนาการไปว่าเป็นภูเขารูปตะเกียบหรือเต็มไปด้วยตะเกียบซึ่งมีการเลี้ยงช้างก็เป็นได้ แต่ก็ไม้อาจให้ความชัดเจนด้านภูมิศาสตร์ท้องถิ่นได้ว่าเป็นภูเขาสองลูกทางตอนใต้ของหาดหัวหินที่ตั้งอยู่ขนานกันทอดยาวไปสู่ทะเลคล้ายตะเกียบ (การท่องเที่ยวแห่งประเทศไทย, ม.ป.ป.) อย่างไรก็ตาม คำว่า baguette ในภาษาฝรั่งเศสมี 2 ความหมาย ได้แก่ ตะเกียบ หรือ ขนมปังท่อนกลมขนาดยาวใช้รับประทานเป็นหลักกับอาหารประเภทต่าง ๆ ในบทแปลภาษาฝรั่งเศสไม่มีคำขยายความคำศัพท์นี้เพิ่มเติม เช่น chinoises (เกี่ยวกับประเทศจีน) ซึ่งพอจะทำให้นึกถึงตะเกียบในวัฒนธรรมจีนได้ทันที ผู้อ่านภาษาฝรั่งเศสที่คุ้นเคยกับขนมปังชนิดนี้มากกว่าตะเกียบก็อาจจะเห็นภาพของขนมปังก่อนที่จะเห็นภาพของตะเกียบในขณะที่อ่านนวนิยาย และอาจจะรู้สึกแปลกใจว่าทำไมภูเขา

นี้จึงมีแต่ขนมปังเต็มไปหมด ในกรณีนี้แม้ว่าจะสูญเสียวรรณศิลป์ไปบ้างแต่ผู้อ่านบทแปลก็ยังสามารถสัมผัสภาพภูมิศาสตร์ของชายทะเลไทยที่มีภูเขาริมทะเล

8.11 การแปลตรงตัวพร้อมคำอธิบายในตัวบท

ในการวิจัยครั้งนี้ พบว่าบทแปลทั้งสองภาษามีลักษณะการใช้การแปลตรงตัวพร้อมคำอธิบายในตัวบทเมื่อเทียบกับต้นฉบับภาษาไทยในเรื่องการประกอบอาหาร บทแปลภาษาฝรั่งเศสใช้วิธีแปลตรงตัวจากภาษาอังกฤษ ดังตัวอย่างที่ 20 ต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 20

ภาษาไทย	ภาษาอังกฤษ	ภาษาฝรั่งเศส
กระต่ายขูดมะพร้าว	the coconut scraper, known to the villagers as a 'scraping rabbit'	râpe à noix de coco, que les gens du village appelaient « le lapin à râper »

ในตัวอย่างข้างต้น ผู้แปลภาษาอังกฤษใช้วิธีการแปลตรงตัวเพื่อให้เห็นร่องรอยวัฒนธรรมไทยที่เรียกเครื่องมือชนิดนี้ว่ากระต่าย ด้วยการใช้คำว่า rabbit ส่วนภาษาฝรั่งเศสที่แปลต่อมาก็ได้ใช้คำว่า lapin (กระต่ายตัวผู้) ด้วยเช่นกัน ผู้แปลได้ใช้คำว่า scraping ในภาษาอังกฤษ และ râper ในภาษาฝรั่งเศสที่แสดงกริยาการขูด และได้เพิ่มคำอธิบายว่าเป็นเครื่องมือไว้ขูด [scraper (อังกฤษ) / râpe (ฝรั่งเศส)] ลูกมะพร้าว [coconut (อังกฤษ) / noix de coco (ฝรั่งเศส)] ที่คนในท้องถิ่นรู้จักกันดี [known to the villagers as (ภาษาอังกฤษ)] หรือ ที่คนในท้องถิ่นเรียกว่า [que les gens du village appelaient (ภาษาฝรั่งเศส)] กระต่ายขูดมะพร้าว เพื่อให้ผู้อ่านบทแปลทราบได้ว่าเป็นอุปกรณ์งานครัวไทยสำหรับขูดมะพร้าว มีรูปร่างคล้ายกระต่าย แม้จะมีข้อความเพิ่มเติมเข้ามาบ้าง แต่ก็ยังเป็นข้อความที่สำคัญ วิธีการเช่นนี้จึงช่วยให้ผู้อ่านบทแปลได้สัมผัสกับภาพงานครัวของไทยได้พอสมควร

8.12 การแปลตรงตัวพร้อมคำอธิบายในตัวบทและมีเชิงอรรถ

ในตัวอย่างที่ 21 ผู้วิจัยพบการแปลตรงตัวพร้อมคำอธิบายในตัวบทและมีเชิงอรรถในฉบับภาษาฝรั่งเศสเมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาไทยในบริบทวัฒนธรรมด้านวิถีชีวิตชาวบ้าน

ตัวอย่างที่ 21

ภาษาไทย:

ตานั่งอ่านหนังสือพิมพ์รออยู่แล้วกับถาดอาหารเหมือนเคย (งามพรรณ เวชชาชีวะ, 2549, น. 13)

ภาษาอังกฤษ:

Grandpa was already waiting – reading his newspaper, as always. A tray containing curry, vegetables and fried fish, each in a small, clean plastic bag, was beside him. With the addition of Kati's steaming bowl of rice, their daily merit offering to the monks was completed. (Vejjajiva, 2006b, p. 2)

ภาษาฝรั่งเศส:

Grand-père l'y attendait déjà – en lisant le journal, comme toujours. Sur le plateau posé à côté de lui, il y avait du curry, des légumes et du poisson frit ; chaque plat était rangé dans un petit sachet en plastique bien net. Kati y ajouta son bol de riz fumant pour compléter leur offrande quotidienne aux moines. *

* Par leurs offrandes aux moines-mendiants, les bouddhistes acquièrent des mérites pour leurs renaissances futures. Ce sont des offrandes propitiatoires. (Vejjajiva, 2006a, p. 8)

ฉากนี้อยู่ในบทแรกของเรื่อง เป็นการเปิดเรื่องราวของกะทิและตากับยาย แสดงให้เห็นกิจวัตรประจำวันของครอบครัว ทุก ๆ เช้าตาทานำถาดใส่อาหารไปรอใส่บาตรพระที่ทำน้ำในต้นฉบับภาษาไทย ผู้แต่งใช้คำว่า “ถาดอาหาร” เพียงเท่านั้น โดยมีได้ระบุว่ามีอาหารอะไรบ้าง ดังนั้นเพื่อให้ผู้อ่านฉบับภาษาอังกฤษเข้าใจ ผู้แปลจึงได้ใช้วิธีการแปลตรงตัวถ่ายทอดคำว่า ถาด ด้วยคำว่า tray และอธิบายหน้าที่ของถาดไว้ว่า containing curry, vegetables and fried fish, each in a small, clean plastic bag, was beside him. With the addition of Kati's steaming bowl of rice, their daily merit offering to the monks was completed. (สำหรับใส่แกง ผักต่าง ๆ และปลาทอด แต่ละอย่างอยู่ในถุงพลาสติกใสสะอาดขนาดเล็ก วางอยู่ใกล้ ๆ ตา และเมื่อมีขันใส่ข้าวหุงสุกของกะทิมาร่วมด้วย ของใส่บาตรพระทำบุญประจำวันก็ครบถ้วน) ส่วนในฉบับภาษาฝรั่งเศสก็ใช้วิธีการแปลตรงตามภาษาอังกฤษ แต่เพิ่มเชิงอรรถด้านล่างของหน้าเดียวกันกับบทแปล

ผู้แปลภาษาฝรั่งเศสถ่ายทอดคำว่าถาด ด้วยคำว่า plateau และอธิบายความตามภาษาอังกฤษโดยปรับคำบอกตำแหน่งของถาดมาไว้ที่หน้าประโยคว่า Sur le plateau posé à côté de lui, il y avait du curry, des légumes et du poisson frit ; chaque plat était rangé dans un petit sachet en plastique bien net. Kati y ajouta son bol de riz fumant pour compléter leur offrande quotidienne aux moines. (บนถาดที่วางอยู่ข้าง ๆ ตา มีแกง ผักต่าง ๆ และปลาทอดแต่ละอย่างอยู่ในถุงพลาสติกใสสะอาด เมื่อกะทินำขันข้าวสุกโชยไอรุ่นมารวมด้วยแล้ว

ของใสบาตรพระประจำวันก็ครบถ้วน) สันนิษฐานว่าผู้แปลฉบับภาษาอังกฤษพยายามจะถ่ายทอดภาพอาหารสำหรับตักบาตรอย่างไทยให้ผู้อ่านภาษาอังกฤษได้เข้าใจโดยอ้างอิงตามบริบทเกี่ยวกับอาหารที่ขายทำในแต่ละวันในต้นฉบับภาษาไทยซึ่งมักจะเป็นแกง น้ำพริก ผักต้ม และปลาทอด พร้อมกับพฤติกรรมการใช้ถุงพลาสติกใส่อาหารตักบาตรของคนไทย จะสังเกตเห็นได้ว่าในคำอธิบายภาษาฝรั่งเศสไม่ได้ระบุจุดประสงค์ของการตักบาตรว่าเป็นการทำบุญ (merit) เหมือนกับในภาษาอังกฤษ แต่ได้ทำเชิงอรรถของข้อความนี้เพื่ออธิบายเรื่องการทำบุญของคนไทยโดยตรงไว้ว่า Par leurs offrandes aux moines-mendiants, les bouddhistes acquièrent des mérites pour leurs renaissances futures. Ce sont des offrandes propitiatoires. (เมื่อถวายของตักบาตรแด่พระภิกษุที่มาบิณฑบาตแล้ว ชาวพุทธก็จะได้รับบุญกุศลที่จะส่งผลตอบแทนในอนาคตของใสบาตรเหล่านี้มีไว้สำหรับบูชาขอพรพระ) จะเห็นได้ว่าเชิงอรรถเรื่องบุญกับของใสบาตรนี้จะช่วยให้ผู้อ่านเยาวชนฉบับภาษาฝรั่งเศสได้เข้าใจประเพณีและวิถีความเชื่อมั่นในพุทธศาสนาของคนไทยได้ชัดเจนยิ่งขึ้นตั้งแต่บทแรกของเรื่อง ผู้วิจัยพบว่าผู้แปลได้คำนึงถึงผู้อ่านของตนเป็นอย่างมาก จึงใช้วิธีการแปลพร้อมเชิงอรรถซึ่งแม้จะไม่ปรากฏเนื้อความในต้นฉบับภาษาไทย แต่ก็มิได้มีบทบาทช่วยให้ผู้อ่านบทแปลได้มองเห็นภาพวิถีชีวิตชาวชนบทไทยที่ผูกพันกับความศรัทธาในศาสนาพุทธอย่างเหนียวแน่น

9. อภิปรายผลการวิจัย

เมื่อเปรียบเทียบ ความสุขของกะทิ ฉบับภาษาฝรั่งเศสกับต้นฉบับภาษาไทย ผู้วิจัยพบว่าบริบทด้านวัฒนธรรมในเรื่องวิถีชีวิตชาวบ้านใช้วิธีการแปลหลากหลายมากที่สุดถึง 8 วิธี คิดเป็นร้อยละ 66.67 ของจำนวนวิธีการแปลที่ใช้ทั้งหมด 12 วิธี รองลงมาคือหัวข้อที่อยู่อาศัย 7 วิธี (ร้อยละ 58.33) อาหารการกิน 6 วิธี (ร้อยละ 50) พืชและสัตว์ 5 วิธี (ร้อยละ 41.67) สัตว์เลี้ยงคือเครือญาติและคนสนิท 3 วิธี (ร้อยละ 25) แม้ว่าหัวข้อที่เกี่ยวกับที่อยู่อาศัย อาหารการกิน พืชสัตว์ จะมีจำนวนคำด้านวัฒนธรรมตามลำดับอยู่ที่ร้อยละ 13.49 17.64 และ 15.87 ซึ่งน้อยกว่าหัวข้อวิถีชีวิตชาวบ้าน (ร้อยละ 38.89) ประมาณครึ่งหนึ่ง แต่ก็มีการใช้กลวิธีการแปลที่หลากหลายใกล้เคียงกับหัวข้อวิถีชีวิตชาวบ้าน อาจเป็นเพราะมีวัฒนธรรมที่แตกต่างจากกันมากจึงจำเป็นต้องแปลต้องคิดหาหนทางแปลอันหลากหลายเพื่อถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมต้นทางไปสู่ผู้อ่านปลายทางให้สำเร็จ

นอกจากนี้พบว่ามีการใช้กลวิธีการแปลวัฒนธรรมจำนวน 12 วิธี ซึ่งมี 8 วิธีตามแนวคิดของโมนา เบเกอร์ คือ การเทียบเคียงคำที่ใช้ในวัฒนธรรมปลายทาง การใช้คำจำกลุ่มหรือคำที่มีความหมายกว้าง การถอดสรุปความโดยใช้คำที่สัมพันธ์กับวัฒนธรรมต้นฉบับ การใช้คำยืมหรือการทับศัพท์พร้อมคำอธิบายในตัวบท การแปลแบบอธิบายความ การใช้คำยืมหรือการทับศัพท์

การละความ และการแปลตรงตัว และมีอีก 4 วิธีที่ผสมผสานต่อยอดแนวคิดข้างต้น คือการใช้คำยืมหรือการทับศัพท์พร้อมคำอธิบายในตัวบทและมีเชิงอรรถ การใช้คำยืมหรือการทับศัพท์พร้อมเชิงอรรถ การแปลตรงตัวพร้อมคำอธิบายในตัวบท และ การแปลตรงตัวพร้อมคำอธิบายในตัวบทและมีเชิงอรรถ ผู้แปลฉบับภาษาฝรั่งเศสใช้กลวิธีการแปลที่ครอบคลุมวัฒนธรรมในแต่ละด้านมากที่สุด 4 วิธี แบ่งเป็น ครบทุก 5 ด้าน 2 วิธี ได้แก่ การแปลโดยใช้คำเทียบเคียงในวัฒนธรรมปลายทาง และการแปลโดยใช้คำจำกัดกลุ่มหรือคำที่มีความหมายกว้าง และครอบคลุม 4 ด้าน 2 วิธี คือ การถอดสรุปความโดยใช้คำที่สัมพันธ์กับวัฒนธรรมต้นฉบับ และการใช้คำยืมหรือการทับศัพท์พร้อมคำอธิบายในตัวบท นอกจากนี้พบว่า 4 กลวิธีแปลที่ผสมผสานต่อยอดจากวิธีเดิมจะเน้นการทำเชิงอรรถและเพิ่มเติมคำอธิบาย อาจเป็นเพราะผู้แปลชาวฝรั่งเศสน่าจะคำนึงถึงผู้อ่านซึ่งเป็นเยาวชนที่มีความรู้จักวัฒนธรรมไทยไม่มากหรือแทบจะไม่มีรู้จักเลย จึงเลือกใช้การทำเชิงอรรถหรือการอธิบายเพิ่มในการแปลเพื่อถ่ายทอดบรรยากาศวิถีชีวิตชนบท ประเพณี ความเชื่อ และประวัติศาสตร์ไทย เช่น ประเพณีสงกรานต์ การสวดมนต์ การทำขวัญนาถ ถาดอาหารไว้ใส่บาตร กระต่ายขูดมะพร้าว หรือแม้กระทั่งความเป็นเมืองศัตรูคู่แค้นระหว่างอยุธยาและมณฑลเลย ให้มีความชัดเจนในสายตาผู้อ่านงานแปลไม่ต่างจากต้นฉบับภาษาไทยมากนัก การทำเชิงอรรถและการเพิ่มคำอธิบายประกอบกลวิธีการแปลอย่างอื่นนั้นสามารถทำได้ จัดเป็นการแปลแบบผสมผสานตามแนวคิดของปีเตอร์ นิวมาร์ค (1988, pp. 91-93) การทำเชิงอรรถนับเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ข้อมูลบริบทต้นทางของคำด้านวัฒนธรรมแก่ผู้อ่านปลายทางได้ ทฤษฎีการแปลแบบยึดความหมายไม่ได้ปฏิเสธการทำเชิงอรรถแต่ให้เท่าที่จำเป็นเท่านั้นเพราะเน้นการให้ความกระจ่างในบทแปลมากกว่าเพื่อทำให้การอ่านไหลลื่นเข้าใจได้ทันที (Lederer, 2006, pp. 16-18)

ผู้วิจัยพบว่าในการแปล *ความสุขของกะทิ* เป็นภาษาฝรั่งเศสจากฉบับภาษาอังกฤษ แม้ว่าผู้แปลประสบปัญหาความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมไทยและฝรั่งเศส โดยเฉพาะอุปสรรคด้านภาษาที่มีคำและความหมายของคำไม่เท่าเทียมกัน แต่ผู้แปลได้ใช้ความรู้ความสามารถและความคิดสร้างสรรค์อย่างเต็มกำลังเพื่อจะถ่ายทอดอรรถรสและอัตลักษณ์ด้านวัฒนธรรมที่เป็นกลไกสำคัญของเรื่องสู่ผู้อ่านบทแปลได้เป็นอย่างดี โดยเลือกใช้กลวิธีการแปลที่เหมาะสมกับผู้อ่านซึ่งเป็นเยาวชน ฟอร์ตูนาโต อิสราแอล (2024b, pp. 108-118) ให้ทัศนะเรื่องความคิดสร้างสรรค์ของผู้แปลงานวรรณกรรมไว้ว่า ผู้ประพันธ์ต้นฉบับรังสรรค์ผลงานจากประสบการณ์และจินตนาการของตนเอง เลือกใช้ภาษาและกลวิธีการประพันธ์เพื่อสื่อความคิดและอารมณ์ไปสู่ผู้อ่านของตนได้ โดยอิสระ ส่วนผู้แปลในฐานะผู้ส่งสารลำดับที่สองแม้ถูกจำกัดด้วยเนื้อหา วิธีการประพันธ์ บริบทภาษาวัฒนธรรมของต้นฉบับ และทรัพยากรของภาษาปลายทาง ก็ต้องอาศัยความคิดสร้างสรรค์เช่นกันในการสรรหาทรัพยากรทางภาษาวัฒนธรรมปลายทาง รูปแบบกลวิธีการแปลที่เหมาะสมเพื่อสรรค์สร้างตัวบทใหม่ซึ่งถ่ายทอดความหมาย เนื้อหาและผลกระทบทางอารมณ์แก่ผู้อ่านปลายทางให้ใกล้เคียงกับที่ผู้อ่านต้นฉบับได้รับ ผู้แปล *ความสุขของกะทิ* ฉบับภาษาฝรั่งเศส ได้ใช้

วิธีการแปลที่หลากหลายและสร้างสรรค์เพื่อถ่ายทอดเนื้อหา อรรถรสและบริบทวัฒนธรรมไทยไปสู่ผู้อ่านฉบับภาษาฝรั่งเศส เช่น การถ่ายทอดภาพไข่พะโล้เข้าน้ำเข้าเนื้อด้วยภาพไข่ต้มสีน้ำตาลที่แช่อยู่ในน้ำซอสเปียกๆ หรือ การเพิ่มเชิงอรรถขยายความเมืองมณฑลยี่หวี่ว่าเป็นเมืองของพม่าเป็นศัตรูที่มาปล้นอยุธยาเพื่อถ่ายทอดความขัดแย้งทางเชื้อชาติของพ่อและแม่ของกะทิในต้นฉบับให้เด่นชัด

อย่างไรก็ดี ในการแปลข้ามวัฒนธรรมนั้น ธรรมชาติของบทแปลจะมีลักษณะควบสองวัฒนธรรม (Israël, 2024a, p. 135) แม้ว่าจะผู้แปลจะพยายามรักษาริบทวัฒนธรรมต้นทางไว้ในบทแปลมากเพียงใด แต่ก็ย่อมมีคำแปลด้านวัฒนธรรมที่เปลี่ยนแปลงไปตามบริบทของผู้อ่านปลายทางอยู่บ้าง แต่อาจไม่กระทบกับสุนทรียภาพที่จะเกิดกับผู้อ่านเท่าใดนัก เนื่องจากผู้แปลคำนึงถึงการรับรู้ของผู้อ่านงานของตนเป็นหลักในการทำงานอยู่เสมอ เช่น พุดถึงการแช่น้ำปลาทอดกรอบอย่างไทยโดยการสรุปความให้เหลือเฉพาะการทอดกรอบในภาษาฝรั่งเศสและการแช่น้ำปลาในภาษาอังกฤษ หรือการใช้คำภาษาฝรั่งเศสว่า *nymphéa* (ดอกบัวสาย) แทนดอกผักบุ้งไทยในบริบทที่ชมความงามของดอกไม้จนอยากจะเป็นศิลปินโมเนต์เพื่อจะวาดภาพความประทับใจเก็บไว้ ซึ่งเปลี่ยนแปลงไปจากดอก *morning glories* ในภาษาอังกฤษที่ยังมีเค้ารูปลักษณะของดอกผักบุ้งอยู่บ้าง

ในข้อนี้จึงอาจกล่าวได้ว่าความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมเป็นสาเหตุสำคัญของปัญหาความไม่เท่าเทียมกันทางความหมายของคำ

แม้ผู้แปลฉบับภาษาฝรั่งเศสจะพยายามแปลตรงตัวจากภาษาอังกฤษประกอบกับวิธีอื่นเพื่อเก็บรักษาความหมายและวัฒนธรรมของต้นฉบับภาษาไทยให้ได้มากที่สุดเพียงไร ก็ประสบปัญหาในการถ่ายทอดวัฒนธรรมมากกว่าการแปลจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษเพราะมีความต่างกันมากด้านวัฒนธรรมเป็นสาเหตุสำคัญ แต่หากมีวัฒนธรรมที่ใกล้เคียงกันแล้วก็น่าจะประสบปัญหาในการแปลน้อยลง เมื่อเปรียบเทียบบทแปลฉบับภาษาฝรั่งเศสกับต้นฉบับภาษาไทยแล้วพบว่ามีการแปลบริบทวัฒนธรรมในภาษาฝรั่งเศสคลาดเคลื่อนจากต้นฉบับภาษาไทยมากกว่าฉบับแปลจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ สะท้อนให้เห็นว่าการแปลผ่านภาษาที่สองมีความเสี่ยงในการถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมมากกว่าการแปลจากต้นฉบับโดยตรง 2 ประการ ได้แก่ ความคลาดเคลื่อนด้านบริบทวัฒนธรรม และความคลาดเคลื่อนในการถ่ายทอดชื่อเฉพาะในภาษาปลายทาง

ในบทแปลภาษาฝรั่งเศส พบความคลาดเคลื่อนด้านวัฒนธรรมที่สำคัญ ได้แก่ การแปลดอกผักบุ้งไทยด้วยดอกบัวสาย การแปลการสงฆ์น้ำพระด้วยการเทเหล้าองุ่นหรือของเหลวอื่นในขณะที่ยังมีฉบับภาษาอังกฤษใช้คำว่า *water* หรือการใช้คำว่า *baguette* เพื่อหมายถึงตะเกียบเมื่อกล่าวถึงเขาตะเกียบโดยไม่มีบริบทอื่นในฉบับแปลภาษาฝรั่งเศสขยายความเพิ่มเพื่อความเข้าใจ คำแปลนี้อาจทำให้ผู้อ่านเข้าใจว่าเป็นขนมปังฝรั่งเศสชนิดหนึ่งได้เช่นกันเพราะเป็นความหมายที่สองของคำว่า *baguette* ส่วนภาษาอังกฤษใช้คำว่า *chopstick* ซึ่งมี

ความหมายเดียวคือตะเกียบ นอกจากตัวอย่างข้างต้นแล้ว ในฉบับภาษาฝรั่งเศสยังพบการใช้คำว่า tapean เพียงคำเดียวเพื่อสื่อถึงปลาตะเพียนโดยไม่มีคำขยายเพิ่มเติมให้ผู้อ่านทราบได้ทันทีว่าเป็นปลา ในขณะที่ภาษาอังกฤษเพิ่มคำขยายว่าปลา คือ tapean fish ดังนั้นผู้อ่านบทแปลภาษาฝรั่งเศสจึงอาจจินตนาการภาพปลาตะเพียนคลาดเคลื่อนเป็นสัตว์น้ำชนิดอื่นได้

นอกจากความคลาดเคลื่อนด้านบริบทวัฒนธรรมแล้ว ยังพบความคลาดเคลื่อนในการถ่ายทอดชื่อเฉพาะในภาษาปลายทางด้วยเช่นกัน ได้แก่ การใช้คำว่า Ayuthia ในภาษาฝรั่งเศสเพื่อถ่ายทอดชื่อเมืองอยุธยาภาษาอังกฤษซึ่งมีตัวสะกดอย่างเป็นทางการและเป็นที่ยอมรับใช้กันโดยทั่วไปว่า Ayutthaya (สำนักงานราชบัณฑิตยสภา, ม.ป.ป., น. 116) ผู้แปลภาษาฝรั่งเศสเลือกถ่ายทอดชื่อนี้ตามการออกเสียงของภาษาฝรั่งเศส จึงอาจทำให้อ่านเข้าใจว่า Ayuthia เป็นคนละเมืองกับอยุธยา

สุพรรณิ ปิ่นมณี (2562, น. 1-4) ได้ให้ข้อสังเกตในการแก้ปัญหาทางแปลบริบทวัฒนธรรมไว้ว่าในการแปลข้ามวัฒนธรรม ผู้แปลอาจจะพบรูปแบบของวัฒนธรรมต้นทางและปลายทางในหลายรูปแบบ อาจจะเหมือนกันบ้าง มีบางอย่างคล้ายกันบ้าง หรือแตกต่างกันโดยสิ้นเชิง จึงเป็นผลให้นักแปลต้องสรรหาวิธีการแปลหลากหลายรูปแบบเพื่อถ่ายทอดภาพวัฒนธรรมต้นฉบับสู่ผู้อ่านอีกวัฒนธรรมหนึ่ง โดยตระหนักว่าคำศัพท์คำเดียวกันของต้นฉบับอาจใช้วิธีการถ่ายทอดที่แตกต่างกันได้ ทั้งนี้ต้องอาศัยการอ้างอิงบริบทและสถานการณ์เป็นสำคัญ ข้อสังเกตดังกล่าวสอดคล้องกับทัศนะของมารีอานน์ เลเดแรร์ (2015, pp. 102-108) ที่ว่าการถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมในต้นฉบับไปสู่บทแปลในภาษาวัฒนธรรมอื่นนั้น ไม่อาจมีวิธีการตายตัวเพียงวิธีเดียวที่ใช้ได้กับทุกกรณี ผู้แปลจึงต้องพิจารณาเลือกวิธีการแปลที่เหมาะสมเป็นกรณีไป โดยคำนึงถึงบริบทของผู้รับสารเป็นสำคัญเพื่อให้ผู้อ่านบทแปลได้เข้าใจเนื้อหาและได้รับอารมณ์รสเช่นเดียวกับผู้อ่านต้นฉบับ

กลวิธีการแปลทั้ง 12 วิธีที่ผู้แปล *ความสุขของกะทิ* ฉบับภาษาฝรั่งเศสเลือกใช้ในการถ่ายทอดบริบทวัฒนธรรมไทยนั้น แม้จะทำให้เกิดความคลาดเคลื่อนจากต้นฉบับภาษาไทยอยู่บ้าง แต่ก็อาจพิจารณาได้ว่าเป็นวิธีการที่ช่วยให้บทแปลภาษาฝรั่งเศสบรรลุเป้าหมายของการแปล กล่าวคือ บทแปลเป็นสื่อกลางให้ผู้อ่านเยาวชนฉบับภาษาฝรั่งเศสได้สัมผัสอารมณ์รส เข้าใจเนื้อเรื่องและบริบทวัฒนธรรมไทยในวรรณกรรมต้นฉบับได้เป็นอย่างดี

10. ข้อเสนอแนะ

งานวิจัยนี้อาจเป็นแนวทางในการศึกษาหรือแปลบริบทวัฒนธรรมในวรรณกรรมไทยเป็นภาษาฝรั่งเศสหรือผ่านภาษาที่สอง และเป็นแนวทางในการวิเคราะห์เปรียบเทียบกลวิธีการแปลบริบทด้านวัฒนธรรมในตัวอย่างประเภทอื่น นอกจากนี้ยังคงมีประเด็นการถ่ายทอดศิลปะการ

ประพันธ์หรือวรรณศิลป์ใน *ความสุขของกะทิ* ฉบับภาษาฝรั่งเศส ที่สามารถพัฒนาเป็นงานวิจัยต่อไปได้หากในอนาคตมีการแปลจากต้นฉบับภาษาไทยเป็นภาษาฝรั่งเศสโดยตรง

เอกสารอ้างอิง

- การท่องเที่ยวแห่งประเทศไทย. (ม.ป.ป.). *เขาตะเกียบ*. <https://thai.tourismthailand.org/Attraction/เขาตะเกียบ>
- งามพรรณ เวชชาชีวะ. (2549). *ความสุขของกะทิ*. แพร่สำนักพิมพ์.
- งามพรรณ เวชชาชีวะ. (2562). *ความสุขของกะทิ* (พิมพ์ครั้งที่ 108). แพร่สำนักพิมพ์.
- จิระพรชัย บุญยเกียรติ, นพพร ประชากุล, สดชื่น ชัยประสาธน์, และ วลัยยา เรืองสุนทร. (2540). *ศาสตร์การแปล รวมบทความเชิงทฤษฎีและปฏิบัติ*. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- จิรวัดณ์ เพชรรัตน์. (2556). การศึกษาเชิงวิเคราะห์วิถีชีวิตและค่านิยมที่ปรากฏในนวนิยายไทย ซึ่งได้รับรางวัลซีไรต์ ช่วงปี พ.ศ. 2549-2561. *วารสารสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์*, 39(3), 21-40.
- จุลทัศน์ พยาฆรานนท์. (2563). *อภิธานศัพท์เรือนไทยภาคกลาง*. สำนักงานเสริมสร้างเอกลักษณ์ของชาติ.
- นพพร ประชากุล. (2539). การแปลกับวรรณกรรม. *สารคดี* 135, 196-198.
- นวรรณ พันธุมธธา. (2544). *คลังคำ*. อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- นุชรัตน์ มุ่งคุณ, และ อรทัย เพียยุระ. (2564). ผู้หญิงกับธรรมชาติในนวนิยายไทยร่วมสมัย มุมมองสตรีนิยมเชิงนิเวศ. *วารสารสังคมศาสตร์และมานุษยวิทยาเชิงพุทธ*, 6(2), 275-288.
- ถนอมนวล โอเจริญ. (2551). *ความคิดสร้างสรรค์ในการถ่ายทอดวรรณศิลป์และบริบททางวัฒนธรรม: กรณีศึกษาการแปล “ความสุขของกะทิ” จากฉบับแปลภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยเยอรมัน* (รายงานการวิจัย) [เอกสารที่ไม่มีการตีพิมพ์]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปถมา อัตนโธ. (2553). แกะรอยความเป็นไทยใน *ความสุขของกะทิ*. *Journal of English Studies*, 5, 136-171. โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2554). *พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. ๒๕๕๔*. ราชบัณฑิตยสถาน.
- วัลยา วิวัฒน์ศร. (2549a). *ความสุขของกะทิ* (1) บทความพิเศษ. *มติชนสุดสัปดาห์* 27(1366), 91.
- วัลยา วิวัฒน์ศร. (2549b). *ความสุขของกะทิ* (2) บทความพิเศษ. *มติชนสุดสัปดาห์* 27(1367), 114.
- วัลยา วิวัฒน์ศร. (2549c). *ความสุขของกะทิ* (2) บทความพิเศษ. *มติชนสุดสัปดาห์* 27(1368), 90.
- วัลยา วิวัฒน์ศร. (2567). *การแปลวรรณกรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 4). อ่าน๑๐๑.
- วาณิช จรุงกิจอนันต์. (2547). *ความสุขของกะทิ*. *มติชนสุดสัปดาห์* 24(1238), 77.

- วิทย์ ศิวะศรียานนท์. (2533). ข้อคิดบางประการเกี่ยวกับการแปลวรรณคดี. ใน *อนุสรณ์งานพระราชทานเพลิงศพ ศาสตราจารย์ ดร.วิทย์ ศิวะศรียานนท์ ม.ว.ม., ป.ช. ณ เมรุหลวงหน้าพลับพลาอิศริยาภรณ์ วัดเทพศิรินทราวาส วันพฤหัสบดีที่ ๑๔ มิถุนายน พุทธศักราช ๒๕๓๓* (น. 22-27).
- วิภาวี วงศ์สุวรรณ, วิมลวรรณ อังสุวรรณ, และอารยา เทพรัตนะ. (2551). ความสุขของกะทิ. *วารสารศิลปศาสตร์* 8(1), 251-276.
- วิมลวรรณ อังสุวรรณ. (2550). ปัญหาความไม่เท่าเทียมกันทางความหมายของคำและกลวิธีการแปลที่ปรากฏในวรรณกรรมเยาวชนเรื่อง “*The Happiness of Kati*” ของ Prudence Borthwick. *วารสารภาษาและวัฒนธรรม* 25(1-2), 172-187.
- สัญญาวิ สายบัว. (2564) *หลักการแปล* (พิมพ์ครั้งที่ 10). สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สำนักงานราชบัณฑิตยสภา. (ม.ป.ป.). *ชื่อจังหวัด อำเภอ ตำบล เขต และแขวง*. https://www.orst.go.th/wfm_table.asp?a=36&i=0040002104011001%2F63ERK0503006
- สิทธา พินิจภูวดล. (2564). *คู่มือนักแปล* (พิมพ์ครั้งที่ 6). สมาคมนักแปลและล่ามแห่งประเทศไทย.
- สุพรรณิ ปิ่นมณี. (2562). *ภาษา วัฒนธรรมกับการแปล: ไทย-อังกฤษ*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Académie française. (n.d.). *Dictionnaire de l'Académie française* (9e éd.). <https://www.dictionnaire-academie.fr>
- Baker, M. (2011). *In Other Words: A Coursebook on translation* (2nd ed.). Routledge.
- Israël, F. (2024a). Limites du transfert culturel en traduction. In J.-Y. Masson & F. Plassard (Eds.), *Repenser la traduction littéraire, Essais critiques* (pp. 125-135). Les Belles Lettres.
- Israël, F. (2024b). Traduction littéraire et théorie du sens. In J.-Y. Masson & F. Plassard (Eds.), *Repenser la traduction littéraire, Essais critiques* (pp. 105-118). Les Belles Lettres.
- Levy, J. (1969). *Die literarische Übersetzung: Theorie einer Kunstgattung*. Athenäum Verlag.
- Larson, M. (1984). *Meaning-Based Translation: A guide to cross-language equivalence*. University Press of America.
- Lederer, M. (2006). La transmission du culturel : problèmes pratiques du traducteur, problèmes théoriques de la traduction. In I. Čeňková (Ed.), *Dialogue des cultures : interprétation et traduction* (pp. 7–24). Ústav translatologie FF UK.
- Lederer, M. (2015). *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Classiques Garnier.
- Le Robert. (n.d.). *Dico en ligne Le Robert*. <https://dictionnaire.lerobert.com>

- Merriam-Webster. (n.d.). *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com>
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of translation*. Prentice Hall.
- Organisation internationale des bois tropicaux. (n.d.). Chempaka (*Michelia champaca*). OIBT. <http://www.tropicaltimber.info/fr/specie/chempaka-michelia-champaca/>
- Oxford University Press. (n.d.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (2014). *Interpréter pour traduire* (5^e éd., Coll. Traductologiques). Les Belles Lettres.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*. John Benjamins Publishing Company.
- Vejjajiva, J. (2006a). *Le Bonheur de Kati* (A. Marchand, Trans.). Gallimard Jeunesse.
- Vejjajiva, J. (2006b). *The Happiness of Kati* (P. Borthwick, Trans.). Allen&Unwin.



Oralité et pédagogie énative : un antidote face aux dangers de l'intelligence artificielle

Jean-Philippe BABU *

Université Naresuan, Thaïlande

Orality and Enactive Pedagogy: An Antidote to the Dangers of Artificial Intelligence

Jean-Philippe Babu *

Naresuan University, Thailand

Article Info

Academic Article

Article History:

Received 2 February 2026

Revised 22 April 2026

Accepted 7 May 2026

Mots clés :

Oralité, Pédagogie énative,
IA, Prosodie

Keywords:

Orality, Enactive pedagogy,
Artificial intelligence, Prosody

Résumé

Face aux transformations induites par l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues, cet article défend une approche énative de l'oralité en FLE comme antidote aux risques de désincarnation et de prolétarianisation cognitive. S'appuyant sur l'énavation de Varela et le modèle PAS de Masciotra (se disposer, se situer, se positionner, (se) réaliser), nous proposons de recentrer la didactique sur une parole incarnée et située.

L'article expose d'abord les fondements de la pédagogie énative où la compétence émerge de l'interaction dynamique entre l'apprenant et son environnement. Il développe ensuite une méthodologie de l'oralité articulant travail vocal, prosodie structurante et expressive, gestes co-verbaux, partitions orales multiniveaux et exercices rythmiques. Les outils d'IA (transcription automatique, visualisation prosodique) sont repositionnés comme supports d'observation plutôt que substituts de l'apprentissage.

Dans une perspective pharmacologique inspirée de Stiegler, nous analysons l'ambivalence de l'IA : poison lorsqu'elle court-circuite l'appropriation subjective, remède si elle soutient la réflexivité. Cette réflexion, ancrée dans la pratique de classe, vise à former des sujets parlants autonomes et non de simples utilisateurs de technologies langagières.

* Corresponding author

E-mail address: jphbabu@gmail.com ; jeanph@nu.ac.th

Abstract

In response to the transformations brought about by artificial intelligence in language teaching, this article advocates an enactive approach to orality in French as a Foreign Language as an antidote to the risks of disembodiment and cognitive proletarianization. Drawing on Varela's theory of enaction and Masciotra's PAS model — se disposer, se situer, se positionner, (se) réaliser — this article proposes to refocus language pedagogy on embodied and situated speech.

The article first outlines the foundations of enactive pedagogy, in which competence emerges from the dynamic interaction between the learner and their environment. It then develops a methodology of orality combining vocal work, structuring and expressive prosody, co-verbal gestures, multi-level oral scores, and rhythmic exercises. Artificial intelligence tools, such as automatic transcription and prosodic visualization, are repositioned as supports for observation rather than substitutes for learning.

From a pharmacological perspective inspired by Stiegler, the article analyzes the ambivalence of artificial intelligence: it acts as a poison when it short-circuits subjective appropriation, but as a remedy when it supports reflexivity. Grounded in classroom practice, this reflection seeks to foster autonomous speaking subjects rather than mere users of language technologies.

1. Introduction

À l'heure où l'intelligence artificielle reconfigure les modes d'apprentissage et de production langagière, une question centrale s'impose : comment préserver l'autonomie des apprenants dans un contexte éducatif en pleine mutation ? Depuis 2022, avec la diffusion massive de ChatGPT, l'intelligence artificielle s'est installée dans les usages quotidiens, bouleversant en profondeur les pratiques d'enseignement-apprentissage. Elle interfère désormais directement avec les processus d'apprentissage eux-mêmes, à l'écrit comme à l'oral, en transformant la manière dont les apprenants s'approprient les savoirs, sollicitent leur mémoire, structurent leur pensée et formulent leurs réponses. Ces outils ne se limitent plus à des fonctions d'assistance ponctuelle :

les IA génératives peuvent désormais produire des textes complets à la demande, dialoguer en temps réel et, dans le domaine spécifique de l'apprentissage des langues, fournir un accompagnement continu sur la prononciation et l'intonation (Duolingo, ELSA Speak).

Or, comme toute technologie, l'IA se prête à deux usages opposés : un usage individuant, au sens de Bernard Stiegler, qui renforce l'attention, la réflexivité et l'appropriation subjective du savoir, et un usage désindividuant, qui remplace l'effort d'apprentissage par des réponses toutes faites, réduisant l'engagement personnel de l'apprenant. Les travaux récents montrent des effets ambivalents : l'IA peut améliorer l'efficacité perçue et certaines performances d'apprentissage (méta-analyse sur 51 études) (Wang & Fan, 2025), mais la surdépendance s'associe à une fragilisation de la pensée critique (Gerlich, 2025), effet aggravé lorsque la validation des sources et des critères fait défaut (Zhai, Wibowo et Li, 2024). Ces dérives rappellent que la technique est, fondamentalement, un *pharmakon* — au sens de Stiegler, à la fois remède et poison — et qu'elle appelle une pharmacologie éducative. Nous appelons “pharmacologie de l'oralité” l'antidote face aux usages de substitution de l'IA : ralentir volontairement le rythme de l'apprentissage, donner aux apprenants le temps de se disposer et de s'ajuster corporellement et vocalement (respiration, posture, regard, intention) plutôt que de se précipiter vers une réponse immédiate. Dès lors, nous recentrons l'attention sur l'oralité : l'oralité rééquilibre vers l'humain en mobilisant corps, voix et espace, l'écran n'y jouant qu'un rôle auxiliaire. En pratique, nous mettons en œuvre un agir vocal et corporel centré sur la prosodie — rythme, mélodie, pauses, souffle, timbre — en nous appuyant sur Michel Billières (2002), qui montre que la parole engage le corps entier, ainsi que sur Lhote et Llorca (2001), qui confirment le lien geste—expressivité.

Pour donner à ce recentrage sa cohérence théorique, nous l'inscrivons dans la théorie de l'énaction, élaborée par Francisco Varela : la cognition y est un processus incarné et dynamique où perception, action et pensée se co-déterminent. Cette perspective renverse le paradigme computationnel qui domine aujourd'hui l'intelligence artificielle : penser n'est pas calculer, mais faire émerger du sens dans l'action. Sur le plan pédagogique, Masciotra et al. (2008) en proposent une traduction à l'aide du modèle PAS (Personne en action et en situation), qui conçoit la compétence comme un

agir situé, co-régulé par quatre fonctions interdépendantes. Dès lors, l'évaluation ne porte plus sur des « compétences » hors sol, mais sur cet agir en contexte, où les critères classiques (précision morphosyntaxique, contrôle phonologique) sont recontextualisés dans une dynamique d'ajustement visant la transformation de la situation.

Cette perspective rejoint l'orientation actionnelle et l'approche par compétences lorsqu'elles valorisent la performance en contexte, tout en s'en distinguant par l'attention portée à la co-régulation et à la qualité des choix en temps réel — dimension que des listes de descripteurs saisissent mal.

Dans cet article, nous suivrons trois étapes. D'abord, nous présenterons l'approche énative, de Varela à Masciotra, en montrant comment elle permet de penser la compétence comme agir incarné et situé, structuré par quatre fonctions : se disposer, se situer, se positionner, (se) réaliser. Nous montrerons également en quoi cette épistémologie se distingue des modèles d'évaluation dominants, trop souvent centrés sur des descripteurs décontextualisés. Ensuite, nous explorerons la place de l'oralité dans l'enseignement, en montrant comment le travail sur la prosodie, la gestuelle et le temps réel soutient un apprentissage incarné, à rebours des logiques de standardisation et d'automatisation portées par l'IA. Enfin, nous concluons par une réflexion philosophique, dans le sillage de Stiegler et de la phénoménologie, sur la nécessité d'adosser la technique à une pratique réflexive de la parole, afin de maintenir le langage comme expérience temporelle et humaine, au-delà des logiques de substitution technologique.

2. Fondements : de l'énaction à la pédagogie (modèle PAS)

2.1 L'énaction : une rupture fondatrice, d'une brûlante actualité

Lorsqu'elle apparaît à la fin des années 1980 sous l'impulsion du neurobiologiste chilien Francisco Varela, l'approche énative marque une rupture profonde avec les paradigmes dominants des sciences cognitives. Contre le modèle computationnel hérité de la cybernétique — qui conçoit le cerveau comme un processeur d'informations et la pensée comme manipulation de symboles — Varela propose une

conception radicalement différente de la cognition : non comme représentation passive d'un monde extérieur, mais comme action incarnée et création située. Dès 1988, dans *Cognitive Science: A Cartography of Current Ideas*, puis dans *The Embodied Mind* (1991 ; trad. fr. *L'inscription corporelle de l'esprit*, 1993), il affirme que la cognition est « l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à travers l'histoire des actions d'un être vivant dans ce monde » (Varela, Thompson, & Rosch, 1993, p. 35). Reprise et développée notamment par Evan Thompson dans *Mind in Life* (2007), cette idée prend une portée nouvelle à l'heure où l'intelligence artificielle et les discours post-humanistes annoncent l'avènement d'un humain augmenté, optimisable par la machine.

À l'ère de l'intelligence artificielle, il devient plus pressant que jamais de distinguer performance symbolique et intelligence vivante. Comme le souligne Varela, « en posant des règles pour exprimer l'activité mentale et des symboles pour exprimer les représentations, on s'isole justement du pivot sur lequel repose la cognition dans sa dimension vraiment vivante » (Varela, 1996, p. 98). Selon lui, ce type de modélisation n'est possible que dans un cadre restreint, où presque tout est statique (*ceteris paribus*, autrement dit en supposant que les autres facteurs restent constants). Or, poursuit-il, « le contexte et le sens commun ne sont pas des artefacts résiduels pouvant être progressivement éliminés grâce à des règles plus sophistiquées. Ils sont en fait l'essence même de la cognition créatrice. » Autrement dit, réduire l'intelligence à un traitement formel revient à méconnaître son ancrage corporel, historique et évolutif.

C'est également ce que rappelle le biologiste Bernard Claverie (2019). Selon lui, les systèmes artificiels, aussi puissants soient-ils, demeurent désincarnés : leur architecture est figée, non évolutive, dépend d'un programme symbolique et ne participe à aucun véritable couplage avec un monde. Ils restent ainsi étrangers à cette dimension poïétique de la cognition, où le sens se construit dans l'interaction avec un environnement mouvant.

En définitive, la cognition n'est pas une opération sur des symboles, mais une dynamique de sens indissociable de l'histoire vécue du sujet. Elle ne se déploie pas à partir de représentations préalables, mais se trace dans l'expérience même, comme le montre Varela : « les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même manière qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en

marchant » (Varela, 1989, p. 111). Penser ne consiste donc pas à résoudre un problème par calcul, mais à faire émerger du sens dans l'action, en assurant la continuité du vécu. Sur ce socle, la question didactique devient : comment traduire cette intelligibilité de l'action en une pédagogie de la compétence attentive aux conditions de l'activité réelle en contexte ?

2.2 La pédagogie énaïve : le modèle PAS

2.2.1 L'agir au cœur de l'apprentissage : la vision de Masciotra

Dans la continuité de cette compréhension incarnée et située de la cognition, Domenico Masciotra s'impose comme l'un des représentants majeurs de la pédagogie énaïve, notamment avec *Énaïve. Apprendre et enseigner en situation* (Masciotra et al., 2008). Ses travaux, mobilisés par plusieurs auteurs en didactique des langues (notamment en FLE, voir par ex. Aden, 2017 ; Pelissero, 2019), soulignent que la compétence ne se réduit ni à un savoir ni à une procédure : elle émerge de l'interaction constante entre la personne et la situation.

Dans cette perspective, Masciotra (2017) propose le modèle PAS (Personne en Action et en Situation), qui conçoit la compétence comme dynamique de l'agir en contexte. Cette dynamique se déploie selon quatre fonctions interdépendantes — se disposer, se situer, se positionner, (se) réaliser — entendues non comme étapes séquentielles mais comme régulations conjointes par lesquelles la PAS s'organise, s'ajuste et s'accomplit dans l'action.

Ce modèle rompt avec une conception additive de la compétence (somme de savoirs + savoir-faire + savoir-être) pour lui substituer une vision systémique : la compétence n'est ni dans la personne ni dans la situation, mais dans leur couplage dynamique. Elle ne préexiste pas à l'action : elle s'actualise dans et par l'action, en réponse aux exigences émergentes de la situation.

Cette approche a des implications majeures pour l'enseignement des langues. Elle invite à dépasser une logique d'accumulation (apprendre d'abord le vocabulaire, puis la grammaire, puis parler) pour privilégier une logique d'immersion située : l'apprenant se forme en agissant dans des situations authentiques, où les quatre fonctions se co-régulent en temps réel. Apprendre une langue, ce n'est pas accumuler

des ressources pour agir plus tard ; c'est développer progressivement sa capacité à se coupler avec des situations langagières de plus en plus complexes, en mobilisant conjointement corps, attention, diagnostic situationnel et stratégies d'ajustement.

2.2.2 Les quatre fonctions de l'agir

Se disposer

« Se disposer » désigne l'entrée en présence et en énergie de l'apprenant : maîtrise de soi, vigilance attentionnelle, mobilisation affective et disponibilité corporelle. Masciotra rattache cette fonction à l'intelligence dispositionnelle, en l'articulant aux trois autres fonctions « se situer, se positionner, (se) réaliser ». Au cœur de ce travail, la disponibilité fait figure de disposition maîtresse : elle est « la clé pour se disposer mentalement de façon à affronter les situations » ; être disponible, c'est « être présent, et plus profondément, être une Présence », en canalisant ses ressources vers la tâche. En son principe, « se disposer » constitue une mise au point préalable : sans réglage initial du corps et de l'attention (posture, souffle, focalisation), l'engagement et la performance qui suivent demeurent aléatoires.

En classe de langue étrangère, la prise de parole en public constitue une difficulté spécifique, parfois renforcée par des normes culturelles d'exposition de soi ; dans ce cadre, le travail de disponibilité aide à réduire l'anxiété et à abaisser le seuil d'entrée en interaction par de courts rituels (respiration lente, bref silence, posture d'ancrage). Cet appui est particulièrement pertinent en Thaïlande, où, pour des raisons culturelles, parler en public génère du stress et de l'anxiété chez les apprenants (Thaksanan, 2024 ; Suratin & Sribayak, 2025). Par ailleurs, à l'ère de l'hyperconnexion, marquée par la surcharge attentionnelle, « se disposer » prend une acuité nouvelle : recréer des temps brefs de centration et d'écoute de soi constitue une réponse pédagogique simple aux dispersions contemporaines.

Se situer

« Se situer » constitue la fonction par laquelle la personne appréhende et comprend activement la dynamique situationnelle en cours. Se situer engage une intelligence situationnelle qui opère selon une dialectique fondamentale : la personne est à la fois situante — elle génère en partie la situation par sa présence active — et située — elle est affectée par les circonstances. Dans la perspective de l'énaction,

Masciotra rappelle que le situant et le situé forment un « couplage structurel : l'un n'existe pas sans l'autre » (Masciotra, 2017, p. 32). La situation émerge de l'interaction entre modalités internes (ressources cognitives, conatives, corporelles) et modalités externes (circonstances, ressources matérielles et humaines).

Fondamentalement, une personne se situe selon les ressources dont elle dispose (Masciotra & Medzo, 2009). Se situer implique une prise de conscience tacite de l'inventaire de ses moyens — ce sentiment incarné de pouvoir ou d'impuissance face aux exigences perçues. Face à une piste de ski abrupte, le débutant perçoit une « situation impossible », le skieur expérimenté un « défi », le professionnel un simple « terrain d'entraînement ». Cette intelligence situationnelle établit le diagnostic ressources/situation, mais ne décide pas encore de leur mobilisation : c'est l'intelligence positionnelle (fonction suivante) qui opérera ces choix stratégiques.

Cette fonction répond à un questionnement continu : Où suis-je ? Qu'est-ce qui se passe ? De quoi je dispose ? Qu'est-ce qui m'est accessible ? Se situer n'est pas une opération unique, mais un processus itératif de re-situation perpétuelle qui accompagne l'agir.

Dans le domaine des langues, « se situer » implique de reconnaître en temps réel ses moyens linguistiques disponibles : est-ce que je comprends globalement ? ai-je accès au vocabulaire nécessaire ? quelles stratégies compensatoires est-ce que je connais ? Cette conscience située des ressources — distincte de leur mobilisation effective — permet d'évaluer l'écart entre exigences communicatives et répertoire activable. L'apprenant qui se situe perçoit ce qui est présent ou absent, établit un état des lieux dynamique avant de décider (fonction positionnelle) comment les articuler stratégiquement.

Pédagogiquement, favoriser cette intelligence situationnelle suppose des dispositifs qui rendent visible le diagnostic ressources : observation participante avec verbalisation (« De quoi disposiez-vous dans cette situation ? »), rituels métacognitifs (« Faites l'inventaire de vos moyens avant d'agir »), et variation situationnelle pour apprendre à reconnaître l'évolution de ses ressources. Apprendre, c'est affiner progressivement cette intelligence diagnostique qui précède et informe l'action stratégique.

Se positionner

« Se positionner » relève de l'intelligence positionnelle, c'est-à-dire de la maîtrise des situations. À ce titre, elle correspond à la notion de compétence : une intelligence des situations dont la finalité est le fonctionnement compétent, et qui opère pré-activement (préparer les conditions de l'action) et pro-activement (anticiper, orienter, corriger en cours d'action).

Concrètement, se positionner ne se réduit pas à une posture : c'est générer et superviser un réseau de possibilités d'action, se donner un but, anticiper, évaluer, réorienter — bref, la dimension profonde de la compétence, par contraste avec la gestualité plus « en surface ».

Dans l'économie des quatre formes d'intelligence qui co-régulent l'agir — dispositionnelle (maîtrise de soi, « se disposer »), situationnelle (lecture et intelligence de la situation, « se situer »), positionnelle (compétence : maîtrise des situations, « se positionner ») et gestuelle (dextérité/performance, « (se) réaliser ») — se positionner occupe une place médiatrice : c'est à partir d'un bon état dispositionnel et d'une appréciation situationnelle juste que l'on positionne des possibles, lesquels s'actualisent gestuellement en performance.

Transposée à l'oral en langue étrangère, la fonction « se positionner » éclaire la compétence de communication comme maîtrise des situations : mobiliser prioritairement la compétence linguistique disponible et, le cas échéant, recourir à des voies compensatoires (gestes, prosodie, regards, supports contextuels) pour atteindre l'intention visée. L'essentiel est le fonctionnement compétent : préparer/ajuster un réseau de possibles (pré-/pro-activité) puis en assurer la réalisation — par les mots ou par les gestes selon les exigences de la situation — en solidarité avec se disposer, se situer et (se) réaliser.

(Se) réaliser

« (Se) Réaliser » est la quatrième fonction de l'agir. Elle complète « se disposer », « se situer » et « se positionner » en rendant compte de ce que la personne fait effectivement, ici et maintenant, pour faire progresser l'activité. Masciotra précise que « réaliser » est synonyme d'exécuter, d'effectuer, d'accomplir, et qu'on peut, selon les domaines, parler aussi d'interpréter ou de performer (arts, sports) : l'essentiel est

d'expliciter les actes ponctuels (mouvements, gestes, pauses, micro-actions) par lesquels l'activité se déploie.

L'exemple du musicien est éclairant : chaque contact avec la corde produit une ou plusieurs notes, puis une phrase, puis une pièce entière. « Réaliser » renvoie alors au fini, au raffiné, à la précision, bref à la performance de la gestuelle par laquelle l'œuvre advient.

Sur le plan fonctionnel, « (se) réaliser » est l'actualisation de l'agir : ce qui a été préparé (se disposer), lu (se situer) et supervisé/orienté (se positionner) prend corps dans des gestes et énoncés précis, sous les aléas du réel. Les quatre fonctions co-régulent ainsi l'agir compétent de la PAS (Personne en Action et en Situation).

Transposée à l'oral en langue étrangère, « (se) réaliser » renvoie à l'effectuation précise : articulation, accentuation, contours prosodiques, enchaînements, gestes co-verbaux, autant de micro-actions par lesquelles l'intention communicative devient performance observable — en continuité directe avec les trois autres fonctions.

2.2.3 Implications épistémologiques pour l'évaluation

Le modèle PAS appelle une refonte de nos dispositifs d'évaluation. Si la compétence est un agir situé et co-régulé, elle ne peut être réduite à une liste de descripteurs isolés, mesurés hors contexte. C'est précisément ce que souligne Glenn Fulcher (1996), qui critique les échelles intuitives, peu ancrées dans des performances réelles, et prône des échelles empiriques construites à partir de données observées. Côté francophone, Patrick Chardenet (1999) conçoit également l'évaluation comme une activité située plutôt que comme une addition d'items décontextualisés.

Cette critique ne vise pas à écarter les critères classiques — précision morphosyntaxique et lexicale, contrôle phonologique, fluidité — mais à les recontextualiser dans une dynamique d'ajustement. L'évaluateur ne se demande plus seulement « L'apprenant maîtrise-t-il tel point de grammaire ? », mais « Comment mobilise-t-il ses ressources pour transformer la situation ? Comment se dispose-t-il face à l'imprévu ? Comment ajuste-t-il sa stratégie en temps réel ? »

Cette perspective rejoint l'orientation actionnelle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2021) et l'approche par compétences lorsqu'elles valorisent la performance en contexte. Elle s'en distingue toutefois par l'attention portée à la co-régulation et à la

qualité des choix en temps réel — dimensions que des listes de descripteurs génériques saisissent mal. Le modèle PAS invite à observer l'agir dans sa globalité systémique : non pas une somme de micro-compétences juxtaposées, mais un couplage dynamique entre personne et situation, où les quatre fonctions s'articulent en permanence.

Notre approche de l'oralité prolonge la notion de médiation mise à l'honneur dans le *Volume complémentaire du CECRL* (Conseil de l'Europe, 2021), entendu ici comme une co-construction du sens plutôt que comme une simple transmission. Nous savons tous qu'en classe, la médiation est décisive : il s'agit de faire circuler la compréhension par des reformulations simples, des relances ciblées (où/quand/pourquoi), la clarification d'un terme, la levée d'un malentendu, l'apaisement d'un désaccord, la répartition des tours de parole et, au besoin, par une courte synthèse pour valider l'accord du groupe. Or, si le Cadre fournit des descripteurs et des repères pour les productions finales, la perspective énative documente comment les processus corporels (souffle, gestes, prosodie) rendent possible la compétence en structurant l'énonciation de l'intérieur. Cette distinction devient déterminante face à l'IA, capable d'imiter des performances décrites par le CECRL sans engager le substrat corporel où s'enracine la communication authentique.

Concrètement, cela implique :

1. Évaluer en situation authentique : privilégier les tâches ouvertes, non scriptées, où l'apprenant s'ajuste à des imprévus (simulation, jeu de rôle improvisé, interaction réelle).

2. Observer les régulations et actes de médiation : prêter attention au-delà du seul résultat linguistique (correction, fluidité) aux ajustements en cours d'action — reformulations, levée d'un malentendu, relances ciblées, répartition des tours de parole, courtes synthèses.

3. Valoriser l'engagement corporel : reconnaître que la compétence orale ne se limite pas à la production verbale, mais inclut posture, regard, prosodie, gestes co-verbaux — autant de ressources mobilisées dans le couplage avec la situation.

4. Documenter l'évolution : suivre la progression non comme accumulation linéaire de savoirs, mais comme affinement du couplage personne-situation dans des

contextes de plus en plus complexes ; s'appuyer, à titre de repères, sur les descripteurs du CECRL (médiation) sans les réduire à une checklist.

En somme, le modèle PAS nous invite à observer moins une somme de compétences qu'un sujet en action. C'est dans cette perspective que nous abordons maintenant la question de l'oralité en classe de FLE. Il s'agira, dans cette deuxième partie, de montrer comment une approche énative de l'oralité peut être mise en œuvre à partir d'un travail progressif sur la voix, la prosodie structurante et la prosodie expressive. L'enjeu sera de décrire comment ces dimensions permettent de réancrer la parole dans le corps, dans l'espace, dans le temps de l'énonciation et dans le milieu même de l'interaction.

3. L'oralité énative en classe de FLE

En Thaïlande, la prise de parole en langue étrangère est souvent vécue comme anxiogène. Des travaux récents (Kaewchoom et al., 2023; Thaksanan, 2024; Suratin & Sribayak, 2025) montrent que des facteurs culturels et psychologiques spécifiques exacerbent cette anxiété lors des présentations orales. Ces constats résonnent avec ma propre pratique, nourrie par près de vingt ans d'enseignement du FLE en Thaïlande : si le contexte évolue — essor de l'intelligence artificielle, développement des réseaux sociaux qui exposent davantage les apprenants à des échanges avec des locuteurs étrangers, et multiplication des chatbots de conversation — le stress de la prise de parole persiste, avec le risque corrélatif de retrait ou de sur-dépendance aux outils.

C'est face à ces conditions que j'ai élaboré des stratégies corporelles et vocales pour restaurer la disponibilité, abaisser le seuil d'entrée en parole et soutenir une prise de parole plus confiante. Ces stratégies s'adossent au modèle PAS de Masciotra (se disposer, se situer, se positionner, (se) réaliser) et à la conception incarnée de la parole défendue par Billières (2002) — « la parole est mouvement ». Nous allons maintenant voir comment ces principes se traduisent concrètement dans le travail sur la voix et la prosodie, en montrant comment l'oralité incarnée engage progressivement le corps, l'attention et l'intention communicative.

Comme le souligne Meunier (2015, p. 13), « si l'enseignement de l'intonation a pris tellement de retard, c'est parce que les linguistes, ne sachant trop qu'en faire, et n'en ayant pas trouvé les règles, ont décidé une fois pour toutes de la mettre dans la catégorie des phénomènes extralinguistiques, comme les gestes que l'on fait en parlant. » C'est précisément ce statut marginal que nous contestons ici : loin d'être ornementale ou accessoire, la prosodie est constitutive de l'intelligibilité et de la présence vocale. Dans la perspective éactive qui est la nôtre, elle engage le corps entier et s'articule aux quatre fonctions du modèle PAS pour soutenir un agir vocal incarné et situé.

3.1 La voix

L'ancrage corporel (se disposer)

Le protocole d'initialisation est minimal : se lever, fermer les yeux, respirer profondément, puis émettre un son vocalique simple. Travailler en deçà de la langue — dans le registre du souffle et de la résonance — désamorce l'appréhension liée à la correction linguistique et installe une disponibilité corporelle hors de tout enjeu évaluatif. Cette phase engage prioritairement « se disposer » : l'entrée en présence et en énergie, la maîtrise de soi, la vigilance attentionnelle. La disponibilité constitue « la clé pour se disposer mentalement de façon à affronter les situations » ; être disponible, c'est « être une Présence », en canalisant ses ressources vers la tâche (Masciotra, 2017). La station debout libère le diaphragme, ouvre la cage thoracique et permet une amplitude respiratoire que la posture assise comprime. La vocalisation initiale — un simple « a » ou « o » tenu — établit le contact avec sa propre voix, teste la résonance dans l'espace, éprouve la durée du souffle. Sans ce réglage initial du corps et de l'attention, l'engagement qui suit demeure aléatoire.

La projection dans l'espace (se situer / se positionner)

La mise en voix engage ensuite l'espace et la distance d'adresse. Cette phase mobilise conjointement « se situer » et « se positionner ».

« Se situer » renvoie à la conscience de l'espace et du positionnement : où suis-je ? à quelle distance se trouvent mes interlocuteurs ? de quel volume vocal je dispose ? L'apprenant perçoit tacitement l'étendue de la salle, la proximité ou l'éloignement de ses pairs, et établit un diagnostic.

« Se positionner » désigne l'ajustement stratégique qui en découle : moduler le volume, orienter le regard, adopter une posture d'adresse. Cette fonction relève de l'intelligence positionnelle, qui opère de manière pré-active et pro-active (Masciotra, 2017).

Concrètement, je demande à un apprenant de se placer à différentes distances et d'adresser la même phrase simple à un camarade. Cette variation contraint naturellement à ajuster le volume : l'apprenant perçoit physiquement la nécessité de porter davantage sa voix. Cette « pédagogie des distances » rend sensible la dimension spatiale de la parole.

L'aménagement spatial joue ici un rôle déterminant. Ouvrir l'espace — en disposant les apprenants en cercles, diagonales, ou travées dégagées — crée des interactions multidirectionnelles et matérialise ce que Delhay nomme un « espace du collectif, de l'écoute et de la parole » (2022).

L'entrée dans le collectif : (se) réaliser

La vocalisation passe au mot signifiant (« bonjour », « merci », ou tout autre mot choisi). Ce franchissement du pré-linguistique vers l'énonciation conserve la spontanéité du souffle tout en sollicitant un contrôle articulatoire minimal et l'inscription dans un code partagé.

Cette phase engage pleinement (se) réaliser, au sens de Masciotra — « ce que la personne fait effectivement, ici et maintenant, pour progresser dans une activité » (2017). Sur le plan de l'agir langagier, cette fonction prend corps dans des micro-actions observables (articulation, accentuation, contours prosodiques, enchaînements brefs, regards, mimiques, gestes co-verbaux) qui rendent l'intention immédiatement opératoire et adressée. Masciotra précise que « l'art de réalisation réfère à la qualité [...] avec laquelle des transformations successives sont produites, dans la mesure où elles permettent de progresser vers le but fixé, puis de l'atteindre ». Et surtout, à mesure qu'une personne développe son pouvoir de "réaliser", elle progresse vers une réalisation de soi comme finalité — c'est pour cette raison que la fonction est formulée « (se) réaliser ». Dans l'orientation de ce travail, nous lisons cette « réalisation de soi » à la lumière de l'individuation (psychique et collective) chez Simondon, réélaborée par

Stiegler comme processus de formation du sujet en couplage avec son milieu technique et social ; ce point sera approfondi en partie 3 (discussion philosophique).

Dans le prolongement de ces micro-actions, un dispositif d'échauffement peut être mobilisé lorsque les objectifs du cours le justifient, afin de mettre en voix les apprenants et d'installer une disponibilité expressive avant des tâches orales plus exigeantes (jeu de rôle, présentation, interaction guidée). À titre d'illustration concrète, on peut recourir au dispositif qui suit, simple et rapide à mettre en place.

Dispositif. La classe est d'abord organisée en petits cercles de quatre ou cinq. Une fois les groupes constitués, la consigne initiale est donnée : dire son mot préféré. À tour de rôle, sans préparation, chaque apprenant énonce rapidement un mot. Le rythme reste bref — quelques secondes pour inspirer et oser — tandis que l'enseignant veille à prévenir toute autocensure. Les consignes varient ensuite (animal, fleur, fruit, personnage célèbre) et peuvent être combinées avec une couleur d'intonation (joie, surprise, fatigue), de sorte que chaque mot peut être porté par une intention affective. Le tour de mots devient alors un échauffement expressif : la voix se délie, l'adresse s'affirme, l'énergie circule. Souple et modulable, ce dispositif favorise l'ancrage de l'expressivité et de la disponibilité vocales, préparant efficacement des tâches orales plus exigeantes.

Co-régulation des quatre fonctions

Si cette progression privilégie successivement se disposer, se situer / se positionner, puis (se) réaliser, les quatre fonctions co-régulent constamment l'agir. Masciotra insiste sur leur interdépendance : elles ne sont pas des étapes séquentielles mais des dimensions concomitantes de l'action située.

Dès le premier temps, l'apprenant se situe déjà minimalement et se positionne en choisissant tacitement son niveau d'engagement vocal. Inversement, dans le troisième temps, la fonction « se disposer » demeure active : maintenir sa présence attentionnelle, gérer son énergie corporelle, rester disponible à l'écoute.

Cette progression permet un déploiement gradué : on stabilise d'abord la disponibilité corporelle avant d'introduire les ajustements spatiaux, puis on actualise ces dispositions dans une performance interactionnelle. Cette gradation respecte la logique

énactive selon laquelle la compétence s'actualise dans et par l'action, en réponse aux exigences émergentes de la situation.

En définitive, ce protocole incarne la conception de Billières : « La parole est mouvement » (Billières, 2002). La mise en voix devient un acte de présence où les quatre fonctions du modèle PAS s'articulent pour soutenir un agir vocal incarné et situé.

3.2 La prosodie structurante (intonation non marquée)

Définir la « prosodie structurante »

À partir de la mise en voix, la parole s'organise dans le temps : elle progresse par unités, marque des continuités et des clôtures, et structure l'information. Nous retenons, avec Billières (2002), la prosodie comme la partie de la phonétique qui traite de l'organisation des structures suprasegmentales — au premier chef l'intonation et le rythme. Concrètement, les paramètres de durée, intensité et hauteur s'ancrent sur les syllabes et forment des unités perceptibles (accents, groupes rythmiques, syntagmes/contours intonatifs) qui rendent audible la structure de l'énoncé. De fait, « la parole est mouvement » et « une courbe mélodique correspond à un mouvement intonatif » (Billières, 2002), soit un mouvement réglé dont les variations créent les repères auditifs nécessaires pour segmenter et hiérarchiser l'énoncé. Dès lors, la prosodie n'est pas un ornement : elle conditionne l'intelligibilité.

Dans ce cadre, nous nommons prosodie structurante le profil non marqué, orienté prioritairement vers la clarté syntaxique : découpage en mots phoniques, gestion des poursuites et des chutes, hiérarchisation discrète de l'information. Cette prosodie structurante repose sur ce que Meunier appelle l'intonation non marquée, c'est-à-dire le patron mélodique de base à fonction syntaxique qui organise l'énoncé en mots phoniques et en assure la lisibilité (Meunier, 2020). Tout ce qui relève d'une mise en relief intentionnelle ou affective — contrastes, surprise, évidence — appartient à la prosodie marquée et sera examiné en section 3.3.

Visualiser l'intonation non marquée : la « partition » de Meunier

Dans la lignée de la phonétique expérimentale, Christian Meunier propose une partition prosodique qui donne à voir le profil intonatif et fournit un code commun à l'enseignant et à l'apprenant. L'outil se présente comme une portée à cinq niveaux (1–

5) servant de schéma de hauteur relative : chaque syllabe est représentée par un rectangle, l'accent final du mot phonique par un triangle posé sur sa dernière syllabe, et les frontières prosodiques par les signes « / » (fin de mot phonique) et « // » (fin d'énoncé).

Dans cette échelle, le niveau 2 correspond au niveau habituel de la voix (fondamental usuel) : c'est le plan de base sur lequel se déroulent les syllabes non accentuées et le point d'attaque des énoncés affirmatifs. Le niveau 3 marque la poursuite (fin de groupe non final), le niveau 1 réalise la clôture déclarative et le niveau 4 signale la montée finale des interrogatives totales. Le niveau 5, quant à lui, ne relève pas du registre neutre : il signale les reliefs expressifs (surprise, évidence, insistance emphatique, exclamation, contraste) et sera analysé dans la section consacrée à la prosodie marquée.

Pour la lecture et la production, quelques principes suffisent. L'accent porte sur la dernière syllabe de chaque mot phonique ; les segments non accentués se déroulent au niveau 2 et l'attaque de l'énoncé affirmatif s'y place ; la fin d'un groupe non final se pose au niveau 3, ce qui maintient la continuité informationnelle ; la déclarative se clôt au niveau 1 avec un léger allongement de la syllabe finale ; l'interrogative totale se reconnaît à l'élévation vers le niveau 4 sur la dernière syllabe du groupe verbal. Ces repères minimaux rendent immédiatement perceptible la « grammaire audible » de l'intonation non marquée.

Figure 1 : Visualisation de la prosodie d'une phrase affirmative simple (Meunier, 2020)

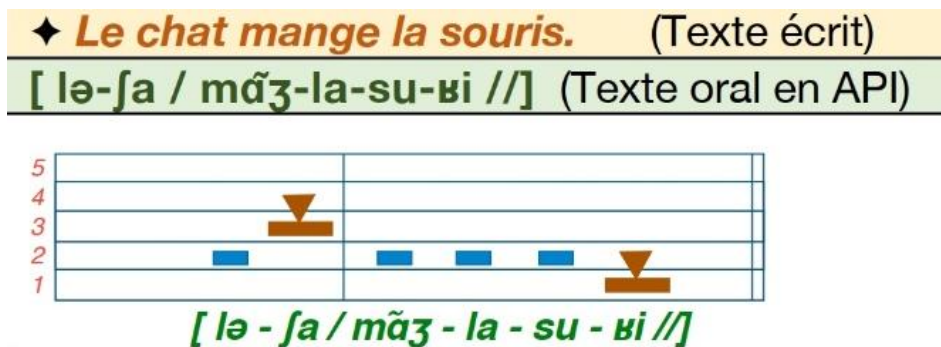
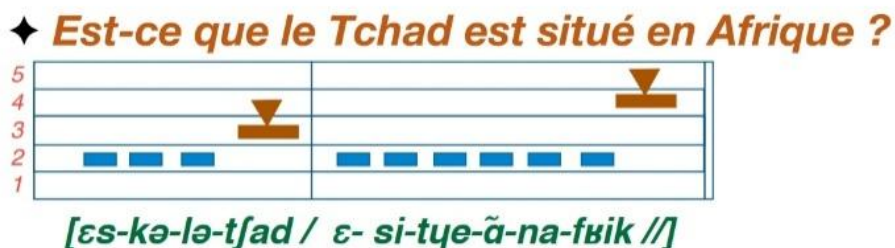


Figure 2 : Visualisation de la prosodie d'une phrase interrogative (Meunier, 2020)

Incarner la prosodie par le modèle PAS

Si la mise en voix prépare l'énonciation, la prosodie en façonne la forme. Dans l'esprit de Billières, l'ancrage corporel et la gestualité servent de médiateurs pour installer rythme et ligne mélodique : « la parole est mouvement », la mélodie est un mouvement intonatif, et la prise de parole engage le corps dans son ensemble (Billières, 2002).

Comme le souligne Billières (2002, p. 43), « la micro-motricité est en synergie avec la macro-motricité ». Il précise : la micro-motricité correspond à la « gestualité fine correspondant à l'activité des organes de la phonation », tandis que la macro-motricité renvoie à la « gestualité corporelle globale ». Pratiquées par les apprenants, ces deux gestualités stabilisent la performance prosodique : elles spatialisent le mouvement mélodique, régulent le débit et facilitent l'allongement vocalique et les chutes.

Côté enseignant, la gestualité a un rôle de guidage. Mais, surtout, côté apprenants, elle doit être exercée et intériorisée : tracer de la main la ligne intonative, marquer les paliers, suspendre le geste aux pauses, « tomber » physiquement sur la chute. Cette pratique corporelle n'est pas un simple doublage visuel : elle soutient l'intonation, aide à la tenir et la rend observable et mémorisable (Billières, 2002).

La partition de Meunier externalise l'architecture temporelle (paliers 1–5, mots phoniques, chutes). Combinée à la gestualité des apprenants, elle devient un véritable outil de calibration : la main suit les paliers (montées 2→3, descente à la chute), s'accorde au débit, s'immobilise aux silences ; le corps, quant à lui, ancre le souffle et cadre l'énergie. Ainsi, la partition ne vaut pleinement qu'« en corps » : elle complète la gestualité fine et la gestualité corporelle globale en offrant un support conjoint de

visualisation et d'incorporation, stabilisateur et facilitateur de la performance prosodique (Meunier, 2020 ; Billières, 2002).

Cette pratique mobilise directement les quatre fonctions du modèle PAS. Se disposer : ancrage corporel (posture stable, respiration basse, disponibilité attentionnelle) qui conditionne la tenue des niveaux intonatifs et la stabilité du geste. Se situer : la partition rend visible l'architecture de l'énoncé et permet à l'apprenant de se repérer (où suis-je ? quel niveau ? où est la pause ?), le geste matérialisant cette conscience en temps réel. Se positionner : ajustements stratégiques (amplitude, tempo, synchronisation) pour anticiper et réguler la production — par exemple, ralentir avant la chute finale, garder un niveau de hauteur constant sur la portion centrale de la phrase (geste horizontal pour éviter de “monter” ou “descendre” par inadvertance), ou mettre en relief le dernier mot du groupe rythmique. (Se) réaliser : concrètement, la voix exécute les actions prévues et synchronisées avec le geste : lancer une légère montée sur la syllabe porteuse, allonger la voyelle finale, marquer une pause courte (300–500 ms) au silence indiqué, et coordonner l'attaque consonantique avec l'impulsion de la main. Chaque mouvement de la main devient alors une micro-action qui guide la voix ici-et-maintenant (Masciotra, 2017 ; Billières, 2002).

Par ailleurs, dans un contexte multilingue, la gestualité facilite le débrayage de schémas d'accentuation concurrents — notamment lorsque des apprenants passent d'un accent lexical (anglais) à la saillance finale de groupe (français). Exemple : en anglais, music, chocolate, cinema, hospital portent l'accent interne (MU-sic, CHO-co-late, CI-ne-ma, HOS-pi-tal) ; en français, leurs équivalents musique, chocolat, cinéma, hôpital réalisent la saillance sur la dernière syllabe (mu-SIQUE, cho-co-LAT, ci-né-MA, hô-pi-TAL). Le geste-repère rend ce basculement immédiatement perceptible : la main reste stable pendant le groupe, puis effectue une impulsion brève haut→bas sur la syllabe finale au moment de son émission. Ce médiateur prosodique stabilise l'accent final et l'allongement concomitant, en aidant simplement l'oreille et le corps à adopter le profil français (Billières, 2002).

En définitive, incarner la prosodie revient à concevoir l'énoncé comme un système dynamique où se co-régulent souffle, gestes et courbes mélodiques : le geste agit comme médiateur prosodique qui stabilise l'accent et les frontières, la partition

fournit un modèle de lisibilité (durée × hauteur), et l'ensemble s'articule aux quatre fonctions de l'agir — se disposer, se situer, se positionner, (se) réaliser. Le couplage geste-voix n'ajoute pas qu'un effet expressif : il assure l'intelligibilité (unités et reliefs sont audibles) et stabilise la production en continu.

3.3 La prosodie expressive : coloration intentionnelle et incarnation

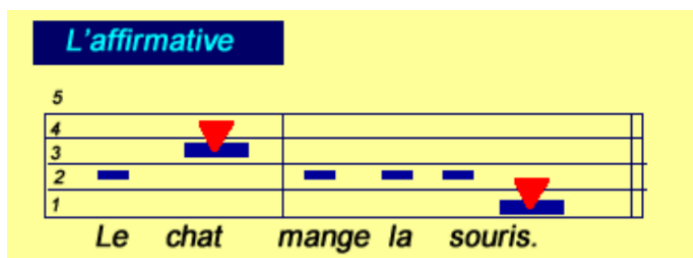
3.3.1 Les 3 modulations expressives de Meunier

Prolongeant la prosodie structurante, la prosodie expressive règle des cibles de hauteur et de durée pour des intentions usuelles — par exemple la mise en doute, l'évidence, la surprise ou l'indignation (le gabarit neutre servant de référence). En pratique, on effectue des déplacements calibrés : ligne plutôt basse avec allongement final et moue pour le doute ; montée progressive 2→4→5 en finale pour l'évidence (haussement d'épaules discret) ; surélévation des pics d'une interrogative totale et énergie accentuelle accrue pour la surprise/indignation. Ces réglages restent ancrés dans la charpente (niveaux 1–5, groupes rythmiques, poursuite/chute) et se coordonnent à des gestes co-verbaux prescrits, afin de produire une parole claire et incarnée.

Gabarit de base avec « Le chat mange la souris »

Dans le profil neutre, l'énoncé se réalise en deux mots phoniques : [lɛ-ʃa /], dont la dernière syllabe est au palier médian (≈ 3) signalant la poursuite, puis [mɑ̃ʒ-la-su-Bi //], qui se clôt au palier bas (1). C'est ce « gabarit » qui sert de référence à toute modulation expressive.

Figure 3 : Prosodie de la phrase affirmative neutre (Meunier, 2015)

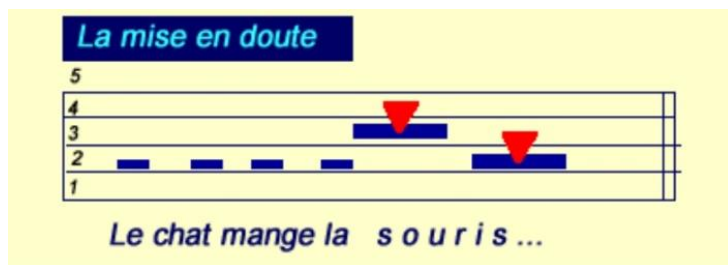


Meunier formalise trois intentions usuelles — mise en doute, évidence, surprise/indignation — qui se décrivent comme des déplacements calibrés par rapport au gabarit précédent. (Meunier, 2015, pp. 12–13.)

La mise en doute

Pour montrer à quelqu'un qu'on ne le croit pas, on répète ses propos en modifiant complètement la façon de parler. Dans « Le chat mange la souris ! », les deux dernières syllabes [su-**ʁi**] sont étirées longuement : elles durent deux à trois fois plus longtemps que les syllabes atones [lɛ-ʃa] et [mɑ̃ʒ-la]. La voix reste au niveau 2 pour l'essentiel, mais monte au niveau 3 sur l'avant-dernière syllabe [su].

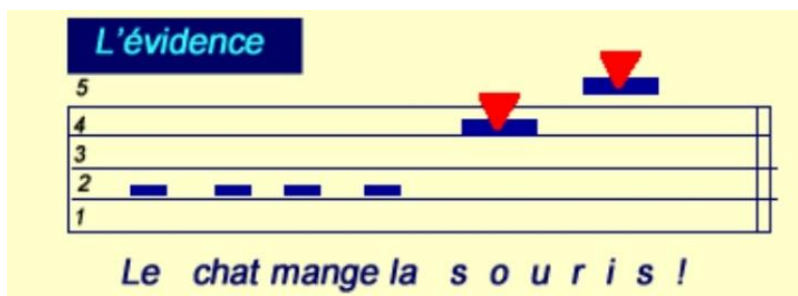
Figure 4 : Prosodie de la mise en doute (Meunier, 2015)



Le plus important, c'est la position des lèvres : on les projette en avant sur [su-**ʁi**], souvent avec une moue de dégoût. Ce geste allonge le passage de l'air dans la bouche et rend la voix plus grave et plus sourde. C'est précisément cet effet vocal qui donne l'impression de mépris ou de scepticisme.

L'évidence

Pour exprimer que quelque chose va de soi, on modifie radicalement l'intonation. Dans « Le chat mange la souris ! », les deux dernières syllabes [su-**ʁi**] sont accentuées, mais d'une manière particulière. La mélodie monte progressivement : l'avant-dernière syllabe [su] atteint le niveau 4 et sert de tremplin pour que la dernière syllabe [**ʁi**] culmine au niveau 5. Les syllabes précédentes [lɛ-ʃa-mɑ̃ʒ-la] restent au niveau 2.

Figure 5 : Prosodie de l'évidence (Meunier, 2015)

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, il faut aborder cette montée avec calme et accentuer le moins possible les deux dernières syllabes. On peut accompagner le geste d'un haussement d'épaules sur [su-**ʁi**], qui renforce l'impression que c'est une évidence.

Cette intonation s'emploie pour montrer qu'on trouve quelque chose naturel ou logique. Par exemple, si un ami demande de l'aide, on répondra : « Mais bien sûr ! C'est évident ! ».

La surprise ou l'indignation

Pour exprimer la surprise ou l'indignation, on amplifie l'intonation interrogative. Dans « Le chat mange la souris ! », l'énoncé se décompose en deux parties distinctes. La première partie [lə-ʃa] commence au niveau 2 et monte brusquement au niveau 4 sur la syllabe accentuée [ʃa]. Après cette première montée, la voix redescend au niveau 2 pour les syllabes [mɑ̃ʒ-la-su-**ʁi**], avant de remonter progressivement vers le niveau 5 sur la dernière syllabe [**ʁi**].

Figure 6 : Prosodie de la surprise ou de l'indignation (Meunier, 2015)

Concrètement, il suffit de prendre l'intonation d'une question normale (sans mot interrogatif comme "où" ou "quand") et de hausser tous les pics mélodiques d'un niveau : le niveau 3 devient 4, et le niveau 4 devient 5. Il faut aussi mettre plus d'énergie que d'habitude dans l'accentuation des syllabes toniques.

3.3.2 De la structure à l'expression : une table de mixage

L'articulation de la prosodie expressive au modèle PAS ne diffère pas fondamentalement de celle décrite pour la prosodie structurante : les quatre fonctions (se disposer, se situer, se positionner, (se) réaliser) demeurent les mêmes régulateurs de l'agir vocal. Toutefois, comme sur une table de mixage, ce ne sont pas les canaux qui changent, mais l'intensité et le dosage de chacun.

Là où la prosodie structurante privilégie la clarté syntaxique avec une énergie mesurée et des gestes directifs, la prosodie expressive engage une intensité expressive accrue qui sollicite davantage le corps entier. Les paramètres prosodiques (durée, hauteur, intensité) ne servent plus seulement à structurer l'énoncé, mais à incarner des attitudes : le doute, l'évidence, la surprise ou l'indignation. Cette incarnation mobilise des ressources corporelles supplémentaires — mimiques faciales (moue, sourcils levés), gestes co-verbaux amplifiés (haussement d'épaules, ouverture des paumes), modulations d'énergie (accentuation plus ou moins marquée) — qui transforment la voix en présence expressive.

Les curseurs de l'expressivité

Si l'on file la métaphore de la table de mixage, trois curseurs principaux s'ajustent pour passer de la structure à l'expression :

L'énergie vocale : La mise en doute demande une énergie retenue, presque sourde, renforcée par la projection labiale qui assombrit le timbre. L'évidence requiert une montée calme mais assurée. La surprise appelle une accentuation maximale, avec des pics d'intensité marqués.

L'amplitude gestuelle : Le geste de la main, directif et sobre dans la prosodie structurante, devient signifiant. Pour le doute, il reste suspendu ou hésite. Pour l'évidence, il s'ouvre (paumes vers le haut) en accompagnement du haussement d'épaules. Pour la surprise, il amplifie brusquement les montées mélodiques.

Les mimiques faciales : La moue labiale du doute crée un rétrécissement du conduit vocal qui rend la voix plus grave. Le haussement d'épaules de l'évidence s'accompagne d'un regard franc. La surprise mobilise l'ensemble du visage : sourcils levés, yeux écarquillés, autant de marques qui rendent l'intention lisible avant même que l'énoncé ne soit achevé.

Vers l'art dramatique : élargir la palette expressive

Les trois modulations de Meunier — mise en doute, évidence, surprise — constituent un socle de base, mais le champ de la modulation expressive est bien plus vaste et confine à l'art dramatique (Meunier, 2015). Comme les musiciens qui commencent par la mélodie, le rythme et les silences avant d'interpréter une œuvre, les apprenants gagnent à stabiliser d'abord ces curseurs fondamentaux avant d'élargir progressivement leur palette.

3.3.3 Exemple appliqué : Baudelaire, « L'Invitation au voyage » (v. 1–3).

La lecture expressive de « Mon enfant, ma sœur, / Songe à la douceur / D'aller là-bas vivre ensemble ! » illustre cette multiplication des curseurs (Baudelaire, 2020, « L'Invitation au voyage », v. 1–3). Au-delà des trois paramètres de base (énergie vocale, amplitude gestuelle, mimiques), entrent ici en jeu la hauteur (focalisations douces par montées de 2 à 3 ou 4), la durée (allongements finaux sur —fant, sœur, —ceur), l'intensité (accents d'insistance brefs) et le découpage (pauses signifiantes, notamment après « Songe »). Chaque paramètre trouve son appui gestuel : mains qui s'élancent et se posent pour la hauteur, retenue au point d'atterrissage pour la durée, arrêt net pour la pause.

Quelques réglages concrets

« **Mon enfant, ma sœur** » : montée au niveau 3 sur les finales -fant et sœur, avec allongement légèrement emphatique ; mains projetées vers l'avant, paumes ouvertes (comme offertes), qui retombent doucement après enfant puis sœur. Les apprenants stabilisent ainsi l'accent final tout en incarnant l'adresse affectueuse de l'invitation (comme une prière).

« **Songe** » : le ton monte jusqu'à 4 (élan enthousiaste), puis pause brève — silence porteur d'imaginaire. En parallèle, les deux mains (paumes vers l'intérieur,

près des temps) s'ouvrent au loin, figurant l'essor de la pensée. Les apprenants perçoivent mieux l'appel et le silence signifiant.

« **à la douceur** » : dire doucement, avec allongements ; doux monte à 3, la finale retombe à 2 (clôture calme). Cette inversion (pic sur doux, chute finale) met en relief “douceur” et installe un recueillement dans la douceur. Marquer ensuite une pause avant la reprise (« d'aller... »). Gestes lents et fluides, iconiques de la douceur (au choix : effleurement, enveloppement, ouverture souple des paumes) ; mimique de plaisir tranquille, à inventer par chacun.

« **d'aller là-bas** » : une main désigne le lointain et « atterrit » sur -bas (accentuation marquée). Le geste facilite l'accent final et clarifie la visée.

« **vivre // ensemble** » : dissociation rythmique (petite pause après vivre) ; allongement de vivre (mains qui s'expansent depuis la poitrine), puis allongement de la finale de ensemble (mains qui se rapprochent), symbolisant l'union.

Pour mémoire, nous sommes partis du gabarit neutre de Meunier et des trois intentions (doute, évidence, surprise), puis de la « table de mixage » (énergie, gestes, mimiques) jusqu'à la mise en œuvre gestuelle sur Baudelaire. Les observations en classe révèlent que l'articulation de la partition à cinq niveaux et de la macro-gestualité stabilise la tenue des finales et la visée des cibles de hauteur ; elles montrent aussi que ce que l'on nomme « talent » relève en réalité d'un ensemble de techniques entraînables, accessibles par l'apprentissage incarné.

Dans ma pratique d'enseignement–apprentissage de la prosodie, trois dimensions se sont imposées : (1) le déplacement dans l'espace-classe, parce que la parole s'y ancre dans un corps qui fait et habite l'espace ; (2) l'improvisation théâtrale, indissociable de la création d'un espace où la parole se situe, s'incarne et se libère — une dynamique intrinsèquement éactive et poétique ; (3) la création collective, car l'apprenant exerce sa parole avec les autres : regards, tours de parole et co-régulations qui soutiennent l'individuation et le développement de compétences socio-interactionnelles, dans une perspective que l'on peut rapprocher de Vygotski (1978). Ces trois appuis ouvrent désormais sur la réflexion de la Partie 3 : resituer l'oralité dans une généalogie des techniques du langage (parole, écriture, IA), examiner la temporalité formatrice (rétentions husserliennes, durée bergsonienne) et proposer une

pharmacologie des usages numériques — afin de distinguer ce qui outille l'attention, la mémoire et le jugement de ce qui les court-circuite et prolétarise. Autrement dit, comprendre comment l'IA, envisagée comme *pharmakon*, peut soutenir une individuation par l'oral plutôt que s'y substituer.

4. Généalogie des techniques du langage et pharmacologie de l'oralité Pourquoi l'oralité ? Recentrer l'apprentissage face à l'IA

Dans la logique de notre pharmacologie de l'oralité — l'antidote que nous proposons face aux usages de substitution de l'IA —, il s'agit de ralentir volontairement le rythme de l'apprentissage et de rééquilibrer vers l'humain (corps, souffle, adresse), l'outil numérique ne jouant qu'un rôle auxiliaire (mesurer, visualiser, relancer). Pour situer l'enjeu technique, nous replaçons d'abord l'oral dans une généalogie des techniques du langage : parole, écriture, imprimerie, IA.

4.1 Une généalogie technique du langage

Pour comprendre ce que l'IA change dans notre rapport à la parole, il faut situer l'oral dans l'histoire des techniques du langage : la parole incarnée d'abord, puis l'écriture qui extériorise et spatialise, l'imprimerie qui industrialise la reproduction, l'IA qui automatise, à l'échelle industrielle, la production de phrases et de textes. Chaque stade reconfigure le précédent sans l'abolir.

4.2 L'oralité : premier stade anthropologique

Du point de vue anthropologique (histoire de l'espèce) comme du point de vue ontogénétique (développement de l'individu), l'oralité précède l'écriture. Elle s'enracine dans une expérience incarnée et temporelle : voix, regard, gestes, alternance des tours. Comme l'écrivait Valéry, « longtemps, longtemps, la voix humaine fut base et condition de la littérature [...] Un jour vint où l'on sut lire sans épeler, sans entendre, et la littérature en fut tout altérée » (1941).

Dès l'Antiquité, Socrate — dans le *Phèdre* de Platon — met en garde contre l'écriture comme *technè* qui affaiblit la mémoire vivante (anamnèse) au profit d'un aide-

mémoire externe (hypomnèse) et produit l'apparence du savoir sans sa maîtrise réelle. Bernard Stiegler (2001) y voit la première analyse d'un problème qui traverse toute l'histoire des techniques intellectuelles : quand un support de mémoire (rétention tertiaire) se substitue au geste d'apprentissage au lieu de le soutenir, il risque de prolétarianiser — c'est-à-dire de déposséder l'individu de son savoir-faire.

De fait, l'écriture transforme profondément le rapport au savoir. Comme l'ont montré Goody (1979) et Ong (2014), elle spatialise le langage : elle le fixe sur une surface, permet sa manipulation (listes, tableaux, indexation), sa stabilisation et son accumulation (archivage, commentaire, recombinaison). À l'oral, en revanche, on agit avec son corps. Chez Billières (2002), la parole est mouvement, en ce qu'elle engage à la fois des micro-mouvements articulatoires et des macro-gestes corporels. Dans le prolongement de cette conception incarnée, Cyril Delhay, dans un entretien publié par Réseau Canopé (2019), définit l'oral comme une parole debout, physiquement engagée, qui mobilise le corps, la respiration et la voix.

4.3 L'oralité comme objet temporel : durée et rétentions

La différence décisive se joue dans le temps. La parole relève d'une durée vécue, au sens bergsonien : elle ne se donne jamais d'un seul bloc, mais comme un flux continu. Bergson (1889) l'illustre par la mélodie : une note isolée n'a pas de valeur ; elle ne prend sens qu'à partir de celles qui la précèdent et de celles qui la suivent. Husserl (1964 [1928]) approfondit cette intuition en montrant que le présent vivant se constitue dans la rétention de ce qui vient de s'écouler et dans la protention de ce qui vient. Comprendre la parole, ce n'est donc pas additionner des éléments successifs, mais habiter un flux, retenir, anticiper, relier.

Avec Stiegler, cette analyse s'élargit : la mémoire humaine ne se forme pas seulement dans le vécu immédiat, mais aussi à travers des supports extérieurs de conservation — écriture, livres, archives, enregistrements, dispositifs numériques. Il nomme rétentions tertiaires ces formes de mémoire extériorisée. Loin d'être de simples traces déposées hors de nous, elles orientent déjà nos souvenirs, notre attention et nos manières d'interpréter.

Dans cette histoire, l'IA marque toutefois un seuil. Le livre est déjà une mémoire extérieure, mais il laisse encore au sujet la charge du parcours interprétatif : lire, revenir en arrière, traverser une difficulté, construire peu à peu un sens. Il conserve la trace, sans dispenser du trajet. L'IA, au contraire, ne se contente plus de conserver : elle traite, sélectionne, résume, reformule, anticipe. Elle peut même, d'une certaine manière, lire pour nous. La rétention tertiaire devient alors mémoire opératoire, capable de préformater l'accès au sens.

Dès lors, une question s'impose : lorsque nous laissons l'IA lire pour nous, que perdons-nous ? Nous ne perdons pas seulement du temps de lecture ; nous risquons de perdre l'épreuve même par laquelle se forment l'attention, la mémoire longue et le jugement. L'algorithme ne modifie pas seulement notre accès aux contenus : il tend à prendre en charge le travail de reprise, d'hésitation, de sélection et de reformulation par lequel la mémoire extériorisée formait encore la mémoire vécue. Le problème n'est donc pas l'extériorisation de la mémoire en elle-même, mais la délégation croissante des opérations qui formaient le sujet interprétant.

C'est pourquoi l'oralité retrouve ici une importance décisive. Dans la parole vivante, le sujet ne peut déléguer entièrement ce travail d'appropriation : il lui faut encore habiter une durée, retenir et anticiper, ajuster sa voix, son rythme, son regard et ses gestes à la situation. Là où l'algorithme tend à livrer un sens déjà préparé, la parole réengage le corps parlant dans l'épreuve même de l'énonciation. Elle réinscrit le langage dans une temporalité formatrice, où comprendre n'est pas consommer un résultat, mais se transformer dans et par l'acte même de parler. En ce sens, l'oralité redevient un lieu d'individuation.

4.4 Face à l'IA : préserver la temporalité formatrice

L'enjeu éducatif devient alors clair. Comme le suggère Stiegler lorsqu'il oppose, dès 1990, le « temps du savoir » — qui est aussi celui de la lecture — au « temps-lumière » de l'information, la tâche pédagogique consiste à préserver les temporalités lentes de la formation (Stiegler, 1990). Mais cette opposition ne vaut pas seulement pour les médias de l'information d'alors : Stiegler la prolonge en 2013 en décrivant le web comme un espace de rétentions tertiaires numériques fonctionnant à

la vitesse de la lumière, dont l'automatisation constitue précisément le risque majeur (Stiegler, 2013). Dans le contexte actuel de l'IA, le problème n'est donc pas seulement l'accélération, mais la substitution progressive de résultats calculés aux opérations mêmes qui formaient le sujet apprenant.

Cette exigence est d'autant plus urgente que les technologies numériques contemporaines, désormais renforcées par l'IA, ne sont pas seulement des outils : elles relèvent aussi, comme l'a montré Stiegler, de formes de pouvoir qu'il a pensées dans le prolongement du biopouvoir foucauldien, sous les noms de psychopouvoir puis de neuropouvoir (Stiegler, 2008, 2015). Elles interfèrent ainsi avec les milieux traditionnels de transmission — familiaux, scolaires, culturels, politiques — en imposant des rythmes, des sollicitations et des automatismes qui déstabilisent les formes longues de l'attention. Dans la classe, l'enjeu est alors d'ouvrir un autre temps, un autre rythme, un autre espace de présence.

C'est en ce sens que Stiegler peut écrire que l'éducation consiste à cultiver le cerveau « comme un lopin de terre » (Stiegler, 2015, para. 39). L'image est décisive : cultiver, ce n'est pas produire instantanément un résultat, mais former patiemment un milieu, entretenir une mémoire, sélectionner, laisser mûrir. Dans le domaine du langage, cela signifie cultiver ce que de Saussure appelait le « trésor de la langue » : non un dépôt inerte, mais un fonds de formes partagées, déposé par la pratique de la parole. Et, selon une formule transmise par les manuscrits saussuriens, « tout ce qui entre dans la langue a d'abord été essayé dans la parole » (de Saussure, 2002, ms. E.1.383.2560.1R, 2.23). Éduquer, ce n'est donc pas déléguer ce travail à des prêts-à-parler automatiques, mais former des sujets capables de reprendre, d'ajuster et de faire vivre cette matière linguistique dans l'acte même de parler. C'est pourquoi l'oralité retrouve ici une valeur décisive : elle oblige le sujet à habiter le temps de l'énonciation, et ainsi à se former dans l'acte même de parler. Parler ne consiste plus seulement à produire un énoncé, mais à se former soi-même en formant sa parole.

5. Conclusion

Nous entrons dans une automatisation quasi générale où, portée par le développement de l'intelligence artificielle, la technique ne se contente plus d'assister certaines tâches : elle tend à se substituer à un nombre croissant d'activités de la vie professionnelle et privée, jusque dans les actes les plus ordinaires de l'existence. Elle s'insinue désormais dans la sphère quotidienne comme instance de réponse, de conseil et d'orientation, non seulement pour fournir des informations, mais pour suggérer quoi faire, quoi dire et comment agir. Chez Stiegler, le risque majeur est alors la prolétarianisation : la perte des savoirs — savoir-faire, savoir-vivre, savoir-penser — lorsque la technique se substitue aux exercices par lesquels se forment les gestes, l'attention, la mémoire longue, le jugement et les manières d'agir. D'où la question décisive pour l'éducation : comment préserver l'autonomie des apprenants et cultiver le temps de l'apprendre au lieu de le court-circuiter ? « Cultiver le cerveau comme un lopin de terre » signifie alors qu'il ne suffit pas de disposer d'outils puissants : encore faut-il des techniques qui respectent le milieu qu'elles travaillent. De même qu'on ne cultive pas bien une terre lorsqu'on la réduit à un simple support d'intrants, au lieu de la nourrir comme un milieu vivant, on ne forme pas un esprit en le soumettant à des automatismes qui le dispensent d'attention et d'appropriation. L'enjeu est donc d'organiser des milieux techniques qui nourrissent le travail d'appropriation au lieu de s'y substituer.

Recentrer l'apprentissage sur l'oralité réancrer la transmission dans son socle anthropologique — corps, voix, espace, durée, interactions — et rééquilibre ainsi l'apprentissage vers l'humain. À cette condition, la technique demeure auxiliaire de l'individuation, et non une machine entropique qui standardise et dépossède.

Le travail de la prosodie en donne une illustration claire : l'oral n'est jamais séparé de toute technique. Dès que la parole est spatialisée — par l'écriture, par la partition intonative, par la visualisation graphique des hauteurs, des pauses, des accents ou des longueurs de syllabes — elle devient observable, comparable et plus aisément retravaillable. En ce sens, la raison graphique (Goody, 1979) ne s'oppose pas à l'oralité : elle peut au contraire lui donner des prises nouvelles. Dans le modèle

PAS (se disposer, se situer, se positionner, (se) réaliser), l'apprenant fabrique sa parole : posture et souffle, visée et adresse, choix d'une amplitude, coordination du geste et de la voix, puis retour au profil de base. C'est là la poïésis : non l'application d'une règle, mais l'invention réglée d'une forme, un art d'habiter la langue plutôt que de la consommer.

Les technologies numériques et, désormais, certains outils fondés sur l'IA prolongent cette possibilité. Ils permettent à l'apprenant de disposer d'un retour automatique et quasi instantané sur sa production orale : prononciation, et, dans certains cas, dimensions plus proprement prosodiques comme le rythme, l'accentuation ou l'intonation. L'efficacité de tels outils n'a donc pas à être niée : ils peuvent au contraire constituer des appuis puissants pour éclairer l'apprenant sur sa propre parole et soutenir son travail d'écoute, de reprise et d'ajustement. Mais ils ne parlent pas à sa place : ils ne respirent pas, ne tiennent pas une finale, ne choisissent pas une intention. Leur place est celle d'un outillage : rendre perceptible, objectiver, accompagner le travail d'appropriation, sans s'y substituer.

D'où l'alternative stieglerienne : prolétarianisation ou outillage formateur. La première survient lorsque l'outil remplace les gestes, externalise la délibération et substitue l'immédiateté de la réponse aux temporalités lentes de la mémoire longue. Le second désigne au contraire des usages techniques qui soutiennent l'attention, la reprise et l'ajustement sans déposséder le sujet de son effort. Dans l'apprentissage des langues, cela concerne aussi la matière linguistique elle-même : mots, groupes de mots, ce « trésor de la langue » déposé par la pratique de la parole, dont les usages nouveaux sont d'abord essayés dans la parole avant d'entrer dans la langue. L'enjeu n'est donc pas d'opposer la technique à l'humain, mais de distinguer les techniques qui forment de celles qui dépossèdent. C'est là que se joue l'individuation.

Ainsi, recentrer l'apprentissage sur l'oralité n'est ni repli ni nostalgie : c'est assumer une politique de l'humain incarné et situé — une éthique du temps vécu, d'une attention orientée plutôt que captée, et du jugement au sens kantien du *Sapere aude* ! : « Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières » (Kant, 2006). Une telle orientation ne vaut pas rejet de la technique, mais exigence de la réinscrire dans une pratique formatrice. Nous ne parlons pas contre la

technique, mais depuis elle : le “lopin de terre” de Stiegler rappelle que l’éducation ne forme pas hors sol, mais cultive ce qui doit l’être avec soin, dans la durée et par des médiations appropriées. C’est aussi un choix phénoménologique et éenactif, au sens de Varela : reconnaître que la cognition n’est pas un calcul désincarné, mais une action située et incarnée, où le sujet se forme en traçant son propre chemin dans l’expérience. L’intelligence humaine n’est pas une donnée hors sol : elle est vivante, incarnée, située, et se forme dans l’action. C’est pourquoi il faut aussi accueillir ce qui déborde la répétition — l’erreur, l’intuition, la surprise, l’imprévu —, sans quoi il n’y aurait ni invention, ni découverte, ni véritable appropriation. C’est une évidence : on n’échappe pas à la technique, et il serait illusoire de vouloir le faire, car elle est constitutive de notre humanité. Des premiers outils et des proto-langages humains aux technologies contemporaines de traitement automatique du langage, l’histoire humaine s’est construite avec elle. Il ne s’agit donc pas de lutter contre la technique en tant que telle, mais contre une technique qui nous deviendrait néfaste en se substituant à nos capacités d’attention, de jugement et de parole. Comme l’écrit Christian Bobin, « une voix, ce n’est pas que le souffle, ni les paroles, ni même les silences. Une voix, c’est le monde entier repeint par la personne » (Bobin, 2019, p. 9). L’enjeu est que cette voix vivante continue de conduire notre formation comme sujets, de préserver notre autonomie et notre pouvoir de choix, et, dans la situation éducative, de laisser à l’apprenant la part décisive qui lui revient dans son propre développement. C’est à cette condition seulement que notre devenir collectif peut demeurer humain.

Références bibliographiques

- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme éactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Baudelaire, C. (2020). *Les Fleurs du mal* (C. Pichois, Ed.). Gallimard.
- Bergson, H. (1889). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. PUF.
- Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. In R. Renard (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2 : La phonétique verbotonale* (pp. 35–70). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0035>
- Bobin, C. (2019). *Pierre*. Gallimard.
- Claverie, B. (2019). Dynamique exponentielle et naturalité de l'intelligence artificielle. *Hermès, La Revue*, 85, 187–200. <https://doi.org/10.3917/herm.085.0187>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Delhay, C. (2022, 13 juin). Salle de classe : « Des espaces modulables, des tables en îlots, des espaces vides favorisent l'échange. Ils créent l'espace du collectif, de l'écoute et de la parole ». *Le Monde*.
- de Saussure, F. (2002). *Écrits de linguistique générale* (S. Bouquet & R. Engler, Éd., avec la collab. d'A. Weil). Gallimard.
- Fulcher, G. (1996). Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing*, 13(2), 208–238. <https://doi.org/10.1177/026553229601300205>
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Minuit.
- Husserl, E. (1964). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps* (H. Dussort, Trans.). PUF.

- Kaewchoom, N., Thamthangsath, S., Langu, T., Rungsang, N., Meejit, C., Kawinkoonset, P., & Suebsook, K. (2023). Investigating factors causing anxiety in speaking English of Thai university students: The case of students in English program at HCU. Huachiew Chalermprakiet University. <https://has.hcu.ac.th/jspui/handle/123456789/2816>
- Lhote, É., & Llorca, R. (2001). Le geste, outil d'écoute. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, Oral : variabilité et apprentissages, 160–164.
- Masciotra, D., Roth, W.-M., & Morel, D. (2007). *Enaction: Toward a Zen Mind in Learning and Teaching* (Vol. 14). Sense Publishers.
- Masciotra, D., Roth, W.-M., & Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Supérieur.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur.
- Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- Meunier, C. (2015). *Petit guide pratique de la phonétique corrective du FLE*. Éditions du FLE.
- Meunier, C. (2020). *Initiation à la phonétique corrective du FLE : Phonèmes, prosodie et intonation*. BoD – Books on Demand.
- Ong, W. J. (2014). *Oralité et écriture : La technologie de la parole*. Les Belles Lettres.
- Pelissero, C. (2019). Énaction : principe et moyens dans le cadre du français langue étrangère. *Synergies Europe*, 14, 159–174. <https://gerflint.fr/Base/Europe14/pelissero.pdf>
- Réseau Canopé. (2019, septembre). L'apprentissage de l'oral, un enjeu de société : Entretien avec Cyril Delhay. *Magazine « Oral » – Nouveaux Programmes*. <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/oral/lapprentissage-de-loral-un-enjeu-de-societe.html>
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Aubier.
- Stiegler, B. (1990). Les temps de la lecture et les nouveaux instruments de la mémoire. *Ars Industrialis*. <https://arsindustrialis.org/node/1935>

- Stiegler, B. (1994). *La technique et le temps, 1 : La faute d'Épiméthée*. Galilée.
- Stiegler, B. (2001). *La technique et le temps, tome 3 : Le temps du cinéma et la question du mal-être*. Galilée.
- Stiegler, B. (2008). *Économie de l'hypermatériel et psychopouvoir : Entretiens avec Philippe Petit et Vincent Bontems*. Mille et une nuits.
- Stiegler, B. (2013). L'esprit des Lumières à l'époque du philosophical engineering. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 59(1), 29–40. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1084>
- Stiegler, B. (2015). Du psychopouvoir au neuropouvoir. In C. Larssonneur, A. Regnaud, P. Cassou-Noguès, & S. Touiza (Éds.), *Le Sujet Digital* (pp. 42–60). Presses universitaires de Paris Nanterre. <https://doi.org/10.4000/books.pupo.25602>
- Suratin, N., & Sriyayak, V. (2025). Factors contributing to speaking anxiety and anxiety reduction techniques in Thai adult EFL learners. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 18(1), 294–319. <https://doi.org/10.70730/MYTS3987>
- Thaksanan, P. (2024). The study of EFL students' public speaking anxiety and academic oral presentation strategies at a tertiary level in Thailand. *Journal of Education and Innovation*, 26(4), 48–59. https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/270538
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Harvard University Press.
- Valéry, P. (1941). *Tel quel*. Gallimard.
- Varela, F. J. (1989). *Invitation aux sciences cognitives* (1re éd.). Seuil.
- Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives* (rééd.). Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 621. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, Article 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>