

Perspective Actionnelle et Enseignement du Français Langue Étrangère : Analyse du Manuel « Odysée »

Eylem Odaklı Yaklaşım ve Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretimi: Bir Ders Kitabı İncelemesi “Odysée”

Gizem Köşker¹

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, gizemkosker@anadolu.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0002-0115-9756>)

Geliş Tarihi: 25.04.2024

Kabul Tarihi: 19.08.2024

RÉSUMÉ

Les changements et les actualisations dans les activités d'enseignement et de formation sont une réponse aux besoins d'actualisation qui émergent dans le contexte du monde moderne. L'enseignement des langues étrangères vise à développer des compétences autonomes ainsi que la capacité d'utiliser la langue cible de manière efficace, précise et courante dans les circonstances actuelles. L'approche actionnelle incluse dans le CECRL est privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères. Cette approche vise à former des utilisateurs capables d'interagir dans la société cible à travers le discours verbal et les comportements non verbaux. Elle propose un certain nombre de tâches (actions) que l'apprenant-utilisateur devrait effectuer afin de favoriser l'interaction sociale donc, l'acquisition de compétences interculturelles est l'un des principaux objectifs de l'approche actionnelle. Dans cette étude, il a été examiné si les critères et les compétences ciblées déterminés à partir des tâches proposées à l'utilisateur de la langue dans le manuel Odysée, méthode de français, préparé pour le niveau A1 étaient cohérents avec l'approche actionnelle décrite dans le CECRL. Dans ce but, les tâches à réaliser dans chaque unité ont été analysées en tenant compte des thèmes, des applications et des activités linguistiques. Cette analyse est de nature qualitative, et les données ont été examinées à l'aide de la technique d'analyse du document.

Mots clés : Enseignement du français langues étrangère, perspective actionnelle, tâches, analyse du manuel.

ÖZ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki bütün değişiklik ve güncellemelerin temelinde, günümüz dünyasının koşullarında ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermek yatmaktadır. Yabancı dil öğretimi de benzer şekilde günümüz koşullarında hedef dili etkili, doğru ve akıcı şekilde kullanma becerisi ile beraber dilsel-iletişimsel özerklik yetisinin dil kullanıcı-öğrencisinde geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu çerçevede yabancı dil öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde yer alan Eylem Odaklı Yaklaşım tercih edilmektedir. Eylem Odaklı Yaklaşım hedef toplum içinde sözlü iletişim kadar sözsüz iletişim ve davranışlar aracılığı ile de etkileşime geçebilen dil kullanıcıları yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Toplumsal anlamda etkileşim ve uyumu desteklemek için dil öğrenen bireye gerçekleştirmesi gereken birtakım eylem/etkinlikler sunmaktadır. Diğer yandan Eylem Odaklı Yaklaşım da kültürlerarası iletişim becerisi kazanımı öncelikli hedeflerden biridir. Bu çalışmada A1 seviyesi için hazırlanmış Odysée adlı Fransızca ders kitabının dil kullanıcılarına önerilen görevlere dayalı olarak belirlenen kriterlerin ve hedeflenen becerilerin, Avrupa Ortak Diller Başvuru metninde açıklanan eylem odaklı yaklaşımla tutarlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla her üniteye gerçekleştirilecek görevler temalar, uygulamalar ve dilsel etkinlikler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Çalışma, doğası gereği nitel bir çalışmadır ve veriler belge çözümlemesi tekniği ile incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fransızca yabancı dil öğretimi, eylem odaklı yaklaşım, eylem/etkinlikler, kitap incelemesi.

INTRODUCTION

Notre époque évolue à un rythme difficile à suivre, avec d'innombrables changements qui se produisent dans divers domaines. Ces changements engendrent de nouvelles conditions dans tous les aspects de la vie ceux qui créent ainsi de nouvelles attentes et de nouveaux besoins à satisfaire. Être capable de suivre ces changements tant au niveau national qu'international et de s'y adapter au fil du temps sont devenus une nécessité pour l'individu au monde moderne. La base de tous les changements et de toutes les mises à jour dans les activités d'enseignement et de formation réside dans la réponse aux besoins qui émergent dans les conditions du monde actuel. L'enseignement des langues étrangères vise également le développement de l'autonomie de l'apprenant (Holec, 1991) ainsi que sa capacité d'utiliser la langue cible de manière efficace, précise et courante dans les conditions actuelles. Dans cette optique, l'approche actionnelle incluse dans le *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues* (CECRL, 2001) est privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères. L'approche actionnelle vise à former des utilisateurs de la langue capables d'interagir au sein de la société cible par le biais du discours verbal et des comportements non verbaux. Cette approche définit également l'utilisateur de la langue comme un acteur social au sein de la société cible. De plus, elle propose un certain nombre de tâches (actions réelles) que l'apprenant de français langue étrangère (désormais FLE) devrait effectuer afin de favoriser l'interaction sociale et l'harmonie collective (CECRL, 2001). En outre, l'acquisition de compétence interculturelle est l'un des principaux objectifs de cette approche si bien qu'elle soutient la création d'un pont entre la culture cible et la culture source chez l'apprenant en langue (Abdallah-Preteille & Porcher, 2001). Bien que cette tendance crée une perspective respectueuse et tolérante chez l'apprenant envers les différentes cultures, elle l'aide également à développer une conscience de sa propre culture. Ainsi cette approche engendre chez l'apprenant une vision large et sensible aux valeurs universelles.

Par ailleurs, il est à noter que l'approche actionnelle est une méthode conçue pour préparer l'apprenant de FLE à des situations de communication réelles dans la société cible, tant au niveau verbal qu'à celui non verbal. Le fondement le plus important de l'approche actionnelle est que l'accent est mis sur la fonctionnalité de la communication authentique et réelle. Dans cette optique, l'approche actionnelle adoptée par le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues est utilisée dans l'enseignement des langues étrangères depuis le début des années 2000. À travers cette approche, toutes les ressources et capacités cognitives, affectives et kinésiques de l'utilisateur de la langue, considéré comme un acteur social, sont prises en compte (CECRL, 2001).

L'approche actionnelle se concentre également sur la dimension pragmatique du langage. En effet, cette approche considère la communication par le langage comme un moyen d'action et de travail en commun (Puren, 2006). Dans les manuels conçus selon cette perspective, certaines tâches sont présentées à l'apprenant de manière intégrée avec les compétences linguistiques. Ainsi, une tâche est considérée comme tout objectif actionnel que l'apprenant-utilisateur entreprend pour parvenir à un résultat en fonction d'un problème de départ dans le CECRL.

À travers ces tâches, l'utilisateur de langue est amené à accomplir un travail, à résoudre un problème, à atteindre une vérité concrète. Pour y parvenir, on détermine dans un premier temps les objectifs à atteindre dans la langue cible et les activités qui lui permettront d'atteindre ces objectifs. Ces activités se situent tant aux niveaux micro que macro, les macro-activités incluent les micro-activités. Toutes ces activités forment également un projet. Comme le souligne Saydı (2015) "*Pour qu'un projet puisse être réalisé, l'utilisateur de la langue doit mener à bien certaines consignes, appelées tâches, seul ou en équipe*".

La fonction la plus importante de ces tâches est de permettre à l'apprenant de dépasser les dialogues stéréotypés et limités figurant dans les manuels. Elles lui permettent de découvrir la diversité d'utilisation de la langue cible, en explorant ainsi la richesse de cette langue, et préparent l'apprenant à des situations de communication réelle rencontrées dans la vie quotidienne.

Un autre avantage essentiel de l'Approche Actionnelle est que l'accent est mis sur les compétences en communication interculturelle. Grâce à cette compétence, l'utilisateur de la langue est principalement incité à établir des passerelles entre la culture cible et la culture source. Ce pont permet à l'individu de développer une conscience de sa propre culture. Cette compétence en communication souligne que la reconnaissance de la culture cible est aussi importante que la langue cible dans l'enseignement des langues étrangères. Cette sensibilité amène ainsi l'apprenant à prendre conscience des réalités qui sous-tendent ses propres valeurs culturelles. La compétence interculturelle vise également à effacer les stéréotypes et les préjugés. Elle s'oppose à la discrimination et à l'ethnocentrisme. Plutôt, elle reconnaît la diversité culturelle comme une richesse. L'objectif est de donner à l'individu une perspective plus large et pacifique (Bertocchini & Costanzo, 2008 ; Abdallah-Preteille & Porcher, 2001). Dans cette perspective, l'individu commence à découvrir les valeurs de différentes cultures. Tout en développant le respect et la tolérance envers les différences culturelles, il acquiert également une vision large et sensible aux valeurs universelles. De plus, la compétence interculturelle constitue l'outil le plus fonctionnel qui montre à l'utilisateur de la langue la dimension authentique de la langue cible (Roura, 2014). Elle transmet à l'apprenant l'usage du langage naturel utilisé dans la vie quotidienne de la société cible. Cette connaissance aide l'apprenant à découvrir différents niveaux de langue (argot, familier, courant, etc.) et divers accents. Dans cette perspective, « *ce métadiscours permet d'une part, de mettre en évidence le mode de construction privilégié du savoir sociolinguistique en contexte didactique et, d'autre part, d'en souligner les effets, liés à la reproduction d'un français standardisé en vue de son enseignement et sa diffusion internationale* » (Axampanopoulos, 2021 : 31). D'autre part, elle soutient également le développement des compétences de communication non verbale, comme par exemple gestes des mains et des bras, et mimiques, (Al-Naggar & EL-Zine, 2018 ; Teodorescu, 2010) qui constituent la partie intégrante de la communication.

Dans cette perspective, la fonctionnalité de l'enseignement des langues étrangères est mise en relief, ce qui fait l'élaboration du contenu didactique critique. Le processus d'enseignement doit être minutieusement conçu pour permettre à l'apprenant de développer à la fois ses compétences linguistiques et communicatives au sein d'un cadre défini. Les objectifs des cours de langue doivent être clairement définis, et toutes les pratiques et activités doivent être fonctionnellement orientées vers ces objectifs.

Par ailleurs, le choix du manuel est capital dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car celui sélectionné doit susciter l'intérêt et la curiosité de l'apprenant tout au long du processus (Ranchon, 2016). Comme Riquois (2010 : 130) le souligne « *le manuel est à penser davantage au sein d'un ensemble pédagogique dont les différents éléments sont mis à la disposition des futurs utilisateurs que sont les enseignants, les apprenants, les équipes pédagogiques et parfois également les parents.* » De plus, le manuel est déterminant dans la définition des concepts à aborder ainsi que dans l'élaboration des stratégies pour atteindre les compétences et objectifs visés au fur et à mesure. Les cours sont dispensés selon ce système établi, et les activités, basées sur les niveaux de compétences et le vocabulaire contribuant au développement de ces compétences, ainsi que les pratiques d'auto-évaluation pour l'apprenant, toutes inscrites dans le manuel, orientent le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage linguistique (Smyan, 2021). Le manuel devrait être également attrayant pour l'apprenant, plus précisément suscitant en lui le désir de découvrir la langue et la culture qu'il étudie. De plus, il sert de guide à l'enseignant pour l'enseignement de la langue, l'aidant à progresser de manière systématique dans le contenu en fonction des objectifs visés et des pratiques proposées au public cible. En bref, le choix du manuel dans l'enseignement des langues étrangères revêt plus d'importance

qu'on ne le penserait (Neves, 2014; Rochebois, 2011). Par conséquent, on peut avancer que les manuels sont des outils précieux qui proposent des pratiques sous forme de tâches à réaliser dans le processus d'enseignement des langues étrangères. Ainsi, ces pratiques sont organisées de manière systématique et bien organisées qui permettraient à l'apprenant d'interagir directement avec la langue et la culture cibles. Par ailleurs, choisir les bons manuels conformes aux exigences de l'Approche Actionnelle du CECRL favorise l'acquisition de la compétence interculturelle chez l'apprenant ainsi que le développement des quatre compétences basiques linguistiques. De plus, cela prépare l'apprenant à devenir un utilisateur autonome de la langue, lui permettant d'employer la langue apprise de manière indépendante et naturelle.

OBJECTIF ET MÉTHODE DE LA RECHERCHE

Le but de cette étude est d'examiner le manuel intitulé *Odyssée*, méthode de français, préparé pour le niveau A1 (Abi Mansour et al., 2021), selon les principes de l'approche actionnelle. L'approche actionnelle, comme son nom l'indique, est centrée sur les actions, d'une manière plus didactique, ainsi que sur les tâches à accomplir. La différence la plus importante de cette approche par rapport aux autres méthodes est qu'elle vise à considérer l'utilisateur de la langue comme un acteur social dans la communauté cible, en le préparant à interagir non seulement par la communication verbale mais aussi par ses comportements (CECRL, 2001). Cette approche prépare l'utilisateur de la langue de manière concrète à participer aux activités quotidiennes au sein de la communauté cible. Par exemple, en utilisant diverses structures nécessaires pour organiser une activité surprise. Utilisation du langage approprié pour une invitation, indiquer le lieu et l'heure de l'événement, décrire le lieu de l'événement, les règles vestimentaires attendues des invités, les informations sur la nourriture et les boissons, tous ces actes langagiers nécessitent une connaissance correcte de la grammaire, du vocabulaire, et de la culture cible.

Dans cette perspective, cette étude se concentre sur les tâches avec les thématiques culturelles et les activités linguistiques soutenues par l'approche actionnelle (CECRL, 2001), ainsi que l'aspect interactionnel est pris en compte en raison des tâches accomplies pour la société cible. Dans ce cadre, les questions suivantes ont été posées :

1. Quels sont les thématiques culturelles abordées dans le manuel ?
2. Quelles sont les activités linguistiques présentés dans le manuel ?
3. Quels sont les tâches proposées dans le manuel ? Ces tâches sont-ils conformes aux critères de l'approche actionnelle du CECRL ?
4. Lorsque l'on considère l'ensemble du contenu du manuel, quelles compétences des apprenants sont visées en termes du développement de l'approche actionnelle ?

Le choix de ce livre dans l'étude est motivé par sa nouveauté, la suffisance de ses éléments visuels, la diversité des activités proposées, ainsi que par les applications tirées de situations de communication réelle. En plus, la pluralité des auteurs du livre est également un autre facteur sur ce choix car la pluralité d'auteurs, qui reflète l'interaction sur laquelle nous nous concentrons ainsi que la diversité (des perspectives) qu'elle apporte dans le contenu et les activités.

Dans cette étude, la technique d'analyse de documents, qui est l'une des méthodes de recherche qualitative, a été utilisée. L'analyse de documents est une méthode qui comprend l'analyse et la description des documents qui peuvent fournir des informations sur le(s) sujet(s) de fait destiné(s) à être recherché(s). Elle permet également aux documents écrits, visuels ou sonores liés au problème étudié de fournir une source de données pour la recherche (Bowen, 2009). Par ailleurs, l'analyse de documents est une méthode systématique utilisée pour examiner et évaluer de différents types de documents (imprimés et numériques). Cette méthode vise aussi à rechercher le document, à analyser en détail le problème, à lui donner un sens et à l'interpréter

(Corbin & Strauss, 2008). Selon Sak et al. (2021) cette technique est largement utilisée car elle fournit des informations détaillées sur le phénomène étudié. Par conséquent, dans le domaine de l'éducation, elle permet d'étudier les programmes éducatifs, les contenus des cours, l'efficacité d'une éducation donnée et les pratiques éducatives.

RÉSULTATS

Dans cette partie, les résultats obtenus à partir de l'analyse du manuel sont présentés. Avant d'aborder le contenu, il serait approprié de donner quelques informations principales sur le manuel en question. Publié par CLE International en 2021, ce livre a été créé par six auteurs :D, Abi Mansour, S. Anthony, A. Soucé, P. Fenoglio, K. Papin et M. Vergues. Le manuel est décrit comme suit au dos de la couverture :

- une expérience immersive de la francophone
- l'assurance d'arriver à bon port
- le goût des autres
- une boîte à outils flexible

Le livre de l'élève est composé de 9 unités, débutant par l'Unité 0 (représentant le niveau zéro), suivie par l'Unité 1 (correspondant au niveau A1 selon les critères de CECRL), et se terminant par l'Unité 8. Chaque unité comprend 6 sections : thématiques, interactions, grammaire, phonétique, vie quotidienne et projet. Le manuel met l'accent également sur les sujets relatifs à la culture française. Ainsi, une thématique culturelle est présentée dans chaque unité. Les informations et les activités relatives à ces thématiques ont été examinés ci-dessous.

Tableau 1

Titres des Unités et Thématiques Culturelles

Unité	Titre	Thématique Culturelle
Unité 0	Tour du monde en français	Le monde francophone
Unité 1	Bienvenue	Les "nationalités" de marques
Unité 2	Des métiers de rêve	Un réalisateur, un éco-guide, une styliste
Unité 3	J'adore ma ville	Les villes francophones
Unité 4	Nous tous	Des familles célèbres, une BD, un film
Unité 5	Une vie trépidante	Les courses, le cinéma, les séries, la fête, les marathons, le Pari Roller
Unité 6	Le coin des bonnes affaires	Les magasins parisiens, les achats alternatifs, les devises francophones, la mode
Unité 7	Cuisine du monde	Les petits déjeuners à travers le monde, une recette traditionnelle
Unité 8	Bon voyage	Le récit d'aventuriers francophones, les déplacements professionnels, l'aéroport de demain

Comme le montre le Tableau 1, au début du manuel analysé, le titre de l'unité 0, est « Tour du monde en français ». Les pays francophones sont inclus sous cette rubrique générale. Dans cette section, des personnalités célèbres de différents domaines et de pays francophones sont présentées, offrant ainsi une introduction générale à la culture de la langue cible : Tiken Jah Fakoly, chanteur de reggae ivoirien ; Louise Mushikiwabo, femme politique rwandaise ; Tahar Ben Jelloun, un écrivain, poète et peintre franco-marocain ; Kim Thúy, écrivaine québécoise. Ces différents exemples offrent à l'individu apprenant le français la possibilité de faire découvrir les pays francophones hors de France. Le vocabulaire visé pour cette unité concerne les salutations, les expressions de politesse ainsi que les jours et les mois. Dans la partie consacrée aux interactions, on montre les actions pour interagir avec le public cible dans la vie quotidienne : saluer, prendre congé, s'excuser. Comme Unité 0 est une introduction au français, il n'y a pas de section consacrée à la grammaire. La section phonétique est dédiée à l'apprentissage de l'alphabet français afin que les apprenants se familiarisent avec le système de cette langue étrangère. Dans la rubrique « vie quotidienne », on trouve des éléments tels que les consignes en classe, la compréhension et la répétition des noms et prénoms ainsi que la découverte d'un plan de ville. Dans cette unité, il n'y a pas de partie « projet » pour les apprenants en raison de leur niveau 0 en langue.

Comme le montre le Tableau 1, les nationalités sont présentées dans l'Unité 1, qui s'intitule « Bienvenue ». Pour aborder cette thématique culturelle qui comprennent les pays et les nationalités, les apprenants connaissent le tutoiement et le vouvoiement, les métiers et les formules dans un courriel. Dans la partie consacrée aux interactions, les utilisateurs de langue apprennent à faire connaissance avec quelqu'un, à se présenter, à s'informer sur l'identité de l'autre et à présenter quelqu'un. À partir de cette unité, les apprenants (utilisateurs de langue) commencent à apprendre la grammaire française à travers les adjectifs de nationalité, le présent du verbe « être », les articles indéfinis (un, une, des), venir de/du, habiter en/au et la structure pour poser la question « est-ce que c'est ? ». Dans cette unité, les apprenant découvrent ainsi les structures linguistiques les plus fondamentales du français utilisé lors des premières rencontres ou des présentations. En ce qui concerne la phonétique de l'unité 1, les apprenants connaissent les consonnes, les voyelles et la liaison qui constituent la base du système phonétique du français. Pour ce qui est de la vie quotidienne, les rubriques ont été données de la façon suivante : dans un train ; échanges formels et informels ; les titres (Madame, Monsieur) ; louer une voiture. À la fin de cette unité, les apprenants sont responsables de réaliser une tâche intégrant les savoirs et les savoir-faire acquis pendant l'unité. Le projet intitulé « participer à un salon des métiers » offre l'opportunité aux apprenants d'appliquer les connaissances et compétences étudiées dans la première unité tout en favorisant leur développement et en leur offrant la possibilité de s'auto-évaluer.

Comme illustré dans le Tableau 1, l'Unité 2 intitulée « Des métiers de rêve ? » vise à découvrir différentes professions, telles que le réalisateur Denis Villeneuve, Ghislain, un éco-guide gabonais et la styliste Marine Serre. Autour de cette thématique culturelle, les apprenants abordent les métiers, le cinéma, les nombres, les animaux, la mode, les rituels d'une conversation téléphonique et la description du temps avec la structure « il fait beau, il y a du soleil ». On observe que les sujets sélectionnés dans cette unité sont abordés à un niveau légèrement plus avancé par rapport à la première unité. Les interactions dans cette unité incluent les faits de demander et donner des informations personnelles, demander des renseignements, exprimer ses préférences, compter, prendre un rendez-vous, demander de répéter, d'épeler, d'expliquer et interagir.

En ce qui concerne la grammaire, les apprenants apprennent le présent du verbe « avoir » ; le présent des verbes en -er ; les articles définis (le, la, les) ; le pluriel des noms, les pronoms toniques et la question « quand ? ». Avec cette unité, l'apprenant apprend désormais à participer à des dialogues simples dans la vie quotidienne. Les voyelles orales [e], [ə], [a] et les enchainements ont été choisis pour la phonétique de l'unité 2. Quant à la partie consacrée à la vie

quotidienne, les apprenants découvrent les expressions au travail et une première journée au travail. À la fin de l'unité, les apprenants se voient attribuer un projet nommé « trouver son métier idéal » afin de les préparer à une étape essentielle de la vie sociale.

Comme illustrée dans le Tableau 1, l'Unité 3, intitulée « J'adore ma ville » explore les villes francophones telles que Montréal, Kinshasa, Paris, Casablanca, Bruxelles ». Les thématiques culturelles de cette unité comprennent les lieux de la ville tels que les monuments, les lieux de culte et les services ; les quartiers et les commerces de proximité ; les activités quotidiennes ; les déplacements et les moyens de transport. Dans la partie consacrée aux interactions, les apprenants développent la capacité de décrire une ville, de s'informer sur les lieux, de décrire et de caractériser des lieux, de parler de ses goûts, de donner des instructions, de parler de différents modes de transport et d'être capable de s'en servir. En ce qui concerne la grammaire, les apprenants étudient le présentatif « il y a », la négation, « qu'est-ce que c'est ? », les adverbes de lieu « ici, là », le présent des verbes irréguliers : faire, aller, prendre ; les prépositions de lieu et l'impératif. Pour la phonétique, on fait travailler les apprenants sur les lettres muettes et les voyelles orales [y], [u], [o] et [i]. La partie consacrée à la vie quotidienne aborde un problème fréquent que l'on rencontre dans la vie urbaine : une panne de voiture. Le projet est « découvrir les lieux de son quartier ». Avec cette unité, on constate que l'apprenant commence à établir un pont entre la culture cible et la culture source. En développant une conscience de sa propre culture, l'apprenant s'intègre progressivement dans la culture cible.

Comme indiquées dans le Tableau 1, des familles célèbres ; les Danon-Poupon, les Chedid, La BD *Aya de Yopougon*, le film *Ce qui nous lie* constituent les thématiques culturelles de l'unité 4 intitulée « Nous tous ». Les mots visés à enseigner pour cette unité incluent la famille, les relations familiales ; la description physique ; les vêtements et les accessoires de cérémonie ; les meubles ainsi que les formules du faire-part de mariage et de la carte de vœux. Ces mots sont en cohérence avec les thématiques culturelles présentées dans cette unité. Dans la partie consacrée aux interactions, les apprenants sont amenés à s'informer sur les personnes, à relater un événement récent, à décrire et caractériser des personnes, à décrire les relations entre des personnes, à féliciter, à souhaiter, à faire des compliments et à exprimer l'accord et le désaccord. En ce qui concerne la grammaire de cette unité, les apprenants étudient la structure « qui est-ce ? », les déterminants possessifs, le passé récent, le féminin et le pluriel des adjectifs, la place de l'adjectif et les conjonctions « mais » et « et ». Dans cette unité, à travers les tâches d'interaction, l'apprenant se prépare à construire des structures de phrases plus complexes en utilisant désormais les conjonctions. Les marques orales du féminin et les voyelles orales constituent les notions de phonétique de l'unité 4. Dans la partie dédiée au thème de la vie quotidienne, l'apprenant aborde le choix d'un cadeau d'anniversaire et la participation à une fête d'anniversaire. Le projet à réaliser dans cette unité est « réaliser un montage photo-vidéo à l'occasion d'un mariage. Ce projet implique des activités sociales qui soutiendront le développement de l'interaction dans la communauté cible. Le sujet du mariage a été choisi comme un exemple approprié pour comprendre les valeurs fondamentales et les rituels liés au concept familial dans la culture cible.

Comme illustrée dans le Tableau 1, l'Unité 5 intitulée « Une vie trépidante » comprend diverses thématiques culturelles telles que les courses nautiques, le cinéma : les James Bond Girls, les séries télé en Côte d'Ivoire, la Fête des Lumières de Lyon, les marathons et le pari Roller. Le vocabulaire enseigné dans cette unité comprend les tâches quotidiennes, les tâches ménagères, les loisirs, les sports, les lieux de sortie, l'emploi du temps (l'heure et la date), les formules d'invitation, les vêtements et accessoires de sport. Les sujets grammaticaux abordés comprennent les verbes pronominaux ; le futur proche ; les prépositions de temps ; les verbes pouvoir, vouloir, devoir, savoir du présent ; la fréquence et la règle « il faut + infinitif ». Dans cette cinquième unité, l'apprenant, ayant déjà acquis les principales structures grammaticales, commence à utiliser le mode impératif avec les verbes auxiliaires. On enseigne à

l'apprenant l'intonation de la question et l'opposition dans la partie consacrée à la phonétique de cette unité. Participer au Pari Roller, exposer un problème (manque d'équipement), donner des consignes ont été déterminés pour la vie quotidienne. Le projet à réaliser dans cette unité est « planifier une activité surprise ». Ce projet permet à l'apprenant de progresser vers un rôle plus actif dans la communauté cible en développant ses compétences pour l'organisation d'activités sociales.

Comme illustrée dans le Tableau 1, l'Unité 6, intitulée « Le coin des bonnes affaires » met l'accent sur le shopping et l'économie avec les thématiques culturelles suivantes : les magasins parisiens, les achats alternatifs : les plateformes d'échanges et les achats locaux, Le Bon Coin, les devises francophones, les pharmacies au Québec, les marchés, la mode : les sapeurs et les influenceuses sur les réseaux sociaux. Le vocabulaire enseigné dans cette unité comprend les objets quotidiens, les vêtements et accessoires du quotidien, les achats (prix et moyens de paiement), les lieux de la ville (magasins et commerces) et les couleurs, tous en cohérence avec les thématiques culturelles présentées dans cette unité. Dans la partie des interactions, les apprenants sont amenés à s'informer sur les choses, à décrire et caractériser des choses, à exprimer l'accord et le désaccord, à compter, à demander et à donner des prix, à réaliser des transactions simples, à obtenir un service ou un bien et à parler de ses goûts ». Pour activer ces interactions, les apprenants apprennent les conjonctions « et » et « ou », « pour + infinitif », quel, quelle, quels, quelles et les démonstratifs « ce, cet, cette, ces ». La phonétique aborde les voyelles nasales dans cette unité permettant à l'apprenant de découvrir le français d'un point de vue phonétique de manière plus détaillée. Pour la vie quotidienne, les thèmes suivants : retirer de l'argent à un distributeur, profiter de promotions et gérer les problèmes de paiement. À la fin de l'unité 6, le projet « choisir des souvenirs de son pays » est proposé. Dans la vie quotidienne, l'action de retirer de l'argent développe les compétences de communication non verbale, essentielles dans la vie quotidienne, tandis que le projet choisi, en fournissant des exemples à la fois de la culture cible et de la culture source, soutient efficacement l'acquisition de compétences en communication interculturelle.

Comme indiquée dans le Tableau 1, l'Unité 7 intitulée « Cuisine du monde » se focalise sur la gastronomie avec les thématiques culturelles suivantes : les petits déjeuners à travers le monde, le café et le thé dans les pays francophones, une recette traditionnelle : le rougail saucisses, les bonnes manières à table, portrait de chef : Paul Toussaint, le restaurant, la réservation et le menu. Pour le vocabulaire les aliments, les repas, la cuisine, les mesures et les quantités, le restaurant, la réservation et le menu sont les thèmes choisis. Les mots sélectionnés sont encore cohérents avec les thématiques culturelles présentées dans cette unité. Dans la partie des interactions, les apprenants sont amenés à exprimer leurs habitudes alimentaires, des quantités et des mesures, à raconter des événements passés, à faire une réservation, à commander au restaurant et à inviter (accepter ou refuser). La grammaire aborde l'utilisation des articles partitifs, des expressions de quantité et du passé composé. La phonétique de l'unité 7 comprend la révision des voyelles nasales, l'accentuation et le rythme. Dans la partie de la vie quotidienne, les apprenants apprennent à réserver un restaurant, à réagir à un problème de commande dans un restaurant et les auteurs concluent cette unité par le projet « participer à un repas ». À ce stade, suivant les concepteurs/auteurs du manuel, l'apprenant est censé être capable de communiquer facilement avec d'autres personnes dans la vie quotidienne, tant en termes de vocabulaire que de règles grammaticales. De plus, en accomplissant les interactions, les tâches et les projets donnés, l'apprenant acquiert des compétences qui lui permettent de s'intégrer culturellement dans la société cible.

Comme illustrée dans le Tableau 1, la dernière unité l'Unité 8, s'intitule « Bon voyage ». Le récit d'aventuriers francophones (Christian Clot, Sarah Marquis, Jean-Louis Étienne, Eliott Schonfeld), les déplacements professionnels (un reporter à Madagascar, une étudiante à Casablanca) et l'aéroport de demain constituent les thématiques de cette dernière unité du manuel. Cette unité traite du vocabulaire de la nature, de la météo et de la technologie. En ce qui concerne

les interactions, les fonctions langagières ont été identifiées : raconter des événements passés, parler de ses projets, donner ses impressions, demander des renseignements, des informations et demander ou proposer de l'aide. Du côté de la grammaire, les prépositions temporelles (dans, depuis, il y a), la comparaison, la cause et la conséquence sont les notions introduites aux apprenants. La partie consacrée à la phonétique se concentre sur le son [wa] et sur l'opposition [g] / [ʒ]. Pour ce qui est de la vie quotidienne, les tâches sélectionnées incluent « choisir un billet de train, comprendre une carte d'embarquement et déclarer un bagage perdu ». À la fin de dernière unité du manuel, on rencontre le projet « raconter un voyage ».

On constate que le projet donné dans la dernière unité est entièrement axé sur les tâches de la vie quotidienne. Dans ce projet intitulé « Raconter un voyage », l'objectif est de mettre en pratique toutes les connaissances et compétences enseignées tout au long de l'unité. Cela inclut s'adapter aux situations quotidiennes telles que choisir un billet de train, obtenir une carte d'embarquement, déclarer un bagage perdu. Le projet vise à acquérir la compréhension des thèmes tels que les voyages, la nature, les conditions météorologiques et la technologie, comme requis par le sujet. Il active des fonctions interactives telles que la présentation de la cause-conséquence en grammaire, l'utilisation de connecteurs temporels pour parler d'événements passés et le transfert d'informations aux autres. Du coup, il ne serait pas faux de dire qu'à la fin de la huitième unité, un apprenant qui a commencé au niveau débutant en français est préparé à utiliser confortablement les compétences linguistiques du niveau A1. Les sujets de grammaire, les études phonétiques, le vocabulaire et les tâches de complexité croissante sont structurés de manière à permettre une progression systématique de l'utilisateur de la langue.

Les activités et les exercices proposés visent à développer les compétences en production écrite et orale tout en soutenant également l'acquisition des savoir-faire liés aux tâches et aux projets. Par ailleurs, à la fin de cette unité, l'apprenant semble être prêt à utiliser la langue de manière autonome, ayant acquis des compétences en communication interculturelle ou du moins ayant développé une sensibilisation à ce sujet.

CONCLUSION

Suite à l'analyse du document, nous avons conclu que manuel intitulé *Odyssée, méthode de Français A1* a été préparé de manière cohérente avec les objectifs et les principes de l'approche actionnelle tels qu'ils sont définis dans le CECRL (2001), préparant ainsi l'apprenant à des situations de communication réelle dans la société cible. Il a été constaté que l'utilisation authentique de la langue cible à différents niveaux, en lien avec la vie quotidienne de la communauté cible, renforce la capacité d'interaction de l'apprenant au quotidien. Nous avons aussi pu repérer que le manuel met l'accent à la fois sur les règles grammaticales et les caractéristiques structurelles de la langue cible, progressant graduellement du simple au complexe, tout en accordant une attention particulière à la dimension phonologique. Dans ce contexte, il a été observé que les activités proposées dans le manuel considéraient l'apprenant comme un acteur social, conformément aux critères de l'approche actionnelle, le préparant à interagir dans la culture cible à la fois linguistiquement et socialement. Il a été aussi noté que les tâches proposées à la fin des unités offraient à l'apprenant la possibilité de s'auto-évaluer. En plus de fournir des exemples actuels de différents domaines de la culture cible, le manuel introduit également d'autres pays (francophones) où la langue cible est parlée, élargissant ainsi la perspective de l'apprenant. Il a été observé que, dans les activités de production, en intégrant parfois des exemples de la culture source, le manuel offre une véritable perspective interculturelle avec une sensibilité de comme le soulignent (Martinez, 2023; Windmüller, 2010; Méziani, 2009; Abdallah-Preteuille & Porcher, 2001). En revanche, dans les projets réalisés à la fin des unités, il a été demandé aux apprenants de passer en revue les informations culturelles acquises au cours de l'unité par rapport à leur propre culture. Ces activités jouent un rôle central en permettant à

l'apprenant de travailler de manière autonome, d'interagir avec son environnement et de développer des compétences autonomes comme le précisent (Toruç, 2013; Ibnelkaïd, 2012 ; Tian, 2014).

Par ailleurs, les mots sélectionnés en fonction de la thématique abordée dans les unités visent à enrichir le vocabulaire dans l'usage de langue. Les actions proposées sous le titre d'interactions enseignent non seulement les règles grammaticales et les structures de phrases de la langue cible, mais elles sont également consolidées par des activités phonétiques visant à améliorer la prononciation dans la langue parlée (Abel, 2018). Ce sont principalement les actions menées dans le cadre de la vie quotidienne qui permettent à l'apprenant de mettre en pratique la communication non verbale ainsi que la communication verbale au sein de la société cible. Les sections "projet" à la fin de ces chapitres répondent au principe de l'approche actionnelle (Bento, 2013 ; Bourguignon, 2007 ; Puren, 2006 ; CECRL, 2001). Elles forment l'apprenant en langue comme un acteur social, en le préparant à interagir avec la société cible à la fois par ses comportements et ses mots (Alrabadi, 2012 ; Bagnoli et al., 2010 ; Kandeel, 2010 ; Rosen, 2009). À cet égard, les activités proposées dans le manuel se concentrent sur les dimensions pragmatiques et communicatives de la langue (Diaz Vasco, 2020 ; Silva, 2011). D'autre part, les tâches données dans les interactions et les projets du manuel, étant directement liées aux aptitudes dont l'apprenant aura besoin dans la société cible, renforcent son intérêt et sa motivation (Shairi & Ghodsi, 2009). Cela permet ainsi à l'apprenant de langue d'utiliser la langue cible de manière plus efficace, précise et courante. Du coup, cela soutient directement l'interaction chez l'apprenant (Delahaie, 2013). Il a donc été conclu que le manuel analysé développe simultanément les compétences linguistiques (expression écrite/ orale, compréhension écrite/ orale) et les compétences communicatives (interculturalité) de l'apprenant, tout en soutenant également ses compétences autonomes. En raison de tous ces avantages, il a été conclu que le manuel est un support fonctionnel pour l'enseignement du français comme langue étrangère.

En fonction des résultats obtenus dans cette étude, plusieurs recommandations ont été développées pour de futures recherches. Il est recommandé, dans l'enseignement des langues étrangères, de privilégier des ressources qui favorisent l'utilisation efficace et fluide de la langue, en mettant l'accent sur le développement de la dimension pragmatique chez l'utilisateur de la langue. Par conséquent, le premier critère pour choisir les ressources pour les cours de langue est de vérifier si elles incluent une approche axée sur les actions et des tâches favorisant l'interaction avec la communauté cible, telles que définies dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ensuite, il convient d'évaluer si ces tâches contribuent au développement des quatre compétences linguistiques de manière appropriée, en tenant compte du niveau linguistique, de l'âge et des centres d'intérêt du public cible. Dans ce cadre, de nouvelles ressources complètes (jeux mettant l'accent sur l'interaction, travaux de groupe, applications technologiques, etc.) pourraient être développées pour l'enseignement des langues étrangères à l'avenir. D'autre part, l'impact des ressources actuellement utilisées sur les apprenants de différents niveaux éducatifs (université, lycée, école primaire) pourrait être mesuré. En comparant les effets des ressources communes utilisées au même âge et niveau de langue entre les apprenants, les forces et les faiblesses pourraient être identifiées, permettant ainsi de formuler des recommandations concrètes pour améliorer la situation. À ce stade, les enseignants de langues travaillant dans le domaine pourraient se réunir pour partager leurs expériences et mener des séances de brainstorming, tout en soutenant les ressources en classe avec des travaux communs pratiques en dehors des cours (camps de pratique orale, ateliers d'écriture, etc.) pour soutenir le développement de la langue et de la culture cible.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF
- Abel, C. (2018). L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences / l'approche actionnelle—Opposition ou synergie ? *Revue TDFLE*, Travaux de didactique du français langue étrangère, 72(51). Consulté le 05 mai 2024 à l'adresse suivante https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1279.
- Abi Mansour, S. Anthony, P. Fenoglio, K. Papin, A. Soucé, M. Vergues. (2021). *Odyssée, méthode de français, A1*. Paris : CLE International.
- Al-Naggar, H., & EL-Zine, N. (2018). L'enseignement/apprentissage gestuel et son intérêt dans la classe de FLE. *Journal of Arts and Humanities*, 7(2), 13-22.
- Arabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, (5), 1-12.
- Axampanopoulos, P. (2021). La variation traitée et modélisée pour une langue standardisée: le métadiscours registral dans les manuels de FLE. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (2), 31-54.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *3er. Foro de Lenguas de ANEP*, 8-10.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 87-100.
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE international.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Les langues modernes*. Consulté le 09 mai 2024 à l'adresse suivante <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Conseil de l'Europe. (2001). Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Delahaie, J. (2013). Constitution et exploitation de corpus d'interactions verbales pour le FLE : problèmes et programme. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (68-69), 95-114.
- Diaz Vasco, D. L. (2020). La perspective actionnelle en didactique du FLE. Analyse d'un manuel d'enseignement. Consulté le 04 mai 2024 à l'adresse suivante <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12713>
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, 107, 1-5.

- Ibnelkaïd, S. (2012). Développement de la compétence interculturelle par l'autonomie et l'interaction-Étude de cas d'enseignants de FLE d'une université finlandaise. *Synergies France*, (9), 103-112.
- Kandeel, R. (2010). Pour une nouvelle perspective d'apprentissage : l'approche par les tâches dans un cours de français langue étrangère (FLE) à l'université du Yarmouk en Jordanie. *Association of Arab Universities Journal for Arts*, 7(2), 85-98.
- Martinez, D. (2023). L'approche interculturelle en classe de FLE : le heurt comme révélateur de l'altérité?. *Journal of international Mobility*, (1), 33-52.
- Méziani, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergies Algérie*, (4), 265-272.
- Neves, L. (2014). Le rôle du manuel de FLE dans une approche (pluri) actionnelle. *Non Plus*, (5), 37-49.
- Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le français dans le monde*, 348, 42-44.
- Ranchon, G. (2016). *Une didactique de la langue, de la culture et du genre: le manuel FLE, discours et réalisations* (Doctoral dissertation, Université de Lyon).
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, (e-292), 129-142.
- Rochebois, C. B. (2011). Le rôle du manuel dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE. *Revista letras*, 83(1).
- Rosen, É. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 6-14.
- Roura, A. V. M. (2014). Compétence interculturelle en classe de langue. *Synergies Mexique*, (4), 51-63.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Saydı, T. (2015) L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8), 13-28.
- Shāiri, H. R., & Ghodsi, L. (2009). Le rôle de la tâche dans l'augmentation de la motivation des apprenants du FLE. *Presses universitaires de Téhéran*, (53). Consulté le 04 mai 2024 à l'adresse suivante http://journals.ut.ac.ir/pdf_19596_99358b00ace7f682ce128bcd4d49b90a.html.
- Silva, H. (2011). Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique. *Synergies Mexique*, (1), 127-128.
- Smyan, M. K. A. (2021). Manuels de FLE à démarche pédagogique, défis et paradoxe de l'ouverture. *Journal of Language Studies. Vol*, 4(4), 267-284.
- Teodorescu, C. N. (2010). La communication non verbale dans la classe de FLE. *Analele Universității din Craiova. Seria Științe Filologice. Lingvistică*, (1-2), 190-201.)
- Tian, Y. (2014). Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle. *Synergies Chine*, (9), 53-65.

Toruç, D. (2013). Comment peut-on faire développer l'autonomie des étudiants en classe de langues étrangères surtout en classe de FLE. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 659-669.

Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*, (5), 133-145.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki tüm değişim ve güncellemelerin temelinde, günümüz koşullarında ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanması yatmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de bu ihtiyaçların etkin bir şekilde karşılanabilmesi ve modern dünya koşullarına cevap verebilmesi için Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde yer alan Eylem Odaklı Yaklaşım olarak adlandırılan yöntem tercih edilmektedir. Eylem Odaklı Yaklaşım, sözlü iletişimin yanı sıra sözsüz iletişim ve davranışlar yoluyla da hedef toplumla etkileşim kurabilen dil kullanıcılarını yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal etkileşimi ve kolektif uyumu teşvik etmek için dil öğrenen bireyin yerine getirmesi gereken çeşitli görevler (eylemler) sunan bu yaklaşım dilin pragmatik boyutuna odaklanmaktadır. Bu çerçevede bireye öğrenmekte olduğu hedef dilin kullanım çeşitliliğini aktarırken, onu aynı zamanda günlük hayatta karşılaşılabilecek gerçek iletişim durumlarına hazırlamaktadır.

Eylem Odaklı Yaklaşımında dil öğrenen bireye kazandırılması hedeflenen öncelikli beceri kültürlerarası iletişim becerisidir. Eylem Odaklı Yaklaşım bu beceriyi aktif hale getirerek dil kullanıcısının hedef kültür ile kaynak kültür arasında bir köprü kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu köprü bireyin kendi kültürüne dair farkındalık geliştirmesini sağlarken diğer yandan kültürel farklılıklara karşı saygılı, evrensel değerlere karşı duyarlı açık bir dünya görüşü benimsemesini desteklemektedir. Ayrıca kültürlerarası yeterlilik, hedef toplumun günlük yaşamındaki doğal dil kullanımını, farklı dil seviyelerini ve aksanları tanıma olanağı sunmaktadır. Bununla birlikte günlük iletişimin çok önemli bir parçasını oluşturan sözsüz iletişim becerilerinin (jestler ve yüz ifadeleri) gelişimini de desteklemektedir. Hedeflenen bu kazanımlar doğrultusunda yabancı dil öğretimi sürecinin içerik ve işlevi daha da önem kazanmaktadır. Nitekim öğretim süreci, dil öğrenen bireye aktarılması istenen hem dilsel hem de iletişimsel becerilerin net şekilde tanımlandığı bir çerçeve içerisinde geliştirmesine yönelik tasarlanmalıdır. Amaçlar, hedef kitlenin özelliklerine göre uygun şekilde belirlenmeli, tüm uygulama ve etkinlikler işlevsel olarak bu somut amaçları destekleyecek nitelikte olmalıdır. Bu süreçte kullanılacak ders kitabı seçimi dil öğretimi sürecini doğrudan etkileyecek önemli bir kriter oluşturmaktadır. Ders kitabı öğrenci için ilgi çekici olmalı, üzerinde çalıştığı dili ve kültürü keşfetme arzusunu uyandırmalıdır. Öğrencinin derse karşı motivasyonunu yüksek tutmalı ve monoton olmayan akıcı ve zengin bir içerik sunmalıdır. Ayrıca seçilen kitap ders akışında öğretmene de yol gösterici olup hedef kitleye yönelik uygulamalar aracılığı ile hedeflenen becerilerin sistematik biçimde ilerlemesine kolaylık sağlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Fransızca öğretimi A1 (başlangıç) düzeyi bireyler için hazırlanmış Odyssée isimli ders kitabını Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde detaylı olarak açıklanmış Eylem Odaklı Yaklaşımın amaç ve ilkelerine göre incelemektir. Bu bakış açısıyla söz konusu kitapta yer alan geliştirilmesi hedeflenen beceriler, kültürel temalar, uygulama/ etkinlikler ve ünite sonlarında yer alan stratejik görevler (eylemler) detaylı olarak incelenmiştir. Çalışmada incelemek için bu kitabın tercih edilmesinin nedeni, altı farklı yazarı içeren işbirlikçi yapısı ile Eylem Odaklı Yaklaşımında savunulan kültürlerarası perspektifle tutarlı, farklı bakış açıların bir araya gelmesinden oluşmuş çok yönlü bir ders aracı olmasıdır.

Bu çalışmada nitel bir araştırmalarda sıklıkla tercih edilen doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçların doğrultusunda, Fransızca öğretimi A1 (başlangıç) düzeyi bireyler için hazırlanmış Odyssée isimli ders kitabında yer verilen, bir başlangıç ünitesi ve sekiz A1 dil seviyesine göre hazırlanmış toplam dokuz ünitenin tamamının, dil öğrenen bireyi hedef toplumdaki gerçek iletişim durumlarına hazırladığı ve bu gerekçe ile Eylem Odaklı Yaklaşımın amaç ve ilkelerine tutarlı şekilde hazırlandığı gözlenmiştir. Kitaptaki her üniteni Eylem Odaklı Yaklaşımın öncelikli hedeflerinden olan kültürlerarası iletişim becerisi kazanımına yönelik kültürel temaları ele aldığı, bu kapsamda hem Fransız toplumundan hem de hedef dil Fransızcanın konuşulduğu farklı frankofon ülkelerden zengin örneklerle desteklendiği tespit edilmiştir. Etkileşim ve projeler kısımlarında verilen yönergelerle öğrencinin farklı toplumlardan gösterilen örnekler ile kendi kültürü arasında bağlantı kurduğu etkinlikler hem kaynak kültüre karşı farkındalık hem de kültürel farklılıklara karşı duyarlılık ve anlayış gelişimini desteklediği dikkat çekmiştir. Gündelik yaşamdan verilen tamamen doğal, güncel ve özgün (otantik) dokümanlar aracılığı ile Fransız dilinin farklı dil düzeyleri ve konuşma dilinde yer alan çeşitlilik aktarılmıştır.

Diğer yandan Odyssée isimli ders kitabının hedef dilin hem dilbilgisi kurallarına hem de yapısal özelliklerini yeterli sayıda örnek ve açıklama temel dil becerileri etkinliklerinin içine yedirilerek verdiği gözlenmiştir. Kitabın tamamında işlenen konular ve örneklerin basitten karmaşığa doğru mantıksal bir sıralama içinde verildiği görülmüştür. Her ünite de özellikle yer verilmiş ses bilimsel etkinliklerin dinleme ve konuşma (özellikle telaffuz) becerilerini güçlendirecek şekilde tasarlandığı tespit edilmiştir. Ünite sonlarında verilen projeler öğrenciyi ünite boyunca edindiği bilgi ve becerileri bütünlük içinde kullanmaya yönlendirirken aynı zamanda öğrencinin özerk biçimde çalışabilmesini ve öz değerlendirme yapabilmesini geliştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca etkileşim etkinliklerinin dil öğrencisinin çevresiyle etkileşime girmesine ve paylaşım, fikir alışverişi, ekip çalışması gibi ortaklık bilincinin gelişmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bahsedilen tüm bu çıktılar sonucunda Odyssée isimli ders kitabının Eylem Odaklı Yaklaşımın kriterlerine uygun olarak dil öğrencisini sosyal bir aktör olarak ele aldığı, onu hem dilsel hem de iletişimsel olarak hedef kültürde etkileşime gerçek anlamda hazırladığı görülmüştür.