



Penser l'enseignement de la nouvelle dans une perspective actionnelle : vers une reconfiguration des apprentissages en classe de français

Abdellatif MESSAOUDI

Université Ibn Tofail, Faculté des Langues, Lettres et Arts, Kénitra, Maroc.

(Sous la direction de Khalid RIZK)

Email : messaoudi.prf@gmail.com | iD ORCID : <https://orcid.org/0009-0009-8458-1845>

Résumé : Cet article interroge les possibilités de reconfiguration de l'enseignement de la nouvelle dans le contexte du secondaire qualifiant marocain à partir des principes de la perspective actionnelle. Prenant appui sur une expérimentation réelle menée en classe de français et sur l'observation de pratiques d'autres enseignants, la recherche s'intéresse à l'étude de *Le Chevalier double* de Théophile Gautier, œuvre inscrite au programme officiel de l'enseignement du français au Maroc. Le constat de départ est que l'exploitation scolaire de cette nouvelle demeure souvent centrée sur des activités de lecture analytique et de compréhension, laissant une place limitée à l'action collective, à l'appropriation créative du texte et à la production écrite. L'article propose une reconfiguration de la planification didactique. L'analyse montre que la perspective actionnelle permet de transformer le texte littéraire en support d'interaction, de projet et de production, et de faire de la classe un espace de socialisation langagière et littéraire. L'article défend ainsi l'idée que la nouvelle peut être pensée comme un laboratoire de langue, de culture et d'action.

Mots-clés : Perspective actionnelle ; Didactique du texte littéraire ; Nouvelle ; Secondaire qualifiant marocain ; Reconfiguration didactique

Digital Object Identifier (DOI) : <https://doi.org/10.5281/zenodo.19570430>

Abstract: This article examines the possibilities of reconfiguring the teaching of the short story in the Moroccan upper secondary education context through the principles of the action-oriented approach. Drawing on a real classroom experiment conducted in French classes, as well as on observations of other teachers' practices, the study focuses on *Le Chevalier double* by Théophile Gautier, a work included in the official French curriculum in Morocco. The initial observation is that classroom exploitation of this short story often remains centered on analytical reading and comprehension activities, leaving limited room for collective action, creative appropriation of the text, and writing production. The article proposes a reconfiguration of didactic planning. The analysis shows that the action-oriented approach makes it possible to transform the literary text into a support for interaction, project-based learning, and production, while turning the classroom into a space of linguistic and literary socialization. The article thus argues that the short story can be conceived as a laboratory for language, culture, and action.

Keywords : Action-oriented approach ; Literary text didactics ; Short story ; Moroccan upper secondary education ; Didactic reconfiguration

Introduction

L'enseignement du texte littéraire en classe de français constitue un champ majeur de réflexion didactique, dans la mesure où il engage à la fois des questions de langue, de culture, d'interprétation et de formation du sujet lecteur. Dans les contextes scolaires où la littérature demeure fortement présente dans les programmes, la question n'est



plus seulement celle de sa légitimité institutionnelle, mais celle des modalités de son enseignement. Il ne s'agit donc plus uniquement de se demander pourquoi enseigner la littérature, mais comment l'enseigner de manière à en faire un lieu effectif d'apprentissage, d'appropriation et de production.

Dans le contexte marocain, le texte littéraire continue d'occuper une place importante dans l'enseignement du français au secondaire qualifiant. Au niveau du tronc commun, les œuvres intégrales figurent parmi les objets d'étude retenus par les programmes officiels, et la nouvelle fantastique constitue l'un des supports privilégiés de cet enseignement. Parmi les œuvres au programme, *Le Chevalier double* de Théophile Gautier présente un intérêt particulier, tant par sa densité narrative et symbolique que par les possibilités didactiques qu'elle offre en matière de lecture, d'interprétation et de production écrite.

Or, l'observation des pratiques effectives d'enseignement montre que l'exploitation de cette œuvre s'inscrit souvent dans une logique principalement analytique. La lecture scolaire de la nouvelle repose alors sur des activités de compréhension, de repérage, d'identification des caractéristiques du genre et d'explication de texte. Ces démarches sont nécessaires à l'appropriation du texte. Toutefois, elles tendent parfois à réduire l'œuvre à un objet de commentaire scolaire, en laissant à l'arrière-plan les possibilités d'action, de coopération et de création qu'elle pourrait offrir aux apprenants.

C'est dans cette perspective qu'il devient pertinent d'interroger la perspective actionnelle. Développée notamment dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, elle considère l'apprenant comme un acteur social appelé à accomplir des tâches dans des contextes donnés (Conseil de l'Europe, 2001) [5]. Elle déplace ainsi l'apprentissage d'une logique de simple communication vers une logique d'action, de projet et de coopération. Néanmoins, sa relation à l'enseignement du texte littéraire demeure encore insuffisamment explorée, en particulier dans les contextes scolaires où la littérature est enseignée à travers des œuvres intégrales.

Le présent article se propose d'examiner comment l'enseignement de la nouvelle au tronc commun du secondaire qualifiant marocain peut être reconfiguré selon une perspective actionnelle afin de transformer la lecture littéraire en activité collective orientée vers une production écrite. Il s'appuie, pour ce faire, sur une double assise empirique : d'une part, l'observation de pratiques d'enseignement de *Le Chevalier double* ; d'autre part, une expérimentation réelle menée en classe de français par l'auteur, enseignant lui-même au lycée.

L'hypothèse centrale de cette recherche est que l'exploitation didactique de *Le Chevalier double* peut être repensée dans une logique de projet articulant lecture, interprétation, interaction et écriture. Une telle orientation permettrait de faire évoluer la place de la nouvelle dans la classe de français, en la transformant d'objet d'analyse en support d'action et de création.

L'article est organisé en cinq temps. La première partie présente le cadre théorique de la recherche en revenant sur la perspective actionnelle, la notion de tâche et le concept de reconfiguration didactique. La deuxième partie expose le contexte de recherche et la méthodologie adoptée. La troisième partie propose une analyse didactique de *Le Chevalier double* comme support potentiel d'un apprentissage actionnel. La quatrième partie présente la reconfiguration didactique du dispositif d'enseignement. Enfin, la cinquième partie discute les apports scientifiques et didactiques de cette proposition.

1 Cadre théorique

1.1 De l'approche communicative à la perspective actionnelle

L'évolution des méthodologies d'enseignement des langues a souvent été interprétée selon une logique de succession, chaque nouvelle orientation étant perçue comme destinée à remplacer la précédente. Une telle lecture demeure cependant réductrice. En didactique des langues, les transformations méthodologiques gagnent à être pensées non seulement en termes de rupture, mais aussi en termes de continuité, d'ajustement et d'enrichissement (Puren, 1990) [11].

C'est dans ce sens que la perspective actionnelle peut être comprise. Elle ne constitue pas une négation pure et simple de l'approche communicative, mais un déplacement significatif de ses fondements. Là où l'approche communicative visait principalement à développer la capacité à interagir dans des situations de communication, la perspective actionnelle introduit une dimension supplémentaire : celle de l'action accomplie avec les autres. Le sujet apprenant n'est plus uniquement conçu comme un locuteur ou un communicateur, mais comme un acteur social engagé dans la réalisation de tâches (Conseil de l'Europe, 2001 ; Rosen, 2007) [5, 19].

Puren (2006) [12] a montré que la relation entre approche communicative et perspective actionnelle ne peut être réduite ni à une opposition radicale ni à une continuité totale. Il s'agit plutôt d'une évolution qui conserve certains acquis de l'approche communicative, notamment l'importance accordée au sens, au contexte et à l'interaction, tout en introduisant un nouveau centre de gravité didactique : l'agir avec les autres. Dans le CECRL, cette orientation est clairement formulée lorsque les usagers et les apprenants d'une langue sont définis comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés (Conseil de l'Europe, 2001) [5].

1.2 La tâche comme unité d'apprentissage

Dans cette perspective, la notion de tâche devient centrale. Le CECRL définit la tâche comme toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat déterminé en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir ou d'un but qu'il s'est fixé (Conseil de l'Europe, 2001) [5]. La tâche donne ainsi une finalité concrète aux apprentissages et permet d'articuler les différentes activités de compréhension, d'interaction et de production dans une dynamique cohérente.

La tâche ne se réduit pas à un exercice. Elle implique un engagement dans une action orientée vers un résultat. Elle mobilise des compétences multiples : linguistiques, discursives, culturelles, interactionnelles et stratégiques (Cuq & Gruca, 2017 ; Rosen, 2009) [7, 20]. Elle permet également de donner sens aux apprentissages, dans la mesure où les élèves ne travaillent plus seulement pour répondre à une consigne isolée, mais pour avancer vers une production ou une réalisation identifiable.

Dans le cadre scolaire, cette logique se traduit souvent par l'organisation d'un projet pédagogique conduisant à une tâche finale. Celle-ci ne constitue pas un simple couronnement formel, mais l'élément structurant de la planification didactique (Puren, 2011) [14].

1.3 Perspective actionnelle et texte littéraire

L'un des points les plus discutés en didactique des langues concerne l'applicabilité de la perspective actionnelle au texte littéraire. Cette réserve s'explique en partie par le fait que la perspective actionnelle a d'abord été associée à des situations de communication proches de la vie sociale ordinaire. Dès lors, la littérature peut apparaître comme un objet moins immédiatement compatible avec cette logique, dans la mesure où elle relève d'une pratique esthétique, symbolique et interprétative.

Une telle objection mérite cependant d'être nuancée. Le texte littéraire n'est pas un objet passif. Il engage le lecteur dans une activité complexe d'interprétation, de mise en relation, de reformulation, d'anticipation et parfois de transformation (Dufays et al., 2015 ; Langlade & Rouxel, 2004) [8, 9]. Il constitue en cela un support particulièrement riche pour des tâches de production, de débat, de médiation et de création.

Puren (2006) [12/13] rappelle qu'il n'est pas toujours aisé d'exploiter la littérature dans le cadre d'actions sociales réelles, mais qu'il est tout à fait possible de l'articuler à une pédagogie de projet et à des pratiques de réécriture, de mise en voix, de production ou de publication. Le texte littéraire peut alors devenir un laboratoire de langue, un espace de confrontation culturelle et un déclencheur d'activités collectives. Dans cette optique, la littérature n'est plus seulement l'objet d'un savoir à transmettre ; elle devient le support d'un agir d'apprentissage.

1.4 Le concept de reconfiguration didactique

Le concept de reconfiguration est particulièrement important dans le cadre de cette recherche. Il permet de dépasser l'idée d'un simple ajout d'activités nouvelles à une séquence existante. Reconfigurer un enseignement, ce n'est pas seulement modifier quelques exercices ; c'est réorganiser les rapports entre objets, activités, finalités et interactions.

Dans la perspective de Reuter (2010, 2016) [17, 18], les pratiques didactiques peuvent être comprises comme des configurations où se combinent des contenus, des modes de travail, des formes de médiation et des dispositifs. Une reconfiguration didactique renvoie alors à un déplacement de ces équilibres. Certains objets changent de fonction, certaines activités deviennent centrales, certaines finalités se redéfinissent.

Appliqué à l'enseignement de la nouvelle, ce concept permet de penser le passage d'une configuration dominée par la lecture analytique à une configuration articulant plus étroitement lecture, écriture, interprétation et coopération. La lecture ne disparaît pas ; elle change de statut. L'écriture n'est plus marginale ; elle devient structurante. Le texte n'est plus seulement commenté ; il est prolongé, transformé et réinvesti.

2 Contexte de recherche et méthodologie

2.1 Le contexte institutionnel

Cette recherche s'inscrit dans le contexte du secondaire qualifiant marocain, plus précisément au niveau du tronc commun (lycée). À ce niveau, le français est enseigné à travers des genres et des œuvres intégrales qui participent à la fois à l'apprentissage linguistique, à la formation culturelle et à l'initiation à la lecture littéraire. La nouvelle fantastique figure parmi les objets d'étude retenus par les programmes, et *Le Chevalier double* de Théophile Gautier fait partie des œuvres au programme.

Le choix de cette œuvre dans la présente recherche n'est donc pas seulement lié à ses qualités littéraires. Il tient aussi à son statut scolaire et à sa présence effective dans les pratiques d'enseignement observées.

2.2 Une recherche qualitative en didactique

La démarche adoptée relève d'une recherche qualitative à visée didactique. Elle repose sur une double source de données : d'une part, l'observation de pratiques d'enseignement de *Le Chevalier double* chez différents enseignants ; d'autre part, une expérimentation réelle menée par l'auteur dans sa propre pratique de classe, en tant qu'enseignant de français au lycée.

Cette double posture, à la fois participante et réflexive, permet de croiser trois dimensions : l'expérience professionnelle, l'observation des pratiques existantes et l'élaboration d'une proposition didactique. Il ne s'agit pas ici d'une expérimentation au sens strictement quantitatif ou comparatif, mais d'une recherche fondée sur l'analyse de pratiques et sur la conception raisonnée d'un dispositif de transformation. En cela, elle s'inscrit dans une logique de recherche didactique attentive aux situations effectives d'enseignement et aux possibilités de leur reconfiguration (Reuter, 2016) [18].

2.3 Observation des pratiques et formulation du problème

Les observations réalisées montrent que l'enseignement de *Le Chevalier double* est généralement organisé autour d'une logique relativement stable : lecture guidée de l'œuvre, questions de compréhension, repérage des caractéristiques du fantastique, analyse des personnages, étude de l'intrigue, parfois exercices de langue ou activités de rédaction plus ponctuelles. Ces pratiques répondent à des objectifs légitimes de compréhension et d'analyse.

Cependant, elles révèlent également certaines limites. La participation des élèves demeure souvent fortement encadrée par les questions de l'enseignant. L'écriture apparaît fréquemment comme une activité secondaire. Enfin, le texte est le plus souvent traité comme un objet à analyser plutôt que comme un support susceptible d'engager les apprenants dans un projet collectif de transformation et de production.

Ces constats constituent le point de départ de la présente recherche. Ils justifient la recherche d'une autre organisation didactique capable de mieux articuler lecture, appropriation, interaction et écriture.

3 *Le Chevalier double* comme support d'apprentissage dans une perspective actionnelle

3.1 Un texte à fort potentiel didactique

Le Chevalier double présente plusieurs caractéristiques qui en font un support particulièrement fécond pour une reconfiguration actionnelle de son enseignement. La première tient à sa structure narrative. L'intrigue est resserrée, lisible dans ses étapes, mais suffisamment dense pour susciter questionnement et interprétation. Le motif du double, au centre du récit, constitue un puissant moteur de lecture. Il s'ouvre à des interrogations sur l'identité, la dualité, le conflit intérieur et l'étrangeté, autant de thèmes capables de nourrir les échanges au sein de la classe. La deuxième caractéristique réside dans la relative brièveté du texte. Celle-ci rend possible une lecture intégrale en contexte scolaire et facilite un travail approfondi sur l'œuvre sans dispersion excessive. La nouvelle constitue ainsi un format particulièrement adapté à une pédagogie de projet. La troisième caractéristique concerne la richesse stylistique et linguistique du texte. Le récit mobilise un lexique évocateur, des descriptions marquées, une atmosphère singulière et des procédés narratifs utiles pour le travail d'écriture. À ce titre, il peut être considéré comme un modèle discursif et un réservoir de langue pour les élèves (Adam, 2011) [1]. Enfin, le fantastique constitue un genre particulièrement favorable à l'engagement créatif. L'hésitation entre le réel et l'irréel, la tension narrative, l'ambiguïté des signes et la place de l'imaginaire ouvrent un espace propice à l'invention, à la reformulation et à la création.

Les orientations pédagogiques de l'enseignement du français au lycée (2006) encadrent l'agir professoral des enseignants par une proposition d'une planification des œuvres intégrales au programme. Une planification qui représente une certaine flexibilité didactique, une certaine marge de liberté de la pensée et de l'action didactique de l'enseignant de français au cycle secondaire. Voici ci-dessous celle de *Le Chevalier double*.

Tableau : Planification de l'enseignement de *Le Chevalier double* d'après les orientations pédagogiques 2006.

Compétences	Activités	Contenus
-reconnaître un genre littéraire : la nouvelle fantastique -identifier la structure formelle d'une nouvelle fantastique ; -étudier le fantastique -étudier les éléments assurant la cohérence et la cohésion d'un texte et leurs rôles dans la progression de la narration -reconnaître les caractéristiques formelles du sonnet; -perfectionner les techniques de l'élaboration de la fiche de lecture -respecter les éléments de cohérence et de cohésion dans ses écrits -reformuler des passages (par écrit) -Prendre des notes à partir d'un document sonore ou écrit -participer à la finalisation du projet de classe -produire des énoncés en adéquation avec la situation de communication -Prendre la parole -Ecouter activement -Prendre des notes à partir d'un document sonore ou écrit -analyser une image : s'initier aux notions de dénotation et de connotation -chercher l'information et la traiter en fonction de son projet.	Activités de lecture(s) : -observation et analyse de documents relevant du genre étudié. -lecture analytique ; -lecture méthodique ; -lecture sélective. Activités de production écrite : -production de textes en fonction de consignes ; -Réécriture de passages ; Activités orales et TE -présentations orales ; -jeux de rôle ; -simulations ; -discussions ; -débats. Activités de langue -pratiques intégrées de la langue et du discours à partir de la production et de la réception de l'oral et de l'écrit.	Réception de l'écrit Les caractéristiques du récit fantastique <ul style="list-style-type: none"> • L'intrusion du surnaturel • La rencontre avec le phénomène • L'aventure fantastique • Le dénouement ambigu la structure narrative de l'œuvre la progression dramatique, la subjectivité du narrateur la transfiguration du réel le rythme du récit : l'ellipse, le retour en arrière, le suspense les champs lexicaux, etc. Poésie : le sonnet Production de l'écrit produire des écrits dans le cadre d'un projet raconter en changeant les personnages et en variant les points de vue réécrire un récit en supprimant les retours en arrière et en rétablissant la chronologie écrire à la manière de...en utilisant les mêmes procédés pour créer une atmosphère fantastique imaginer un dénouement non ambigu, moins fantastique jouer avec les images et les figures de style Production de l'oral et TE Participation aux travaux de finalisation du projet Présentation d'une fiche de lecture Création de supports iconiques (dénotation, connotation). Langue (grammaire de la phrase et grammaire du texte) les champs lexicaux liés au genre fantastique la subordonnée complétive l'accord du participe passé quelques moyens de la description : images, hyperboles les modalités appréciatives, les règles de cohérence textuelle, etc.

3.2 Du texte à l'action

Dans une perspective actionnelle, ces caractéristiques ne sont pas seulement des éléments à identifier au cours d'une analyse. Elles deviennent des ressources pour des tâches de production et de transformation. Lire Le

Chevalier double ne consiste plus uniquement à comprendre un texte ; cela peut aussi signifier entrer dans un univers fictionnel pour le prolonger, le modifier, le reconfigurer ou s'en inspirer.

Le texte littéraire devient alors un support d'action. Il peut donner lieu à des débats interprétatifs, à des reformulations, à des réécritures, à des suites narratives ou à des créations originales. En ce sens, il fonctionne comme un laboratoire de langue et de culture, mais aussi comme un déclencheur de projet (Bautier, 1995 ; Crinon, 2006 ; Puren, 2006) [3, 6, 13].

4 Proposition de reconfiguration didactique

4.1 Principes généraux du dispositif

La reconfiguration proposée repose sur une idée directrice : faire de l'enseignement de *Le Chevalier double* non plus un parcours essentiellement centré sur l'analyse, mais un projet progressif de création littéraire collective. Une logique qui permet à la lecture de conserver toute son importance, mais elle s'intègre à une dynamique plus large d'appropriation et de transformation.

Le dispositif s'organise autour d'une progression en trois moments d'écriture, allant de la proximité maximale avec le texte-source vers une autonomie croissante :

1. Écrire une suite de la nouvelle ;
2. Réaliser une réécriture ou transformation de certains éléments du récit ;
3. Produire une nouvelle fantastique originale.

Cette progression permet aux élèves de passer de l'imitation à la transformation, puis de la transformation à la création. Elle répond à une exigence didactique importante : ne pas placer immédiatement les élèves devant une production entièrement autonome, mais construire progressivement les compétences nécessaires à cette autonomie (Schneuwly & Dolz, 2009) [21].

4.2 Première étape : lecture et interprétation collective

La première étape du dispositif est consacrée à la découverte de l'œuvre. Elle comprend la lecture du texte, l'identification de la structure narrative, l'étude du personnage du chevalier, le repérage des caractéristiques du fantastique et la discussion des zones d'ambiguïté du récit.

Dans cette phase, l'objectif ne se limite pas à vérifier la compréhension. Il s'agit aussi de faire de la classe un espace de construction collective du sens. Les élèves sont invités à confronter leurs hypothèses, à discuter les indices du fantastique, à interpréter les symboles et à verbaliser leur rapport au texte. L'enseignant agit ici comme médiateur : il oriente, relance, reformule et prépare les réemplois ultérieurs (Dufays et al., 2015 ; Langlade & Rouxel, 2004) [8, 9].

4.3 Deuxième étape : écrire une suite

La première activité de production consiste à imaginer une suite possible à la nouvelle. Cette activité permet une entrée relativement sécurisée dans l'écriture, puisque les élèves disposent déjà d'un univers, de personnages, d'un cadre et d'un registre.

Écrire une suite suppose néanmoins un véritable travail de lecture. Pour prolonger le récit de manière crédible, les élèves doivent comprendre la logique narrative du texte, ses tensions, son atmosphère et ses effets. La suite constitue ainsi une première forme d'appropriation active du texte. Les élèves n'en restent plus à la réception ; ils commencent à agir sur l'œuvre.

4.4 Troisième étape : réécrire et transformer

La deuxième activité de production relève de la réécriture. Elle peut prendre différentes formes : changer le point de vue narratif, modifier un épisode, transformer la fin, introduire un nouvel élément fantastique ou raconter un passage à partir d'une autre focalisation.

Cette étape est didactiquement décisive. Réécrire, ce n'est pas simplement reproduire. C'est entrer dans la mécanique du texte, comprendre son fonctionnement et expérimenter ses transformations possibles. La réécriture développe un rapport plus réflexif à l'écriture, tout en consolidant les acquis linguistiques, stylistiques et narratifs.

4.5 Quatrième étape : créer une nouvelle fantastique originale

La tâche finale consiste en la création collective d'une nouvelle fantastique originale. Cette activité suppose un réinvestissement plus autonome des acquis construits au cours des étapes précédentes : organisation du récit,

création d'une atmosphère, construction d'un univers fictionnel, gestion de l'ambiguïté fantastique, mobilisation des ressources lexicales et stylistiques étudiées.

Le caractère collectif de cette tâche est fondamental. Il fait de l'écriture un espace de coopération, de négociation et de socialisation. Les élèves doivent discuter des choix narratifs, organiser le travail, harmoniser leurs propositions et produire un texte commun. C'est à ce niveau que la perspective actionnelle prend toute sa portée : l'écriture devient une tâche sociale accomplie avec les autres (Conseil de l'Europe, 2001 ; Springer, 2010) [5, 22].

4.6 Un canevas actionnel de la planification d'une nouvelle

Cette reconfiguration peut prendre forme concrète dans une représentation séquentielle de l'organisation intégrale de l'enseignement et de l'apprentissage de l'œuvre *Le Chevalier double*. Il s'agit d'une planification selon une perspective actionnelle respectant les exigences des documents officiels de l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant.

Les différentes séquences sont réfléchies et conçues dans le cadre d'un projet pédagogique sur *Le Chevalier double* dont la tâche finale est l'écriture d'une nouvelle fantastique. Ce projet pédagogique est réparti en cinq séquences cohérentes, décloisonnées et organisées d'une manière à assurer un apprentissage progressif et adapté aux besoins des élèves. Chaque séquence représente un ensemble de compétences et de capacités visant la réalisation d'une tâche ou d'un objectif global qui, regroupées toutes, permettent la réalisation de la tâche finale, l'écriture d'une Nouvelle fantastique.

Le projet pédagogique est divisé en séquences qui sont réparties en séances. Chaque séance est l'équivalent d'une ou plusieurs activités ; cela dépend de l'objectif global de la séance. Les activités utilisées dans l'organisation des apprentissages sont au nombre de cinq :

- L'activité de lecture
- L'activité de langue
- L'activité de la réception et la production de l'oral (abrégiée au tableau sous la forme de R.P.O)
- L'activité de production de l'écrit (sous la forme de P.E.)
- L'activité des travaux encadrés (sous la forme de T.E.)

L'enjeu principal du passage du texte littéraire à l'action sociale réside dans l'organisation interne de la séquence et de la séance. La structure des différentes activités doit mettre en valeur *Le Chevalier double* sous une perspective actionnelle. Ainsi, l'objectif de ce projet pédagogique est l'écriture d'une nouvelle fantastique en se basant sur la lecture d'une Nouvelle fantastique.

Concevoir alors un projet pédagogique en se basant sur la tâche finale : rédiger une nouvelle fantastique, ouvre tout un champ de réflexion et d'action didactique. C'est penser autrement et plus profondément les orientations pédagogiques qui réclament, dans l'enseignement et l'apprentissage de la nouvelle *Le Chevalier double*, des objectifs linguistiques, littéraires et communicatifs compatibles avec les caractéristiques du genre enseigné. Mais il n'était jamais question d'un enseignement et d'un apprentissage préparant les élèves à agir et à s'intégrer dans la société. Le tout se limitait en gros à des compétences langagières. Cependant, la perspective actionnelle nous permet d'aller au-delà de la langue et de repenser ainsi l'apprenant en articulation avec la langue, la culture et la société.

Toute la planification du projet pédagogique doit alors mettre l'apprenant dans un cadre d'apprentissage où il est amené à agir et interagir dans des situations d'apprentissage simulées préparant des situations d'usage réelles. Cette perspective permet à l'enseignant d'ajouter aux recommandations didactiques des orientations pédagogiques une nouvelle perception de l'apprentissage où l'apprenant est un acteur social.

Le Chevalier double ne représente qu'un exemple d'application de la planification selon les principes de la perspective actionnelle, mais le modèle de planification qui structure l'enseignement et l'apprentissage de cette œuvre peut être appliqué, avec quelques adaptations, à différentes nouvelles. Voici ci-dessous, à titre indicatif, un exemple du déroulement de deux séances figurant la planification de *Le Chevalier double* selon une perspective actionnelle.

Tableau : Exemple de l'organisation interne d'une séance selon la perspective actionnelle

Séance	Objectif(s) de la séance	Activité(s)					Objectifs spécifiques					
		Lecture	Langue	R.P.O	P.E	T.E	Pragmatique	Linguistique			Interculturel	Littéraire
								Grammaire	Lexique	Phonétique		
1	-Prendre des notes à partir d'un document sonore. -Raconter une histoire en créant une atmosphère d'inquiétude.			✓			- Présentation d'une prise de notes. -Rapporter des faits et des paroles.	Le discours indirect au présent.	Le lexique de la peur.	Le ton de la voix.		
2	Reconnaitre les caractéristiques de l'incipit d'une Nouvelle fantastique.	✓					-Comparer le présent et le passé.		-Le vocabulaire climatique ou atmosphérique. -Le sentiment d'inquiétude ou de malaise		La musique comme un élément universellement émotionnel et nostalgique.	Reconnaitre quelques caractéristiques de la Nouvelle fantastique : -Le rythme du récit fantastique et l'intrusion du surnaturel dans le réel. -Elaborer des hypothèses de lecture. -Les caractéristiques du lieu du fantastique

Supports à exploiter	Phases de mise en œuvre			Etats des lieux et remarques	Modalités de régulation				Prolongements possibles
	Phase	Durée	Modalités de travail		Activité corrective	Activité de renforcement	Activité d'enrichissement	Activité complémentaire	
-Un extrait sonore de la Nouvelle fantastique <i>Le Horla</i> de Maupassant. -Une séquence vidéo tirée du film : <i>Le sixième sens</i> . -Une séquence vidéo sur le Storytelling de Christian Godfroy	-Présentation -Ecoute active - Compréhension -Prise de notes -Mise en commun	30 min	T. Individuel, puis collectif						Chercher dans la tradition orale marocaine une histoire à raconter oralement en classe/ N.B. : -Le travail doit être réalisé en groupe de cinq élèves. -La présentation de l'histoire se fera à la fin de la séquence. -Ce travail est une évaluation formative. -Un suivi de la préparation du travail est nécessaire au long de toute la séquence.
	-Visionnement de la séquence vidéo du film. - Prise de notes et relevé de quelques caractéristiques du film fantastique. -Mise en commun	30 min	Des Petits groupes		Des exercices de chuchotement et de sifflement.				
	-Visionner une vidéo sur le concept du Storytelling. -Entraînement à l'oral -Mise en commun -Synthèse	30 min	T. Individuel, puis collectif						
L'incipit de la Nouvelle Le Chevalier double, pp. 9-10 : « <i>Qui rend donc la blonde Edwige si triste ? ...dans l'angle de la fenêtre.</i> »	-Mise en train -Lecture magistrale ; -Faire relire le support et mise en clair des vocables et des expressions délicates ;	15 min	Le groupe classe						Comment élaborer des hypothèses de lecture ?
	-Elaboration de l'hypothèse de lecture -Analyse méthodique du texte par rapport à l'hypothèse de lecture relevée.	30 min	Le groupe classe						
	-Mise en commun -Synthèse	15 min	-Le groupe classe. -T. individuel						

5. Discussion

Écrire est une manière d'agir avec et sur la société. Prendre comme tâche finale la rédaction d'une nouvelle fantastique en se basant sur le modèle Le Chevalier double, est une façon de faciliter l'intégration des apprenants dans la société et de les encourager à chercher, collectivement, les éléments sociaux les aidant dans leur tâche. Dans cette optique, les apprenants ne sont plus de simples récepteurs du texte littéraire, mais des sujets capables d'agir, de produire et de transformer le langage. Comme le souligne Rancière (1987) [15], des hommes qui font, qui parlent de ce qu'ils font et transforment ainsi toutes leurs œuvres en moyens de signaler l'humanité qui est en eux comme en tous, ce qui confère à l'activité d'écriture une dimension profondément émancipatrice.

Cette tâche d'écriture met l'apprenant dans une situation de créativité où il est amené à combiner ses connaissances littéraires sur l'écriture fantastique, ses compétences linguistiques, ses compétences interculturelles, ses compétences communicatives et ses compétences actionnelles pour pouvoir penser, dans le cadre du groupe classe, la trame narrative de son récit fantastique. L'écriture devient donc pour l'apprenant un outil de compréhension, d'analyse et d'interaction sur ce qu'il vit en société. Yves Reuter [18] parle de l'écriture comme :

« Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. »

L'exercice d'écriture en effet articule chez l'apprenant, le côté cognitif, le côté psycho-affectif, le côté socio-culturel et le côté travail à la fois individuel et collectif. Cette dernière spécificité est une occasion importante pour les élèves de bien réfléchir leurs vécus et de partager respectivement leurs expériences et d'agir les uns avec les autres, afin de réaliser tous ensemble la tâche finale. Barthes (1981) [2] conçoit également l'écriture comme un processus réflexif et régulateur, à travers lequel le sujet opère un retour critique sur son propre discours :

« En réécrivant ce que nous avons dit, nous nous protégeons, nous nous surveillons, nous censurons, nous barrons nos bêtises, nos suffisances (ou nos insuffisances), nos flottements, nos ignorances, nos complaisances, parfois même nos pannes, bref toute la mémoire de notre imaginaire, le jeu personnel de notre moi. »

Rédiger collectivement une nouvelle fantastique est donc une occasion pour chaque apprenant de mettre ses différentes compétences en œuvre, de se positionner par rapport à son apprentissage et de faire preuve d'une attitude de partage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au sein du groupe de travail. C'est une occasion d'agir et d'interagir avec les autres élèves de sa classe en pensant individuellement et collectivement leurs conceptions de la tâche finale. C'est une occasion de travailler dans un paradigme actionnel qui dépasse l'idée de partage d'informations mais aussi de décider, d'argumenter, d'accepter, de refuser, de réfuter les éléments partagés dans le groupe, l'occasion d'être un acteur social qui pense et qui agit.

5.1. Reconfigurer le statut de la lecture littéraire

Le premier apport de la démarche proposée réside dans la transformation du statut de la lecture. Dans de nombreuses pratiques scolaires, la lecture de la nouvelle demeure principalement finalisée par l'analyse. Dans le dispositif proposé, elle conserve sa dimension interprétative, mais devient aussi une ressource pour l'action. Elle prépare des prolongements, des transformations et des productions.

La lecture littéraire n'est donc plus une fin close ; elle devient un moment d'un parcours plus large, orienté vers l'appropriation et la création. Ce déplacement constitue l'un des aspects les plus significatifs de la reconfiguration didactique mise en évidence.

5.2. Articuler lecture et écriture

Le second apport concerne l'articulation entre lecture et écriture. L'un des problèmes récurrents de l'enseignement du texte littéraire réside dans la séparation de ces deux dimensions. La lecture occupe une place centrale et institutionnellement valorisée ; l'écriture apparaît souvent comme une activité annexe.

La progression proposée permet de dépasser cette dissociation. En organisant le passage de l'imagination d'une suite d'un récit à la réécriture puis à la création originale, elle construit une continuité didactique entre réception et production. L'écriture ne vient pas après la lecture comme simple exercice d'application ; elle en procède, la prolonge et la transforme.

Cette progression peut être résumée comme suit : Lecture de l'œuvre → interprétation collective → appropriation du modèle narratif → écriture d'une suite → réécriture/transformation → création collective d'une nouvelle fantastique originale.

Ce schéma permet de visualiser la cohérence de l'ensemble du parcours. Chaque étape prépare la suivante et contribue à déplacer progressivement les élèves du statut de lecteurs vers celui de scripteurs-auteurs.

5.3. Donner une réalité didactique à la perspective actionnelle dans l'enseignement d'une œuvre intégrale

Le troisième apport est d'ordre théorique et méthodologique. L'article montre que la perspective actionnelle n'est pas réservée aux seules situations de communication de la vie quotidienne. Elle peut également trouver une traduction pertinente dans l'enseignement d'une œuvre littéraire intégrale, à condition que le texte soit intégré à un projet structuré de tâches et de productions.

En ce sens, la recherche contribue à légitimer l'idée d'une didactique actionnelle de la littérature. Le texte littéraire peut devenir un support d'action sociale scolaire, c'est-à-dire un lieu où les élèves agissent ensemble dans et par la langue (Puren, 2006 ; Rosen, 2009) [13, 20].

5.4. Penser la proposition comme reconfiguration didactique

C'est ici que le recours à Reuter prend toute son importance. La démarche proposée peut être interprétée comme une reconfiguration didactique de l'enseignement du texte littéraire, dans la mesure où elle transforme les relations traditionnelles entre lecture, analyse et production. Dans la perspective de Reuter (2010, 2016) [17, 18], une telle reconfiguration ne correspond pas à un simple changement de surface, mais à une modification de l'organisation des savoirs, des activités et des interactions au sein de la classe.

La proposition formulée dans cet article ne supprime ni la compréhension ni l'analyse. Elle les réinscrit dans une architecture plus large, où la lecture devient ressource pour l'écriture, où le texte devient support d'action et où la classe devient espace de coopération. Le terme de reconfiguration est donc scientifiquement légitime, parce qu'il désigne un déplacement structurant dans la logique même du dispositif d'enseignement.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de réfléchir à une possible reconfiguration de l'enseignement de la nouvelle au tronc commun du secondaire qualifiant marocain à partir de la perspective actionnelle. À partir de l'étude de *Le Chevalier double*, de l'observation des pratiques enseignantes et d'une expérimentation conduite en classe, l'article a montré que l'exploitation scolaire de la nouvelle pouvait être déplacée d'un modèle principalement analytique vers un modèle plus orienté vers l'action, l'appropriation et la production.

La proposition didactique élaborée repose sur une progression cohérente allant de la lecture à l'écriture, à travers des activités successives de l'imagination d'une suite de récit, de la réécriture et de la création originale d'une nouvelle. Elle permet de faire de l'œuvre un support de coopération, de socialisation littéraire et de production langagière. Elle illustre de manière concrète la possibilité d'articuler perspective actionnelle et enseignement du texte littéraire.

L'intérêt scientifique de cette recherche réside dans la mise en évidence d'une reconfiguration didactique de l'enseignement de la nouvelle. En mobilisant à la fois le cadre théorique de la perspective actionnelle et les apports de Reuter sur les configurations didactiques, elle montre que l'innovation pédagogique peut être pensée non comme substitution radicale, mais comme réorganisation raisonnée des finalités, des tâches et des pratiques.

Une telle orientation ouvre plusieurs pistes de recherche. Il serait notamment intéressant d'analyser plus finement les effets de ce type de dispositif sur les productions écrites des élèves, sur leur engagement dans la lecture et sur leur rapport à la littérature. Il conviendrait également d'interroger les conditions de transférabilité d'une telle reconfiguration à d'autres œuvres, à d'autres genres et à d'autres contextes d'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1 Adam, J.-M. (2011). *Les textes : Types et prototypes* (4e éd.). Armand Colin.
- 2 Barthes, R. (1981). De la parole à l'écrit. Dans *Le grain de la voix : Entretiens 1962-1980*. Points Seuil.
- 3 Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. L'Harmattan.
- 4 Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

- 5 Crinon, J. (2006). *Enseigner la littérature au cycle 3*. Nathan.
- 6 Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4e éd.)*. Presses universitaires de Grenoble.
- 7 Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe (3e éd.)*. De Boeck.
- 8 Langlade, G., & Rouxel, A. (Dir.). (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- 9 Ministère de l'Éducation nationale (Maroc). (2006). *Orientations pédagogiques de l'enseignement du français au lycée*. Rabat : Ministère de l'Éducation nationale.
- 10 Puren, C. (1990). Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France. *Études de linguistique appliquée*, (78), 65-74.
- 11 Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : Continuité ou rupture ? *Le Français dans le monde*, (347), 37-40.
- 12 Puren, C. (2006b). *Explication de texte et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social*.
- 13 Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(1), 11-24.
- 14 Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- 15 Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- 16 Reuter, Y. (Dir.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- 17 Reuter, Y. (2016). *Analyse du travail et didactique du français*. Presses universitaires du Septentrion.
- 18 Rosen, É. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE International.
- 19 Rosen, É. (Dir.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. CLE International.
- 20 Schneuwly, B., & Dolz, J. (Dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.
- 21 Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif.