



Institut national de recherche en éducation

DIDACTIQUE

Revue scientifique internationale arbitrée en
didactique des disciplines



La poétique du récit mystique en classe de FLE : Enseigner le schéma narratif à travers le conte soufi au cycle secondaire

The Poetics of Sufi Narratives in French Language Teaching: A Pedagogical Approach to Narrative Structure in Secondary Education

Rhouati Asma

Université Batna 2

asma.rhouati@gmail.com

Réception : 09/09/2024
Acceptation : 13/11/2024
Publication : 31/12/2024

Mots-clés

Didactique de la
littérature, Narratologie
structurale, Esthétique de
la réception, FLE.

Keywords

Literature Didactics,
Structural Narratology,
Reception Theory,
French as a Foreign
Language (FLE).

Résumé

Cet article interroge les modalités d'inscription du texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE) au sein du cycle secondaire algérien (1^{ère} AS), en proposant une alternative critique au monopole des corpus occidentaux canoniques. En s'adossant aux modélisations de la narratologie structurale (Adam, Greimas) croisées aux apports de l'esthétique de la réception (Iser, Jauss), l'étude examine le potentiel heuristique du conte d'inspiration soufie. L'analyse textuelle démontre que ce corpus opère une subversion radicale des invariants de la séquence prototypique : l'intrigue d'action y est supplantée par une tension épistémologique, l'Objet de la quête est frappé d'immatérialité et l'Opposant se voit internalisé sous les traits du *nafs* (l'ego). Cette architecture lacunaire, saturée de « blancs » sémantiques et caractérisée par une clôture aporétique, transforme le texte en un espace transactionnel majeur. L'article modélise une ingénierie didactique outillée autour de l'apologue *Le Marchand et le perroquet* de Rûmî, articulant la déconstruction morphologique à des praxis scripturales hypertextuelles (Genette). En faisant basculer l'apprenant de la consommation diégétique à la co-crédation du sens, ce dispositif valide l'émergence d'un « sujet lecteur » critique et autonome,

tout en jetant les bases d'une compétence herméneutique transposable aux formes les plus complexes de la modernité littéraire francophone.

Abstract

This article examines the place of literary texts in French as a Foreign Language (FLE) instruction at the Algerian secondary-school level (first year of upper secondary education), proposing a critical alternative to the predominance of canonical Western literary corpora. Drawing on structural narratology (Adam, Greimas) and the aesthetics of reception (Iser, Jauss), the study explores the pedagogical and interpretive potential of Sufi-inspired narratives.

The textual analysis reveals that this literary corpus profoundly reconfigures the conventional narrative schema: action-driven plots give way to epistemological quests, the object of desire becomes immaterial, and the antagonist is internalized through the concept of the *nafs* (ego or lower self). Marked by semantic indeterminacy, interpretive gaps, and aporetic endings, these narratives transform the text into a privileged site of meaning negotiation between reader and discourse.

The article further proposes a didactic framework based on Rumi's parable *The Merchant and the Parrot*, combining structural analysis with hypertextual writing practices inspired by Genette's theory of transtextuality. By shifting learners from passive recipients of narrative content to active co-constructors of meaning, this pedagogical approach fosters the emergence of a critical and autonomous reader-subject while laying the foundations for a hermeneutic competence transferable to the most complex forms of contemporary Francophone literature.

Introduction

L'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle secondaire constitue une étape charnière, marquant le passage d'une maîtrise strictement fonctionnelle de la langue à une appréhension plus esthétique, analytique et critique du discours littéraire. Dans ce cadre institutionnel — particulièrement prégnant dans le système éducatif algérien où le texte littéraire demeure le support privilégié de la classe de langue — l'étude de la typologie narrative occupe une place curriculaire fondatrice, notamment dès la première année (1^{ère} AS). Toutefois, la démarche didactique de l'enseignant se heurte fréquemment à un obstacle à la fois culturel et cognitif : la sélection et la réception du corpus textuel.

Traditionnellement, la modélisation des mécanismes du schéma narratif s'appuie sur le conte merveilleux occidental canonique

(Perrault, Grimm) ou sur la nouvelle réaliste du XIXe siècle (Maupassant, Mérimée). Or, si ces textes illustrent efficacement la progression séquentielle du récit, ils instaurent souvent une distance sémantique et référentielle avec l'horizon d'attente des apprenants. Ce décalage socioculturel peut générer un effet de "survol" et entraver l'investissement subjectif du lecteur lycéen, un engagement pourtant indispensable au processus d'appropriation de la langue et à la production écrite. C'est face à cette aporie didactique que l'exploitation d'un corpus alternatif, profondément ancré dans une démarche interculturelle, prend tout son sens : le conte d'inspiration soufie.

Issus de la grande tradition mystique et poétique (à l'instar des récits de Rûmi, d'Attar, ou des apologues populaires), ces textes brefs offrent un terreau narratif d'une remarquable densité. Leur premier atout réside dans leur capacité à abaisser le filtre affectif de l'apprenant : en s'appuyant sur un patrimoine sapientiel et une esthétique orientale familiers, le texte tisse une connivence culturelle préalable. Le récit devient alors le lieu d'une intertextualité active, où la sagesse universelle se négocie et se décode à travers les structures linguistiques du français.

Cependant, au-delà du simple attrait thématique, le conte soufi se distingue par une architecture narrative et une polyphonie singulières qui bousculent les attentes classiques. Contrairement au récit merveilleux où le déséquilibre initial est d'ordre matériel (une princesse à délivrer, un royaume à reconquérir), l'élément perturbateur dans la narration mystique est fondamentalement épistémologique, psychologique ou spirituel. Il surgit sous la forme d'un paradoxe énoncé, d'une question laissée en suspens, ou d'une interaction déconcertante entre un maître et son disciple. Cette mécanique narrative inversée exige de l'apprenant qu'il dépasse le stade de la lecture dénotative. Pour reconstruire le sens global et comprendre la "chute" du récit, il est contraint de convoquer des compétences inférentielles de haut niveau, traquant l'implicite dissimulé derrière la trame actionnelle.

Ainsi, la question que nous posons est : dans quelle mesure l'analyse narratologique des spécificités du conte soufi permet-elle de renouveler l'enseignement du schéma narratif en classe de FLE, d'optimiser l'acquisition des compétences de lecture et d'impulser une véritable dynamique d'écriture créative chez le lycéen ?

Afin d'y répondre, notre démarche s'inscrira dans un premier temps dans une perspective théorique, visant à confronter la morphologie classique et le modèle actantiel (Propp, Greimas) aux particularités immatérielles du récit mystique. Dans un second temps, nous examinerons les enjeux de la didactique de l'implicite et de la réception, qui font de ces récits des espaces transactionnels idéaux pour la classe de langue. Enfin, nous proposerons une transposition didactique concrète, démontrant comment le démontage de cette architecture narrative peut être réinvesti de manière opératoire dans des ateliers de production écrite littéraire au secondaire.

1. Narratologie et morphologie du conte mystique

Pour justifier l'exploitation didactique du conte d'inspiration soufie au sein du cycle secondaire, il convient au préalable de déconstruire son architecture. Si l'enseignement du Français Langue Étrangère s'appuie traditionnellement sur les modèles narratologiques occidentaux pour lire le récit merveilleux, l'application de ces mêmes grilles d'analyse au conte mystique révèle une mécanique singulière. Il s'agit ici de démontrer comment le récit soufi subvertit le schéma narratif canonique, modifie la distribution actantielle et déploie une esthétique de l'ellipse propice à la mobilisation cognitive du lecteur.

Pour ce faire, notre investigation s'articulera autour de trois pivots complémentaires. Dans un premier temps, nous analyserons la subversion de la séquence narrative prototypique, où l'intrigue psychologique et épistémologique supplante l'action physique traditionnelle. Dans un deuxième temps, nous mettrons à l'épreuve le modèle actantiel en interrogeant la reconfiguration immatérielle de ses forces agissantes, notamment à travers l'intériorisation de l'opposant. Enfin, nous explorerons comment l'esthétique de l'ellipse et la gestion des blancs textuels configurent un espace transactionnel où le lycéen est sommé de s'ériger en sujet lecteur pleinement actif.

1.1. Déconstruction et subversion du schéma narratif canonique

L'enseignement de la narration au cycle secondaire, particulièrement en première année (1^{ère} AS), s'articule fondamentalement autour de la séquence narrative prototypique formalisée par Adam (1992). Ce modèle dote l'apprenant d'une grille macro-structurale rassurante en cinq propositions : la situation initiale, la

complication (ou élément perturbateur), la dynamique actionnelle (les péripéties), la résolution et la situation finale. Or, si le conte soufi — à l'instar des fables d'Attar ou des apologues de Rûmi — feint d'adopter cette superstructure, c'est pour mieux en subvertir les enjeux téléologiques. La confrontation du texte mystique au schéma adamique ne révèle pas une inadéquation, mais une véritable friction didactique d'une grande richesse pour l'analyse littéraire.

Dans le conte merveilleux occidental, qui sert souvent de mètre étalon dans les manuels scolaires, la situation initiale (l'état d'équilibre) est généralement caractérisée par une harmonie matérielle précaire ou un manque tangible explicite. Dans la diégèse soufie, la situation initiale dépeint le plus souvent une fausse complétude. Le protagoniste (un roi puissant, un érudit dogmatique, un riche marchand) se trouve dans un état d'illusion métaphysique, confondant la possession matérielle ou le savoir livresque avec la vérité. Ce que le lecteur non averti perçoit comme un "équilibre" est, du point de vue de l'auteur mystique, un état d'aveuglement profond. Didactiquement, cela oblige l'élève à interroger la notion même de "stabilité" : le confort du personnage est déjà le symptôme de sa perte.

C'est au niveau de l'élément perturbateur que la subversion est la plus radicale. Là où le modèle proppien (1970) introduit traditionnellement un méchant (un vol, un enlèvement, un désastre physique) déclenchant l'action, la perturbation soufie est immatérielle et épistémologique. Elle surgit sous la forme d'une dissonance cognitive. L'irruption d'un derviche, la formulation d'un paradoxe apparemment absurde (fréquent dans le corpus lié à Nasreddine Hodja), ou la vision d'un oiseau blessé suffisent à lézarder les certitudes du héros. Le manque à combler n'est plus l'acquisition d'un objet magique, mais la résorption d'une faille existentielle. En classe de FLE, faire identifier ce déclencheur immatériel constitue un exercice de lecture inférentielle majeur, car il force l'apprenant à chercher la tension narrative dans le discours et non dans le mouvement physique.

La phase des péripéties se trouve désormais vidée de sa substance épique traditionnelle. Dans le conte mystique, l'action est frappée

d'introversion. Le voyage — motif récurrent du soufisme (la *rihla*) — n'est souvent qu'une métaphore spatiale d'un cheminement intérieur. Les "épreuves" traversées par le personnage ne sont pas des combats contre des opposants extérieurs, mais des déconstructions successives de son propre ego (le *nafs*). Ainsi, lorsque les élèves sont invités à repérer les verbes d'action pour délimiter cette étape du récit, ils découvrent une prédominance des verbes de perception, de cognition et de locution. Le dialogue (souvent socratique ou aporétique entre le maître et le disciple) supplante l'action physique.

Enfin, la résolution et la situation finale du récit soufi brisent systématiquement l'horizon d'attente du lecteur occidental. La clôture narrative ne restaure pas un ordre social et n'offre pas de gratification matérielle (ils vécurent heureux...). Au contraire, la résolution coïncide fréquemment avec un effondrement volontaire, une acceptation du mystère, ou une aporie. Le héros gagne en se perdant, trouve la richesse dans le dépouillement, ou la sagesse dans le silence. Cette subversion de la clôture narrative empêche la consommation passive du récit par l'apprenant. La narration ne se referme pas sur elle-même ; elle laisse un reste sémantique délibéré qui enjoint le lycéen à prolonger l'acte de lecture par une démarche interprétative personnelle.

En somme, déconstruire le schéma narratif à travers le prisme du conte soufi permet de faire comprendre aux apprenants qu'un récit n'est pas qu'une simple chronologie de faits extérieurs. C'est une architecture malléable qui, subtilement détournée, devient le véhicule d'une maïeutique spirituelle et philosophique.

1.2. Le modèle actantiel et l'immatérialité de la quête : une reconfiguration des forces narratologiques

Si la subversion du schéma séquentiel contraint le lecteur à repenser la nature de l'événement perturbateur, l'application du modèle actantiel formalisé par Greimas (1966) révèle, avec une acuité plus grande encore, l'originalité du conte mystique. L'analyse structurale greimassienne postule que le récit s'organise autour d'un réseau de forces agissantes (les actants) définies par leurs relations : le Désir (Sujet/Objet), la Communication (Destinateur/Destinataire) et le Pouvoir (Adjuvant/Opposant). Or,

en transposant cette grille au conte soufi, l'enseignant et l'apprenant sont confrontés à une dissolution de la matérialité des rôles, exigeant un effort de conceptualisation didactique majeur.

L'axe fondamental du désir lie un Sujet en état de manque à un Objet perçu comme valorisant. Dans la narration classique, cette polarisation est univoque : le Sujet tend vers une possession, une conquête (le royaume, la princesse, le Graal). Dans la diégèse soufie, l'axe du désir est frappé d'une profonde ironie tragique. Le Sujet (souvent figuré par un roi opulent, un vizir avide ou un théologien orgueilleux) poursuit un Objet factice, croyant consolider sa puissance.

L'enseignement de cette dynamique en classe de FLE consiste à faire percevoir aux lycéens que l'Objet véritable de la quête est tu. L'Objet caché du conte soufi se caractérise par sa stricte immatérialité : c'est l'anéantissement de l'ego (*fana*), l'acquisition de la certitude intérieure (*yaqîn*) ou la reconnaissance de sa propre ignorance. Dès lors, le Sujet n'accomplit pas la quête en "obtenant" l'Objet, mais en acceptant de s'en déposséder. Cette tension inversée, où la réussite de la quête correspond à un effacement volontaire du Sujet, constitue une aporie féconde pour la réflexion littéraire de l'apprenant.

La redéfinition de l'axe du Pouvoir modifie profondément le statut de l'Opposant. Contrairement au récit canonique où l'obstacle est extériorisé sous les traits d'un antagoniste physiquement menaçant (l'ogre, le rival, les éléments naturels), le récit mystique procède à une intériorisation drastique de l'opposition.

L'obstacle ne s'interpose pas entre le Sujet et l'extérieur, mais entre le Sujet et lui-même. Cet Opposant immanent, central dans la littérature soufie, est le *nafs* — l'ego concupiscent, l'attachement aux apparences mondaines et l'illusion de la séparation. En effet, il importe de montrer qu'en didactique, cette intériorisation est un levier puissant : lorsqu'on demande à l'élève d'identifier les forces qui s'opposent au héros, il est contraint d'abandonner le repérage de personnages pour analyser des postures psychologiques, des préjugés ou des comportements discursifs. L'Opposant devient alors l'aveuglement du Sujet lui-même.

Enfin, la figure de l'Adjuvant subit une torsion tout aussi significative. Loin de l'auxiliaire magique qui lève les obstacles de manière fonctionnelle et rassurante, l'Adjuvant soufi (le derviche vagabond, le sage se faisant passer pour fou — le *malamati* —, ou parfois même un simple animal) se caractérise par sa nature déconcertante.

Son mode d'intervention ne consiste pas à faciliter l'action, mais à la court-circuiter. L'Adjuvant aide le Sujet en le plongeant dans la confusion, en formulant des koans insolubles ou en posant des actes apparemment transgressifs (à l'image du geste d'Al-Khidr). L'enseignant trouve ici une opportunité d'étudier la valeur pragmatique des dialogues : l'aide apportée par cet actant paradoxal réside précisément dans sa capacité à détruire la logique mondaine du Sujet pour le forcer à accéder à un niveau de conscience supérieur.

En somme, l'application du modèle actantiel au conte soufi démontre que les structures narratives ne sont pas des coquilles vides. Elles sont consubstantielles à l'ontologie mystique du texte : une ontologie où l'action véritable est un dessaisissement, et où l'identification des rôles actantiels conduit inévitablement l'apprenant à une lecture symbolique et allégorique de l'expérience humaine.

1.3. L'esthétique de l'ellipse et la dynamique de la réception

La troisième dimension théorique fondamentale de la narratologie mystique réside dans son rapport à l'implicite. Le conte soufi se caractérise par une esthétique de l'ellipse et une concision proverbiale. La clôture narrative (la "chute") est souvent abrupte, énigmatique, ou laisse une question en suspens.

Cette architecture lacunaire n'est pas un défaut du récit, mais sa finalité pédagogique intrinsèque. En mobilisant la théorie de la réception (Jauss, 1978) et le concept des blancs du texte (Iser, 1976), il apparaît que le récit soufi est structurellement inachevé. L'auteur (le maître) tisse une toile incomplète que seul le lecteur (le disciple/l'apprenant) peut finaliser en actualisant le sens.

Sur le plan didactique, cette esthétique du vide crée un espace transactionnel idéal. L'apprenant, confronté au non-dit de la clôture narrative, ne peut demeurer passif. Il est contraint de mettre en œuvre des stratégies inférentielles, de relier rétrospectivement les indices disséminés dans le récit et de formuler des hypothèses d'interprétation. En somme, la morphologie même du conte mystique programme une lecture active, forçant le passage de la compréhension littérale à l'interprétation allégorique.

2. Le conte soufi comme espace transactionnel en classe de langue

L'intériorisation de l'Opposant (le *nafs*) et l'immatérialité de l'Objet de la quête, mis en lumière par l'analyse greimassienne, empêchent toute lecture passive ou purement linéaire. Parce que les forces agissantes du conte soufi se déploient dans l'invisible et l'implicite, le texte littéraire se transforme en un dispositif maïeutique. Pour l'apprenant de FLE, cette configuration textuelle exige un changement de posture : il doit passer du statut de spectateur d'une intrigue à celui de co-créateur du sens, faisant de la classe un laboratoire de sémantisation active.

2.1. Le sujet lecteur face aux blancs de la narration mystique

Tout enseignant de langue le sait d'expérience : un apprenant n'entre dans le texte que s'il s'y projette. C'est pourquoi la didactique contemporaine de la littérature insiste sur la revalorisation du sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004), envisageant la lecture comme une expérience singulière où l'élève investit sa subjectivité, sa culture et ses affects. Le conte soufi est, par structure, une œuvre ouverte qui sollicite intensément cette subjectivité.

En raison de sa concision et de son économie de moyens, le récit mystique est saturé de "blancs" ou de zones d'indétermination (Iser, 1976). La fin du récit (la chute) se présente fréquemment sous la forme d'un paradoxe qui brise la logique rationnelle de l'apprenant.

Face à ce vide sémantique, l'apprenant ne peut se contenter d'un repérage de surface. Le blanc narratif agit comme un puissant moteur cognitif. Pour rétablir la cohérence du récit, le lycéen est contraint d'effectuer des opérations inférentielles complexes :

- Raccorder la situation finale (souvent déroutante) aux indices discrets semés dans la situation initiale.
- Combler le non-dit de l'auteur en formulant des hypothèses interprétatives.
- Procéder à une lecture rétrospective pour réévaluer les actions des personnages à la lumière du dénouement spirituel.

La transaction s'opère précisément ici : le texte offre une structure lacunaire, et l'apprenant y projette ses propres schèmes de pensée pour fabriquer de la signification en langue cible.

2.2. Polyphonie énonciative et négociation du sens

Le dialogue est le pivot du conte soufi, matérialisant souvent la confrontation dialectique entre deux niveaux de conscience (l'ignorant et le sage, le profane et l'initié). Cette configuration textuelle permet d'introduire en classe de langue une didactique fine de la polyphonie et du dialogisme (Bakhtine, 1970).

Dans le cadre d'un récit mystique, l'apprenant est exposé à une hétérogénéité énonciative remarquable. Le narrateur hétérodiégétique (souvent omniscient et moralisateur) alterne avec les voix des protagonistes qui s'expriment à travers des registres distincts (le badinage, l'absurde, la sentence philosophique). Enseigner la lecture dans cet espace transactionnel consiste à guider l'élève dans le repérage de ces décrochages énonciatifs :

- Voix du Narrateur : Cadre formel du récit
- Voix du Disciple : Logique profane, doute, questionnement
- Voix du Maître : Paradoxe, métaphore, rupture sémantique

Ce feuilletage des voix poétiques et argumentatives apprend à l'élève de FLE à ne pas identifier le texte à une parole unique et dogmatique. Il découvre que le sens circule *entre* les voix. En s'identifiant tour à tour au doute du disciple ou à la posture déconcertante de l'adjuvant paradoxal, le lycéen configure son propre espace de parole. L'appropriation linguistique de la langue française s'effectue alors non pas par la mémorisation passive de structures grammaticales, mais par l'habitation d'une parole polyphonique où l'apprenant doit situer son propre point de vue de lecteur critique.

3. De la théorie à la pratique de classe : Modélisation d'une ingénierie de la narration mystique

L'analyse des composantes structurelles (section 2) et la reconnaissance du conte soufi comme espace transactionnel (section 3) trouvent leur finalité opérationnelle dans la conception d'un parcours d'apprentissage. Il ne s'agit plus seulement de postuler que le texte mystique est une machine narrative à fort implicite, mais de concevoir les situations didactiques qui permettront aux élèves du secondaire de s'approprier cette mécanique.

Afin de guider l'apprenant dans cette transition de la réception passive à la co-crédation, nous proposons une modélisation de séquence didactique structurée autour d'un texte-support emblématique : l'apologue du *Marchand et du perroquet*, consigné par Rûmi (1990) dans le *Mathnawi*. Ce récit offre l'avantage de présenter un schéma narratif limpide en apparence, mais dont la résolution repose entièrement sur un acte de ruse sémantique, offrant un cadre idéal pour des ateliers de réécriture.

3.1. Phase de réception : Déconstruction outillée de la mécanique du récit

Le dispositif s'ouvre par une phase de lecture analytique qui vise à rendre visibles pour les élèves les articulations secrètes de la narration. Le synopsis du conte sert de matériau de base : un marchand emprisonne un perroquet d'Inde pour son plaisir. Avant de voyager vers la terre d'origine de l'oiseau, il lui demande ses souhaits. L'animal prie son maître de saluer ses congénères libres et de leur décrire sa captivité. En entendant le récit du marchand, l'un des perroquets sauvages tremble et tombe mort de sa branche. De retour chez lui, le marchand raconte l'événement à son captif. Aussitôt, l'oiseau en cage tremble et se laisse tomber, inanimé. Navré, le marchand le sort de sa cage et le jette au sol. Le perroquet s'envole instantanément vers la liberté, expliquant que le silence et la mort simulée de son semblable étaient le message (Rûmi, 1990).

Pour guider les élèves dans l'habitation de cet espace transactionnel, l'enseignant orchestre trois tâches de décodage :

- **Le découpage séquentiel et le repérage de la rupture :** Les élèves isolent la situation initiale (la captivité comme faux équilibre) et l'élément perturbateur (l'énonciation du message). Ils découvrent que la véritable tension dramatique ne réside pas dans le voyage du marchand, mais dans la transmission d'une information codée.
- **La cartographie actantielle de l'implicite :** Les apprenants remplissent une grille greimassienne dynamique. Ils s'aperçoivent que le perroquet sauvage d'Inde, perçu initialement par le marchand comme une victime (Opposant passif), est en réalité l'Adjuvant capital du perroquet captif. Il transmet par l'action (le mime) la solution de la quête.
- **L'analyse de la polyphonie des silences :** À travers l'étude des dialogues au discours direct, l'enseignant fait analyser la ruse énoncée par l'oiseau. Les élèves étudient l'alternance entre les lamentations du marchand (registre élégiaque) et la parole finale, triomphante et explicative, du perroquet libéré (registre sapientiel).

3.2. Phase de production : Dispositifs de réécriture et d'hypertextualité créative

Une fois la structure narrative démontée par la lecture, les apprenants doivent réinvestir ces outils narratologiques dans une démarche de création littéraire. En s'appuyant sur les concepts d'hypertextualité théorisés par Genette (1982), la classe se transforme en atelier d'écriture où la contrainte formelle stimule la compétence scripturale en français.

L'enseignant propose trois modalités d'ateliers d'écriture au choix, adaptées aux compétences de la 1^{ère} AS :

Atelier A : La subversion de la focalisation (Le point de vue interne)

Consigne : *Racontez la scène finale de la libération en adoptant la perspective interne du perroquet captif. Vous devez rendre compte de sa feinte, de sa perception des remords du marchand, et de l'exultation physique du vol final. Utilisez la première personne du*

singulier et introduisez des verbes de perception (percevoir, guetter, feindre, s'élancer).

- **Enjeu didactique :** Cet exercice brise la focalisation zéro du conte d'origine. Il contraint l'élève à travailler l'expression de l'intériorité et à manipuler les pronoms ainsi que les accords verbaux en contexte de récit psychologique.

Atelier B : L'expansion macro-structurale (Le prologue manquant)

Consigne : *Rédigez la situation initiale détaillée qui a précédé le conte. Imaginez comment le marchand, lors d'un précédent voyage, a capturé ce perroquet d'exception au cœur de la jungle indienne. Vous devez respecter l'alternance des temps du récit : l'imparfait pour décrire la liberté originelle de l'oiseau et le décor, et le passé simple pour l'action soudaine de la capture.*

- **Enjeu didactique :** Les élèves se confrontent à la gestion du rythme narratif. Ils apprennent à ancrer des choix grammaticaux (imparfait/passé simple) au service d'une intention esthétique claire : rendre le contraste entre la liberté sauvage et le piège de la cage.

Atelier C : Le pastiche de la matrice actantielle (La création autonome)

Consigne : *À votre tour, écrivez un court conte de sagesse d'une page respectant la structure du modèle soufi. Votre personnage principal doit être prisonnier d'une illusion moderne (la dépendance aux écrans, la vanité des réseaux sociaux, l'accumulation d'objets inutiles). Il doit recevoir une leçon indirecte et paradoxale de la part d'un personnage ou d'un événement inattendu (un enfant, un animal, un silence). Le récit se terminera impérativement par une chute sous forme de prise de conscience.*

- **Enjeu didactique :** Il s'agit du niveau d'appropriation le plus élevé. L'élève n'imité plus la surface du texte, il s'approprie sa structure profonde (l'Opposant internalisé, l'Objet immatériel) pour traiter d'une problématique contemporaine, réalisant ainsi la fusion parfaite entre

maîtrise technique de la narration et réflexion philosophique personnelle.

Conclusion :

Les dispositifs d'écriture hypertextuelle modélisés au sein de notre démarche pratique — qu'il s'agisse de la subversion de la focalisation, de l'expansion macro-structurale ou du pastiche de la matrice actantielle — ne sauraient être réduits à de simples exercices de rhétorique formelle. Ils constituent la preuve empirique que le texte littéraire mystique, lorsqu'il est transposé avec rigueur, devient un puissant catalyseur d'apprentissage. En faisant basculer l'élève de la réception analytique à la production autonome, ces ateliers d'écriture parachèvent la dynamique de l'espace transactionnel où la langue cible est investie pour configurer un sens nouveau.

C'est précisément au terme de cette investigation théorique et méthodologique que se résout la problématique nodale de notre étude, apportant des réponses précises quant à la mesure dans laquelle l'analyse des spécificités narratologiques du conte soufi permet de renouveler l'enseignement du schéma narratif en classe de FLE, tout en optimisant les compétences de lecture et d'écriture des lycéens. Les jalons posés tout au long de ce travail permettent en effet de confirmer pleinement les trois hypothèses directrices.

La première hypothèse, d'ordre structural, qui supposait que la déconstruction de la morphologie mystique renouvellerait la perception de la séquenciation narrative, trouve sa validation empirique dans l'examen critique des modèles séquentiels. En confrontant l'apprenant à une situation initiale construite sur une illusion cognitive et à un élément perturbateur immatériel, le conte soufi force le lycéen à dépasser la conception hégémonique du récit d'action physique. La narration est alors appréhendée dans sa plasticité profonde : elle devient une structure malléable où le conflit se joue dans l'intériorité des personnages, renouvelant ainsi l'intérêt didactique du texte narratif au secondaire.

La deuxième hypothèse, centrée sur la réception, qui avançait que le traitement de l'implicite et de la polyphonie optimiserait la compétence de lecture, se voit confirmée par l'analyse du

fonctionnement dialogique et des « blancs » textuels. Face à une clôture narrative aporétique ou paradoxale, l'apprenant est arraché à sa passivité de consommateur de fables. Il s'érige en sujet lecteur actif, contraint de déployer des stratégies inférentielles de haut niveau pour suturer les lacunes du texte et négocier le sens en langue française, développant ainsi son autonomie critique.

La troisième hypothèse, à visée scripturale, soutenant que la manipulation des contraintes formelles du conte mystique impulserait une dynamique d'écriture créative, trouve son illustration dans les modalités d'ateliers d'écriture modélisées. En réinvestissant des notions complexes telles que la focalisation interne ou la reconfiguration actantielle — notamment le combat allégorique contre le *nafs* —, les élèves s'approprient les structures syntaxiques et lexicales du français non plus par un mimétisme mécanique, mais pour répondre à une intention esthétique et réflexive éminemment personnelle.

Enfin, il s'avère que l'intégration du conte mystique dans la didactique du texte narratif au secondaire dépasse la simple innovation thématique ; elle répond à une exigence d'ingénierie pédagogique. En confrontant les élèves à des récits où l'action physique est supplantée par le cheminement intérieur, et où le schéma actantiel se déploie dans l'implicite, l'enseignant de FLE dote les apprenants d'outils d'analyse littéraire sophistiqués. La narration cesse d'être perçue comme une simple chronologie d'événements pour être comprise comme une structure porteuse de sens. Ainsi, le conte soufi, véritable « machine à penser » narrative, se révèle être un levier didactique de premier ordre pour former des lecteurs compétents et des scripteurs créatifs.

Si ce corpus est d'une efficacité remarquable pour modéliser la narration au début du cycle secondaire, notamment en première année, cette pédagogie de l'implicite et de la polyphonie jette les bases d'un apprentissage à plus long terme, dont on peut légitimement interroger la transférabilité vers des genres textuels plus complexes programmés en fin de cursus ou à l'université. La manipulation du dialogisme spirituel et de la co-présence textuelle prépare en effet nativement l'apprenant à aborder l'essai littéraire contemporain et la poésie moderne francophone. Dans ces textes

de haute culture, où s'hybrident si intimement les influences d'Orient et d'Occident, la maîtrise de l'intertextualité s'affranchit de la simple compétence linguistique pour devenir la condition même d'une pensée critique et humaniste ouverte sur l'universel.

Bibliographie :

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Bakhtine, Mikhaïl (1970). *La Poétique de Dostoïevski*. Traduit du russe par Isabelle Kolitcheff. Paris : Éditions du Seuil.
- Genette, Gérard (1982). *Palimpsestes : La littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.
- Greimas, Algirdas Julien (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Iser, Wolfgang (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München : Wilhelm Fink (Trad. fr. : *L'Acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Mardaga, 1985).
- Jauss, Hans Robert (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Traduit de l'allemand par Claude Maillard. Paris : Gallimard.
- Propp, Vladimir (1970) [1928]. *Morphologie du conte*. Traduit par Marguerite Derrida. Paris : Éditions du Seuil.
- Rouxel, Annie et Langlade, Gérard (dir.) (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rûmî, Djalâl al-Dîn (1990). *Mathnawî : La Quête de l'Absolu*. Paris : Albin Michel.
- Shah, Idries (1979). *Chercheur de vérité*. Paris : Le Courrier du Livre.