

# APPRENDRE À RÉÉCRIRE : ANALYSE DES EFFETS D'UN DISPOSITIF D'AIDE À LA PROBLÉMATISATION

Norbert FROGER

Inspection de l'Éducation Nationale – Académie de Caen

---

**Résumé** : L'écriture d'un récit d'aventure apparaît problématique à l'entrée en sixième : le personnage est peu caractérisé et le récit squelettique (M.E.N., 2001). Ce constat interroge la didactique du récit. Si le personnage est un objet à produire (Tauveron, 1995) et la description une composante essentielle du récit (Reuter, 2000), il faut néanmoins travailler l'intrigue qui organise la mise en forme narrative (Adam, 1996). Comment peut-on alors articuler ces différentes composantes pour aider l'élève à écrire et à réécrire ? La démarche didactique proposée ici s'appuie sur la construction du monde de fiction pour penser le récit. Elle entrelace les trois dimensions du personnage, de l'intrigue et du monde dans un projet organisé autour de trois modules prenant chacun une dimension pour objet.

L'élaboration d'un hypermédia regroupant des textes et des images sur le monde du récit constitue en amont une aide à l'écriture et en aval une ressource pour réécrire. Pour opérationnaliser la démarche, nous croisons des modèles didactiques avec les trois dimensions définies afin de décrire les problèmes posés par le récit dans la gestion du discours et la mise en texte.

L'analyse d'une expérimentation en cycle III révèle des différences significatives dans la gestion des objets didactiques. Trois variables interagissent : la culture du récit, la culture didactique et la culture du monde. L'analyse qualitative d'un cas montre que l'élève intègre des signifiés de la base dans sa description tout en conservant son idée initiale, opérant ainsi une réécriture singulière.

Chaque enseignant s'approprie la démarche didactique également de manière singulière. Les variables repérées conduisent à des instrumentations différentes de l'outil didactique. Une réflexion sur la transformation de savoirs pragmatiques conçus dans l'action en des savoirs déclaratifs peut aider à penser la didactique de l'écriture.

---

La réflexion didactique sur l'enseignement-apprentissage du récit s'est construite à partir de la transposition de modèles narratologiques. Le schéma actanciel a ainsi rencontré un certain succès pour la production de contes mais il a, selon nous, saturé le champ de la didactique de l'écriture à l'école en laissant de côté d'autres genres de récit tels que le récit d'aventure. Ce genre

nécessite de construire des personnages, une intrigue et de faire évoluer les acteurs de l'histoire dans un monde dont les caractéristiques sont définies (Schneuwly et Revaz, 1994). Or, le conte ne permet pas ce travail car le personnage est peu construit et évolue dans un espace/temps très peu décrit (Tauveron, 1995). Ce genre ne révèle pas la diversité et la multiplicité des problèmes d'écriture que pose le récit. Dès lors, la production d'un récit d'aventure à l'entrée en sixième en septembre 2000 apparaît problématique et questionne la didactique : le récit est « squelettique et le personnage peu caractérisé (MEN, 2001, p. 235). Comment peut-on aider un élève à écrire et à réécrire un récit et plus particulièrement un récit d'aventure ?

Les modèles narratologiques ont parfois entraîné des dérives normatives et transformé des outils d'analyse en outils normatifs (Reuter, 2000). Faut-il pour autant ne plus utiliser ces outils en classe et ne plus construire une culture enseignante commune ? L'analyse des représentations d'enseignants de l'école primaire sur le récit, réalisée en début de stage de formation continue, indique que les avis se partagent pour considérer un récit soit comme une histoire formant un tout cohérent, soit comme une succession d'évènements. Cette double approche révèle une tension entre deux conceptions : raconter / relater. Pour Adam et Revaz (op. cit. p. 41), la distinction raconter / relater est importante car on constate que des narrations scolaires empruntent souvent la forme d'une simple relation d'évènements. C'est là le signe d'une non prise en compte de l'importance de l'intrigue.

Si le personnage est un objet à produire (Tauveron, 1995) et la description une composante essentielle du récit (Reuter, 2000), il faut néanmoins travailler l'intrigue qui organise la mise en forme narrative (Adam, 1996). Comment peut-on alors articuler ces différentes composantes pour apprendre à l'élève à construire du sens dans un récit ?

## **1. LES AXES DE CONSTRUCTION DU SENS DANS LE RÉCIT**

L'analyse des modèles de la narratologie conduit à dégager d'un point de vue didactique trois axes de travail selon des approches actancielle, séquentielle et figurative.

### **1.1. La structure actancielle**

La sémiotique de Greimas analyse le récit d'un point de vue structural en rendant compte des relations entre actants. Pour Barthes (1966, p. 23), le monde infini des personnages se trouve ainsi soumis à une structure paradigmatique (Sujet / Objet, Donateur / Destinataire, Adjuvant / Opposant) projetée le long du récit. Ricœur (1984, p. 88) considère que ces trois oppositions binaires combinent trois relations : de désir, de communication et d'action qui se prêtent à une représentation paradigmatique. À la suite de Glaudes et Reuter (1996), nous choisissons de ne retenir que les relations de désir et d'action tout en maintenant l'opposition des pôles entre adjuvant et opposant, génératrice d'une dynamique dans le récit.

## 1.2. La structure séquentielle

La structure profonde du schéma actanciel ne dit rien de l'organisation chronologique et causale en surface. Pour Ricœur (op. cit.), le monde déployé par toute œuvre narrative est un monde temporel. La mise en intrigue compose ensemble un ensemble hétérogène d'agent, de buts et de moyens. Ainsi, le récit fait paraître en un ordre syntagmatique toutes les composantes du récit susceptibles de figurer dans le tableau paradigmatique. Mais parmi les composantes du schéma narratif canonique (quinaire), il faut distinguer deux macro-propositions narratives la Complication et la Résolution, couple qui introduit une problématisation pour constituer l'intrigue (Adam, 1994).

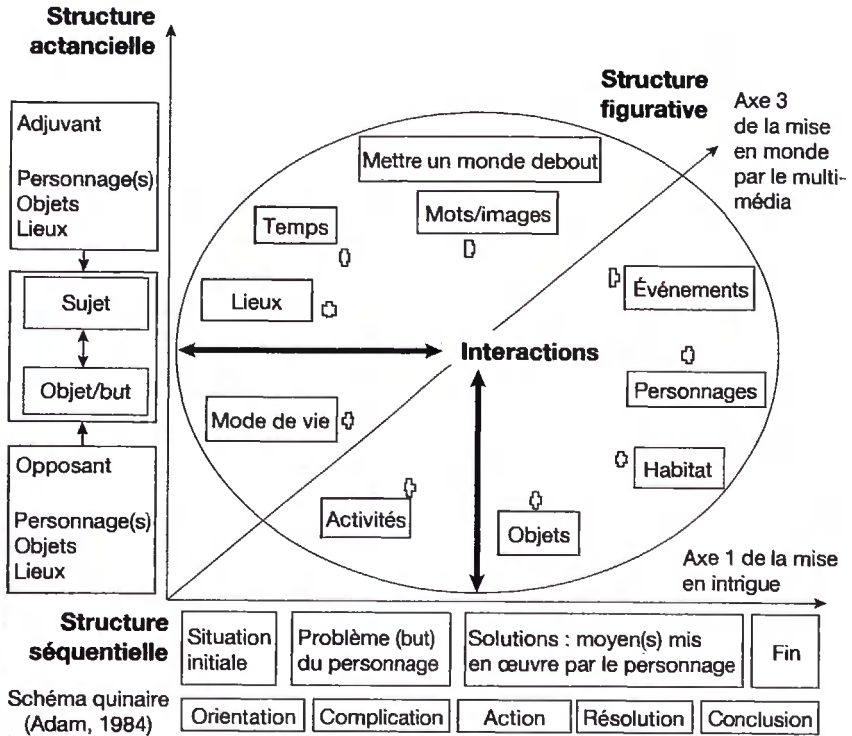
## 1.3. La structure figurative

Les images suscitent en elles-mêmes des histoires. Elles tendent à s'associer pour former des sous-systèmes et cela à l'infini (Durand, 1969). Elles contiennent des programmes narratifs virtuels (Fabre, 1996). Penser à un pirate, c'est déjà imaginer toute une histoire. L'image est un symbole qui fait apparaître un sens figuré. Le symbole du pirate parcourant les mers constitue ainsi en lui-même une représentation qui fait dériver d'autres images : île, trésor, trahison... Les figures mythiques, les symboles, les archétypes constituent un mythe, un système dynamique qui tend à se composer en récit (Durand, op. cit., p. 64). Pour passer de la dimension figurative à la dimension narrative, il faut un lexique et des images qui suscitent l'imagination. Pour raconter, il faut avant tout construire un monde, les mots viennent ensuite, presque tout seuls (Eco, 1985, cité par Fabre, op. cit.).

La modélisation ci-dessous tente de visualiser les interactions entre l'axe paradigmatique, associé à la structure actancielle, l'axe syntagmatique associé à la structure séquentielle et l'axe de la structure figurative. Elle fait interagir des systèmes structuraux et c'est cette ouverture des champs de signification qui peut aider, non seulement à comprendre et interpréter les récits, mais à les produire. Elle présente une analogie avec l'hypermédia qui relie des médias entre eux et qui se caractérise par l'ouverture des possibles, par la possibilité d'aller au-delà des textes et des images pour découvrir, au fil des liens hypertextes, d'autres figures dans un monde qui s'ouvre en profondeur pour déployer le sens. Si meubler le monde aide à construire le récit, la consultation de textes et d'images du monde ne peut-elle contribuer à construire sa structure ? Le multimédia ne peut-il pas aider à mettre le monde debout ? C'est l'hypothèse que nous avançons.

L'élaboration d'un hypermédia regroupant des textes et des images sur le monde du récit constitue en amont une aide à l'écriture et en aval une ressource pour réécrire.

*Modélisation des axes de construction du sens dans le récit*



**2. LA PROBLÉMATISATION**

Penser l'apprentissage de la réécriture comme la constitution et l'investissement d'un problème, c'est amener l'élève à problématiser sa représentation du texte pour construire le problème d'écriture qu'il aura ensuite à résoudre. Cela suppose de fissurer au préalable les obstacles liés aux conceptions du personnage, de l'intrigue et du monde du récit. Or, l'obstacle ne peut apparaître qu'avec l'aide d'un regard tiers en référant l'activité du sujet à une norme extérieure (Fabre, 1995, p. 88). L'hypermédia peut aider l'élève à réécrire en lui permettant d'explorer le monde du récit à travers la navigation dans les textes et les images de la base de données. L'hypermédia apparaît comme un tiers, un médiateur entre la demande de réécriture de l'enseignant et la représentation que l'élève a de son propre texte. Cette représentation se trouve confrontée à une représentation du monde construite à travers des textes et des images et peut l'amener à interroger ses choix énonciatifs.

Ce cadre nous ramène à l'épistémologie de la construction du problème. Le processus de problématisation part d'une prise de conscience du problème, de sa position, pour aller vers sa définition. Pour s'engager dans la tâche, il faut

que l'élève donne un sens à la situation de résolution de problème sans pour autant que le problème lui soit donné. Pour autant, on peut penser que c'est dans le processus de construction-résolution du problème que le sens de la situation lui apparaîtra le mieux. Il s'agit certes là d'une situation paradoxale où c'est lorsque la solution est trouvée que le problème se comprend le mieux, cette compréhension donnant en retour plus de sens à la tâche ! Pour Deleuze (1969, p. 146), c'est par un processus propre que le problème se détermine et, se déterminant, détermine les solutions dans lesquelles il persiste. C'est en mettant l'élève en situation de construire et résoudre des problèmes qu'il comprendra mieux le sens de la tâche de réécriture et le sens de son engagement dans un processus de problématisation.

Dans le cas de la réécriture, la difficulté tient au fait qu'il s'agit d'un problème dit de « conception » où la situation finale est au départ mal définie parce que différentes solutions sont toujours possibles. Le problème ne se présente pas tout à fait parce qu'il se construit progressivement à partir de critères et par un système de contamination de contraintes, de telle sorte que sa détermination complète coïncide effectivement avec sa solution. Le sujet n'a donc pas au départ une représentation de la situation finale qui faciliterait son investissement dans la tâche. L'intérêt se porte donc sur le « comment-faire » et les différents modèles que le sujet va mettre en jeu pour investir et résoudre le problème.

### **3. DÉMARCHE DIDACTIQUE D'UNE ÉCRITURE MULTIMÉDIA**

La démarche didactique d'enseignement-apprentissage de l'écriture s'appuie d'abord sur un projet documentaire qui vise à élaborer une base de données multimédia sur le monde de référence puis sur un projet narratif. Enfin la réécriture s'appuie sur trois modules organisés autour de situations-problèmes qui correspondent aux trois axes de travail définis dans le modèle.

#### **3.1. Un projet documentaire**

Pour rassembler et produire des textes et des images sur l'univers diégétique, par exemple sur les pirates, il faut mobiliser différents modes de lecture (recherche, analyse, sélection) et différents supports (Internet, encyclopédies multimédia, livres documentaires, récits). La diversité des ressources facilite la construction d'une représentation du monde.

#### **3.2. Un projet narratif**

Dans un projet mené dans des classes de cycle III, il a été proposé d'écrire à partir d'une affiche qui évoquait une situation typique : la dissimulation d'un trésor sur une île et un personnage mythique : Barbe-Noire. Cette affiche contient en elle-même une certaine narrativité : que s'est-il passé avant ? Comment le trésor a-t-il été pris ? Que peut-il se passer après si Barbe-Noire veut garder le trésor pour lui seul ? À partir de cette trame, les élèves ont imaginé un récit d'aventure. Le brouillon est généralement apparu réduit à un scénario.

### **3.3. Un travail de réécriture**

La réécriture est ici considérée comme un moyen de faire découvrir le travail d'écriture à travers un projet long qui fragmente la tâche non pour réduire la complexité mais pour mieux analyser chaque dimension du récit : le personnage, l'intrigue et le monde.

Trois modules sont proposés pour entrer dans la culture du récit.

#### ***Module 1 : Le rôle des personnages dans le récit***

Enjeu : Améliorer la description des personnages afin de construire leur rôle narratif.

#### ***Module 2 La structure du récit***

Enjeu : Améliorer la structure du récit en articulant l'intrigue autour du problème rencontré par le personnage et de la solution qu'il met en œuvre.

#### ***Module 3 : Le monde du récit***

Enjeu : Améliorer la description du monde du récit par l'intégration d'informations documentaires visant à créer un effet de réel.

## **4. L'ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE**

Pour analyser les productions réalisées dans le cadre d'une démarche didactique du récit visant plus particulièrement ici le récit d'aventure, il faut un modèle d'analyse qui définisse un ensemble de critères.

### **4.1. Le modèle de Mas**

La modélisation de Mas (1992) permet de concevoir des modules d'enseignement amenant les élèves à mieux maîtriser les capacités nécessaires à la production d'écrits tout en donnant des repères pour détecter les dysfonctionnements. Mas bâtit son modèle en reprenant tout d'abord les entrées du processus d'écriture de Hayes et Flower (Planification, Mise en texte, Révision) et les combine à trois instances d'opérations : la dimension pragmatique du discours, l'objet du discours et la mise en mots elle-même du texte. C'est au niveau de la gestion sémantique que nous proposons de synthétiser les travaux de Mas et Tauveron pour considérer trois dimensions : le personnage, l'intrigue et le monde du récit. En croisant ces dimensions avec les quatre opérations de gestion de l'objet du discours et les quatre opérations de gestion du texte, nous déterminons un certain nombre de problèmes à résoudre (cf. page suivante). Nous obtenons donc à partir du modèle remanié deux tableaux d'analyse qui déterminent des critères d'écriture et de réécriture. Il ne s'agit pas de lister un ensemble d'objectifs dans une logique accumulative mais de repérer les pro-

blèmes pour réfléchir ensuite aux interactions à mettre en œuvre entre les trois composantes travaillées (personnage, intrigue, monde) pour les résoudre.

#### **4.2. L'expérimentation didactique**

L'expérimentation a été menée dans six classes de cycle III sur deux sites. L'expérimentation analysée dans le cadre de l'article porte sur deux classes représentatives de chaque site et contrastées entre elles. L'une, E1, a construit la base de données multimédia mais a peu travaillé auparavant l'écrit qui était abordé dans une approche traditionnelle. L'autre, E2, utilise seulement la base mais s'inscrit dans une approche plus didactique de l'apprentissage de l'écriture à partir des travaux des groupes EVA et REV.

Dans chaque classe, les élèves ont produit un brouillon sur support papier, l'ont édité et ont ensuite travaillé sa réécriture dans les trois modules suivant la démarche didactique proposée. Les textes ont été analysés avec une grille de critères définie à partir du modèle des opérations et comprenant vingt et un critères (sept par dimension), de façon à ce que chaque composante (personnage, intrigue, monde) soit analysée de la même manière.

#### **Modèle didactique des opérations d'écriture (d'après Mas, 1992 ; Tauveron, 1995)**

La mise en œuvre de ces opérations conduit à résoudre un certain nombre de problèmes d'écriture selon les trois axes définis : les personnages, l'intrigue et le monde de référence.

**Problèmes d'écriture à résoudre dans la production d'un récit**

<b>Gestion de l'objet du discours</b>	<b>Personnages</b>	<b>Intrigue</b>	<b>Monde du récit</b>
Perspective / Sélection	1 Sélectionner les personnages. Déterminer ce que l'on veut (peut) dire de l'être et du faire des personnages.	2 Prendre en compte les éléments d'intrigue de la situation d'écriture. Exposer / dissimuler des informations.	3 Prendre en compte et sélectionner les éléments pertinents de la situation : temps, lieux, objets, animaux...
Organisation	4 Établir le problème du personnage, son but, plan pour parvenir à la solution.	5 Organiser selon un schéma narratif autour de l'intrigue. Clôture narrative.	6 Organiser des événements en mobilisant des actants du monde : personnages, lieux, objets...
Hiérarchisation	7 Déterminer les personnages principaux / secondaires.	8 Mettre en avant le couple nouement / dénouement par rapport aux péripéties.	9 Assurer l'ancrage dans un ailleurs, un autrefois. Isotopies (temps, espace, objets..).
Cohérence	10 Caractéristiques des personnages. Cohérence sémantique des informations.	11 Cohérence thématique Apport régulier d'informations pour faire avancer l'histoire. Cohérence sémantique.	12 Assurer la cohérence sémantique référentielle du monde raconté (cohérence du temps, des lieux).

**Problèmes d'écriture à résoudre dans la mise en texte**

<b>Gestion de l'objet texte</b>	<b>Personnages</b>	<b>Intrigue</b>	<b>Monde du récit</b>
Textualisation	13 Produire des phrases en fonction des choix d'énoncés opérés dans la gestion de l'objet du discours respectant les règles morpho-syntaxiques de la langue : syntaxe, orthographe...		
Cohésion Cohérence	14 Assurer la permanence des personnages. Cohérence des désignateurs des personnages.	15 Assurer la cohésion : Cohérence logique Cohérence du système des temps. Cohérence syntaxique (indéfini / défini)	16 Assurer la cohésion par la création d'isotopies sur le monde représenté en veillant à la cohérence nominale. Descriptions liées au monde.
Connexion	17 Connecter les états du personnages, les personnages entre eux, justifier contact et séparation.	18 Balisage de la super-structure par des organisateurs logiques Balisage de la micro-structure : ponctuation.	19 Balisage de la micro-structure par des organisateurs à valeur temporelle (plus tard), spatiale (en haut).
Modalisation	20 Marquer le personnage par des traits interprétatifs évaluatifs (indices)	21 Marquer les oppositions des valeurs profondes, axiologiser.	22 Marquer les valeurs du monde de référence.



## **5. ANALYSE DES EFFETS D'UNE INSTRUMENTATION DIDACTIQUE**

L'analyse quantitative révèle que l'on ne constate pas de différences entre les deux classes au niveau de la réussite globale. Des progrès apparaissent dans les deux classes entre la version initiale (V1) et la version finale (V5), indiquant l'efficacité du travail didactique de réécriture. C'est au niveau des dimensions que des différences apparaissent. La classe E2 réussit mieux le personnage aussi bien en V1 qu'en V5. C'est l'effet d'une culture de l'écrit dans l'école et de la culture didactique de l'enseignante. L'intrigue est réussie de manière similaire mais est mieux hiérarchisée en E2. Par contre, la description du monde est mieux réussie par E1 tant en V1 qu'en V5. La connaissance du monde apparaît essentielle pour la production.

### **5.1. Pour les élèves**

L'analyse qualitative d'un cas s'inscrit dans une perspective cognitive visant à suivre le déroulement des micro-genèses à travers l'étude des procédures et des verbalisations du scripteur dans la résolution de problèmes d'écriture (Inhelder et Célièrier, 1992). Nous observons le développement d'un schème de problématisation qui alterne action du sujet orientée par un but et intégration d'informations issues de référents externes, ici l'hypermédia. En consultant des textes et des images sur l'abordage, l'élève parvient ainsi à réécrire sa description en intégrant des éléments de signification du référent tout en conservant son idée initiale. C'est donc une problématisation privée dans laquelle le scripteur construit le problème en fonction de son texte et élabore une solution personnalisée. L'ajout d'une modalisation qui introduit un indice renforçant la cohérence du texte montre la présence du sujet qui s'implique dans le travail du sens et constitue la trace d'une réécriture singulière.

### **5.2. Pour les enseignants**

L'expérimentation amène à distinguer trois variables : la culture du monde, la culture de l'écrit et la culture didactique (pour l'enseignant mais aussi pour l'élève habitué ou non à travailler dans une démarche constructive de ses savoirs). Garcia-Debanc (2000) s'interroge en formation initiale sur le passage des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales. En formation continue, nous pouvons nous interroger sur le chemin réciproque, le passage des connaissances procédurales, élaborées dans l'action, aux connaissances déclaratives, aux savoirs sur l'écrit et sur la didactique de l'écriture. Mais n'est-ce pas par des allers et retours entre ces deux problématiques que peut se construire une didactique professionnelle sur l'écriture ? C'est ce qu'indique la recherche. La mise en œuvre d'une démarche didactique a nécessité de la part des enseignants une appropriation de concepts théoriques sur le récit et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage. L'analyse de ces situations montre que leur opérationnalisation révèle des représentations qui ont émergé dans l'action et que l'on peut travailler en retour. De même, l'approche pragmatique de certains enseignants a conduit à des ajustements en situation

qui constituent des conceptions dans l'action susceptibles d'être également théorisées en retour pour constituer de nouvelles connaissances déclaratives.

## 6. CONCLUSION

La réflexion didactique a focalisé son attention sur la résolution mais une solution n'a de sens que par rapport au problème qu'elle résout. Pour faire de l'élève un scripteur autonome qui cherche une solution privée à un problème posé collectivement mais construit et résolu individuellement, il faut porter l'attention sur le processus de problématisation et lui permettre de s'approprier tant la construction que la résolution du problème. Cette perspective interroge la didactique de l'écriture. La démarche d'enseignement-apprentissage proposée est organisée en modules qui visent cette finalité en proposant des ressources pour que l'élève confronte sa représentation à un tiers extérieur à sa pensée, l'hypermédia. Mais il apparaît essentiel que l'enseignant s'engage dans un désétayage progressif de son action afin que l'élève intériorise le processus. C'est là une dévolution progressive du problème visant l'investissement par l'élève du processus de problématisation de son écrit. Les notions de dévolution, de problématisation, issues des didactiques des mathématiques et des sciences, peuvent aider la didactique de l'écriture, et plus généralement du français, à construire de nouvelles approches en intégrant la réflexion d'autres champs disciplinaires.

L'analyse des résultats montre que la même démarche didactique, basée sur les mêmes outils, base de données et guide pédagogique, entraîne des effets différents selon les classes parce que chaque enseignant s'approprie l'outil didactique d'une manière singulière. La notion d'instrumentation issue de l'ergonomie considère l'instrument comme la combinaison d'un outil et d'un schème d'utilisation (Rabardel, 1995). En utilisant l'outil pour résoudre des problèmes d'écriture de surface, un enseignant le détourne de son usage prescrit. À l'opposé, en concevant en parallèle, d'autres référents qui l'exploitent (un référentiel du lexique utilisé), un autre enseignant enrichit son utilisation et améliore l'efficacité de la démarche.

Autrement dit, en analysant les instrumentations didactiques comme des objets à penser, à la fois traces de l'expression des représentations des enseignants dans l'action et signes de constructions singulières dans l'appropriation d'une démarche didactique, nous explicitons une conception pragmatique en acte mobilisée pour résoudre les problèmes posés par la classe. Le travail de formation peut alors viser à construire une grille de lecture de ces schèmes organisateurs de l'action pour comprendre les réussites et les difficultés et élaborer de nouveaux savoirs dans une zone proximale de formation.

Une démarche didactique prescrite ne correspond pas totalement à la démarche opérationnalisée en classe par l'enseignant qui opère des choix en fonction des contraintes de la situation et de ses conceptions. C'est cet écart qu'il faut interroger pour problématiser la conception didactique implicite qu'elle révèle. Il faut alors analyser la pratique avec le regard tiers d'un formateur ou d'un pair car l'objectivation est d'autant plus difficile que l'ensemble des pra-

tiques mises en œuvre par le sujet (l'habitus) n'est jamais totalement conscienciable. Il faut pour cela engager l'enseignant dans une pratique réflexive visant à expliciter ses choix en situation (Perrenoud, 2001). Cette approche faciliterait le passage du procédural au déclaratif pour mieux s'approprier en retour une démarche didactique. L'instrumentation effectuée par l'enseignant pour s'adapter à un nouvel outil didactique peut ainsi devenir un moyen de l'action pour le formateur par l'analyse des procédures mobilisées. Elle fait de l'intégration d'une démarche une médiation instrumentale pour penser la didactique de l'écriture.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1994) : *Le texte narratif*. Paris, Nathan.
- ADAM J.M., REVAZ F. (1996) : *L'analyse des récits*. Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1981) : « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communications* n° 8 (pp. 7-33).
- DELEUZE G. (1969) : *Logique du sens*. Paris, Les éditions de minuit.
- DURAND G. (1969) : *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Dunod.
- FABRE M. (1995) : *Bachelard éducateur*. Paris, PUF.
- FABRE M. (1996) : *Projets narratifs*. Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- GARCIA-DEBANC C., TROUILLET A. (2000) : « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ». *La réécriture*, n° 105-106, pp. 51-75.
- GLAUDES P., REUTER Y. (1996) : *Personnage et didactique du récit*. Metz, Cresef.
- INHELDER B., CELLERIER G. (1992) : *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- MAS M. (1989) : « Aspects du traitement didactique des référents, embarquement pour Critère » *Repères*, n° 79, pp. 7-23
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- RABARDEL P. (1995) : *Les hommes et les technologies*. Paris, Armand Colin.
- REUTER Y, (2000) : « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français » in REUTER Y., TAUVERON C., *Diversités narratives*, *Repères* n° 21, Paris, INRP.
- RICŒUR P. (1984) : *Temps et récit, La configuration dans le récit de fiction*. Paris, Seuil.
- SCHNEUWLY B., REVAZ F. (1994) : *Lire pour écrire, écrire pour lire : une méthode pour maîtriser l'écrit, guide pédagogique*. Paris, Nathan.
- TAUVERON C. (1995) : *Le personnage*. Paris, Delachaux et Niestlé.