



HAL
open science

“ Se faire un film ” ou réaliser un film avant de rédiger un texte. Deux expériences en classe

Céline Galissier, André Tricot

► To cite this version:

Céline Galissier, André Tricot. “ Se faire un film ” ou réaliser un film avant de rédiger un texte. Deux expériences en classe. *Enfance*, 2020, 2020 (3), pp.295-312. 10.3917/enf2.203.0295 . hal-03132569

HAL Id: hal-03132569

<https://hal.science/hal-03132569>

Submitted on 11 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

« Se faire un film » ou réaliser un film avant de rédiger un texte. Deux expériences en classe.

Céline Galissier* et André Tricot**

*Collège Albert Camus, Gaillac

**Laboratoire Epsilon, Université Paul Valéry Montpellier 3

article paru dans *Enfance* 2020/3 (N° 3), pages 295 à 312

<https://www.cairn.info/revue-enfance-2020-3-page-295.htm>

Résumé

L'objectif est d'explorer si la représentation imagée ou concrète d'une histoire pourrait améliorer la production écrite des élèves. Autant, dans le champ de la lecture, il est admis que la capacité à « se faire un film » témoigne de la qualité de la compréhension, autant, en écriture, cette hypothèse n'a pas été explorée. Dans une première expérience, nous avons réparti aléatoirement les élèves de deux classes de 6^{ème} dans deux conditions expérimentales : écrire après avoir imaginé un film dans leur tête vs. sans cette consigne d'imagination. Dans une seconde expérience, les élèves devaient écrire après avoir réalisé un court métrage vs. sans cette tâche de réalisation. Dans la première expérience, les résultats montrent un effet de la consigne d'imagination sur la présence de descriptions dans le texte. Dans la seconde expérience, la réalisation du film produit le même effet sur les descriptions, ainsi qu'un effet sur les indicateurs qui traduisent l'expérience des personnages, leur point de vue. Le fait de visualiser, par l'imagination ou concrètement, l'histoire que l'on doit écrire aurait donc un effet sur le contenu de la production écrite.

Mots clés

Modèle de situation, Production écrite, Image mentale, Outils numériques

"Imaging a movie" or making a movie before writing a script. A classroom experiments.

Abstract

The aim is to explore whether imaging or concrete representation of a story could improve students' written production. In reading studies, it is widely accepted that the ability to "imaging a movie" is a sign of the quality of comprehension, but in writing studies, this hypothesis has not been tested. In a first experiment, we randomly assigned the pupils of two 6th grade classes under two experimental conditions: writing after having imagined a film vs. without this imaginative instruction. In a second experiment, the students had to write after having directed a short film vs. without this directing task. In the first experiment, the results show an effect of the imagination instruction on the presence of descriptions in the text. In the second experiment, making the film had the same effect on the descriptions, as well as an effect on the indicators that reflect the characters' experience, their point of view. Visualizing, through imagination or concretely, the story to be written would have an effect on the content of the written production.

Keywords

Situation model, Written production, Mental image, Digital tools

« Se faire un film » ou réaliser un film avant de rédiger un texte. Deux expériences en classe.

Un des apports des nouvelles technologies réside dans leur capacité à nous permettre de mettre en œuvre des tâches auparavant inaccessibles. Ainsi, réaliser des films en classe, avec un téléphone portable ou une caméra numérique, est devenu très facile. Cet immense gain d'utilisabilité ne répond cependant en rien à l'utilité de cette tâche : à quoi peut bien servir de faire réaliser des films en classe ? Quels apprentissages scolaires sont ainsi favorisés ? Une part essentielle du paradoxe des nouvelles technologies au service des apprentissages scolaires se résume donc ainsi : si c'est pour enseigner la même connaissance, il y a un risque de perdre du temps ou de l'énergie en mettant en œuvre la nouvelle tâche et un nouvel outil, pour un gain faible ; si c'est pour enseigner une autre connaissance, il y a un risque que cela ne serve en rien les apprentissages prévus dans les programmes scolaires. Dans cet article, nous essayons d'évaluer en quoi la possibilité de faire un film en classe peut améliorer la production écrite.

Pour améliorer la production écrite, l'approche la plus efficace porte sur les stratégies d'écriture (Coker & Lewis, 2008). En France, les programmes de l'éducation nationale ont intégré cette idée, par exemple en demandant explicitement aux professeurs de français de développer l'apprentissage de « stratégies permettant de trouver des idées ou des éléments du texte à produire » (BOEN, 2015). Parmi les stratégies possibles, nous en avons testé une, inédite à notre connaissance : (se) faire un film avant d'écrire. Cette stratégie vient d'un raisonnement très simple : si le résultat de la compréhension d'un texte chez le lecteur est un modèle de situation (van Dijk & Kintsch, 1983), alors le rédacteur doit bien avoir un modèle de situation quand il écrit ; si rendre explicite l'élaboration de ce modèle de situation améliore la compréhension de textes (Bianco, 2014), cette explicitation doit aussi améliorer la production de textes. Nous avons considéré deux modes d'explicitation : le premier repose sur l'imagination, il consiste à essayer de se faire un film « dans sa tête », à visualiser mentalement la scène, les personnages, les actions que l'on va rédiger ensuite (exactement comme dans une des consignes connue pour améliorer la compréhension écrite) ; le second est plus concret, il s'agit de fabriquer des images, à partir de personnages que l'on filme.

Après avoir étayé théoriquement cette hypothèse, nous allons présenter deux études : dans la première, la production écrite d'élèves qui ont reçu la consigne de « se faire un film dans la tête » avant d'écrire est comparée à celle d'élèves qui n'ont pas reçu cette consigne ; dans la seconde étude, la production écrite d'élèves qui ont dû réaliser un film avant d'écrire est comparée à celle d'élèves qui n'ont pas eu à réaliser un film.

1 « Se faire un film » : de la compréhension à la production écrite

1.1 Comprendre un texte

Depuis 40 ans, les recherches qui explorent le champ de la compréhension de textes convergent sur au moins un point : la compréhension s'appuie sur la capacité du lecteur à élaborer une représentation mentale riche du texte qu'il lit. Van Dijk et Kintsch (1983) distinguent trois niveaux dans la compréhension d'un texte. La « structure de surface » est la phase de compréhension du lexique et de la syntaxe. La « base du texte » établit des relations entre les différents éléments lexicaux et syntaxiques du texte, y compris les éléments inférés, et les hiérarchise pour faire apparaître une cohérence globale. Vient ensuite le « modèle de situation » qui intègre les éléments précédents du texte mais également les connaissances antérieures du lecteur, issues de son expérience. Il s'agit d'« une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte ».

Dès leurs premiers travaux, van Dijk et Kintsch mettent en avant un mécanisme cyclique. La compréhension est présentée comme une activité stratégique proche de la résolution de problèmes, ce modèle est dit « constructiviste ». Kintsch (1998) propose pourtant une nouvelle théorie, appelée « construction-intégration », selon laquelle les mécanismes de construction de sens ne seraient plus seulement délibérés, mais en partie automatiques et aveugles. Lorsque ces mécanismes spontanés échoueraient, un processus stratégique, conscient et délibéré de compréhension serait lancé. A partir de ce modèle, van den Broek et ses collaborateurs (1996, 1999) proposent le « *landscape model* », sorte de structure conceptuelle évolutive dans laquelle les pics représentent les concepts les plus actifs. Ils établissent des règles d'activation de ces concepts selon leur nombre d'apparitions, leurs liens. Ainsi le modèle de situation est révisé en permanence.

Le modèle de situation demeure l'élément central des théories de la compréhension de texte. Kintsch livre l'exemple suivant : « Jean traversa le pont pour rentrer chez lui ». Que voyons-nous ? Certainement un édifice qui enjambe une rivière. Si la phrase suivante est : « A cet instant, un train passa sous le pont », le décor du « film » est immédiatement revu pour placer des rails sous le pont.

Pour former des lecteurs de haut niveau, un des moyens est de rendre cette compétence de révision explicite. Bianco (2014, p. 12) propose de développer : « L'enseignement des stratégies de compréhension [qui, pour elle] a pour vocation de former des lecteurs actifs capables d'autoévaluer et d'autoréguler leur compréhension. Un lecteur actif sait que comprendre un texte consiste à en construire un modèle de situation cohérent ». Le travail sur la compréhension, qu'explorent ces recherches, se décline dans l'ouvrage de Cèbe et Goigoux (2009) qui connaît un vif succès auprès des professeurs de primaire et de collège, soucieux de permettre à leurs élèves d'accéder à une compréhension dite *profonde* des textes narratifs.

Cela fait consensus aujourd'hui : une lecture performante dépend donc, entre autres, de la capacité du lecteur à « se faire un film dans sa tête » à partir d'éléments prélevés dans le texte et d'éléments contenus dans sa mémoire à long terme.

1.2 Produire un texte

Concernant la production textuelle, Hayes et Flower (1980) proposent un premier modèle à l'issue de leurs travaux. Selon eux, trois types d'activités sont identifiables lors de l'écriture : la planification conceptuelle (récupération, organisation, cadrage finalisé des connaissances), la mise en texte et la révision/édition.

Écrire un texte suppose donc que le scripteur élabore des « idées » à mettre en texte ; ces idées sont générées à partir de ressources (notamment internes : les connaissances en mémoire à long terme) et de contraintes (par exemple la consigne de rédaction). Si la composante verbale de ces idées a été largement explorée (à travers l'étude des connaissances langagières sur l'élaboration de ces idées et l'étude de la traduction de ces idées en mots), sa composante visuelle ne l'a pas été, à notre connaissance (voir la synthèse de O'Rourke, Connelly, & Barnett, 2018).

L'ensemble de processus cognitifs mis en œuvre lors de la production d'un texte fait l'objet de contrôles plus ou moins conscients : le niveau global comporte des opérations de haut niveau à fort coût cognitif alors que le niveau local semble plus automatique selon Herrmann et Grabowski (1995). Concernant la planification, Fayol (1997) suggère que l'existence chez le scripteur d'une représentation mentale d'ensemble cohérente et unifiée permet le maintien de la référence aux entités déjà évoquées et l'introduction de nouvelles informations, ce qui garantit la cohérence globale du texte et donc la possibilité pour le lecteur de créer sa propre représentation mentale.

Les théories de la production verbale présentent donc l'élaboration de mots, de phrases et de textes comme un processus relevant de l'aspect conceptuel, syntaxique et phonologique du mot, mais aucun de ces modèles n'envisage que le sujet puisse en convoquer une représentation mentale visuelle comme c'est le cas en compréhension (voir par exemple les synthèses de Becker, 2006 ; MacArthur & Graham, 2016 ; Olive, 2014).

1.3 Croisement de deux cadres théoriques

Rares sont les travaux qui tentent d'établir des liens entre le modèle de situation élaboré au cours de la lecture – compréhension d'un texte et les idées élaborées par le scripteur lors de la production de textes (Wengelin & Arfé, 2017). Gernsbacher (1989) envisage que les lecteurs établissent une représentation mentale en mettant en œuvre plusieurs processus. Tout d'abord, ils établiraient les « fondations » qui serviraient de structure de base à des blocs d'informations formant un tout cohérent. Lorsque les informations nouvelles n'entreraient plus en cohérence avec ce bloc, un nouveau bloc se constituerait. Un certain nombre de marques textuelles aiguilleraient ou conforteraient le lecteur dans sa prise de décision. Selon lui, un fonctionnement similaire serait à l'œuvre lors de la production écrite : d'abord une phase d'élaboration de la fondation puis les blocs se constitueraient en fonction du degré d'activation de ses éléments. Viendrait ensuite la sélection des structures syntaxiques et le choix des items lexicaux.

Ce modèle présente l'avantage de mettre en correspondance les activités cognitives en jeu au cours de la lecture et au cours de l'écriture. Cependant, aucune recherche ne semble avoir exploré à ce jour la possibilité que le modèle de situation du lecteur, ce « film » qui se réaliserait dans la tête du sujet à la lecture ou à l'audition d'un récit, puisse être à l'œuvre

dans les tâches d'écriture. Pourtant, de nombreux travaux sur l'amorçage montrent que les images sont « à la fois de meilleures amorces et plus faciles à amorcer » (Fayol, 1997).

Ainsi ne peut-on pas envisager que l'amorçage du récit puisse utiliser l'image selon un processus similaire à celui de la récupération d'un mot, selon le schéma inspiré par Burke, Mackay, Worthley et Wade (1991). Peut-on inciter le scripteur à créer une image mentale de ce qu'il va mettre par écrit, c'est-à-dire encoder sous forme verbale ? Une consigne supplémentaire engageant les scripteurs à créer un « film dans leur tête » de leur récit serait-elle un moyen efficace d'améliorer celui-ci ?

Certains travaux approchent ce champ. Long et Hiebert (1985) donnent une image aux élèves et en observent l'influence sur l'écriture : les textes produits sont plus originaux et plus longs. Cette expérience peut être reliée à celle de Leopold et Mayer (2014) qui proposent d'observer la qualité de la compréhension d'un texte scientifique complexe à différents groupes d'étudiants. Certains se voient proposer une image de la partie de texte qu'ils vont découvrir ou qu'ils ont découverte et d'autres reçoivent la consigne de se faire une représentation mentale de la même partie du texte. Et ainsi de suite pour l'ensemble du texte. Les évaluations de mémorisation et de compréhension qui suivent l'expérience montrent très clairement que les étudiants du groupe qui est invité à créer une image mentale des éléments du texte et de leurs relations sont significativement plus performants que ceux à qui une image a été donnée. Le cumul de ces deux expériences laisse présager que formuler de façon explicite la consigne de créer une représentation mentale du texte avant le passage à l'écrit pourrait avoir une influence bénéfique sur la qualité de l'écriture d'invention.

Bos (2016) explore dans sa thèse « *Moving beyond words* » différentes voies pour améliorer la compréhension des textes narratifs chez des élèves de primaire. Afin d'enrichir le modèle de situation du lecteur, elle propose trois pistes : activer la dimension sensorielle du texte, mettre en œuvre des stratégies de contrôle de la compréhension et faciliter la création d'inférences. Dans le chapitre cinq, elle se demande si le modèle situationnel pourrait avoir une influence sur l'écriture créative des élèves. Elle observe que la richesse de ce dernier, qui se caractérise par l'implication du sujet et sa convocation explicite lors de la tâche d'écriture, a une influence directe sur la qualité des éléments de situation (temps, lieu, causalité, intentions...) et le volume de descriptions, éléments clefs de la créativité selon elle. Mais elle ne pousse pas l'exploration jusqu'à convoquer des images mentales. Pourquoi ne pas

l'envisager ? Pourquoi ne pas explorer encore plus loin : la réalisation concrète d'un film aiderait-elle les élèves à produire des récits plus riches ?

Notre objectif est d'observer si visualiser le film de ce que l'on « prévoit », au sens littéral, d'écrire rend l'écriture plus performante. Les expériences menées investiront le champ de la représentation mentale mais aussi celui de la réalisation concrète d'un très court court-métrage.

1.4 Hypothèses

Notre première hypothèse concerne la longueur des textes. Nous prévoyons que les récits seront plus longs lorsque les élèves appuient leur écriture sur un « film ». En effet, les élèves se contentent habituellement de raconter la « corde à linge » de leur histoire, ils produisent un texte qui tient du résumé d'actions. Nous supposons que faire état de ce qui se déroule sur leur écran de projection intérieur leur demandera de « consommer » davantage de mots.

Notamment en ce qui concerne, c'est notre deuxième hypothèse, les descriptions au sens large. Nous présumons que les élèves développeront davantage l'aspect « visuel » de leur récit en appuyant leur écriture sur un « film ». Si le scripteur est en mesure de « voir » les personnages, les lieux, les objets, sa représentation dans le texte sera enrichie.

Notre troisième hypothèse est que les actions seront mieux enchaînées, de façon plus cohérente dans la condition « film ». Si le scripteur est en mesure de « voir » l'enchaînement des actions, alors celles-ci seront plus nombreuses dans le texte, les liens de causalité entre les actions seront plus explicites, ainsi que les intentions des personnages. Les composantes de ce critère sont les mêmes que celles utilisées par Bos (2016) qui s'appuie sur les travaux de Zwaan, Langston et Graesser (1995).

Notre quatrième hypothèse est que la réalisation du film conduira les élèves à développer plus l'« incarnation » du récit, c'est-à-dire la présence et la profondeur des émotions des personnages ainsi que l'expression de leurs pensées, la présence et la qualité du vocabulaire des sens, de la perception. La qualité d'un récit tient à la capacité de son auteur à permettre au lecteur de s'identifier aux personnages, à l'inclure dans le récit (Carlson, 1965). Le texte devrait permettre au lecteur d'accéder au point de vue d'un ou de plusieurs personnages, de ressentir de l'empathie.

Notre cinquième hypothèse est que la réalisation du film conduira les élèves à écrire un récit plus original. Nous avons utilisé pour cela la grille d'évaluation de l'originalité de Carlson (1965), qui fait encore référence et qui est utilisée par Bos (2016). A travers trente-six items, Carlson propose d'analyser cinq domaines : la structure de l'histoire, la nouveauté des éléments qui la constituent, du point de vue de la forme aussi bien que du fond, les aspects émotionnels, l'incarnation et le style. Ses travaux portent sur plus de 500 productions d'élèves du primaire. La quantité des écrits observés lui permet de produire des statistiques afin de valoriser ceux qui proposent de la « nouveauté », terme qui revient de très nombreuses fois dans sa grille.

En résumé, l'hypothèse 1 porte sur la longueur du texte. L'hypothèse 2 porte sur la variable « description » et concerne les éléments du texte par lesquels le scripteur donne à voir, au sens propre, les éléments de son histoire : taille, couleur, composition, etc. L'hypothèse 3 porte sur la variable « situation », qui évalue la cohérence du récit, le déroulement des actions, les motivations des personnages, les indices de temps et de lieu qui permettent au lecteur de se repérer. L'hypothèse 4 qui porte sur la variable « incarnation » rend compte de la capacité de l'élève à faire état des sentiments, perceptions, pensées, etc., du ou des personnages. L'hypothèse 5 porte sur la variable « originalité », soit la capacité du scripteur à créer de la nouveauté, que ce soit par le langage ou par les composantes du récit.

Chaque variable sauf la longueur des textes est mesurée par deux évaluateuses indépendantes, sur une échelle de 1 à 5. Une évaluateuse est la première auteure de cet article. La seconde évaluateuse connaît l'enjeu de l'expérience mais elle ne sait pas quels élèves sont dans quelle condition expérimentale. Chacune a d'abord évalué seule chaque production par un résultat chiffré pour chacune des composantes définies précédemment et en notant des commentaires, très libres, sur chacun des récits. Elles ont ensuite confronté leurs résultats. Si un écart supérieur à 1 point sur un des critères, était constaté alors la production ouvrait une discussion jusqu'au consensus.

2 Expérience 1. Écrire avec la consigne « se faire un film »

2.1 Objectif et méthodologie

La première expérience consiste à vérifier si la consigne supplémentaire « se faire un film dans la tête », c'est-à-dire écrire à partir d'une représentation mentale visuelle, peut améliorer l'écriture d'invention. Elle est menée sur deux classes de niveau sixième, soit 44 élèves (11 ans en moyenne, 28 filles). Afin d'éviter un « effet classe », les deux classes sont mélangées. Les élèves sont répartis aléatoirement dans les deux conditions. La moyenne des notes des tâches d'expression écrite réalisées en début d'année montre que la différence entre les deux groupes est inférieure à 0,5 point (sur une échelle de 0 à 20). On peut donc considérer que les deux groupes aléatoirement constitués sont de même niveau en expression écrite. Le travail d'écriture est réalisé sur deux heures, un mercredi de 10 h à 12h, en semaine 1 pour le groupe témoin et en semaine 2 pour le groupe expérimental. Il s'agit d'écrire une nouvelle aventure d'Ulysse alors que l'étude de l'œuvre intégrale touche à sa fin. Les élèves en ont lu une version adaptée, en partie en autonomie. A chaque étape, chacun d'eux s'est exprimé sur sa lecture grâce au cahier du lecteur, écriture qui a servi de base à une synthèse en groupes, synthèse qui sera restituée à la classe et ce débat interprétatif s'achèvera par la rédaction d'une trace écrite collective. Cette méthode vise à valider ou corriger la compréhension tout en permettant de cerner les enjeux de ces textes. Les principaux épisodes ont servi de jalons à ces lectures et ont été plus précisément analysés en classe. Une séance visant à lister et à catégoriser les dangers qu'Ulysse a dû affronter a été réalisée en fin de séquence. Cette explicitation, ainsi que la séquence sur le monstre réalisée plus tôt dans l'année, leur a permis de cerner la tâche d'écriture attendue. La tâche est ainsi « focalisée ».

Entre ces deux sessions, il est fait un rappel de ce que signifie « se faire un film dans sa tête » à l'aide des exercices de *Lector & Lectrix*. Depuis le début de l'année, les élèves ont pris l'habitude de parler de la représentation mentale qu'ils ont du texte qu'ils lisent. La confrontation des différentes représentations permet d'ouvrir l'analyse du texte et ses principaux axes de façon à la fois spontanée et pertinente pour eux. Ils sont également régulièrement confrontés à des versions du texte proposées par des peintres, des sculpteurs, des réalisateurs, des dessinateurs, ou autres artistes, même si, dans ce cas, c'est le repérage de la dimension discursive de l'œuvre qui est visé. Le lendemain du passage du second groupe,

à la projection d'une adaptation en bande dessinée d'un fabliau, une élève a réagi : « Ah mais c'est pas du tout ça le film que j'ai dans la tête ! ». Ainsi, il est raisonnable de considérer que la compréhension de la consigne ajoutée pour le groupe expérimental n'a pas posé de problème.

2.2 Résultats

	Témoins (22 élèves)		Expérimentaux (22 élèves)	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Nombre de mots	287	159	318	143
Description	0,66	0,82	1,73	1,20
Incarnation	1,30	0,98	1,41	1,23
Situation	2,84	1,29	2,77	1,24
Originalité	2,16	1,07	2,14	0,97
Total	6,82	2,87	8,05	3,48

Tableau 1 : Moyennes et écart-types des performances des élèves du groupe témoin (sans consigne d'élaboration d'images) et du groupe expérimental (avec consigne d'élaboration d'images)

Les résultats moyens vont dans le sens de nos hypothèses. Les élèves du groupe expérimental semblent avoir produit des textes plus longs, avec plus de descriptions et d'incarnations. Pourtant, l'analyse de la variance avec le logiciel SPSS ne fait apparaître une différence significative que sur la variable « description » ($F(1;43) = 11,83$; $p < ,001$). Les différences entre élèves étant extrêmement importantes à l'intérieur de chaque groupe (distribution non gaussienne pour toutes les variables sauf « description »), des tests non paramétriques (U de Mann Witney) sont mis en œuvre et ces derniers ne montrent aucune différence significative à part sur la variable « description ».

La taille des écart-types montre que l'ensemble des productions est très hétérogène : les différences entre élèves dans cette tâche de production écrite sont très importantes. Cependant, la consigne « se faire un film » a pu engendrer un (léger) effet d'homogénéisation des productions. En effet, une analyse des corrélations entre scores montre que pour le groupe témoin, il n'y a aucune corrélation significative entre les 5 variables. Pour le groupe expérimental en revanche, il y a une corrélation significative entre le nombre de mots et les descriptions ($r=0,61$; $p < ,002$), ainsi qu'entre le nombre de mots et les incarnations ($r=0,44$;

$p < ,04$), entre les incarnations et le nombre d'éléments dans le modèle de situation ($r=0,56$; $p < ,007$), ainsi qu'entre cette dernière variable et l'originalité ($r=0,79$; $p < ,001$). La faible taille de notre échantillon nous empêche cependant une exploration plus poussée des données, à la recherche de catégories de productions par exemple.

Certains élèves du groupe témoin intègrent une phrase de description : « Il y avait des fleurs et beaucoup d'arbres », « il vit un château immense de glace et de gelée » ou encore « il y a un énorme monstre avec un gros tentacule ». Deux textes intègrent une description plus vaste : « cette île était vide, il n'y avait ni nourriture, ni boisson, ni vêtement, ni abri, rien de tout cela n'y était » et « Ulysse avança et il se retrouve face à un monstre mi-chien mi-lion et ce monstre était géant, il avait des ailes, un balai et des cornes de taureau ». Les productions du groupe expérimental comportent souvent plusieurs descriptions, comme si les éléments rencontrés par le héros devaient être visualisés par le lecteur. « Ces rochers faisaient plusieurs dizaines de vagues noires et monstrueuses », le « bateau était à présent bien endommagé », « une végétation luxuriante peuplait l'île » ou encore, « une demeure bien bâtie », « un monstre de la taille d'une maison ». « Il y avait des toiles d'araignée, des carreaux cassés ; le parquet fissuré (il fallait regarder où on marchait), le parquet grinçait et il n'y avait aucun bruit [ils virent] un grand homme rouge avec des cornes sur la tête ; il était vêtu avec une cape rouge, il avait une longue queue rouge avec le bout bien pointu, il avait une fourche ». « Ulysse débarqua sur une île mystérieuse, en la voyant, il vit des fleurs de toutes les couleurs, des arbres avec des lianes et, entre les arbres, il y avait un chemin. Ce chemin était sombre et sinueux [...] Ils traversèrent une rivière infestée de piranhas et de crocodiles, un trou avec des serpents [...] Ce monstre était impitoyable, il mangeait des hommes, des naufragés, sa grotte était remplie d'os d'hommes ».

En résumé, si les productions du groupe expérimental contiennent en moyenne 10 % de mots supplémentaires par rapport au groupe témoin, cette différence n'est pas significative, pas plus que celles qui concernent les variables « situation », « incarnation » et « originalité ». L'évaluation de ce dernier critère nous a cependant posé problème. En effet, les deux évaluatrices ont proposé des scores très différents : la même production a pu obtenir le score maximum chez l'une et le score minimum chez l'autre. Long et Hierbert (1985) affirment que « la créativité dépend de la richesse des images et des expériences stockées dans l'esprit et de l'habileté à les réactiver, à les combiner et à les synthétiser ». Le premier constat que nous

avons pu faire est que ce critère dépend en partie des références du correcteur, des points d'intersections entre ses connaissances et celles de l'élève et non de la confrontation de la production d'un élève avec l'ensemble des productions. On pourrait en effet penser qu'un correcteur qui rencontre une situation similaire dans plusieurs récits jugerait ceux-ci peu originaux : ce n'est pas forcément le cas. Le critère d'originalité nous paraît difficile à évaluer, peut-être l'échantillon est-il trop réduit ?

3 Expérience 2. Écrire après avoir réalisé un film

3.1 Objectif et méthodologie

La seconde expérience consiste à vérifier si la réalisation d'un film peut influencer sur la production écrite. Elle est menée sur deux classes de niveau sixième, soit 37 élèves (11 ans en moyenne, 24 filles). Les deux classes sont mélangées. Les élèves sont répartis de façon aléatoire dans une des deux conditions expérimentales. La moyenne des notes des tâches d'expression écrite réalisées tout au long de l'année montre que la différence entre les deux groupes est inférieure à 0,5 point sur une échelle de 0 à 20. On peut donc considérer que les deux groupes sont équilibrés. Cependant, en raison de l'absence d'élèves lors des travaux du groupe expérimental, cet équilibre est faussé. Les résultats de certains élèves du groupe témoin ne sont donc pas pris en compte afin de pouvoir comparer deux groupes équivalents. Le travail d'écriture est réalisé sur deux heures, un lundi de 8 à 10 heures pour le groupe témoin. L'ensemble des élèves réalise ensuite un court métrage par groupes de deux, trois ou quatre élèves. De ce fait, le groupe expérimental procède à l'écriture dix jours plus tard, un mercredi de 10 à 12 heures.

Après la lecture de contes mettant en scène des ogres, un extrait de *Star Wars VI* est étudié. Il s'agit du passage où Luke Skywalker est prisonnier de Jabba le Hutt et affronte son monstre de compagnie, un rancor. La notion de plan est reprise puis le choix des échelles et de l'angle discutés, essentiellement en termes d'effet. Les élèves constituent ensuite librement des groupes avec la consigne de raconter l'attaque d'un de leurs jouets sur un autre jouet en cinq plans maximum. Dans chaque groupe est élaboré un *story board* assez précis pour que l'on puisse envisager un tournage « sans discussion », c'est à dire quasiment mécanique. Les élèves s'organisent aussi pour apporter les objets dont ils ont besoin (jouets, lumières...) et

sont invités à anticiper sur le montage (recherche de sons...). Ils savent qu'un décor constitué d'un drap noir sera à leur disposition. Le tournage a lieu lors d'une séance d'aide personnalisée ce qui permet de réduire l'effectif de moitié et de consacrer une quinzaine de minutes à chaque groupe. Le *story board* sert de repère, certains élèves s'approprient très rapidement le matériel (caméscope et pied) alors que d'autres refusent de le prendre en main. Dans ce cas, un élève d'un autre groupe ou l'expérimentatrice filme selon les instructions. L'expérimentatrice procède ensuite à un montage grossier à partir du *story board*, montage qui sera affiné lors d'une nouvelle séance d'accompagnement personnalisé. La découverte des images les déçoit généralement. En effet, l'absence quasi-totale de mobilité des personnages rend le petit film peu expressif. Le montage de la bande son les réjouit d'autant plus qu'ils ont été perplexes lors du premier visionnage « muet ». Leurs choix traduisent leur souci de l'« ambiance » de la scène : cri terrifiant, musique dramatique... Ils sont à la recherche de l'effet et l'effet est immédiat : ils sont ravis du résultat. Tous les films sont ensuite présentés à l'ensemble des élèves. Les élèves du groupe expérimental visionnent les images une fois encore en début de séance d'écriture. La consigne donnée au groupe témoin était la suivante : « Un de vos jouets est devenu un monstre. Il attaque un autre jouet pour le manger ». Le second groupe reçoit une consigne supplémentaire : « Racontez le film comme vous l'avez vu quand vous l'avez réalisé ». L'objectif étant d'évaluer l'incidence de la réalisation, c'est-à-dire d'un récit en langage cinématographique, sur l'écriture d'imagination, c'est-à-dire d'un récit en langage verbal, on pouvait craindre que les élèves ne me « racontent le *story board* ». Nous nous sommes donc interrogés sur la pertinence de donner cette consigne supplémentaire. Cependant, il nous semblé nécessaire de mettre en lien de façon explicite les deux travaux. Dans le cas contraire, nous aurions pris le risque que les élèves rédigent un récit en oubliant le travail de réalisation mis en œuvre précédemment et dont la raison d'être était précisément d'alimenter l'écriture. La consigne supplémentaire avait donc pour fonction d'« activer » la mémoire de ce film. Cette fois, les deux évaluatrices se penchent simultanément sur les productions, chaque critère est discuté pour chaque production. La seconde évaluatrice n'a pas vu les films mais relève des particularités qu'elle me signale au fur et à mesure de la correction. L'expérimentatrice reconnaît les marques des films réalisés.

3.2 Résultats

	Témoins (18 élèves)		Expérimentaux (19 élèves)	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Nombre de mots	197	94	131	90
Description	0.81	1.14	1.79	1.43
Incarnation	1.53	1.41	2.24	1.16
Situation	2.28	1.23	2.24	1.07
Originalité	1.44	1.12	1.13	1.28
Total	5.19	4.24	6.11	4.42

Tableau 2 : Moyennes et écart-types des performances des élèves du groupe témoin et du groupe expérimental.

Les résultats moyens vont en partie dans le sens de nos hypothèses. Les élèves du groupe expérimental ont produit des textes moins longs mais comportant plus de descriptions, traduisant davantage l'incarnation. L'analyse de la variance avec le logiciel SPSS confirme ces différences significatives sur les variables « nombre de mots » ($F(1;36) = 5,141$; $p < ,029$) et « description » ($F(1;36) = 5,333$; $p < ,027$). Les différences entre élèves étant extrêmement importantes à l'intérieur de chaque groupe (distribution non gaussienne pour toutes les variables), des tests non paramétriques (U de Mann Witney) sont mis en œuvre et ces derniers donnent le même résultat sur les variables « nombre de mots » et « descriptions », mais ils montrent aussi une différence significative sur la variable « incarnation » ($U = 96,50$; $p < ,022$). Les productions du groupe témoin contiennent pourtant en moyenne 25 % de mots supplémentaires par rapport au groupe expérimental. Les scores des deux groupes sont équivalents selon les variables « situation » et « originalité ».

La taille des écart-types montre que l'ensemble des productions est encore très hétérogène. Par exemple, le nombre de mots va de 20 à 358 dans le groupe expérimental et de 80 à 401 dans le groupe contrôle. Contrairement à l'expérience 1, il y a une bonne corrélation entre les indicateurs de performance dans le groupe contrôle. Le nombre de mots est corrélé significativement avec les variables « incarnation » ($r = 0,51$; $p < ,05$) et « originalité » ($r = 0,57$; $p < 05$). La variable « incarnation » est corrélée avec la variable « situation » ($r = 0,83$; $p < 001$) et la variable « originalité » ($r = 0,69$; $p < 002$), les variables « situation » et « originalité » sont corrélées entre elles ($r = 0,70$; $p < 001$). Globalement, les mêmes corrélations sont observées avec le groupe expérimental. La faible taille de notre échantillon

nous empêche cependant une exploration plus poussée des données, à la recherche de catégories de productions par exemple.

Ce qui apparaît encore une fois dans les productions du groupe expérimental, c'est la richesse des descriptions proposées. Les descriptions concernent essentiellement les lieux et les personnages. Elles traduisent l'intention de produire un effet. Si l'on observe plus précisément les productions, de nombreux récits fournissent des précisions sur la taille des personnages : le personnage est décrit comme fort ou faible. Il est raisonnable de penser qu'il s'agit d'une « traduction » de l'angle (plongée, contre plongée) utilisé lors de la prise de vue. « Le renard se grandit et le pingouin [...]se sentit tout petit ». « C'était une très grande créature » ou « je vis ma Monster High et mon Petchup minuscule et tout faible. La poupée paraissait si grande et si terrifiante » ou encore « Il faisait deux fois la taille d'un bibendum Chamallow dans SOS fantômes ». Des éléments effrayants de la description physique du monstre peuvent également être donnés, ce sont soit les caractéristiques qui les ont poussés à choisir ce jouet pour monstre (« C'était un ours énorme ! Il était grincheux, poilu et horrible ! Il tenait des ciseaux entre ses pattes », « Avec des cheveux blonds mal coiffés avec un maquillage mal fait et elle a plein de cicatrices horribles »), soit celles qu'ils lui ont ajoutées pour le rendre plus effrayant encore (« Mishka est devenu un être horrible il avait les yeux rouges, les dents pointues et acérées, il avait du sang entre les dents et les doigts », « un énorme lapin avec d'énormes dents blanches et tranchantes »). Les descriptions du cadre de l'histoire montrent également la volonté de mettre par écrit des éléments du décor : « Il y a une maison en feu, des pompiers sont arrivés sur place avec un hélicoptère pour évacuer les personnes blessées. La maison se trouve dans la forêt » ou encore « Sur le sol, une mare de sang très rouge s'étalait »... Les élèves ont en effet délibérément introduit ces éléments dans leur film et on peut également faire l'hypothèse que cet effort les a suffisamment engagés pour qu'ils aient pris pleinement conscience de l'effet poursuivi et qu'ils aient donc cherché à le transcrire dans leur récit. En particulier, ces productions font plus souvent état d'éléments liés aux sons : « il avait si peur qu'on entendait son cœur battre », « Linette se jeta sur elle et la dévora en une bouchée, on entendait les bruits d'os craquer », « la tête à coiffer commence à faire un rire de sorcière qui fait très peur, on voyait son visage très près. La jeune fille hurla car elle avait peur. La tête à coiffer s'approcha et mangea la jeune fille et on entendit des bruits d'os »... Le travail sur la bande son a été un moment intense pour eux : ils ont véritablement cherché à

animer leurs personnages statiques par nature. Cet effort pour générer de l'émotion a laissé de nombreuses traces dans leurs récits. Dans le groupe témoin, seule une production fait état d'un grognement et trois de la peur du jouet, productions d'élèves que je qualifierais d'élèves doués dans le domaine de l'écriture.

Enfin, dans une des productions du groupe expérimental, le point de vue n'est pas stable : le point de vue est externe (« La jeune fille hurla ») puis le point de vue se déplace comme si le narrateur était spectateur (« on entendait des bruits d'os », ou encore « on voyait son visage de très près ») puis réalisateur (« La tête à coiffer s'approcha » car, dans le film, le cadrage masque délibérément l'absence de corps de l'« actrice »). On peut faire l'hypothèse que le contexte efficient est resté activé en même temps que les événements *focalisés* (Fayol, 1997). Comme pour de nombreux élèves de cet âge, il est difficile d'écrire depuis un point de vue qui ne soit pas centré sur leur propre situation d'énonciation et de maintenir ce point de vue, comme en témoigne les nombreuses erreurs de déictiques et de temps verbaux.

4 Discussion

Dans ces deux expériences, la grande hétérogénéité des productions et la faible taille de nos échantillons nous conduisent à interpréter les résultats de façon prudente. Quel que soit l'effet de notre consigne, il est probablement modeste relativement à bien de caractéristiques des scripteurs qui ont un effet sur la qualité des textes. L'élaboration d'une représentation visuelle du récit, imaginaire ou concrète, semble favoriser la présence et le développement de descriptions dans les textes des élèves. La réalisation de films semble réduire la longueur des récits mais il faut considérer que les élèves du groupe expérimental ont resserré leur récit à l'attaque elle-même, puisque c'est cela qu'ils ont filmé, alors que le groupe témoin n'avait pas de limites aussi clairement posées et a davantage développé les circonstances de l'attaque. De plus, le passage par le court métrage semble inciter les élèves à adopter les points de vue des différents personnages de façon bien plus développée et variée.

Le champ est ouvert en matière de représentation mentale imagée en écriture. En effet, les travaux présentés ici montrent que la représentation mentale imagée du modèle de situation a des effets bénéfiques sur les productions écrites d'élèves de sixième, notamment en ce qui concerne la qualité et la quantité des descriptions. Si la réalisation concrète d'images avant

d'écrire présente ce même avantage, elle semble influencer également sur l'« incarnation », c'est-à-dire cette capacité du texte à permettre au lecteur d'accéder aux pensées, sentiments, etc., des différents personnages.

Des expériences similaires pourraient être envisagées avec des élèves d'âges différents. Elles permettraient notamment de mesurer l'impact de cette consigne sur des publics qui se situent à des moments différents d'acquisition de la planification en production écrite. En effet, différents travaux montrent que les individus passent d'une stratégie d'énonciation des connaissances à une stratégie d'énonciation par transformation des connaissances (Bereiter, Burtis & Scardamalia, 1988 ; Doquet, 2011). On peut supposer que la consigne « se faire le film en entier dans sa tête avant de commencer à l'écrire » puisse avoir des effets bénéfiques au même titre que la planification, soit pour la suppléer, soit pour la compléter.

De même, il serait intéressant de pouvoir observer l'impact d'une consigne du type « tu es le héros du film que tu vas raconter » sur le critère « incarnation », mais également sur le critère « situation ». En effet, Fayol (1997) fait état de travaux qui montrent que les erreurs liées à la base temporelle du texte (imparfait/passé simple vs. présent/passé composé) ou aux déictiques (lié ou coupé de la situation d'énonciation du scripteur) trouveraient leur origine dans la difficulté pour le scripteur à stabiliser le point de vue adopté. Il cite également d'autres études selon lesquelles le maintien d'un point de vue unique dépend notamment de la capacité du scripteur à disposer d'une vue d'ensemble de la trame, ce que la consigne de réalisation, même uniquement mentale, du film pourrait permettre.

Certainement ne faudrait-il pas restreindre les travaux à la question de la consigne. Si on peut observer que la consigne « se faire un film » produit des effets bénéfiques sur l'écriture des élèves en cours d'apprentissage de l'écriture d'imagination, on peut aussi faire l'hypothèse que l'effet de la représentation mentale en production verbale serait bien plus vaste. Quand je cherche mon arrosoir, pour reprendre l'exemple de Burke, l'image de l'arrosoir ne préexiste-telle pas au mot « arrosoir » et ne peut-on pas envisager que la recherche de la forme phonologique de ce mot ne s'enclenche qu'en cas de besoin ? Si on tente d'étendre ce raisonnement à la production de phrases et de textes, on peut envisager que la représentation mentale du récit, c'est-à-dire le « film » dans la tête du scripteur, préexiste à toute forme de langage voire au *lemma* lui-même ? Alamargot et Chanquoy (2002) définissent le texte écrit

comme « une succession de phrases localement et globalement enchaînées, formant un ensemble cohérent d'idées à transmettre à un lecteur ». Fayol (1997) précise l'idée d'« une double contrainte linéaire-linguistique / multidimensionnelle-référentielle » : le texte est, par essence, linéaire alors que la réalité est multidimensionnelle. Si l'on se place à l'extrême bout de la situation de communication, la forme la plus aboutie de la lecture est la représentation mentale, multidimensionnelle, du récit lu. On peut donc envisager que, tout à l'autre bout de cette chaîne de la communication, préexiste à toute forme verbale une représentation mentale multidimensionnelle du récit. Le champ est vaste et reste à explorer. L'auteur Cécile Coulon¹, interviewée par Nathalie Azoulai (2018) sur France Culture, raconte : « [ces scènes] surgissent comme des scènes de cinéma, elles surgissent comme si j'étais dans une salle, spectatrice, et que tout d'un coup le noir se faisait autour de moi et que j'avais plusieurs minutes de film jaillissant de nulle part. [...] Le grand travail d'écriture, c'est que ces images deviennent des pages. [...] Aujourd'hui, même en écrivant, j'ai besoin de visualiser mes scènes avant d'écrire [...] Je n'ai jamais pensé à une de mes histoires ou à une histoire de quelqu'un d'autre sans la voir [...] Ma boîte crânienne devient une grande salle de cinéma ».

On voit ici que selon une auteure « experte », le travail d'écriture consiste à passer de l'univers multidimensionnel du film qui se déroule dans sa tête à la linéarité des lignes sur la page. Ces lignes sont amenées à se déployer à nouveau dans la boîte crânienne du lecteur qui réalisera son propre film.

5 Conclusion

Dans cet article, nous nous demandons si l'utilisation d'un outil numérique comme une caméra numérique, qui permet de réaliser un film en classe, améliore la production écrite des élèves. Les expériences menées montrent que le simple ajout d'une consigne visant une représentation mentale visuelle, peu coûteuse, produit un effet sur le texte. La réalisation, plus lourde, d'un court métrage apporte encore davantage de bénéfices pour améliorer la production écrite des élèves, objectif primordial dans l'enseignement du français en primaire

¹ Cécile Coulon est née en 1990. Elle est l'auteur de sept romans dont *Le roi n'a pas sommeil* en 2012, éditions Vivianne Haly, qui est sélectionné et primé pour de nombreux prix. Elle publie en 2018 *Petit éloge du running*, éditions François Bourin.

et secondaire. A l'heure où la métacognition et son enseignement sont un enjeu majeur pour l'acquisition du nouveau socle commun des connaissances, de compétences et de culture, ce passage par la réalisation d'un court métrage présente également d'autres bénéfices. Le premier avantage est qu'elle permet d'approcher avec les élèves le concept de « stratégie d'écriture » dont la mise en place est une priorité dans l'apprentissage de l'écriture. De plus, le conflit sociocognitif à l'œuvre lors de l'écriture du *story board* en groupe, mais aussi lors de la réalisation de la bande son, présente les mêmes avantages que l'écriture collaborative : les compétences individuelles de planification conceptuelle sont mises en œuvre par le jeu du débat autour des choix à réaliser, de leur pertinence, concernant la trame de récit, la construction de personnages, de l'atmosphère, etc., mais aussi les choix narratifs et formels... Autre enjeu majeur, les concepts de diégèse et de narration sont séparés. L'histoire racontée est sensiblement la même pour tous mais il faut faire des choix d'ordre narratif : quel sera le ton adopté (comique, dramatique...) ? Qu'est ce qui sera montré, suggéré ou caché et quel sera l'effet de ce choix pour le spectateur (car il faut bien poser la caméra quelque part) ? C'est ainsi permettre aux élèves d'adopter une véritable posture d'auteur.

Mettre en images semble avoir un impact positif sur l'écriture d'imagination des élèves. Que cette mise en images soit convoquée en tant que représentation mentale ou réalisée sous forme d'un court métrage, la qualité de l'écriture semble améliorée, notamment sa dimension descriptive. Si les travaux menés sur la lecture font apparaître un lien entre compréhension et densité de l'imagerie mentale construite par le lecteur, en revanche, les travaux sur l'écriture n'ont pas réellement exploré l'hypothèse que cette imagerie mentale puisse étayer voire servir de ferment à l'écriture d'invention.

Il nous semble que ce champ est ouvert pour la mise en œuvre d'expériences contrôlées.

6 Références

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), *La production du langage* (pp. 45-65). Hermès.

Azoulay N. (2018). Cécile Coulon et la course à pied. *L'écriture est un sport comme les autres*. France Culture. [en ligne] <https://www.franceculture.fr/emissions/lecriture-est-un-sport-comme-les-autres/cecile-coulon-et-la-course-a-pied>

Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. In A.S. Horning & A. Becker (Eds.), (2006). *Revision: History, theory, and practice* (pp. 25-49). Parlor Press LLC.

- Bereiter C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- Bianco, M. (2014). Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Conseil supérieur des programmes. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- BOEN (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial 11, 26 novembre.
- Bos, T.L. (2016). Moving beyond words. GVO drukkers en vormgevers B.V. | Ponsen & Looijen. [en ligne] <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/06/Bos-L.T.-Moving-beyond-words.-Supporting-Text-Processing-Using-a-Situation-Model-Approach.pdf>
- Burke, D.M., Mackay, D.G., Worthley, J.S., & Wade, E. (1991). On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults? *Journal of Memory and Language*, 30, 542-579.
- Carlson, R.K. (1965). An Originality story scale. *The elementary Scholl Journal*, 65(7), 366-374.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Retz.
- Coker, D. & Lewis, W. E. (2008). Beyond writing next: A discussion of writing research and instructional uncertainty. *Harvard Educational Review*, 78(1), 231-251.
- Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante : Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France.
- Gernsbacher, M.A. (1989). *Language comprehension as structure building*. Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Herrmann, T. & Grabowski, J. (1995). Pre-terminal levels of process in oral and written language production. In U.M. Quasthoff (Ed.), *Aspects of oral communication* (pp 67-87). Walter de Gruyter.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Leopold, C., & Mayer, R. E. (2014). An imagination effect in learning from scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 47-63.
- Long, S. & Hiebert, E.H. (1985). Effects of awareness and practice in mental imagery. In J. Niles & R. Lalik (Eds.), *Issues in Literacy: A research perspective (34th Yearbook of the National Reading Conférence* (pp. 381-385). NRC.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 24–40). The Guilford Press.
- Marquand, R. (réalisateur) (1983). *Star Wars, épisode VI: Le Retour du Jedi*. Lucasfilm.
- O'Rourke, L., Connelly, V., & Barnett, A. (2018). Understanding writing difficulties through a model of the cognitive processes involved in writing. In B. Miller, P. McCardle & V. Connelly (Eds.), *Writing development in struggling learners: Understanding the needs of writers across the life course* (pp. 11-28). Brill.
- Olive, T. (2014). Toward a parallel and cascading model of the writing system: A review of research on writing processes. *Journal of Writing Research*, 6(2), 173–190.

Van den Broek, P., Ridsen, K., Flechter, C.R., & Thurlow, R. (1996). A "landscape" view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. In B.K. Britton & A.C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 165-187). Lawrence Erlbaum.

Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: inferences and online construction of a memory representation. In H. Van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Wengelin, Å. & Arfé, B. (2017). The complementary relationships between reading and writing in children with and without writing difficulties. In B. Miller, P. McCardle & V. Connelly (Eds.), *Writing development in struggling learners: Understanding the needs of writers across the life course* (pp. 29-50). Brill.

Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6(5), 292–297.