

## **Animer un atelier d'écriture créative à l'université : une exploration pédagogique en classe de FLE**

<sup>1</sup>Angeliki Kordoni<sup>1\*</sup>/Sarah Thiebault<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professeure Assistante, Coordinatrice pédagogique, Sorbonne  
Université Abu Dhabi/ angeliki.kordoni@sorbonne.ae

<sup>2</sup>Lectrice de FLE, Sorbonne Université Abu Dhabi/  
sarah.thiebault@gmail.com

Date de soumission 30-6-2019 date d'acceptation 15-11- 2020-date de publication 23-10-2021

### **RESUME :**

Cet article présente diverses expérimentations d'écriture créative collaborative menées au sein de Sorbonne Université Abu Dhabi depuis 2016. A la suite de la description du contexte institutionnel et de l'élaboration du cadre théorique, il examine les potentialités de l'écriture créative et collaborative en classe de FLE. Il propose des activités d'écriture créative qui visent à stimuler l'imagination des apprenants, à développer leur autonomie et à améliorer leur expression écrite. A travers une recherche-action, il s'efforce d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place et d'identifier leurs points positifs.

**Mots-clés : écriture créative, FLE, collaboration, enseignement supérieur, recherche-action.**

---

\* - Auteur correspondant

## **Leading a Creative Writing workshop in University : an educational exploration in French as a Foreign Language classroom**

### **ABSTRACT:**

This article presents various experiments of creative collaborative writing carried out at Sorbonne University Abu Dhabi. Following the description of the institutional context and the elaboration of the theoretical framework, it examines the potentials of the creative and collaborative writing in French as a Foreign language classroom. It proposes creative writing activities who aim to stimulate the imagination of students, develop their autonomy and improve the quality of their writing skills. Through an action research, this article endeavours to analyse the implemented pedagogical practices and to identify their advantages.

**Keywords: creative writing, French as a Foreign Language, collaboration, higher education, action research.**

## **Introduction**

Ces dernières années, de nombreuses études se sont efforcées d'identifier les spécificités du système universitaire au 21ème siècle et notamment ses défis et ses contraintes. La massification de l'enseignement supérieur a généré une forte hétérogénéité du public et a renforcé le besoin de redéfinir les objectifs d'enseignement supérieur ainsi que les rôles des acteurs respectifs (Loiola et Romainville, 2008). Les différentes recherches sur l'enseignement supérieur et les pratiques enseignantes universitaires soulignent que le système éducatif demeure encore assez sclérosé (Romainville, 2006 : 7) et obsolète (Bruter, 2008). Elles remettent également en question le modèle transmissif et les approches pédagogiques basées sur l'enseignement magistral (Lison et Jutras, 2014) et soulignent l'importance et la nécessité de l'innovation.

Les universités et le corps professoral visent désormais à relever le défi de renouveler les pratiques et d'améliorer les cursus tout en assurant une formation de qualité. Or, dépasser ses réticences, prendre des risques et s'engager dans une pédagogie innovante constituent un enjeu significatif pour certains enseignants. Selon la formule de l'économiste J.A. Schumpeter, toute innovation économique s'accompagne d'une élimination de structures antérieures ayant pour résultat une « destruction créatrice » (1912). Pour un enseignant de langue, cela

signifierait de sortir de sa zone de confort, d'expérimenter de nouvelles pistes pédagogiques, de se mettre à la place de l'étudiant et surtout de prendre du recul par rapport à ses propres habitudes d'enseignement.

Ces différents postulats nous ont amenées à réfléchir sur la mise en place d'un dispositif d'enseignement du FLE qui mettrait en place une pédagogie plus active centrée sur l'apprenant et sa créativité. Tout d'abord, nous avons constaté que l'enseignement du FLE se focalise fréquemment sur la transmission de savoirs au détriment du développement de la créativité, de l'autonomie et de la motivation des apprenants. Puis, la complexité croissante des *digital natives* (Prensky, 2001) exige de notre part une souplesse et une adaptation de nos pratiques pédagogiques dont l'objectif serait de développer leur esprit critique et leur imagination.

De telles observations nous ont permis d'avancer différentes hypothèses de travail concernant la mise en place d'un atelier d'écriture créative et collaborative en classe de FLE. La première hypothèse retenue est que la mise en place d'un atelier d'écriture créative contribuerait au développement de leur créativité et de leur imagination, ce qui n'est pas souvent le cas au sein d'un cours de langue. Grâce au travail collaboratif et aux interactions constantes entre pairs, ces derniers s'impliqueraient davantage dans le processus d'apprentissage et deviendraient plus autonomes. Nous avons également émis comme hypothèse que la proposition d'activités d'écriture ludiques donnerait aux

étudiants le goût d'écrire et de lire en modifiant les représentations qu'ils peuvent avoir sur la littérature et l'écriture en langue étrangère. Comme tout dispositif didactique, cet atelier permettrait également de développer des compétences linguistiques dans une ambiance conviviale.

Nos hypothèses nous ont conduites à mettre en place une recherche-action au sein de Sorbonne Université Abu Dhabi. La classe de FLE a constitué notre objet d'étude et nous a permis de collecter des données à partir d'observations du comportement de nos étudiants, des interactions tissées entre eux et de l'analyse d'un entretien de groupe à la fin de chaque semestre. Cette recherche, menée entre 2016 et 2019, nous a permis de nous distancier par rapport à notre travail et par conséquent de réfléchir à l'amélioration de nos pratiques. Comme Jacquinet-Delaunay le souligne, la recherche-action a comme objectif le « changement [...] d'une situation d'éducation avec la participation [...] des populations concernées et des intervenants impliqués » (Jacquinet-Delaunay, 2008 : 17). Notre objectif était « d'opérer une collecte à partir de données naturelles non provoquées » (Cicurel, 2007 : 19), c'est-à-dire, des séances de cours que l'on aurait mises de toute façon en place au sein du cursus d'apprentissage.

**Le contexte**

Sorbonne Université Abu Dhabi a été fondée en 2006 suite à des accords intergouvernementaux entre les Emirats arabes unis et la France dans le but de développer l'enseignement supérieur et de promouvoir la langue et la culture françaises aux Emirats.

Les étudiants sélectionnent Sorbonne Abu Dhabi pour plusieurs raisons. L'efficacité du système français ainsi que la réputation prestigieuse de Sorbonne Université leur donnerait la possibilité de se distinguer des autres jeunes actifs sur le marché du travail. Les étudiants choisissent cette université pour des raisons professionnelles et s'inscrivent à 70% dans les filières suivantes : Droit, LEA et Économie. Dans une société compétitive, les étudiants choisissent des formations qui répondent aux besoins du marché du travail. De plus, pour les jeunes arabophones, parler français est synonyme d'appartenance à une communauté francophone et à une élite. A l'issue de leur licence, les étudiants de Sorbonne Abu Dhabi obtiennent le même diplôme que les étudiants de Sorbonne Université.

La première caractéristique des étudiants inscrits en FLE réside dans la grande variété et diversité de leur formation initiale puisqu'ils sont issus de différents systèmes : américain, britannique, arabe, etc. Le défi consiste ainsi à pallier les insuffisances éventuelles de la formation antérieure et à s'adapter à l'hétérogénéité des niveaux des lycéens.

Le Département de Français Langue Etrangère de Sorbonne Abu Dhabi a accueilli environ 170 étudiants en 2018-2019 dont 60%

d'Emiriens et 40% issus d'autres pays majoritairement arabophones (Egypte, Jordanie, Syrie, Palestine, Algérie, etc.). La croissance significative des effectifs s'explique par les bourses accordées par le gouvernement à tous les étudiants de nationalité émirienne depuis la rentrée universitaire 2018.

L'objectif des étudiants de FLE consiste en la maîtrise d'une nouvelle langue étrangère, à savoir le français qui leur permettra à terme d'acquérir les compétences nécessaires à leur réussite académique. Ainsi, les étudiants s'inscrivent en FLE et durant une ou deux années propédeutiques, ils suivent des cours de français intensifs de septembre à juin, à raison de 23 heures par semaine. Le Département de FLE s'efforce d'offrir aux étudiants un champ de modules et d'activités variées et multiples répondant à leurs aspirations et aux divergences de leurs intérêts. Il propose des modules d'enseignement basés sur les compétences langagières (12 heures de Français général, 3 heures d'Expression et de Compréhension orales, 3h d'Expression et de Compréhension écrites, 1h de Phonétique) mais aussi sur des compétences pluridisciplinaires comme les TICE, la Civilisation et l'enseignement du FOU et du FOS. Les étudiants ont également la possibilité de sélectionner un atelier parmi les suivants : écriture créative, théâtre, cinéma, analyse de tableaux, chant, apprentissage mobile, musées numériques, jeux de société, sport, etc. Ces derniers sont centrés sur l'approche

actionnelle et la participation active des apprenants et proposent des activités ludiques.

### **Cadre théorique**

Certes, un atelier d'écriture en classe de FLE est censé développer les compétences langagières et améliorer l'expression écrite des étudiants mais notre ambition était avant tout de développer chez les apprenants des *soft-skills* comme la collaboration, l'autonomie et la créativité.

Les études récentes sur la créativité montrent que celle-ci est au carrefour du cognitif, de l'affectif et du social (Craft & Wegerif, 2006). Parmi ses caractéristiques principales, figurent notamment la pensée non linéaire, la réflexion divergente (Lubart, 2003), la nouveauté et l'originalité. Alors que le modèle de Flower et Hayes (1980) représente l'écriture comme un processus quasi linéaire (planification, mise en texte, révision), Galernter (1994) explique que la *faible concentration de la pensée (low focus thinking)* provoque la créativité et elle est capable de générer des émotions. Dans le contexte qui nous intéresse, nous étudierons la créativité dans des situations d'interactions sociales (Giglio, 2015) qu'elle suscite en classe de langue.

Dillenbourg (1999) explique que l'apprentissage collaboratif n'est pas un simple regroupement d'apprenants qui travaillent ensemble mais plutôt « un système cognitif qui fonctionne à part entière » (Springer, 2018). Afin d'atteindre un objectif commun,



le travail collaboratif invite les pairs à une négociation permanente (Springer, 2018) et un dialogue constructif. De même, les incompréhensions, les explications et les reformulations des pairs génèrent des apprentissages socioculturels (Springer, 2018) plus profonds et durables. Le métalangage utilisé par les apprenants pour décrire le savoir ou définir la langue cible, lors du travail collaboratif, donne l'occasion aux pairs de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et de se rendre compte de leurs difficultés. Cela les amène à reconsidérer leur rapport au savoir, à se poser des questions et à améliorer leurs stratégies d'apprentissage.

Plusieurs études comparant l'écriture individuelle et collaborative ont révélé que les textes rédigés en groupe étaient plus riches que ceux écrits individuellement et que chaque participant tirait également de son côté des bénéfices de ces interactions (Hartup, 1996). Les apprenants renforcent ainsi leurs compétences tout en contribuant à la construction de celles de leurs pairs.

Quant à l'écriture créative collaborative, de nombreuses recherches montrent que le savoir est créé grâce aux interactions entre pairs (Swain, 2000) qui mettent en valeur les compétences et les contributions des membres du groupe (Panitz, 1999). De même, elles indiquent qu'il y a une corrélation importante entre la qualité du travail collaboratif et la qualité des textes rédigés

en groupe (Vass, 2003). En effet, une ambiance de confiance et de respect mutuel favorise les échanges et le partage entre les membres et permet d'optimiser la qualité du travail fourni.

Dans le cadre d'un travail collaboratif, la constitution de groupes constitue un enjeu principal. Les apprenants ayant un niveau plus faible profitent des interactions du groupe et cela leur permet de vaincre leur manque d'assurance et de s'épanouir (Kordoni, 2018, 159). Les apprenants plus avancés, de leur côté, acquièrent un rôle de tuteur qui leur donne l'opportunité de se sentir utiles et solidaires.

### **L'atelier d'écriture créative**

L'atelier d'écriture créative proposé visait d'abord le développement de compétences extralinguistiques comme la créativité, l'imagination ainsi que les relations interpersonnelles de nos étudiants. Il comportait une forte composante ludique et n'a pas négligé la dimension littéraire inhérente à tout atelier d'écriture. Ensuite, cet atelier a donné aux étudiants la possibilité d'améliorer leurs compétences en expression et en compréhension écrites de manière collaborative.

L'atelier respectait une procédure spécifique. Tout d'abord, les étudiants lisaient un document déclencheur dont un des objectifs était de les introduire à la littérature française et de s'y référer. Ce texte, qui attendait une nouvelle vie, constituait le point de départ de l'écriture et stimulait leur imaginaire. En effet, plusieurs chercheurs expliquent que la lecture est une étape qui

nourrit l'imagination du scripteur et qui cultive son *jardin intérieur* (Kordoni, 2017 : 461). Notons toutefois ici que certaines activités démarraient sans lecture préalable d'un texte littéraire ou bien à partir de la projection de mots, d'images, de photos ou de l'écoute d'une musique.

Ensuite, nous présentions aux étudiants la consigne à l'écrit. Il est nécessaire en effet d'être le plus clair et le plus précis possible lors de l'annonce de la consigne afin d'éviter des incompréhensions. Dans la plupart des cas, notre consigne était ferme et directive afin que ces derniers soient rassurés. La consigne doit « mettre en mouvement » et « susciter l'écriture des participants » (Kavian, 2009 : 24). Dans certains cas et vers la fin du semestre, nos consignes étaient plus souples et prenaient la forme de suggestions afin de laisser aux étudiants une plus grande initiative créatrice.

Puis, commençait le temps d'écriture qui était variable selon le type d'exercice et était toujours annoncé au préalable. Cette étape visait le développement des compétences lexicales, grammaticales et morphosyntaxiques même si notre ambition était surtout de mobiliser l'imagination des étudiants et de leur faire expérimenter l'écriture collaborative. En effet, comme Reuter l'explique, la créativité est en relation avec les « mécanismes de pensée et de génération d'idées qui vont permettre de construire des problèmes nouveaux, de déplacer

des points de vue, de trouver des solutions originales, etc. » (1996 : 139). C'est le moment où les apprenants devenaient des *bricoleurs*, comme dirait Lévi-Strauss et utilisaient tous les moyens dont ils disposaient afin de stimuler leur pensée divergente et d'atteindre leur objectif commun (Kordoni, 2013 : 379).

Enfin, la dernière étape était un moment convivial durant lequel les étudiants devaient lire leur production écrite à voix haute devant leurs camarades. Ce moment de partage et d'écoute permettait également de découvrir d'autres styles d'écriture que le sien et de développer la compréhension orale. La lecture était suivie de commentaires et de suggestions de la part des autres étudiants. Cela leur permettait de prendre du recul et d'effectuer des améliorations sur leur propre texte. A ce propos, Eva Kavian précise qu'il est de la plus haute importance de rendre son texte public et que son « oralisation permet de prendre distance et d'entendre la voix du texte » (2009 : 22).

### **Exemples d'activités**

Nous présenterons ici une partie des expériences conduites dans le Département de FLE de Sorbonne Université Abu Dhabi depuis 2016. Les activités décrites ci-dessous s'adressaient à des étudiants de niveaux A2-B1.

#### **a. L'acrostiche**

Nous avons présenté aux étudiants des acrostiches d'Apollinaire et nous les avons analysés. Puis, nous leur avons demandé d'écrire à leur tour plusieurs acrostiches. Les étudiants ont

formé des groupes de trois ou de quatre et ont sélectionné une ville et un pays francophone. Chaque groupe a rédigé deux acrostiches de manière collaborative et les a ensuite partagés avec les autres groupes qui éalisaient alors les meilleurs. Cette proposition ludique a permis d'aborder l'écriture avec légèreté et de mettre en confiance les apprenants.

### **b. Le portrait alphabétique**

Cet exercice est une liste de mots, de compléments, de phrases brèves ou de questions rangés par ordre alphabétique et qui dressent le portrait d'une célébrité. Les étudiants ont préparé, par groupe de deux, un portrait alphabétique et avaient pour mission de faire deviner le nom de la personne célèbre au reste de la classe. La plupart des textes présentaient des personnes célèbres du monde arabe (Fairuz, Sheikh Zayed, Ibn Battuta, etc.).

### **c. Je me souviens**

Cette activité a été tirée du livre éponyme de Georges Perec (1978) qui raconte ses souvenirs en utilisant la structure « Je me souviens ». Nous avons distribué aux étudiants une liste de dix souvenirs sélectionnés chez Perec et les avons classés selon les catégories suivantes : personnes, émotions, fêtes et traditions, cinq sens. Chaque étudiant devait par la suite rédiger un souvenir par catégorie et les plaçait dans une boîte. Enfin, les

étudiants, à tour de rôle, tiraient au sort les papiers et la classe devait deviner à qui appartenait le souvenir.

#### **d. Photo-rallye**

Le photo-rallye est un travail collaboratif qui a pour objectif de faire écrire aux apprenants (en binôme) un texte complet composé de plusieurs paragraphes. L'enseignant sélectionnait au préalable une série de photos correspondant à des lieux (ruelle de Paris, plage paradisiaque, amphithéâtre, etc.) ou à des scènes (mariage, ciel apocalyptique, pompiers éteignant un feu, etc.). Il projetait une image toutes les quinze minutes durant lesquelles les étudiants devaient rédiger un paragraphe. Les étudiants ont inventé des histoires inédites qu'ils ont ensuite lues à leurs camarades.

#### **Analyse et discussion**

Pendant la dernière séance, nous mettions en place un entretien collectif dont l'objectif était d'identifier les représentations ainsi que les aspects positifs et les points de notre atelier que nous pouvions améliorer. L'entretien se déroulait surtout en anglais pour inciter les enquêtés à mieux s'exprimer, être plus à l'aise et à donner autant d'informations que possible.

Tout d'abord, nous avons demandé à nos étudiants de citer les trois mots qui leur venaient à l'esprit pour évoquer l'atelier d'écriture auquel ils venaient d'assister. L'atelier a été pour ces derniers « bénéfique », « stimulant », « créatif », « collaboratif » et « une expérience unique ». Il leur a permis d'« inventer », de

« créer », de « collaborer », de « partager », et de « travailler en équipe ». Les enquêtés ont dû faire appel à leur « imagination », à leur « créativité » et à leurs « idées personnelles et collectives ». L'atelier a donné à certains étudiants « le goût de lire » et leur a permis de « se familiariser avec la littérature française et francophone ».

D'un point de vue affectif, ils ont indiqué qu'ils avaient pris confiance en leurs capacités et qu'ils avaient désormais moins d'appréhension face à l'écrit. A titre d'exemple, l'acrostiche a permis de commencer l'atelier en s'amusant et a facilité l'accès à la langue en débloquent les étudiants qui avaient peur de se lancer dans l'écriture. Le travail collaboratif leur a également permis de sortir d'eux-mêmes, de découvrir d'autres facettes de leur personnalité, de s'épanouir et de se reconstruire (Kordoni, 2013 : 278). Une étudiante a ainsi expliqué que, depuis la fin de l'atelier, elle lisait avec « un œil plus critique » et « comme si elle était une autre personne ».

Les étudiants ont apprécié le travail collaboratif et ils se sont rendu compte de l'impact qu'il avait sur leur progrès. Les interactions entre pairs ont favorisé la co-construction du savoir, l'acquisition des compétences linguistiques et le développement des relations interpersonnelles. Selon leurs propos, les interactions avec l'enseignant et entre pairs étaient plus importantes et régulières pendant l'atelier que pendant un cours

traditionnel de FLE. Comme ils l'ont expliqué, l'atelier a créé « une bonne dynamique de groupe » et il leur a permis de « mieux se connaître » et de « développer leurs connaissances et compétences grâce au travail avec leurs camarades ». L'enseignant a été perçu comme un guide qui orientait les apprenants vers le bon chemin et non comme le seul détenteur du savoir. D'après les étudiants, l'enseignant était « accessible », « bienveillant » et il avait « créé un environnement de travail permettant aux étudiants de s'exprimer librement ». De plus, ils ont apprécié « être au centre de l'apprentissage » et ont pu bénéficier de « l'attention particulière du professeur ».

D'un point de vue linguistique, les enquêtés ont expliqué que cet atelier leur a donné l'opportunité d'écrire *autrement* et d'aborder l'écriture d'une manière différente. Les étudiants ont admis avoir fait des progrès à l'écrit et pouvoir désormais s'exprimer en français avec « plus de facilité ». En effet, l'atelier leur a apporté « une autre compréhension du français, plus approfondie » et il leur a permis de progresser en « utilisant beaucoup leur imagination, comme jamais auparavant ». Ils ont indiqué que ce dispositif d'enseignement leur avait donné « un sentiment de liberté » grâce à l'écriture de textes qui se distinguaient des textes fonctionnels et argumentatifs des examens officiels. A titre d'exemple, une étudiante a mentionné que « dans un cours traditionnel, il n'y avait pas beaucoup de temps pour écrire » et que « les exercices ne visaient qu'à la préparation du DELF ».



Au fur et à mesure de l'avancement de l'atelier, nous avons constaté que les étudiants devenaient plus autonomes en étant acteurs de leur apprentissage et apprenaient à prendre du recul par rapport à leur travail. Certains étudiants interrogés ont déclaré que les exercices proposés en groupe ont eu comme résultat de « nombreuses discussions intéressantes » et les ont amené à « prendre conscience de leurs lacunes » mais aussi à « mieux s'approprier la langue ». Le recours aux dictionnaires en ligne ainsi que l'échange d'informations entre camarades ont été significatifs lors du processus d'écriture. Cela leur a permis d'être plus autonomes et indépendants mais surtout d'*apprendre à apprendre*. En effet, selon leurs propos, cet atelier les a invité à développer « une approche réflexive sur leur manière d'apprendre » et les a amené à « une prise de responsabilité importante ».

Nous avons néanmoins rencontré certaines difficultés lors de la mise en place de ce dispositif didactique. L'atelier se déroulant dans une ambiance conviviale, une partie des étudiants ne respectait pas les règles de la classe : ponctualité, écoute de l'autre, respect des tours de parole. En conséquence, certains travaux n'étaient pas finis à temps et n'atteignaient pas le niveau requis. Certains enquêtés ont mentionné que c'était « important que tous les étudiants soient concentrés » et « comprennent que ce n'est pas un cours comme les autres », « qu'il faut savoir se

concentrer seul » et respecter ainsi « la liberté que l'enseignant nous donne ».

Nous avons également été confrontées au défi de l'évaluation. En effet, évaluer des productions d'écriture créative est une tâche relativement complexe. Que veut-on évaluer ? Le niveau de langue ? La créativité ? L'esprit de collaboration ? Comme notre objectif était de valoriser les efforts créatifs des apprenants et le travail collaboratif, nous avons pris le parti de concevoir une grille d'évaluation qui mettait l'accent sur ces critères.

Faute de temps, l'atelier ne durant que douze semaines, nous n'avons pas pu diversifier les matériaux et les outils autant que nous le souhaitions. Nous considérons finalement que l'intégration des outils du Web 2.0 (à savoir wiki, chat, outils collaboratifs) et la rédaction en mode synchrone pourraient stimuler la motivation des apprenants et faciliter leur rapport à l'écrit (Kordoni, 2018 :158).

## **Conclusion**

Le nombre limité d'expérimentations et de participants ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus. En revanche, les expériences menées ainsi que les entretiens organisés à la fin de chaque atelier ont été très enrichissants et nous ont incitées à questionner nos pratiques pédagogiques. Il serait désormais important de réfléchir à la création de nouvelles séries d'ateliers combinant l'écriture créative et les outils collaboratifs et

interactifs en ligne. Les apprenants seraient moteurs de leur apprentissage; ils créeraient eux-mêmes quelques séances et deviendraient ainsi concepteurs et animateurs.

Malgré un certain nombre de défis, nous sommes convaincues que l'atelier d'écriture créative a renforcé l'engagement des étudiants dans leur apprentissage du français. Leur motivation a été décuplée grâce au travail collaboratif qui les a amenés à se responsabiliser. Par ailleurs, l'atelier a renforcé leur envie d'évoluer dans un environnement francophone. Il a constitué une fenêtre sur la littérature et la culture, les a invités à se plonger dans un univers francophone et leur a donné le goût de la lecture.

### **Bibliographie**

BRUTER A., 2008, « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, ENS-Editions, n° 120, p. 5-32.

CRAFT A., WEGERIF R., 2006, « Founding editors' editorial-thinking skills and creativity », dans P. BURNARD et T. CREMIN, *Thinking Skills and Creativity*, n° 1 (1), p. 1-2.

CICUREL F., 2007, « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », dans I. PLAZAOLA GIGER et K. STROUMZA (dir.), *Paroles de praticiens et description de*

*l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 15-36.

FLOWER L.S. et HAYES J.R., 1980, « The dynamics of composing: Making plans, juggling constraints, dans: GREGG L.W., STEINBERG E.R. (dir.), *Cognitive processes in writing* », Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, p. 31-50.

GELERNTER D., 1994, *The muse in the machine: Computers and creative thought*, London, Fourth Estate.

GIGLIO, M., . 2015, *Creative collaboration in teaching*, Londres, Palgrave Macmillan.

HARTUP W.W., 1996, « Cooperation, close relationships, and cognitive development », dans: W.M., BUKOWSKI A.F., NEWCOMB Newcomb et W.W. HARTUP Hartup (dir.), *The company they keep:friendship in childhood and adolescence*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 213-237.

JACQUINOT-DELAUNAY G., 2008, « Introduction », dans: JACQUINOT-DELAUNAY G. et FICHEZ E., *L'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck, p. 11-28.

KAVIAN E., 2009, *Ecrire et faire écrire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

KORDONI A., 2018, « Écriture créative et TICE : une expérience interactive et collaborative en classe de FLE », dans : M. BRUNEL et F. QUET (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Bruxelles, Editions Peter Lang, p. 149-160.

KORDONI A., 2017, « L'écriture créative en FLE : le silence du texte littéraire la voix de l'apprenant », dans: I, MARCU A., GHEORGHIOU R., MALITA et D., UNGUREANU (dir.), *Agapes francophones 2017*, Szeged, JatePress, p. 457-569.

KORDONI A., 2013, « La littérature de voyages et le dialogue interculturel à travers un atelier d'écriture en FLE », dans : I, MARCU, A., GHEORGHIOU, R. MALITA et D. UNGUREANU (dir.), *Agapes francophones. Etudes de lettres francophones*, Szeged, JatePress, p. 375-382.

LISON Ch. et JUTRAS F., 2014, « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », [en ligne], *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 30 (1). Disponible sur <<http://journals.openedition.org/ripes/769>> [consulté le 19/06/2019].

LOIOLA F.A. et ROMAINVILLE M., 2008, « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? », dans: *Revue des sciences de l'éducation*, n° 34 (3), p. 529-535. Disponible sur <<https://id.erudit.org/iderudit/029507ar>> [consulté le 24/06/2019].

LUBART, T., 2003. *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin.

PANITZ T., 1999, « Benefits of Cooperative Learning in Relation to Student Motivation », dans: M. THEALL (dir.), *Motivation*

*from within: Approaches for Encouraging Faculty and Students to Excel, New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishing, p. 59-68.

PRENSKY M., 2001, « Digital Natives, Digital Immigrants », dans : *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, p. 1-6.

REUTER Y., 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, coll. Didactique du français.

ROMAINVILLE M., 2008, « Introduction », dans : N., REGE COLET, M. ROMAINVILLE (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2008.

SPRINGER C., 2018, « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique », dans : *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* n° 34 (2). Disponible sur <<http://journals.openedition.org/ripes/1336>> [consulté le 23/06/2019].

SCHUMPETER J. A., 1912, *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*, Leipzig, Traduction française, 1935, *Théorie de l'évolution économique*, Paris, Dalloz.

VASS E., 2003, *Understanding collaborative creativity: An observational study of the effects of the social and educational context on the processes of young children's joint creative writing*, thèse de doctorat, Milton Keynes, Open University.