

Écrire à plusieurs en FLE : Apport de l'environnement numérique à l'amélioration des compétences scripturales en contexte universitaire

Souad Benabbes

Université d'Oum El Bouaghi, Algérie

souadbenabbes@yahoo.fr

&

Radja ATHMANI

Laboratoire ELLCAL Université de Tébessa, Algérie

radja.athmani@univ-tebessa.dz

Résumé

Comment intégrer le numérique dans les pratiques enseignants et conduire surtout ces derniers à adopter de nouveaux gestes professionnels pour améliorer l'apprentissage de l'écriture en classe de FLE ? Telle est la question centrale de cet article qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée auprès des étudiants de 3^{ème} année de Licence et qui s'attache à vérifier particulièrement l'effet de l'usage de l'éditeur de texte collaboratif en ligne Framapad dans des activités d'écriture sur l'amélioration des compétences scripturales des étudiants observés.

Mots-clés : écriture collaborative, en ligne, numérique, FLE

Collaborative Writing in FFL: The Contribution of the Digital Environment to Enhancing Writing Skills in a University Context

Abstract

This article looks at how digital technology can be integrated into teaching practices and, above all, how teachers can be encouraged to adopt new professional approaches to improve the learning of writing in the FFL classroom. It is part of a research project carried out with 3rd year undergraduates, and focuses on the effect of using the online collaborative text editor Framapad in written production activities on improving the writing skills of the students observed.

Keywords: collaborative writing, online, Framapad, rewriting

Introduction

L'essor de la culture numérique et des nouvelles technologies a eu un impact considérable sur les pratiques scripturales des jeunes. Ces derniers utilisent massivement des plateformes telles que les réseaux sociaux (Instagram, Facebook, Twitter) pour partager des messages instantanés, des commentaires, des histoires et des statuts. Ces formes d'écriture en dehors du cadre scolaire sont aussi importantes pour comprendre pleinement le rapport des jeunes à l'écrit dans les sociétés modernes. Elles leur permettent de s'exprimer, de partager et de se mettre en

avant. En Algérie, en dépit de l'apport précieux des recherches sur l'intégration des TIC dans l'enseignement, on note la maigre généralisation des pratiques et des dispositifs didactiques conçus par les enseignants universitaires qui se prêtent mal à une technopédagogie. En effet, la majorité d'entre-deux associent les TIC à une surcharge de tâches et à une multitude de problèmes d'ordre technique et numérique et y voient une menace au pouvoir de l'enseignant dans sa classe. A l'instar de Lebrun, nous pensons que :

L'importance de la formation, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les nouvelles technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, elles permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d'autres mots, si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau médium. (Lebrun, 2004 : 45)

Par ailleurs, le même auteur met en évidence la relation complexe entre la pédagogie et la technologie dans l'enseignement /l'apprentissage. En effet, l'utilisation des technologies nécessite des approches pédagogiques appropriées, qui sont souvent des méthodes actives telles que l'apprentissage par problèmes, par projets et collaboratif.

Ces méthodes actives existaient bien avant l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC), ce qui souligne l'importance primordiale des questions pédagogiques par rapport aux questions technologiques. Ainsi, dans la formation des enseignants, il est essentiel de mettre l'accent sur les approches pédagogiques et de considérer les technologies comme des ressources complémentaires, plutôt que de les considérer comme une solution miracle.

L'écriture collaborative est largement adoptée dans l'enseignement des langues pour favoriser la co-construction des connaissances, l'autonomie, la créativité et la pensée critique des apprenants (Hodges, 2002 ; Curtis et Lowry, 2004 ; Nevid, Pastva et McClelland, 2012). Selon Brunel (2017), l'écriture collaborative se définit comme « une méthode d'écriture qui repose sur l'utilisation d'un logiciel spécifique permettant à plusieurs auteurs d'écrire de manière synchronisée sur le même support » (Brunel, 2017 : 6). Les premières utilisations d'outils informatiques pour l'écriture collaborative consistaient à permettre aux apprenants de travailler ensemble sur la planification et la révision de leurs textes en utilisant un logiciel de traitement de texte. Avec cette écriture assistée par ordinateur, le texte édité devient un objet autour duquel les interactions entre les apprenants s'organisent. Les premières recherches ont montré que « le caractère public de l'écrit sur écran suscite des interactions entre les élèves qui ne sont pas observées sur papier (...) ; les élèves ont tendance à se déplacer, à lire et à commenter les productions des autres » (Crinon, 2002 : 76).

En travaillant conjointement, les apprenants peuvent engager des dialogues sur la langue et bénéficier d'un étayage collectif, ce qui les aide à mieux comprendre les techniques et les normes linguistiques et rédactionnelles par rapport à un travail individuel (Storch, 2011 ; Swain, 2010). L'éditeur de texte en ligne Framapad, avec ses fonctionnalités qui facilitent l'interaction entre pairs et la construction collaborative est largement utilisé pour soutenir l'écriture. La recherche en cours tend à répondre aux questions suivantes :

- ✓ Dans quelle mesure, l'écriture à l'aide d'un traitement de texte collaboratif « Framapad » pourrait conduire les étudiants observés à améliorer leurs compétences scripturales en FLE ?

1. Cadre théorique

1.1. L'enseignement de l'écriture à l'université algérienne

L'écriture est une activité complexe qui mobilise plusieurs opérations mentales et motrices. Elle dépend en grande partie de la capacité à mobiliser des processus cognitifs tels que la planification, la mise en texte et la révision, en utilisant différentes stratégies. Selon le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1981), la planification consiste à organiser au mieux des idées. Le scripteur doit générer des informations à partir de sa mémoire à court et à long terme, les organiser et les structurer. Ensuite, lors de la mise en texte, le scripteur transforme ses idées planifiées en un texte, en appliquant les notes et les informations recueillies pendant la phase de planification. Enfin, lors de la révision, le scripteur examine et améliore son texte en utilisant ses ressources linguistiques. L'utilisation d'outils numériques et de méthodes collaboratives permet aux apprenants de bénéficier d'un soutien mutuel et d'une rétroaction constructive tout au long de leur processus d'écriture. Cela leur permet de développer leurs compétences en écriture de manière progressive et d'améliorer la qualité de leurs écrits.

Depuis la mise en place du système LMD (Licence-Master-Doctorat) en 2004 et la refonte des programmes qui a suivi à l'université algérienne, une augmentation significative du volume horaire consacré à l'apprentissage de l'écrit au département de langue française a été enregistrée (Benabbes, 2018). Cela s'explique d'une part par la nécessité de condenser une formation qui était auparavant dispensée sur quatre ans, dans le système classique, en seulement trois ans. D'autre part, il est évident de mettre en place des dispositifs pédagogiques appropriés pour accompagner les étudiants dans leur développement de compétences en écriture universitaire. Cela peut inclure des cours spécifiques sur les compétences en écriture, des activités de pratique régulières, des séances de révision et de réécriture, ainsi que des ressources et des outils

d'apprentissage adaptés. L'objectif est d'aider les étudiants à acquérir les compétences nécessaires pour réussir dans leurs études universitaires et pour devenir des scripteurs compétents tout au long de leur vie car selon Frier : « Les étudiants qui entrent à l'université ne sont pas illettrés, mais même pour ceux dont le français est la langue maternelle, l'adaptation aux écrits universitaires ne va pas de soi. Cela pour deux raisons principales :

- ✓ la compétence écrite n'est pas aboutie lors de l'entrée à l'université et elle continuera à évoluer tout au long de la vie de l'individu ;
- ✓ les nouveaux étudiants sont confrontés à des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite » (Frier, 2015 : 34).

Auparavant, à l'université (2004-2009), l'enseignement de l'écrit se faisait à travers deux modules « Pratique Systématique de la Langue » (1 heure et demie par semaine en première et deuxième année) et « Techniques de l'Expression Écrite et Orale » (une séance hebdomadaire en première année alternant l'enseignement de l'écriture et de l'oral). Puis de 2010 à 2015, il s'étendait sur quatre heures et demie durant les quatre premiers semestres de la licence. Cette matière s'intitule « Techniques de l'expression écrite » et permet aux étudiants d'acquérir des compétences en réception et en production écrite. À la fin du cursus, les étudiants peuvent suivre une heure et demie de « Compréhension et production écrites ». La dernière réforme de 2016 propose aux étudiants de suivre les travaux dirigés de l'écrit, durant les premiers quatre semestres en la matière « Compréhension et production de l'écrit » sur trois heures qui sera suivi d'une heure et demi lors de la dernière année du parcours. Les matières citées *supra* visent à aider les étudiants à s'adapter aux exigences de l'écriture académique universitaire, à améliorer leurs compétences rédactionnelles dans divers types de textes, et à favoriser leur créativité pour faciliter leur apprentissage et leur développement en tant que sujet-écrivain. Les objectifs de cette matière sont les suivants :

- Répondre aux besoins des apprenants en vue de développer leur compétence en écriture.
- Encourager la mise en place des ateliers d'écriture de textes littéraires et fonctionnels.
- Promouvoir l'écriture créative afin de dédramatiser l'acte d'écrire.

L'examen des extraits du curriculum universitaire démontre l'importance accordée par les concepteurs des programmes aux différents genres discursifs et académiques, tels que la prise de notes, le résumé, la dissertation, le compte rendu, la synthèse. Les écrits littéraires ont également leur place, car à partir du troisième semestre, les étudiants sont amenés à lire et à

rédigier des textes de divers genres littéraires, tels que des pièces théâtrales, des fables et des poèmes. En somme, lorsqu'ils arrivent à l'université, les étudiants sont confrontés à des textes de natures différentes. Ils entrent ainsi dans l'univers de l'écrit par excellence, le domaine des « textes fondateurs ».

1.2. L'écriture collaborative en ligne

La collaboration fait référence à une activité où les membres travaillent ensemble pour effectuer des tâches ou résoudre des problèmes afin de re-construire collectivement des connaissances et partager leurs savoirs. L'utilisation des outils numériques en contexte universitaire a favorisé l'émergence de l'apprentissage collaboratif, qui résulte de la combinaison des théories de Bruner, Vygotsky et des technologies numériques. Selon les théories socioconstructivistes, les compétences sont développées et construites à travers l'interaction et le partage social (Baudrit, 2009). L'apprentissage collaboratif se focalise autant sur l'apprenant que sur le groupe. Henri et Lundgren-Cayrol le définit ainsi :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. [...] Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 42-43)

L'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur vise donc à démontrer comment l'utilisation de la technologie peut enrichir l'interaction entre pairs et faciliter le partage de connaissances au sein d'un groupe. Les compétences exigées des apprenants dans l'environnement numérique comprennent la maîtrise de l'outil informatique, la production, le traitement et l'exploitation des données, l'acquisition d'informations et la documentation, ainsi que la communication et l'échange.

Les formes de communication médiatisée par les technologies numériques et les réseaux offrent une variété d'outils complémentaires pour l'écriture, la lecture, l'annotation et l'édition, tant au niveau individuel que collectif. Ces outils ont favorisé le développement du traitement de texte, de l'écriture hypertextuelle, des e-mails, des chats et des sites web tels que les wikis, le Framapad, Google Docs. Ces éditeurs de texte collaboratifs permettent la collaboration en temps réel entre plusieurs personnes travaillant sur un même document. Cela facilite la

coopération dans le processus d'écriture, en permettant à chaque participant de contribuer et de voir les modifications apportées par les autres en temps réel.

Contrairement à la relecture sur papier, où les modifications peuvent rendre le texte illisible, l'éditeur de texte collaboratif permet d'effectuer des modifications de manière claire et organisée. Les contributions de chaque participant sont immédiatement visibles pour tous les autres, ce qui facilite la révision et la correction collective. L'éditeur de texte collaboratif offre également une meilleure traçabilité des modifications. Chaque contribution est enregistrée, ce qui permet de suivre l'évolution du texte et de revenir à des versions précédentes si nécessaire. Cela peut être particulièrement utile lors de projets d'écriture à plusieurs mains, où il est important de pouvoir retracer les différentes étapes du processus.

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour la plateforme Framapad qui est un éditeur de texte collaboratif en ligne tant de stimuler la production écrite en encourageant la collaboration et les retours entre pairs, comme le souligne Lindschouw (2016). Il a été proposé par l'association Framasoft, qui promeut les logiciels libres et les services en ligne. Il permet à plusieurs personnes de travailler simultanément sur un même document texte, en temps réel, à partir de différentes connexions Internet. Contrairement à d'autres plateformes, les membres du groupe n'ont pas besoin de créer un compte pour accéder à Framapad : il leur suffit de partager l'URL du document avec les co-rédacteurs après la création du Pad.

2. Méthodologie

2.1. Choix des participants

L'expérimentation a été réalisée dans une classe de 3^{ème} année auprès d'étudiants inscrits au département de français de l'université d'Oum El Bouaghi en Algérie. Un total de 30 étudiants, et 20 se sont portés volontaires pour participer à la recherche. Notre échantillon est donc composé de 20 étudiants âgés entre 22 et 28 ans et répartis en deux groupes témoin (GT) et expérimental (GE). Dans le cadre de la matière de compréhension et production de l'écrit, les étudiants sont amenés à écrire et à expérimenter différents genres discursifs. Notre objectif est de dégager les différences entre l'engagement et le coût d'investissement des participants selon le contexte, son effet sur la cohésion de groupe, la qualité des textes rédigés en collaboration et la construction d'une posture collective et sur les contributions de l'outil numérique à la rédaction en langue étrangère.

2.2. Déroulement de la séquence expérimentale

Le protocole expérimental propose aux participants à la recherche d'explorer et de comprendre les caractéristiques du genre de la fable. Il a ainsi été décomposée en quatre séances (tableau 1), soit en présentiel, soit à distance au cours desquelles, les participants étaient amenés à étudier différentes fables. De même, ils avaient à étudier également les schémas narratifs et actanciels. Enfin, ils étaient invités à rédiger ensemble en présentiel et en ligne sur Framapad une fable ayant pour consigne « propre à la culture algérienne, puis la publier dans un forum créé sur la plateforme Moodle de l'établissement. Notons que nous avons présenté aux étudiants l'éditeur d'écriture collaborative ainsi que toutes ses fonctionnalités avant la tenue de l'étude. Enfin, ce scénario pédagogique vise à développer chez les étudiants observés des compétences d'analyse, de rédaction et de révision collectives dans un environnement classique et numérique.

Tableau 1 : Déroulement de l'expérimentation

Séance	Contenu	Objectifs
Séance 1 1h.30	Approche du genre de la fable Le renard et les raisins d'Ésope, de Jean de la Fontaine et de Phèdre Activité 1 : Associez à chaque morale le titre qui lui correspond.	Lire pour identifier les caractéristiques d'une fable. Savoir repérer une morale et sa structure dans une fable
Séance 2 1h.30	Analyse de fable : Le torrent et la rivière Activité 2 : À la manière de La Fontaine, vous rédigerez un apologue en prose, mettant en scène le danger des gens sans bruit. Votre texte comprendra un récit et une morale explicite.	Repérer le schéma narratif et le schéma actanciel. Étudier les particularités de la langue du 17 ^{ème} siècle Transformer une fable en prose.
Séance 3 1h.30	Rédaction Sujet : À la manière de La Fontaine, rédigez une fable d'actualité en vous inspirant des enjeux de la société moderne (technologie, relations humaines, etc.).	Écrire une version initiale d'une fable en respectant le schéma narratif et actanciel
Séance 4 45 mn	Réécriture Relisez votre fable et suivez bien les corrections apportées par l'enseignante ainsi que ses demandes. Ensuite, réécrivez-la en soignant l'écriture et la présentation.	S'approprier les différentes opérations de réécriture. Améliorer la version initiale de la fable

3. Analyse et discussion

3.1. Résultats de l'analyse des fables rédigées avant la publication

Afin d'analyser les fables rédigées en ligne et en présentiel par les participants à la recherche, nous avons confectionné une grille d'analyse mettant en exergue à la fois les exigences du genre à écrire (structure de la fable, contenu et langue) et les aspects liés à

l'écriture collaborative (organisation de la co-écriture, gestion du travail collaboratif, cohésion et interaction). Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus :

Tableau 3 : Analyse des premières versions des fables rédigés dans les deux environnements

ASPECT		GT1	GT2	GE1	GE2
Structure de la fable	Introduction	+	+	+	+
	Intrigue	-	+	+	-
	Développement	+	+	+	+
	Morale	+	-	+	-
Contenu	Pertinence du thème	+	+	+	+
	Personnages symboliques /éléments	+	+	+	+
	Créativité	-	+	-	+
Langue	Temps verbaux, pronom on	-	+	-	+
Ecriture collaborative	Organisation /Gestion	-	+	+	-
	Cohésion / Interaction	-	-	+	-

3.2. Résultats de l'analyse des fables rédigées après la publication

3.2.1. La fable comme source de motivation externe à l'acte de l'écriture

L'analyse des fables rédigés par les étudiants observés montre que le genre de la fable, avec ses caractéristiques bien définies (récit et morale explicite ou implicite), a servi de levier pour inciter les étudiants à écrire. La comparaison entre les versions initiales et finales des fables révèle que la réécriture, associée à une réflexion sur les choix textuels, a permis une nette amélioration sur le plan stylistique et structurel. Les étudiants ont su gérer simultanément les dimensions globales et locales, ce qui témoigne de leur appropriation des spécificités du genre.

3.2.2. L'écriture collaborative en ligne comme moteur d'apprentissage

L'approche collaborative adoptée que ce soit en mode classique ou numérique, inspirée du dispositif proposé par Yves Reuter, a favorisé une dynamique d'apprentissage interactive. Les échanges entre pairs, axés sur des retours constructifs, ont motivé les étudiants à perfectionner leurs textes. Cette méthode a permis de développer leur esprit critique, en les invitant à évaluer et améliorer les écrits d'autrui, tout en réinvestissant ces apprentissages dans leurs propres productions.

3.2.3. L'ancrage des thèmes dans l'actualité et la société

Les fables produites ont abordé des thématiques d'actualité liées à la société algérienne et universelle, telles que : Le Smartphone et le livre ; la souris et l'écran ; le corbeau et le masque, les influenceurs. Cet ancrage dans des problématiques contemporaines a permis aux étudiants

de concilier créativité et conscience métadiscursive. Par exemple, dans une fable intitulée « Le Smartphone et le livre », l'étudiante a exploré la tension entre la modernité numérique et les valeurs traditionnelles liées à la lecture livresque. L'histoire du corbeau, qui abandonne son masque pour révéler son vrai visage, est une allusion aux faux-semblants et à l'hypocrisie de certains individus sur les réseaux sociaux. Quant à la fable sur « Les influenceurs », elle met en lumière l'illusion du pouvoir dans le monde numérique et l'impact de ces figures médiatiques sur la jeunesse d'aujourd'hui. Ces choix thématiques témoignent de leur sensibilité aux enjeux sociaux et politiques qui les entourent, tout en intégrant une réflexion critique sur les nouvelles réalités du monde contemporain. Ces choix thématiques témoignent de leur sensibilité aux enjeux sociaux et politiques qui les entourent.

3.2.4. Le respect des caractéristiques du genre

Tous les textes produits respectaient les codes du genre de la fable : Une structure narrative claire (situation initiale, péripéties, dénouement, morale). La présence de personnages allégoriques (animaux, objets) qui incarnent des comportements humains. Une morale implicite, souvent exprimée sous forme de leçon, qui invite les pairs à réfléchir sur l'actualité qu'ils vivent. Malgré une certaine faiblesse dans le choix et l'enchaînement des temps verbaux, les étudiants ont su construire des récits cohérents et beaux à lire, tout en respectant les spécificités du genre étudié.

Conclusion

L'atelier d'écriture autour de la fable a permis de démontrer que ce genre littéraire constitue un outil pédagogique efficace pour le développement des compétences scripturales. En alliant créativité, réflexion critique et travail collaboratif, les étudiants ont enrichi leur maîtrise de la langue tout en explorant des sujets contemporains. Cette activité a non seulement stimulé leur motivation à écrire, mais leur a également permis de réfléchir sur des enjeux sociaux, renforçant ainsi leur engagement et leur posture en tant qu'acteur sociaux, citoyens et futurs professionnels.

Par ailleurs, nous avons pu observer que les outils du Web 2.0 ont un effet bénéfique sur les échanges et le partage des connaissances, tout en renforçant la collaboration. Les outils collaboratifs ont joué un rôle essentiel en encourageant l'engagement des apprenants, favorisant ainsi la construction de nouvelles connaissances. Les discussions synchrones et les interactions entre pairs ont eu des effets positifs significatifs sur la qualité des fables rédigées et sur le développement de leurs compétences. Il convient de noter également que l'étude comparative sur l'écriture collaborative en présentiel et en ligne via Framapad a révélé que les étudiants

ayant utilisé Framapad, ont développé davantage leur réécriture. L'aspect collaboratif de l'outil a permis aux participants d'échanger des idées, d'explorer différents scénarios et de faire appel à une variété de personnages et de morales dans leurs histoires.

L'environnement numérique en ligne a été particulièrement bénéfique pour certains étudiants qui se sont révélés plus à l'aise pour s'exprimer et contribuer activement à l'écriture collaborative. L'absence de pression directe en présentiel a permis à ces étudiants de s'exprimer, de participer activement et de prendre de l'initiative. Ceci dit, en tant qu'outil puissant et flexible, Framapad offre un environnement propice à la collaboration, permettant aux étudiants de tirer parti des avantages de l'interaction tout en profitant de la liberté et de la flexibilité de la collaboration en ligne.

Bibliographie

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>

Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 103-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103>

Benabbes, S. (2018). Littéracies Universitaires : Quel Accompagnement Pour Des étudiants Universitaires Algériens En Fle ? *Revue Lettres et Langues*, Volume 7, Numéro 1, Pages 83-100

Brunel, M. (2017). Tentative d'épuisement d'un lieu : éduquer à l'expérience esthétique par le dialogue entre arts de l'espace et récit littéraire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 6. https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5-6_brunel.pdf

Crinon, J. (2002). Apprendre à écrire. In Legros, D. & Crinon, J. éd. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U).

Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers : ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble : l'Atelier du texte-Ceditel.

Hayes, JR & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

Hodges, C-G. (2002). Learning through collaborative writing. *Reading*, 36(1), 4-10. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9345.00178>

Lebrun, M. (2004). « La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et innovation ». *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*. Revue patronnée par la Crepuq (Canada, Québec), 1,1, pp.11-21.

Lebrun, M. (2009). *E-learning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogie et technologie*. Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant, p. 219

Lindschouw, J. (2016). Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3030>

Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99. <http://dx.doi.org/10.1177/0021943603259363>

McCarthy, S. J. et McMahon, S. (1992). From convention to invention: Three approaches to peer interaction during writing. Dans R. Hertz-Lazarowitz et N. Miller (dir.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (p. 17-35). Cambridge University Press.

Nevid, J. S., Pastva, A., & McClelland, N. (2012). Writing-to-learn assignments in introductory psychology. Is there a learning benefit? *Teaching of Psychology*, 39(4), 272-275.

Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288.

Swain, M. (2010). "Talking-it-through" : Language as a source of learning. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use/learning* (pp. 112-130). Oxford, UK: Oxford University Press.