

La compétence de production écrite dans l'approche par compétences

Nguyen Viet Anh

*Département de Langue et de Civilisation Françaises
ULIS – UNH*

Received 22 October 2011

Résumé. L'objectif de cette étude consiste à clarifier le concept de *compétence de production écrite dans l'approche par compétences* (définition, spécificités,... ainsi que processus d'acquisition) dans un processus d'enseignement/apprentissage du FLE (Français Langue Etrangère). Les résultats de cette étude serviront à alimenter nos réflexions sur l'élaboration du référentiel pour l'évaluation de la compétence de production écrite des étudiants vietnamiens apprenant le français.

Mots clés: compétence de production écrite, approche par compétences, processus rédactionnel.

Ecrire, c'est communiquer. La production écrite (ou l'expression écrite) est une des quatre compétences communicatives de base⁽¹⁾ s'intégrant dans un projet d'enseignement/apprentissage de langue.

* Tél. : 0032 485 55 85 40

Mél : vitvitanh@gmail.com

⁽¹⁾ Selon Rosen [1], l'appellation *quatre compétences* pour désigner la compréhension (orale et écrite) et l'expression (orale et écrite) provient, à l'origine, d'un problème de traduction. Selon le modèle initial en anglais, la compétence de communication (*communicative competence*) se décline en plusieurs composantes : par exemple grammaticale (*grammatical competence*), sociolinguistique (*sociolinguistic competence*) et stratégique (*strategic competence*) ; cette compétence de communication d'un utilisateur/apprenant pouvant être mesurée selon des critères préalablement établis dans les *four language skills* (quatre aptitudes ou savoir-faire, ou capacités, ou habiletés) : parler/*speaking*, écouter/*listening*, lire/*reading* et écrire/*writing*. La difficulté dans le passage en français réside de fait dans la traduction de l'anglais *skill* et c'est, au fil du temps, le terme de *compétence* qui a été retenu – d'où l'appellation : *quatre compétences*.

L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis en lumière l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni, comme dans les méthodologies audio-visuelles, subordonné à l'oral. C'est un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, de signes graphiques.

Afin de mieux clarifier cette notion de compétence de production écrite, nous reprenons la définition de compétence de Perrenoud [2] qui opère une nette distinction entre ce qui relève à proprement parler des « *capacités* » et ce qui relève des « *compétences* » : les capacités désignent des potentialités relativement indépendantes des

contextes et donc pertinentes dans une grande diversité de contextes mais impuissantes à y faire face seules; la (les) compétence(s) désigne(nt) des actions qui prennent en compte des catégories de situations relativement définies. La compétence relève des situations de communication qu'un même sujet peut gérer avec une efficacité variable. Les capacités, quant à elles, relèvent des opérations langagières qu'un même sujet maîtrise plus ou moins bien. Ainsi, rédiger une lettre est une compétence qui fait appel à différentes capacités telles que savoir lire, présenter le texte selon une convention du genre, savoir utiliser les formules d'appel et les formules finales, savoir adapter la formulation à la situation de communication, etc.

1. Les composantes de la compétence de production écrite

La compétence de production écrite constitue à elle seule un ensemble très complexe de compétences. Pour la cerner plus facilement, certains chercheurs l'ont divisée en plusieurs composantes et ont émis plusieurs modèles différents.

1.1. Le modèle linéaire de Rohmer

Beaucoup d'auteurs s'accordent pour affirmer que Rohmer serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Son modèle, élaboré à la suite d'expériences menées auprès d'adultes, en 1965, se subdivise en trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture. Chaque étape est distincte et le texte produit est le résultat de différentes opérations effectuées.

Dans ce modèle de Rohmer, la préécriture comprend la planification et la recherche des idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur relit son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond.

Notons qu'il s'agit ici d'un modèle unidirectionnel. Le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. Il n'y a pas d'aller et retour entre les activités de différents niveaux. De plus, Rohmer n'a pas tenu compte de diverses activités cognitives effectuées durant le processus rédactionnel. Malgré ces limites, ce modèle a permis de conceptualiser le fonctionnement du processus rédactionnel. Il a fondé, dans une certaine mesure, le socle de la production écrite.

1.2. Le modèle de Moirand

Dans *Situations d'écrit*, Moirand [3] propose un modèle de production écrite élaboré pour le français langue étrangère où l'on distingue les quatre composantes de bases dont le scripteur, les relations scripteur/lecteur(s), les relations scripteur/lecteur(s) et document et les relations scripteur/document et extra-linguistique.

- **Le scripteur** occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tour à tour, le rôle d'employé, de syndicaliste, de père, de mère, etc. Autrement dit, il appartient à un groupe social défini mais il peut rêver d'envisager appartenir à un autre groupe auquel il emprunte parfois ses modes de vie et son langage. Il a également une histoire et un passé socioculturel qui influence peu ou prou ses productions écrites.

- **Les relations scripteur/lecteur(s)** peuvent être des relations amicales, professionnelles, familiales, ce qui influe plus ou moins sur le discours. Tout scripteur se fait une « *image* » de ces lecteurs et les représentations qu'il construit autour de ses interlocuteurs jouent également sur la formulation de son message.

- **Les relations scripteur/lecteur(s) et document** : Le scripteur écrit « *pour faire quelque chose* ». Il a une intention de communication et veut produire sur ses lecteurs, par l'intermédiaire du document

graphique, un certain effet. Cette intention transparait bien sûr dans la forme du document.

- **Les relations scripteur/document et extra-linguistique** : Il s'agit de l'influence sur la forme linguistique du document, du référent, du « *de quoi* », « *de qui* » on parle dans le texte, du lieu où l'on écrit et du moment où l'on le fait.

Ce qui nous intéresse dans ce modèle de Moirand, c'est qu'il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur. A l'heure actuelle, cet aspect social est mis en évidence dans les écrits des chercheurs et des didacticiens en production écrite. Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.

1.3. Le modèle de Hayes et Flower

Au début des années 1980, à la suite d'expériences effectuées auprès des sujets adultes anglophones, tout en se basant sur les

grandes étapes proposées par Rohmer, Hayes et Flower ont proposé un modèle qui avait l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture.

Pour Hayes et Flower, l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux.

Le modèle de Hayes et Flower, qui tire sa base théorique de la psychologie cognitive, se subdivise en trois grandes composantes:

- L'environnement de la tâche inclut les facteurs extérieurs au rédacteur, qui influencent la tâche : les consignes de rédaction des enseignants, le texte que le rédacteur vient de produire, par exemple ;

- Les processus d'écriture se composent de la planification, de la génération de texte (la production de texte) et de la révision;

- La mémoire à long terme du rédacteur concerne toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc.

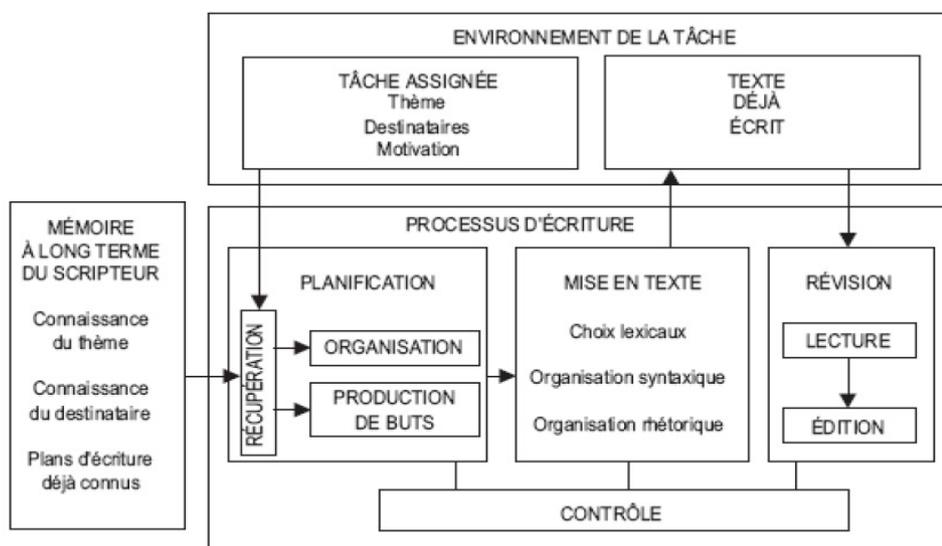


Figure 1 : Le modèle de Hayes et Flower (1980) [4].

Selon ce modèle de Hayes et Flower, durant l'étape de planification, le rédacteur (scripteur) recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élaborera ensuite un plan du texte qu'il va produire. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques nécessaires à la rédaction du texte. En ce qui concerne l'étape de révision, il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à

partir de l'information retirée dans la mémoire à long terme.

1.4. Le modèle DIEPE

Tenant compte de la complexité de la compétence de production écrite dans l'approche par compétences communicatives, dans une étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique, le groupe belge DIEPE [5] pose un modèle tridimensionnel, à savoir le processus d'écriture, le produit et le scripteur.

Modèle DIEPE (1995)

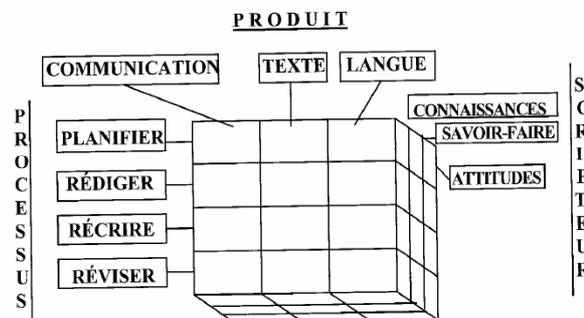


Figure 2: Modèle DIEPE

En nous basant sur la définition du concept de compétence développé précédemment et dans la comparaison avec les modèles de Moirand (1979) et de Hymes et Flower (1980), nous constatons, dans le modèle DIEPE (1995), à côté des connaissances et des savoir-faire que doit mobiliser le scripteur pour aboutir à un texte, un ajout à l'axe du *scripteur* d'un facteur non négligeable concernant ce dernier : celui des *attitudes*. Ce facteur est défini comme l'ensemble des comportements adaptés par le scripteur face à la tâche d'écriture, au produit attendu, au processus mais aussi sa motivation et ses représentations.

La dimension intitulée *produit*, par ses composantes *communication, langue et texte*, correspond à ce que Moirand a présenté dans

son modèle. Pour le groupe DIEPE, écrire, c'est produire une *communication* au moyen d'un *texte* dans une *langue* donnée. De ce point, la compétence à écrire consistera à savoir produire un message qui véhicule un contenu, se placer dans la position du lecteur et respecter les conditions matérielles de la communication. Ce produit doit se conformer aux conditions et aux caractéristiques de la textualité écrite : organisation (structure), respect des genres, cohésion, progression. Ce produit doit également se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de la langue utilisée, dans son usage écrit.

La dimension « *processus* » explicite ce que le Cadre européen commun de référence

(désormais CECR) mentionne dans son chapitre 4, «*les opérations de communication langagière*», mais ne reprend pas dans ses critères⁽²⁾. Dans le processus d'écriture apparaissent quatre étapes: *la planification, l'écriture, la réécriture et la révision*. Elles portent toutes les quatre sur les trois aspects du produit : *communication, langue et texte*.

La planification peut se faire en tout début de processus d'écriture ou apparaître à tout moment en cours de processus. Elle vise d'abord l'aspect *communication* : précision des objectifs, connaissance du lecteur, etc. ; recherche des informations et des idées à transmettre, choix du ton, du rythme, du style, etc. Pour l'aspect *texte*, la planification établit une structure provisoire ou déterminée et pour l'aspect *langue*, elle permet de chercher un vocabulaire, de mettre à sa disposition des ouvrages de référence linguistique, etc. Les opérations complexes qu'un scripteur doit effectuer dans cette étape sont : analyser la situation de communication, mobiliser les connaissances acquises, adapter le contenu au contexte de production en opérant des choix préalables répondant aux consignes de la tâche à réaliser, organiser les idées principales du texte, prévoir un schéma textuel et élaborer un plan définitif.

L'écriture (la rédaction) est la mise par écrit des idées et des intentions retenues. Elle est la mise en mots, en phrases, en paragraphes et en texte. Elle exploite les possibilités sémantiques, syntaxiques et orthographiques, mais aussi rhétoriques et stylistiques de la langue et du discours pour assurer la correction et la cohérence du texte, l'exactitude et l'efficacité de la communication. Autrement dit, dans cette étape, le scripteur doit élaborer les propositions concrètes, savoir structurer les phrases, construire des paragraphes cohérents, utiliser

sciemment des articulateurs chronologiques et logiques et réfléchir sur la textualisation et l'argumentation.

La réécriture est la modification du texte en vue de l'améliorer. La compétence à réécrire est intimement liée à la compétence à relire et à analyser. En relisant le texte, le scripteur ajoute, précise ou retire des idées et les réorganise, si c'est nécessaire. Il réexamine et/ou reformule en même temps les termes utilisés.

La révision est la vérification systématique d'un texte ou d'une partie du texte pour en déceler les défauts résiduels et les corriger. Autrement dit, elle concerne le toilettage du texte en vue de s'assurer du respect des normes.

Ces deux dernières phases dans le processus d'écriture, la réécriture et la révision, selon le modèle DIEPE, représentent, à notre avis, une simple subdivision de la phase *révision* du modèle de Hayes et Flower. Nous trouvons qu'elles représentent des surcharges ainsi que des répétitions inutiles dans le processus d'écriture d'un scripteur apprenant. En effet, ces deux phases demandent chez le scripteur les savoir-faire suivants: contrôler le style écrit ; articuler les consignes et le contexte d'énonciation du texte ; corriger des erreurs de fond, de forme et de présentation matérielle ; relier et décider afin de mettre au propre le produit final.

En nous livrant à l'examen de quelques modèles, nous avons constaté que la conception de la production écrite avait beaucoup évolué, passant d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'activités (Rohmer, 1965) à un modèle plus global (groupe DIEPE, 1995). Cette analyse de l'évolution des modèles d'écriture nous permet également de constater que le modèle tridimensionnel du groupe belge DIEPE décrit le mieux la complexité de la compétence de production écrite. Ce modèle met en évidence non seulement le texte comme «*produit*», mais également l'importance du «*scripteur*», tant au plan des connaissances et des savoir-faire à mobiliser qu'au plan de ses représentations et attitudes, ainsi que

⁽²⁾ ¹ Des «*opérations de communication langagière*» précisées dans le chapitre 4 du CECR : «*L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur*» comprennent la *planification, l'exécution et le contrôle*. [6]

l'importance du « *processus* » d'écriture. La production écrite n'est donc plus un seul jet, une transposition de quelques idées mais un processus d'interactions entre le contexte (la communication), le texte (le produit) et le scripteur. Cela veut dire qu'un scripteur crée le sens de son texte à partir d'interactions complexes entre différentes composantes. Ce texte peut se perfectionner par des révisions continues et efficaces qui obligent le scripteur à justifier ses choix de forme et de contenu face à un lecteur réel, dans une situation de communication réelle.

2. La complexité de la compétence de production écrite

La production de texte est, selon Plane [7], « *une activité de gestion des contraintes* ». La compétence de production écrite est donc vue comme la capacité à gérer un système de contraintes, à savoir « *des contraintes d'ordre linguistique ; des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur ; des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose ; des contraintes imposées par le médium de production et des contraintes imposées par le texte produit.* »

En fait, les recherches linguistiques de Grevisse [8] montrent qu'une langue est un tout composé d'un ensemble de neuf éléments constitutifs, à savoir: le nom, le verbe, l'adjectif, l'article, l'adverbe, la préposition, le pronom, la conjonction et l'interjection. Dans une situation de production écrite, il est nécessaire de recourir à toutes ces composantes de la phrase, tout en sachant que cette dernière est une unité minimale d'un paragraphe de texte. Celui-ci est considéré comme « *une unité de communication-interaction langagière, un produit connexe, cohésif, cohérent ; pas une suite de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation simplement juxtaposés.* » [9]. De plus, d'après Rastier [10] et Dabene [11], le

texte revêt une diversité de caractéristiques, à savoir : le caractère linguistique, le caractère épistémologique, le caractère sémiotique, le caractère contextuel et le caractère cotextuel lié aux références spatio-temporelles métaphoriques du texte considéré. La production d'écrits réfère donc à des compétences de production de textes variés impliquant non seulement le déploiement d'activités linguistiques mais aussi la mise en œuvre d'opérations mentales : le traitement plus ou moins original d'un savoir, son organisation en contenu structuré et le passage à sa mise en texte en tenant compte des contraintes propres à chaque type d'écrits, des caractéristiques des différents types de textes [12], [13].

Les contraintes de la compétence de production écrite sont reformulées sous forme des « problèmes d'écriture à résoudre » du « modèle d'analyse didactique du savoir-écrire à l'école » du groupe INRP « Pratiques d'évaluation des écrits des élèves » de IUFM de Grenoble [14] (Figure 3).

Il faut cependant souligner que ces recherches du groupe INRP réalisées dans le contexte de l'approche communicative s'intéressent particulièrement au savoir-écrire. Lorsqu'on se retrouve dans une démarche par compétences où l'accent est mis sur la mobilisation des ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes, face aux complexités de la tâche de production écrite décrites ci-dessus, la maîtrise d'une compétence de production écrite dans une langue étrangère exige tout un ensemble de facteurs, à savoir :

- La mobilisation des ressources linguistiques (connaissances de la langue) et des savoir-faire procéduraux (savoir mettre en pratique des stratégies de structuration des phrases, de repérage des idées clés du texte, etc.);

- La maîtrise des capacités de construction d'un discours cohérent (savoir rechercher des informations clés du texte, les organiser, etc.) ;

- L'utilisation des stratégies d'établissement des relations enchâssées de lecture, relecture,

construction du sens, compréhension du texte et des consignes, usage des connecteurs logiques et temporels, etc.;

- La compétence de réécriture et d'argumentation dans un style personnel, etc.

Tous ces facteurs sont mobilisés dans des situations de résolutions des problèmes où

« *l'articulation des compétences de communication langagière* » [15] exige que les activités de production écrite ne soient pas isolées mais précédées (ou suivies) d'autres activités de réception (orale ou/et écrite) et de production orale.

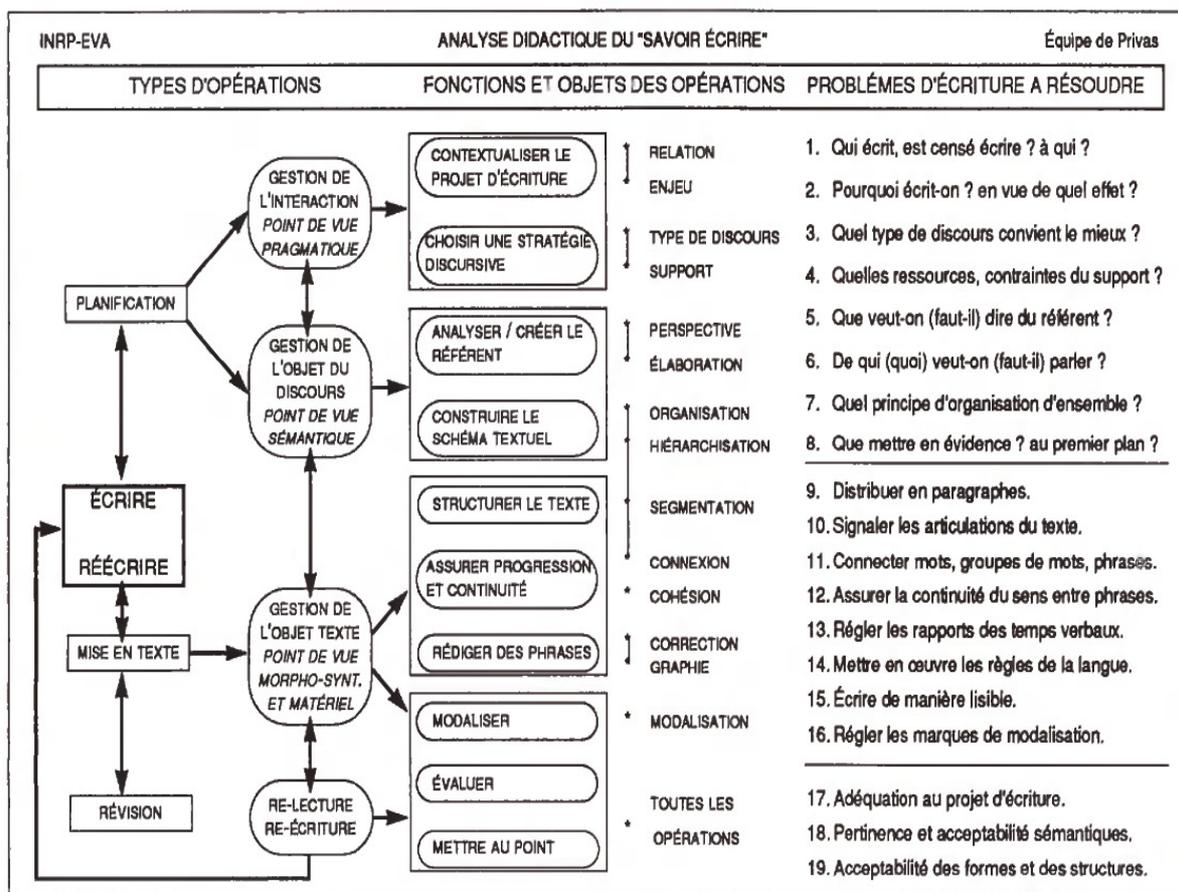


Figure 3 : Modèle d'analyse didactique du savoir-écrire à l'école du Groupe INRP.

3. Contraintes spécifiques de la compétence de production écrite en langue étrangère

Certains auteurs ont démontré que les compétences en langue première et en langue étrangère présentaient de nombreuses similitudes, la difficulté pour les apprenants étant justement de réinvestir les savoir-faire scripturaux, acquis en langue maternelle, dans la langue étrangère. Quant à nous, en accord

avec Cornaire et Raymond [16], nous trouvons que le développement de la compétence de production écrite en langue étrangère n'est pas si simple. Cornaire et Raymond présentent trois grandes particularités du processus d'écriture en langue seconde : un temps de rédaction plus long, un répertoire de stratégies limité ou inadéquat et une compétence linguistique.

En effet, la production écrite en langue étrangère induit une certaine immaturité dans

l'écriture car les apprenants débutants en langue étrangère (bien qu'adultes) ont des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langue maternelle. Autrement dit, un grand nombre de scripteurs en langue étrangère possèdent un répertoire limité de stratégies. Ils ressemblent beaucoup aux scripteurs inexpérimentés en langue maternelle. Comme ces derniers, ils produisent des textes assez elliptiques, assez courts, où les idées sont surtout juxtaposées. Ils ne tiennent pas compte du lecteur potentiel (ils écrivent pour eux-mêmes), ils se préoccupent essentiellement de la grammaire (et très peu du sens global du texte). Ainsi, ces scripteurs malhabiles qui se préoccupent presque exclusivement de l'orthographe et de la grammaire des phrases perdent rapidement de vue le sens de leurs productions. De tels textes, écrits au fil de la plume, sont donc souvent incompréhensibles pour le lecteur.

De plus, avec une compétence linguistique limitée, ils ont plus de difficultés à traduire leurs pensées en langue étrangère qu'en langue maternelle. Ils s'arrêtent souvent après chaque mot pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire : l'orthographe d'un mot ou une règle de grammaire. La révision pose ainsi de nombreux problèmes : les modifications sont plus nombreuses mais surtout d'ordres grammatical et orthographique. Le facteur « *temps* » est donc important lors de la traduction en langue étrangère. Une meilleure compétence linguistique permet au scripteur de se concentrer sur le sens et les idées de son texte plutôt que sur le vocabulaire ou la grammaire. Toutefois, bien que la compétence linguistique influence la qualité des productions écrites, elle n'entrave pas le transfert des stratégies d'écriture de la langue maternelle à la langue étrangère. Si, par exemple, un sujet a l'habitude de bien planifier en langue maternelle, il en fera de même en langue étrangère.

A côté de ces trois spécificités du processus rédactionnel, relevées par Cornaire et Raymond, tenant compte des composantes

linguistique, socioculturelle et pragmatique de la compétence à communiquer et dans une perspective actionnelle multilingue et multiculturelle que souligne le CECR, il est important, voire indispensable d'ajouter une autre contrainte importante qui empêche le sujet dans sa co-action, sa communic-action avec un étranger. En effet, nous rencontrons de temps en temps des textes bien organisés, bien structurés, écrits dans un bon français mais qui restent incompréhensibles pour les lecteurs étrangers. Cela est dû à une immaturité d'une compétence que Rosen appelle « *la compétence plurilingue et pluriculturelle* » [17].

4. En guise de conclusion

Dans une approche par compétences en langues, fondée sur la perspective actionnelle du CECR, le concept de *compétence de production écrite* ne doit pas être réduit au sens de « *language skill* » (capacité ou activité communicative langagière) mais au sens développé de « *compétence* ». C'est une mobilisation dynamique de compétences linguistiques (acquis syntaxiques, orthographiques, sémantiques, lexicaux,...), d'opérations cognitives transversales (lecture, compréhension, écriture, relecture, correction,...), de ressources métacognitives (planification, analyse, sélection, prise de décision, etc.) dans des situations de résolution de problèmes.

La compétence de production écrite a été clarifiée à travers une analyse des différentes composantes décrites dans différents modèles cognitifs de la production écrite. La description de la complexité de la compétence de production écrite ainsi que des contraintes spécifiques du processus rédactionnel en langue étrangère nous aideront, dans la suite de ce travail, à établir avec précision une évaluation de la compétence de production écrite dans une approche par compétences.

Références

- [1] E. Rosen, La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE, *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°6, juillet 2005, 120.
- [2] P. Perrenoud, Compétences, langage et communication, L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 2001.
- [3] S. Moirand, *Situations d'écrit: Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé international, 1979.
- [4] J.R. Hayers et L.S. Flower, Identifying the organization of writing processes", L.W. Gregg, E.R. Steinberg et N.J. Hillsdale, *Cognitive processes in writing*, Lawrence Erlbaum, 1980.
- [5] Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire, Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1995.
- [6] Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2001.
- [7] S. Plane, Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes, J. Laffont-Terranova et D. Colin (éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Presses Universitaires de Namur, 2006, 33.
- [8] M. Grevisse, *Le Bon Usage : Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Gembloux : Duculot, 1975.
- [9] J.-M. Adam, Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité, in J.-L. Chiss et al., *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1987.
- [10] Fr. Rastier, *Sens et textualité*, Paris, Hachette, 1989.
- [11] M. Dadene, L'adulte et l'écriture, in J.-L. Chiss et al., *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1987.
- [12] J.-P. Jaffre et H. Romian, Vers une déglobalisation de l'enseignement/apprentissage de la production d'écrits » in *Repères* n°4, 1991, 3.
- [13] M. Miled, *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier, 1998.
- [14] [14] M. Mas, Savoir écrire : c'est tout un système ! essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire, in *Repères* n°4, 1991, 23.
- [15] J.-C. Beacco, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2006.
- [16] C. Cornaire et P.-M. Raymond, *La production écrite*, Paris, CLE International, 1999.
- [17] J.-P. Robert et E. Rosen, *Dictionnaire pratique du CECR*, Editions Ophrys, 2010.

Kỹ năng viết theo đường hướng phát triển kỹ năng

Nguyễn Việt Anh

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp, Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội
Đường Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Mục đích của nghiên cứu là làm sáng tỏ khái niệm kỹ năng viết theo đường hướng phát triển kỹ năng (định nghĩa, các nét đặc thù, ... cũng như quá trình thụ đắc) trong dạy và học ngoại ngữ. Các kết quả thu được sẽ là cơ sở cho phép chúng tôi phát triển nghiên cứu nhằm xây dựng chuẩn đánh giá kỹ năng viết cho sinh viên Việt Nam học tiếng Pháp.

Từ khóa: kỹ năng viết, đường hướng phát triển kỹ năng, quá trình soạn thảo văn bản.