

TYPES D'ERREURS CHEZ DES FRANCOPHONES QUI APPRENNENT LE CATALAN DANS UN EXAMEN DU NIVEAU B1 (SEUIL)

TIPOS DE ERRORES COMETIDOS POR FRANCÓFONOS APRENDICES DE CATALÁN EN UN EXAMEN DE NIVEL B1 (UMBRAL)

TYPES OF ERRORS MADE BY FRENCH-SPEAKING LEARNERS OF CATALAN ON A B1 (THRESHOLD) TEST

Anna Joan Casademont

Doctora en Ciències del Llenguatge i Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Catalunya, Espanya.

Professeure, Département de Sciences Humaines, Lettres et Communications, Université TÉLUQ, Québec, Canada.

anna.joan.casademont@teluq.ca

<https://orcid.org/0000-0002-1539-8141>

[org/0000-0002-1539-8141](https://orcid.org/0000-0002-1539-8141)

Je tiens à remercier sincèrement Nancy Gagné (Université TÉLUQ) pour ses commentaires, ainsi qu'Anne-Sophie Julien (Service de consultation statistique [scs] –Université Laval) pour son aide dans le volet statistique, et Chantal Quiniou pour la révision linguistique. La consultation du corpus a été possible grâce à la collaboration de l'Institut Ramon Llull.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'étude de différents types d'erreurs chez des francophones qui apprennent le catalan de niveau intermédiaire (seuil, B1) en production écrite. Le but de la présente étude est donc (a) de détecter des récurrences dans les productions, (b) de tester la classification d'erreurs proposée et (c) de contribuer à la réflexion sur l'élaboration de stratégies pédagogiques qui viseraient des aspects concrets de l'apprentissage du catalan de niveau B1 par des étudiantes et étudiants dont la langue première est le français. Pour ce faire, nous avons analysé un corpus de rédactions d'examens officiels de langue catalane de l'Institut Ramon Llull. Les erreurs ont été analysées et classifiées à partir de critères descriptifs et étiologiques. D'un point de vue descriptif, le présent article indique les résultats quantitatifs et qualitatifs et présente quelques tendances et généralisations, afin de proposer des pistes pédagogiques pour optimiser les pratiques en enseignement et en apprentissage du catalan.

Mots clés : analyse d'erreurs; production écrite; catalan langue étrangère; apprenantes et apprenants francophones ; examens.

RESUMEN

Esta investigación presenta diferentes tipos de errores realizados por estudiantes francófonos de catalán de nivel intermedio (B1, umbral) en un examen de escritura. Los objetivos de este trabajo fueron tres: (a) detectar errores recurrentes, (b) poner a prueba la tipología de errores que proponemos, y (c) contribuir a la reflexión sobre estrategias pedagógicas para aspectos concretos del aprendizaje del catalán B1 en estudiantes cuya primera lengua es el francés. Para ello, analizamos un corpus de ensayos producidos en los exámenes oficiales en lengua catalana del Institut Ramon Llull. Nuestra metodología prevé el análisis de cada error a partir de criterios descriptivos y etiológicos. Usando una metodología descriptiva, este artículo muestra los resultados cuantitativos y cualitativos, y presenta algunas tendencias y generalizaciones con el objetivo de proponer pistas pedagógicas para optimizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del catalán.

417

Reçu : 2019-03-13 / Accepté : 2019-10-30 / Publié : 2020-05-01

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a11>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 417-433, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Palabras clave: análisis de errores; producción escrita; catalán lengua extranjera; estudiantes francófonos; exámenes.

ABSTRACT

This research addresses different types of errors made by francophone intermediate learners of Catalan (Threshold level, B1) in a written exam. The aim of this study was threefold: (a) to identify error patterns, (b) to test the typology of errors we proposed, and (c) to elaborate pedagogical strategies to support students whose first language is French in learning Catalan at an intermediate level. The study tracked error patterns in a corpus of written essays during a Catalan official exam conducted by the Ramon Llull Institute. Errors were analyzed and classified following descriptive and etiological criteria. Using a descriptive approach, this article reports quantitative and qualitative findings and implications in order to recommend optimized practices for teaching and learning Catalan.

Keywords: error analysis; written production; Catalan as a foreign language; francophone learners; exams.

Introduction

L'essor de la société de l'information à notre époque et la multiplication vertigineuse des échanges entre les individus ont mis en évidence, depuis quelques années, l'importance du rôle des communications entre personnes de langues premières (L1) différentes et donc l'importance de pouvoir s'exprimer en différentes langues.

Parallèlement à cela, l'éventail des situations de communication s'est aussi diversifié avec la mobilité de la population mondiale, qui s'accroît sans cesse en ce qui a trait aux besoins habituels des interlocuteurs. Ainsi, ce n'est plus uniquement les personnes avec des emplois langagiers très spécifiques qui s'intéressent à la maîtrise d'une langue, mais également des personnes qui désirent échanger sur les plans académique, politique, économique, culturel, social, de loisir, etc. (Tarone, 2015, p. 448). De plus, l'apprentissage des langues autres que la langue première est de plus en plus encouragé par des États et des communautés, en tant qu'élément garant de leur développement et de leur épanouissement (Eurostat, 2016).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes (ALS), l'analyse d'erreurs (AE) s'avère une discipline de longue date qui regroupe des études et des recherches très variées. Erdogan (2005, p. 269) propose trois caractéristiques communes qui permettraient de décrire de façon générale les recherches en lien avec l'AE en ALS :

- L'AE identifie les stratégies utilisées par les apprenantes et apprenants d'une langue.
- Elle cherche à expliquer pourquoi les apprenantes et apprenants font des erreurs.
- Elle détermine les difficultés communes dans l'apprentissage et contribue au développement de ressources et de matériel pour y remédier.

Dans notre projet de recherche intitulé « Compétence Communicative Transitoire et Enseignement des langues », nous nous intéressons à l'analyse des erreurs recensées dans des rédactions

d'apprenantes et d'apprenants du catalan, dans le but d'explicitier des remarques ou observations pédagogiques pour éviter les erreurs inventoriées comme récurrentes (Joan Casademont, sous presse).

Déjà en 1967, Corder distinguait les erreurs systématiques (qui concernent la norme) et les erreurs de production (commises de façon ponctuelle). On appelle les premières *erreurs* (*errors*) et les deuxièmes *fautes* ou *équivocations* (*mistakes*). Les deuxièmes sont causées par la fatigue, le manque de concentration, etc. L'apprenante ou l'apprenant peut s'autocorriger, le cas échéant, avec les mécanismes adéquats (Fernández Jódar, 2006, p. 13). Dans notre projet, nous travaillons avec les erreurs qui caractérisent l'interlangue de l'apprenante ou l'apprenant, ce stade intermédiaire dans l'apprentissage d'une langue qui comporte souvent des caractéristiques de la L1 et qui est défini par Fernández Jódar de la façon suivante :

La IL [interlangue], sin embargo, es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz para expresar en una L2 aquello que podría expresar en su L1. Con tal fin recurre a veces a la L1 (transferencias) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas, sobre la L2. Este sistema lingüístico mental no debe ser considerado como erróneo sino como un sistema evolutivo entre la L1 y la L2, con características de ambas y propias al mismo tiempo, y que refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz. (2006, p. 10)

Le but ultime de notre recherche est de contribuer à l'évolution de la compétence communicative transitoire de l'apprenante ou l'apprenant vers une maîtrise encore plus ancrée de la L2 (catalan). Les erreurs sont donc vues comme une occasion d'améliorer les stratégies que l'apprenante ou l'apprenant pourra utiliser au moment de communiquer dans la L2 (Astolfi, 2015).

Notre cadre de départ est le modèle CAF [*complexity, accuracy, fluency*; complexité, précision, aisance] (Skehan, 1998; Ellis, 2003, 2008; Ellis et Barkhuizen, 2005; Housen, Kuiken et Vedder, 2012, entre autres) et nous mettons l'accent sur la précision aux niveaux lexical et grammatical, mais également aux niveaux expressif et communicatif.

L'apprentissage de la langue catalane au niveau universitaire se fait actuellement selon une approche communicative basée sur les tâches (Ellis, 2003, entre autres), c'est-à-dire, des mises en contexte à partir de différentes situations communicatives qui permettent d'assurer une communication efficace en fonction de buts établis. Le sujet même des rédactions qui est à la base du corpus (écrire une lettre à un ami ou une amie depuis l'étranger; voir ci-dessous pour plus de détails) reflète cette vision, qui correspond au Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil d'Europe, 2001; 2018).¹ Quant à l'AE en particulier, dans cette recherche nous nous concentrons sur la détection de l'erreur dans le corpus, sur sa description linguistique (voir le critère descriptif ci-dessous) et sur un essai d'explication de celle-ci. L'un des sujets incontournables dans le domaine de l'AE est l'établissement de typologies ou taxonomies d'erreurs, puisqu'il s'agit d'une étape indispensable pour le traitement ultérieur des données de corpus et l'obtention de résultats. Pour cela, les chercheuses et chercheurs ont considéré les erreurs de différents niveaux du système linguistique ou se sont concentrés sur des aspects précis, comme la morphologie ou la sémantique. En outre, elles et ils ont choisi différents critères de classification, en accord avec le but de leur recherche, et donc proposé ou utilisé des taxonomies qui leur permettaient d'étudier les éléments pertinents. En même temps, nous trouvons des travaux dans lesquels on réfléchit sur l'erreur de façon générale ou abstraite, et d'autres dans lesquels les recherches sont basées sur l'ana-

lyse d'une ou de plusieurs langues. Ainsi, nous soulignons, parmi d'autres, les travaux de Lado (1957), Corder (1971, 1973, 1981), Burt, Dulay et Krashen (1982), Krashen et Terrell (1983), Krashen (1985), Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Ellis (1997), Fernández (1997), Vázquez (1998), Brown (2000), Julià i Muné (2000), Pastor Cesteros (2004), Griffin (2005), Erdogan (2005), Alexopoulou (2005, 2006), Fernández Jódar (2006), Hamel et Milicevic (2007), Alba Quiñones (2009), Ferris (2011), Astolfi (2015).

À partir de certains de ces travaux, nous avons modelé une taxonomie qui nous permettait d'observer des aspects précis, à savoir les caractéristiques des erreurs du point de vue du système linguistique et des possibles explications concernant la parution de ces erreurs. Dans notre cas, nous avons axé notre analyse sur l'approche descriptive et étiologique et nous avons donc adapté une liste de champs qui nous convenait (Tableau 1).

Afin de bonifier notre première proposition de classification, lors de l'analyse qualitative, nous considérons également quelques-uns de nos résultats en les comparant avec la classification d'erreurs d'Hamel et de Milicevic (2007), qui s'insère dans la théorie linguistique Sens-Texte et dont le but est notamment lexicographique-pédagogique. Les trois groupes principaux d'erreurs considérés dans leur recherche sont les suivants :

- erreurs de sens : (quasi-)synonyme, sens proche, sens fictif, générique, sens incompatible, situation incompatible;
- erreurs de forme : forme erronée, forme fictive, forme analytique ;
- erreurs de cooccurrence : erreur de collocation, erreur de régime.

Méthode

Dans cette recherche, nous avons utilisé un corpus tiré des examens officiels de langue catalane de l'Institut Ramon Llull pour le niveau B1 (seuil)

1 Le CECRL a été établi à partir d'un document publié par le Conseil de l'Europe (2001). Ce document définit des niveaux de maîtrise d'une langue en fonction du savoir-faire dans différents domaines de compétence. Les niveaux constituent actuellement la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays, et ce, indépendamment de la langue étudiée et de l'organisme qui s'occupe de l'évaluation de la maîtrise de la langue en question. Le niveau B1 (seuil) correspond au début de l'autonomie dans la langue apprise. Les compétences mises en exergue par le CECRL sont la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, et l'interaction orale. Depuis 2018, il existe un volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

Tableau 1 Classification et sources

| Aspects analysés | Options de classification | Sources principales (propositions de classification) |
|--|---|--|
| Description (niveau) Niveau dans lequel l'erreur apparaît | <p>Erreur orthographique (erreur dans la manière d'écrire un mot) ;</p> <p>Erreur orthographique avec des conséquences phonétiques (erreur dans la manière d'écrire qui a des conséquences sur la façon de prononcer) ;</p> <p>Erreur morphologique (erreur dans les affixes qui constituent, avec la racine, un mot) ;</p> <p>Erreur syntaxique (erreur touchant la présence ou l'absence de constituants obligatoires et l'ordre de ceux-ci dans une phrase) ;</p> <p>Erreur lexicale-sémantique (erreur dans le choix du mot utilisé dans le but d'exprimer un sens concret — les mots existent, mais ne sont pas utilisés de façon adéquate—) ;</p> <p>Erreur discursive (erreur dans tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases et qui influe sur la cohérence et/ou la cohésion du texte) ;</p> <p>Erreur pragmatique (erreur dans les conventions du discours —conventions, implications, sous-entendus, etc.—).</p> | <p>Corder (1973), Ellis (1997) dans Erdogan (2005, p. 264) :</p> <p>Prononciation, morphologie, syntaxe, lexique</p> <p>Omission, addition, sélection d'un élément incorrect, ordre incorrect</p> <p>Corder (1981), Burt, Dulay et Krashen (1982), Fernández (1997), Vázquez (1998) dans Fernández Jodar (2006, pp. 16-17) :</p> <p>Critère linguistique : phonique, lexical, morphosyntaxique</p> <p>Critère de stratégie superficielle : addition, omission, juxtaposition, fausse collocation, fausse sélection</p> <p>Alexopoulou (2006, pp. 20-22) :</p> <p>Niveau linguistique : phonétique-phonologique-orthographique, morphologique, syntaxique, lexical-sémantique, discursif, pragmatique</p> <p>Critère descriptif : omission, addition, fausse sélection, forme erronée, fausse collocation</p> |
| Description (phénomène) Phénomène détecté | <p>Omission (il manque un élément nécessaire) ;</p> <p>Addition (il y a un élément de trop) ;</p> <p>Sélection d'un élément erroné (un élément erroné est utilisé) ;</p> <p>Forme erronée (la forme de l'élément est erronée) ;</p> <p>Mauvais ordre des éléments (les éléments sont corrects, mais ils apparaissent dans un ordre incorrect).</p> | |

du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Du point de vue chronologique et géographique, il s'agit des examens réalisés à Montréal entre 2009 et 2016.

Concrètement, nous avons travaillé sur des rédactions libres à partir d'un sujet, qui font partie de l'une des questions des examens officiels (production écrite). Les étudiantes et étudiants devaient écrire une lettre informelle à un ami pour expliquer leurs premières expériences lors d'un stage à l'étranger (hébergement, cours ou stages, caractéristiques de l'endroit, personnes rencontrées, etc.) et pour

inviter le récipiendaire de la lettre à leur rendre visite (genre : explication de soi-même entre pairs). Selon les nouveaux descripteurs du CECRL, il s'agirait d'écriture créative dans la production écrite générale (Conseil d'Europe, 2018, p. 71), ainsi que de correspondance dans l'interaction écrite générale (Conseil d'Europe, 2018, p. 85).

Même si les examens du corpus de l'Institut Ramon Llull sont anonymes ou rendus anonymes, des données sur les émetteurs sont disponibles afin de réduire le nombre de variables lors d'analyses linguistiques des textes. Ainsi, à partir du premier tri

de 22 rédactions faites à Montréal, nous avons seulement choisi les rédactions des personnes dont la langue première est le français, ce qui donne un total final de 17 rédactions pour le corpus de cette première recherche. Ensuite, chacune des rédactions a été corrigée manuellement, et 237 erreurs de différents types ont été détectées. Nous sommes consciente que l'échantillon est petit en comparaison d'autres études de ce type. Or, nous l'avons choisi ainsi dans le but de tester notre méthodologie d'annotation.

Nous avons décrit les erreurs avec la classification créée *ad hoc* montrée ci-dessus. Nous verrons que cette première analyse nous a permis de proposer ensuite une version améliorée de la classification d'erreurs utilisée.

Pour une présentation un peu plus exhaustive et exemplifiée des valeurs en lien avec les champs traités précisément dans cet article, c'est-à-dire pour le niveau et le phénomène décrits, vous pouvez consulter l'Annexe.

Dans les sections suivantes, nous présentons quelques résultats quantitatifs et plusieurs analyses qualitatives réalisées à partir des données recueillies en suivant la méthode que nous venons de décrire. Nous observerons concrètement les résultats obtenus pour les valeurs en lien avec le niveau linguistique dans lequel les erreurs se situent, ainsi que pour le phénomène lié à l'erreur en question. D'un point de vue statistique, pour chaque type d'erreur, le nombre d'erreurs commises pour chacun des sous-types est résumé à l'aide de fréquences et pourcentages, parmi l'ensemble des 237 erreurs de toutes les étudiantes et tous les étudiants du corpus. De plus, nous avons obtenu des tableaux de fréquences croisés, afin d'étudier la relation entre deux types d'erreurs à la fois. Des corrélations de Spearman ont permis de mesurer l'association entre le nombre d'erreurs de chaque type par étudiante et étudiant (corrélations significatives à $<0,05$). Aucune des analyses effectuées n'a comme hypothèse la normalité. Nous n'avons pas détecté de données extrêmes.

Résultats quantitatifs

Les résultats quantitatifs sont présentés dans l'ordre qui suit : informations en lien avec le niveau du système linguistique, informations sur le phénomène linguistique qui provoque l'erreur, et combinaison des deux types de valeurs.

Niveaux du système linguistique

Du point de vue du niveau du système linguistique, les erreurs orthographiques avec des conséquences phonétiques (30,38 %) et les erreurs syntaxiques (30,38 %) constituent plus de la moitié du total des erreurs détectées (62,45 %) (Figure 1).

Par contre, les erreurs morphologiques (11,39 %) et lexicales-sémantiques (10,55 %) sont moins fréquentes dans le corpus. Quant aux erreurs orthographiques au total, même si elles représentent 40,51 % des erreurs du corpus, celles sans conséquences phonétiques sont présentes seulement 10,13 % des fois, ce qui est un chiffre moindre par comparaison avec 30,38 % d'erreurs orthographiques avec des conséquences phonétiques que nous avons mentionnées précédemment. Les erreurs discursives et pragmatiques sont les moins fréquentes dans les rédactions analysées (5,49 % et 1,69 %, respectivement).

Phénomènes linguistiques selon le niveau

Si nous observons les données du niveau du système linguistique en lien avec le phénomène linguistique établi pour chaque erreur, quelques tendances de comportement peuvent être mentionnées. Au niveau orthographique avec des conséquences phonétiques, plus de la moitié des erreurs sont produites par une omission (61,11 %). Ensuite, les causes les plus fréquentes seraient l'addition (16,67 %) et la sélection d'un élément erroné (12,50 %) (Figure 2).

Au niveau orthographique sans conséquences sur la prononciation, les différences quantitatives sont moins prononcées en comparaison des données précédentes : plus d'un tiers des erreurs sont

| NIVEAU SYSTÈME LINGUISTIQUE | Nombre | Pourcentage |
|--|--------|-------------|
| Discursive | 13 | 5,49% |
| Lexical-sémantique | 25 | 10,55% |
| Morphologique | 27 | 11,39% |
| Orthographique | 24 | 10,13% |
| Orthographique avec des conséquences phonétiques | 72 | 30,38% |
| Pragmatique | 4 | 1,69% |
| Syntaxique | 72 | 30,38% |

- Discursive
- Lexical-sémantique
- Morphologique
- Orthographique
- Orthographique avec des conséquences phonétiques
- Pragmatique
- Syntaxique

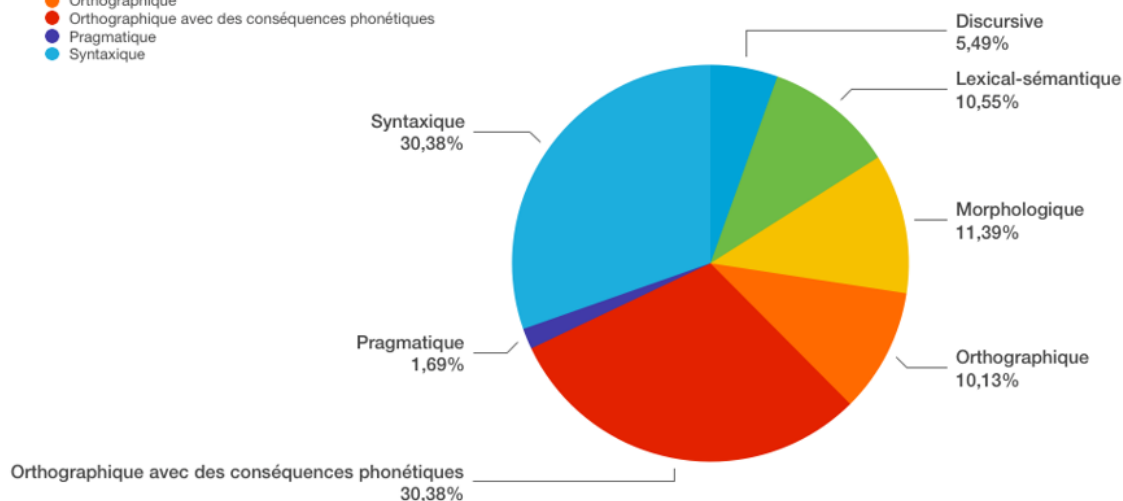


Figure 1 Erreurs et niveau du système linguistique (corpus total : 237 erreurs/cas)

produites par l'addition (37,50 %), mais la sélection d'un élément erroné (33,33 %) et l'utilisation d'une forme erronée (25 %) sont également assez fréquentes (Figure 3).

Au niveau syntaxique, plus de la moitié des erreurs sont produites par la sélection d'un élément erroné (55,56 %). Suivraient par fréquence l'addition et l'omission, à pourcentage égal (18,06 %) (Figure 4).

Au niveau morphologique, plus de la moitié des erreurs sont produites par la sélection d'un élément

erroné (70,37 %). La deuxième raison pour ce type d'erreurs serait l'addition (18,52 %) (Figure 5).

Au niveau lexical-sémantique, les trois quarts des erreurs se trouvent dans l'utilisation d'une forme erronée (76 %), et presque un quart dans la sélection d'un élément erroné (20 %) (Figure 6).

Au niveau discursif, plus de la moitié des erreurs se trouvent dans la sélection d'un élément erroné (53,85 %), et presque un quart des erreurs restantes

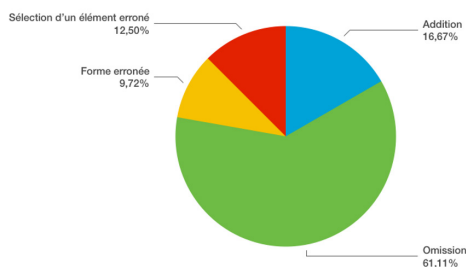


Figure 2 Niveau orthographique avec des conséquences phonétiques (72 cas au total)

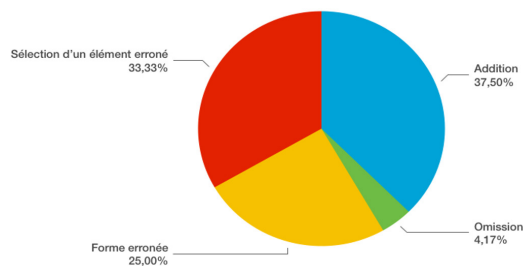


Figure 3 Niveau orthographique sans conséquences phonétiques (24 cas au total)

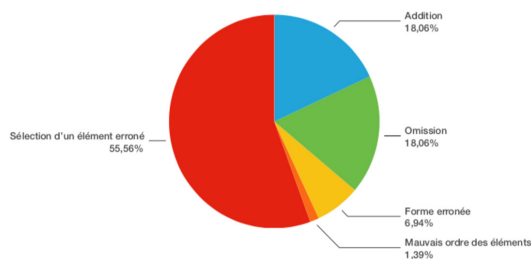


Figure 4 Niveau syntaxique (72 cas au total)

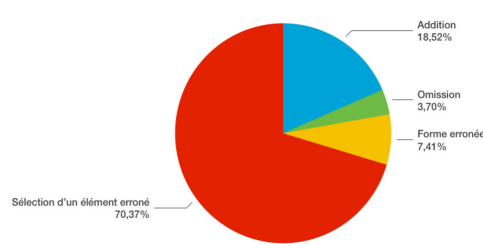


Figure 5 Niveau morphologique (27 cas au total)

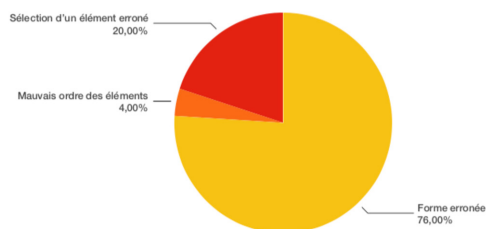


Figure 6 Niveau lexical-sémantique (25 cas au total)

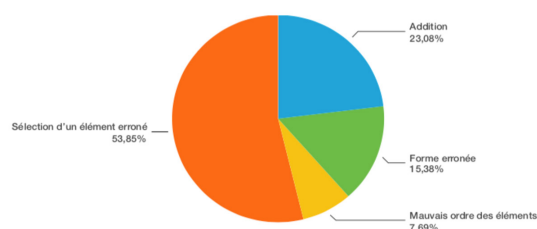


Figure 7 Niveau discursif (13 cas au total)

424

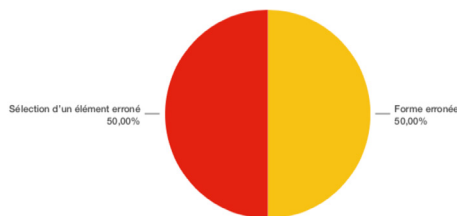


Figure 8 Niveau pragmatique (4 cas au total)

sont provoquées par l'addition d'un élément non pertinent (23,08 %) (Figure 7).

Finalement, au niveau pragmatique, la moitié des cas sont causés par la sélection d'un élément erroné et l'autre moitié par une forme erronée (Figure 8).

Dans la section suivante, nous considérerons les données quantitatives précédentes d'un point de vue qualitatif.

Analyse linguistique qualitative des résultats

Dans la section précédente, nous avons observé une prédominance des erreurs orthographiques (principalement avec des conséquences phonétiques), ainsi que des erreurs syntaxiques. Nous

commencerons donc par fournir des exemples concrets de ces erreurs et, ensuite, nous regarderons celles qui influent sur les niveaux morphologique, lexical-sémantique, discursif et pragmatique.

Niveau orthographique (principalement avec des conséquences phonétiques)

Quant à l'orthographe, les erreurs ayant des conséquences phonétiques sont principalement en lien avec l'absence ou la présence d'accent (corrélations significatives).² Dans ces cas, les problèmes sont notamment l'omission d'accents (Oc. 1) ou leur addition incorrecte (Oc. 2) :

² Coefficient de corrélation pour l'addition : 0,7; signification : 0,002. Coefficient de corrélation pour l'omission : 0,735; signification : 0,001.

Oc.1 : Podríem anar junts al Parc de la Mauricie, un racó natural molt bonic amb gran varietat d'espècies [espècies] d'ocells. (CE, p. 118)³

Oc. 2 : En tercer lloc, Mont-real és una ciutat on és [es] pot fer moltes coses. (CE, p. 180)

De surcroît, la sélection d'un élément erroné provoquant des conséquences phonétiques est souvent liée à l'usage incorrect de l'accent (Oc. 3, où l'erreur pourrait avoir été influencée par la langue première) :

Oc. 3 : A més, després [després] del partit, podríem anar a sopar a un restaurant al carrer Sainte-Catherine. (CE, p. 190)

Or, les erreurs orthographiques sans conséquences phonétiques sont souvent en lien avec les accents (addition), mais également avec l'usage d'une voyelle erronée pour reproduire à l'écrit un son atone (sélection d'un élément erroné : *a/e, o/u*). Dans le premier cas, il s'agit notamment de l'utilisation d'un accent qui indique la voyelle tonique correcte du mot, mais qui n'est pas correct selon les règles d'accentuation (Oc. 4); dans le deuxième cas, il s'agit principalement d'un usage erroné de la voyelle atone qui peut être un « a » ou un « e », selon les cas (Oc. 5) :

Oc. 4 : És força divertit, sempre diu acudits amb l'accent del nord del país, on vivia [vivia] abans. (CE, p. 114)

Oc. 5 : Hi ha un lloc molt bonic on es pot nadar [nedar] al riu. (CE, p. 132)

En outre, on trouve plusieurs cas où l'erreur est liée à l'écriture d'une expression en un seul mot ou d'un seul mot divisé en deux, sans que cela provoque des changements phonétiques, et que nous avons étiqueté comme forme erronée (Oc. 6) :

Oc. 6 : Perquè [per què] no vens a visitar-me un cap de setmana? (CE, p. 44)

Après l'observation de ces premières données, nous avons décidé de traiter les erreurs orthographiques en un seul groupe, indépendamment du

fait qu'un locuteur natif ou de niveau avancé pourrait détecter ou pas des changements lors de la production orale de ces erreurs. Ces dernières correspondraient aux erreurs de forme erronée de la classification d'Hamel et de Milicevic (2007).

Niveau syntaxique

Nous avons vu que plus de la moitié des erreurs syntaxiques étaient en lien avec la sélection d'un élément erroné (corrélation significative).⁴ En fait, la plupart des sélections d'éléments erronés détectés sont en lien avec l'accord du genre ou du nombre entre le nom et l'adjectif (Oc. 7, Oc. 8, Oc. 9) :

Oc. 7 : El meu pis és molt lluny del centre. Per gràcia, és molt lluminós i té dues habitacions, una per dormir i l'altra [l'altra] per estudiar. (CE, p. 77)

Oc. 8 : A més, la cuina no és gaire bona tampoc, i els anglès [anglesos] són més aviat avorrits (CE, p. 80).

Oc. 9 : Pel que fa als curs, són molt ben fet [fets]. (CE, p. 11)

Même si l'accord en genre et en nombre existe au niveau syntaxique dans la langue première des apprenantes et apprenants, il semblerait que l'influence du français viendrait plutôt de l'oral, où « autre », « anglais », « faits » se prononceraient de la même manière, même en s'accordant dans les versions françaises des phrases ci-dessus.

D'autres erreurs qui semblent être récurrentes au niveau syntaxique sont celles liées aux prépositions, que ce soit par l'utilisation d'une forme erronée (sélection d'un élément erroné comme pour les cas de l'accord vus ci-dessus), par addition ou par omission. Ces cas problématiques semblent être notamment liés aux structures existantes et correctes dans la langue première des apprenantes et apprenants ou même dans une langue apprise. Toutefois, ils sont quantitativement moins fréquents dans le corpus que les problèmes d'accord et donc il faudrait analyser cela avec un corpus plus large, afin de confirmer cette tendance. Voici un exemple d'omission (Oc. 10), d'addition (Oc. 11)

3 « CE » indique le code d'erreur dans notre base de données.

4 Coefficient de corrélation : 0,704; signification : 0,002.

et de l'utilisation d'une forme erronée (Oc. 12) du corpus :

Oc. 10 : Si vols venir [venir a] passar unes setmanes aquí, sempre seràs benvingut (CE, p. 237).

Oc. 11 : I saps, segons sembla, estem buscant més empleats a la feina i pots et podria presentar al [el] meu cap! (CE, p. 165)

Oc. 12 : De fet, no et sembla una bona idea venir a Canadà en [el/al] desembre? (CE, p. 72)

Nos hypothèses sont les suivantes : l'erreur de l'occurrence 10 semblerait être attribuable à l'influence de la langue première de l'apprenante ou l'apprenant; l'erreur de l'occurrence 11 pourrait être une conséquence d'une autre langue apprise (l'espagnol, selon les données sociolinguistiques du corpus). Finalement, l'erreur de l'occurrence 12 pourrait avoir été attribuable à l'influence de la langue première, ainsi que par une autre langue apprise (l'espagnol) de l'apprenante ou l'apprenant en question. En effet, en français et en espagnol, on utilise la structure « *en* + MOIS », tandis qu'en catalan deux autres structures différentes sont les seules possibles : « *el* + MOIS » ou « *al* + MOIS », sans la préposition « *en* ».

Après l'observation de ces premières données, nous avons décidé de traiter les erreurs liées à l'accord en genre et en nombre dans le groupe des erreurs morphologiques. Il resterait, donc, dans le groupe des erreurs syntaxiques, celles que nous venons de mentionner en lien avec les prépositions, qui correspondraient aux erreurs de régime de la classification proposée par Hamel et Milicevic (2007).

Niveau morphologique

Nous avons vu que la plupart des erreurs morphologiques dans le corpus impliquaient la sélection d'un élément erroné. Il s'agit notamment d'erreurs dans la conjugaison des verbes :

Oc. 13 : És una ciutat del meu país que no coneixava [coneixia]. (CE, p. 210)

Oc. 14 : Treballa [Treballo] cada dia de la setmana des de les nou del matí fins a les set del vespre. (CE, p. 168)

Oc. 15 : [...] una noia que ve d'Alemanya i hem sembla que ens avenirem [avindrem] bé. (CE, p. 43)

Les erreurs de conjugaison détectées semblent être une conséquence d'une application incomplète des règles : par exemple, on applique la conjugaison du premier groupe à un verbe du deuxième groupe (Oc. 13) ou on utilise la mauvaise personne au moment de conjuguer le verbe (Oc. 14). Dans ce cas, on pourrait considérer que l'influence de la langue première joue un rôle dans la réalisation de l'erreur : « je travaille, il travaille », mais « jo treballo, ell treballa ». Également, il existe de nombreux cas qui dérivent d'une non-application de la restriction des règles : par exemple, on conjugue le verbe comme s'il était un verbe régulier, mais il ne l'est pas (Oc. 15).

Il faut également souligner les caractéristiques similaires des erreurs morphologiques d'addition et d'omission. En effet, elles semblent presque toutes être en lien avec des formes pronominales ou non pronominales des verbes en question :

Oc. 16 : Com t'he dit, el meu nivell d'anglès ja s'ha [ha] millorat. (CE, p. 13)

Oc. 17 : Com que no tenia cap feina aquí, he decidit marxar-me [marxar] cap a Austria. (CE, p. 195)

Oc. 18 : El pis, que es queda [queda] a la tercera planta, és bastant gran i hi toca el sol... (CE, p. 55)

Certaines de ces erreurs semblent être une conséquence de l'influence de la langue première (Oc. 16), de l'influence d'une autre langue apprise (Oc. 17; pour l'espagnol) ou même d'une confusion par analogie avec d'autres structures existantes en catalan (Oc. 18; « *queda* = être »; « *es queda* = rester/pas partir »). En fait, compte tenu de la taille du corpus ici, la seule corrélation statistiquement significative au niveau morphologique est celle impliquant une hypergénéralisation par fausse analogie (coefficient de corrélation : 0,484; signification : 0,049). Il serait donc pertinent de réaliser d'autres analyses avec un corpus plus grand.

Finalement, il faut mentionner que ces erreurs feraient partie également, avec les erreurs orthographiques de notre classification, des erreurs de forme erronée de la classification d'Hamel et de Milicevic (2007).

Niveau lexical-sémantique

Lors de l'analyse quantitative, nous avons vu que plus des trois quarts des erreurs lexicales-sémantiques impliquaient l'utilisation d'une forme erronée (corrélation significative).⁵ À leur tour, la plupart de ces erreurs sont provoquées par une utilisation erronée des verbes « ser » et « estar » en catalan : dans tous les cas analysés, le verbe « estar » est utilisé de façon incorrecte au détriment de « ser » (Oc. 19 et Oc. 20) :

Oc. 19 : D'aquí a 30 minuts estaré [seré] a l'escola. (CE, p. 40)

Oc. 20 : Estic [Soc] a Portugal, a la capital del país, Lisboa. (CE, p. 135)

Dans tous les cas détectés, et selon les données sociolinguistiques du corpus, nous pourrions expliquer l'erreur par la combinaison de deux circonstances interlinguistiques :

- Les usages des deux verbes en catalan sont comblés par l'utilisation d'un seul verbe (« être ») en français et donc dans la langue première des apprenantes et apprenants.
- Les apprenantes et apprenants commettant ces erreurs ont appris avant la langue espagnole, où l'usage du verbe « estar » est beaucoup plus prolifique que celui du « ser ».

Quant à la sélection d'éléments erronés au niveau lexical-sémantique (corrélation significative),⁶ les occurrences du corpus montrent notamment des exemples de syntagmes nominaux, dont un des éléments n'est pas correct (Oc. 21) ou des expressions phraséologiques où l'un des éléments n'est pas adéquat (Oc. 22) :

Oc. 21 : Et voldria convidar a Mont-real durant la fin [el cap] de setmana que ve (CE, p. 188).

Oc. 22 : És força divertit, sempre diu [explica] acudits amb l'accent del nord del país, on vivia abans (CE, p. 113).

5 Coefficient de corrélation : 0,512 ; signification : 0,036.

6 Coefficient de corrélation : 0,671 ; signification : 0,003.

Il faut mentionner que notre approche des erreurs lexicales-sémantiques est assez différente de celle d'Hamel et de Milicevic (2007). En premier lieu, les cas d'erreurs de collocation ont été classifiés comme lexicaux-sémantiques dans cette première recherche. Ensuite, nous n'avons pas classifié de façon détaillée les erreurs lexicales-sémantiques (Hamel et Milicevic (2007) proposent six sous-types d'erreurs de ce genre). Or, après l'observation de ces premières données, nous avons décidé de traiter les erreurs lexicales-sémantiques en ajoutant la classification fine proposée par ces auteurs.

Niveau discursif

Lors de l'analyse quantitative, nous avons vu que plus de la moitié des erreurs discursives impliquait la sélection d'un élément erroné. Deux erreurs se répètent à ce niveau et pour ce phénomène : l'usage erroné du temps verbal, notamment en lien avec l'aspect (Oc. 23), et l'usage erroné de l'indicatif ou du subjonctif (Oc. 24) :

Oc. 23 : Ens hem conegut [vam conèixer] al café de la universitat el primer dia del curs. (CE, p. 112)

Oc. 24 : Si vinguis [vens] a visitar-me te'l presentaré! (CE, p. 201)

Dans la plupart de ces cas, l'influence de la langue première semble être en cause, que ce soit directement (Oc. 23) ou par ce qui semble être des hypercorrections, quand l'étudiante ou l'étudiant pense que la structure doit être différente de celle de sa langue première, mais ce n'est pas précisément le cas (Oc. 24). Par exemple, le conditionnel fonctionne de façon similaire en français et en catalan : dans le cas vu ci-dessus, une forme indicative serait nécessaire dans les deux langues (« *Si vens...* », « *Si tu viens...* »). Or, l'apprenante ou l'apprenant utilise la forme subjonctive en catalan (« *Si vinguis...* »), ce qui n'est pas correct.

Les quelques cas d'addition dans les erreurs discursives de notre corpus ne nous permettent pas de proposer des tendances. Or, les deux cas de formes discursives erronées semblent montrer, même s'ils ne sont pas quantitativement significatifs,

l'existence de quelques confusions où les étudiantes et étudiants utilisent des éléments discursifs qui sont corrects linguistiquement et qu'ils ont travaillé en salle de classe (« aller au restaurant »), mais qui ne sont pas adéquats dans le contexte :

Oc. 25 : De primer [Primer / Al principi], trobava algunes coses del país horrible. (CE, p. 3)

Dans la phrase ci-dessus (Oc. 25), par exemple, l'étudiante ou l'étudiant utilise « de primer » dans le but d'indiquer « au début », mais il utilise « de primer » que l'on utilise très fréquemment au moment de commander un repas au restaurant (« comme entrée... »).

Que ce soit par sélection d'un élément erroné, par addition ou par forme erronée, toutes les occurrences détectées dans le corpus au niveau discursif semblent fonctionner comme distracteurs de la communication. Or, les quelques exemples discursifs du corpus étudié ne constituent pas des erreurs qui nuisent à la compréhension (causant de l'ambiguïté dans le texte), surtout parce que, à l'écrit, la lectrice ou le lecteur peut relire pour comprendre le message.

Niveau pragmatique

Nous avons seulement quatre occurrences d'erreurs au niveau pragmatique dans notre corpus, alors l'explication d'une tendance semble être difficile à argumenter. Nous considérons comme pertinent de souligner, toutefois, que la sélection d'éléments erronés et l'usage de formes erronées à ce niveau-ci est en lien notamment avec des usages typographiques (Oc. 26) ou des confusions de formules en lien avec le niveau de formalité (Oc. 27) :

Oc. 26 : La propietària, la S^{ra} Smith, em va rebre amb un bon sopar i per postre... (CE, p. 33)

Oc. 27 : Ben atentament. (CE, p. 134)

En effet, l'abréviation correcte de « senyora » (« madame ») en catalan est « Sra. » sans exposants (Oc. 26). Finalement, l'usage de « Ben atentament » (Oc. 27) demande une

communication épistolaire formelle, et il n'est pas donc pertinent dans le cas d'une lettre informelle écrite à un ami ou une amie à qui on raconte notre séjour à l'étranger. Des options pour remplacer cette formule pourraient être : « Fins aviat », « Una abraçada », « Petons », etc. Pour notre corpus, nous émettons l'hypothèse que l'apprenante ou l'apprenant cherche un registre plus formel en oubliant les traits du destinataire de la tâche demandée, puisqu'elle ou il se trouve dans un contexte officiel d'évaluation.

Conclusions

Dans cet article, nous avons recensé quantitativement et analysé qualitativement les erreurs les plus fréquentes dans un corpus de rédactions de niveau B1 en langue catalane par des apprenantes et apprenants francophones.

Même si plusieurs résultats ne sont pas nécessairement significatifs à cause de la taille de l'échantillon, nous pensons qu'ils sont intéressants du fait qu'ils permettent d'observer certaines tendances dans les erreurs commises par ces apprenantes et apprenants et, entre autres, d'établir certains aspects sur lesquels il semble pertinent de se pencher davantage lors des explications pédagogiques.

Ce premier échantillon nous a permis également de tester la classification d'erreurs que nous proposons et de l'améliorer pour des analyses postérieures. Notamment, les changements proposés à partir des descriptions travaillées dans cet article seront les suivants :

- Sur le plan de la description linguistique :

Les erreurs orthographiques se trouveront dans un seul groupe.

Les erreurs morphologiques incluront les erreurs d'accord en genre et en nombre.

Les erreurs syntaxiques indiqueront les erreurs de régime (en lien avec les prépositions).

Les erreurs lexicales-sémantiques incluront les erreurs de collocation.

- Sur le plan du phénomène linguistique :

Les erreurs lexicales-sémantiques seront considérées de façon plus détaillée à partir de la classification d'erreurs de sens d'Hamel et de Milicevic (2007) : (quasi)-synonyme, sens proche, sens fictif, générique, sens incompatible, situation incompatible.

Quant aux connaissances spécifiques en catalan langue étrangère qui devraient être travaillées davantage avec les apprenantes et apprenants, nous pouvons les énumérer comme suit :

- les règles d'accentuation ;
- les règles d'usage des voyelles atones ;
- l'accord (en genre et en nombre) quand les exemples sonnent d'une façon semblable dans la langue première ;
- les structures syntaxiques avec des prépositions différentes dans la langue première ou la langue apprise le plus fréquemment ;
- les sens et les nuances entre formes pronominales et non pronominales des verbes ;
- les usages concrets de « ser » et « estar » ;
- les usages de l'indicatif et du subjonctif ;
- l'aspect verbal.

Fernández (1997, p. 48) établissait les tendances des stratégies d'apprentissage selon le stade de cet apprentissage : les stratégies intralinguistiques prennent de l'importance en relation avec le niveau de compétence dans une langue et au fur et à mesure que ce dernier augmente aussi (et cela au détriment des stratégies interlinguistiques, plus présentes aux stades initiaux d'apprentissage). De son côté, Alexopoulou (2005, p. 33), dans le cas des erreurs morphologiques, établissait une relation

inversée entre les erreurs interlinguistiques et intralinguistiques : lors d'une augmentation des compétences dans une langue, l'apprenante ou l'apprenant commettrait moins d'erreurs interlinguistiques et plus d'erreurs intralinguistiques.

Le corpus analysé ici correspond au niveau B1 (Seuil) et, donc, se trouve au milieu de cette oscillation de l'interlinguistique à l'intralinguistique. En fait, nous avons détecté plusieurs cas d'erreurs récurrentes qui peuvent être expliquées par des stratégies interlinguistiques (influence de la langue première ou d'une autre langue apprise). Dans Hamel et Milicevic (2007, p. 41), les erreurs de forme fictive sont précisément souvent des emprunts. L'apprenante ou l'apprenant semble donc, au niveau Seuil, faire appel encore à la langue première (ou à une langue plus maîtrisée) quand elle ou il a des doutes sur la façon de s'exprimer. Des approches pédagogiques ciblant ce type d'erreurs sembleraient donc être une bonne voie pour améliorer l'efficacité de l'enseignement, incluant des approches pédagogiques en lexicographie (voir Hamel et Milicevic, 2010). Toutefois, on pourrait aussi penser que même si un travail était fait à ce niveau, il faudrait attendre un niveau plus avancé pour constater l'intégration de certaines structures dans la production des apprenantes et apprenants (Lightbown et Spada, 2018, p. 45).

Quant aux problèmes concrets soulevés ici, plusieurs techniques et stratégies pourraient être utilisées pour essayer de les régler. Même si nous en proposons quelques-unes, il ne faut surtout pas oublier que plusieurs options s'offrent aux enseignantes et enseignants, qui choisiront les techniques et les stratégies les plus adéquates, compte tenu des traits spécifiques de leurs apprenantes et apprenants, de la formule en salle de classe, des outils à la portée des étudiantes et étudiants, des objectifs du cours, etc. Voici, donc, à titre d'exemple, quelques propositions pour surmonter les problèmes vus en production écrite (Tableau 2).

Bien que, dans le cadre de cette recherche, plus de détails sur les aspects étiologiques

(interlinguistiques et intralinguistiques) et les aspects communicatifs des erreurs soient à venir, nous pensons avoir confirmé ici qu'une étude systématique des erreurs linguistiques nous permet d'établir les erreurs dans les productions écrites des étudiantes et étudiants en catalan, puis de les caractériser.

Les prochaines étapes de cette recherche incluront :

- la mise en place de la nouvelle version de classification que nous avons indiquée dans les différentes sections précédentes ;

- l'obtention d'un plus grand nombre de productions écrites afin d'élargir le corpus ;
- la réalisation de tests pour les techniques proposées dans le but d'observer si elles permettent effectivement de remédier à certaines erreurs récurrentes détectées chez les francophones qui apprennent le catalan langue étrangère au niveau intermédiaire ;

C'est ainsi que nous pourrons envisager, ensuite, des stratégies pédagogiques vraiment efficaces et

Tableau 2 Problèmes et propositions de solutions

| Problèmes | Propositions de techniques ou de méthodologies |
|---|---|
| Les règles d'accentuation | <i>Lire à voix haute et autocorrection</i> : pratiquer les règles d'accentuation en explicitant la distinction qui existe à l'oral du fait d'avoir choisi une option d'orthographe et non une autre pour que l'apprenante ou l'apprenant réalise les conséquences de ses choix. Ensuite, on peut utiliser des formes correctes et incorrectes pour que l'apprenante ou l'apprenant réalise les différences. |
| Les règles d'usage des voyelles atones | <i>Entraînement de stratégies d'apprentissage</i> : enseigner explicitement des stratégies pour minimiser les doutes concernant la bonne orthographe des voyelles atones (recherche en équipe d'autres mots de la même famille, où la voyelle concernée est tonique, par exemple). <i>Jeu de grammaire et correction entre pairs</i> : lire des phrases concrètes avec l'accord en genre et en nombre (correct ou incorrect) et les mettre en relation le plus vite possible avec des images. On utiliserait notamment des exemples concrets d'accord en catalan pour lesquels les équivalents en français ne feraient pas de distinction à l'oral, pour ensuite réfléchir explicitement sur la cause des erreurs commises, le cas échéant (prise de conscience des points faibles). |
| L'accord (genre et nombre) quand les exemples ont un son semblable dans la langue première | <i>Exercices de remplir des lacunes</i> : s'exercer à compléter les phrases ayant des structures syntaxiques avec des prépositions différentes dans la langue première ou la langue apprise le plus fréquemment |
| Les structures syntaxiques avec des prépositions différentes dans la langue première ou la langue apprise le plus fréquemment | <i>Compréhension écrite et induction du sens</i> : pratiquer la compréhension écrite de sens et de nuances entre des formes pronominales et non pronominales des verbes, ainsi que de différentes valences des verbes qui exprimeraient des sens plus ou moins différents en catalan et en français. |
| Les sens et les nuances entre formes pronominales et non pronominales des verbes | <i>Déduction des sens et nuances, et débat</i> : travailler sur les différents usages concrets de « ser » et « estar », et réfléchir et discuter sur les nuances de chaque utilisation. On présenterait la règle générale et on discuterait entre pairs sur le choix de verbe pour des exemples précis. |
| Les usages concrets de « ser » et « estar » | <i>Compléter le dialogue</i> : réaliser des exercices où l'usage de l'indicatif et du subjonctif est la pratique principale, et présenter seulement dans des cas très concrets des comparaisons explicites au niveau interlinguistique. |
| Les usages d'indicatif et de subjonctif | <i>Histoire à partir d'une bande dessinée</i> : travailler sur l'expression de l'aspect verbal avec des images et des histoires qui permettent de voir les expressions qui causent le plus d'interférences avec la langue première (discussion ensuite en équipe des nuances, selon le choix du temps). |
| L'aspect verbal | |

Notes : Les techniques et les propositions mentionnées sont tirées de Larsen-Freeman et Anderson (2016)

les intégrer dans nos cours, une étape intéressante à venir.

Références

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16.
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(41), 101-125.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- Astolfi, J.-P. (2015[1997]). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12^e éd.). ESF éditeur.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Burt, M., Dulay, H. et Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Conseil d'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil d'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <http://rm.coe.int/scr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5(4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1971). Describing the language learner's errors. Dans G. E. Perren et CILT (dir.). *Interdisciplinary approaches to language*. *CILT Reports and Papers*, 6 (pp. 57-64). CILT.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin Books.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. et Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.
- Erdogan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2, 261-270.
- Eurostat (2016). *New 2016 foreign language learning statistics in the EU*. [html] <http://www.tellop.eu/new-2016-foreign-language-learning-statistics-in-the-eu>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral). Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf>
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan : UMP. <https://doi.org/10.3998/mpub.2173290>
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.
- Hamel, M.-J. et Milicevic, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 25-45. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19733>
- Hamel, M.-J. et Milicevic, J. (2010). *Dire autrement*. <http://web5.uottawa.ca/direautrement>
- Housen, A., Kuiken, F. et Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.32>
- Joan Casademont, A. (sous presse). Estudio etiológico en los errores del alumnado francófono de catalán de nivel B1 (Umbral), *Fuentes*.
- Julià i Muné, J. (2000). *L'ensenyament del català com a L2. De la teoria a la pràctica*. Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. D. et Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Pergamon Press, Alemany Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.

- Larsen-Freeman, D. et Anderson, M. (2016). *Techniques & principles in language teaching* (4^e éd.). Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2018). *How languages are learned* (4^e éd.). Oxford University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press. <https://doi.org/10.1177/003368829802900209>
- Tarone, E. (2015). Second language acquisition in applied linguistics: 1925-2015 and beyond. *Applied Linguistics*, 36(4), 444-453. <https://doi.org/10.1093/applin/amv035>
- Vázquez, G. E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Peter Lang.
- Vázquez, G. E. (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa

Annexe

| Niveau | Phénomène | Exemple |
|---|--|--|
| Erreurs orthographiques | Omission | <i>no tan com ella [no tant com ella]</i> |
| | Addition | <i>vé [ve], comunicat [comunicat]</i> |
| | Sélection d'un élément erroné | <i>nadar [nedar]</i> |
| | Forme erronée (plus d'un élément) | <i>dissapta [dissabte], kayak [caiac], amés [a més]</i> |
| | Mauvais ordre des éléments | S. O. |
| Erreurs orthographiques avec des conséquences phonétiques | Omission | <i>t'avindras [t'avindràs]</i> |
| | Addition | <i>hem sembla [em sembla], climat [clima]</i> |
| | Sélection d'un élément erroné | <i>la història [la història], avorits [avorrits], descant [descans], busquant [buscant], família d'acoll [família d'acollida]</i> |
| | Forme erronée (plus d'un élément) | <i>hòckeï [hoquei], benvolq [benvolgut]</i> |
| | Mauvais ordre des éléments | S. O. |
| Erreurs morphologiques | Omission | <i>assembla a un alemany [s'assembla a un alemany]</i> |
| | Addition | <i>el pis es queda a la segona planta [el pis queda a la segona planta]</i> |
| | Sélection d'un élément erroné | <i>sortem [sortim]</i> |
| | Forme erronée (plus d'un élément : racine et affixe(s)) | <i>plujar [ploure]</i> |
| | Mauvais ordre des éléments | S. O. |
| Erreurs syntaxiques | Omission | <i>venir visitar-me [venir a visitar-me]</i> |
| | Addition | <i>et podria presentar al meu cap [et podria presentar el meu cap]</i> |
| | Sélection d'un élément erroné | <i>una per dormir i l'altre (habitació) per estudiar [una per dormir i l'altra per estudiar], la meva company de pis [la meva companya de pis]</i> |
| | Forme erronée (structure) | <i>no he tingut que pagar [no he hagut de pagar]</i> |
| | Mauvais ordre des éléments | <i>m'agradaria et veure [m'agradaria veure't]</i> |
| Erreurs lexicales-sémantiques | Omission | S. O. |
| | Addition | S. O. |
| | Sélection d'un élément erroné (dans un mot multilexical) | <i>família de recepció [família d'acollida], diu acudits [explica acudits], fin de setmana [cap de setmana]</i> |
| | Forme erronée (mot existant, mais non correct en contexte) | <i>el sol baixa [el sol es pon], estic a Londres [soc a Londres], els dies de la setmana [entre setmana]</i> |
| | Mauvais ordre des éléments | <i>la vella ciutat [la ciutat vella]</i> |

Annexe (cont.)

| Niveau | Phénomène | Exemple |
|----------------------|---|--|
| Erreurs discursives | Omission | <i>El menjar és molt dolent. La gent és molt acollidora. [El menjar és molt dolent, però la gent és molt acollidora].</i> |
| | Addition | <i>Finalment, has de venir a visitar-me. [Has de venir a visitar-me].</i> |
| | Sélection d'un élément erroné (l'anaphore ou la cataphore contribuant à la cohésion et à la cohérence du texte n'est pas correcte; les temps verbaux contribuant à la cohésion et à la cohérence du texte ne sont pas corrects) | <i>He llogat un pis a l'Eixample. Aquest pis és molt maco i està ben comunicat. [He llogat un pis a l'Eixample. El pis és molt maco i està ben comunicat.] Acabo d'arribar a Rimouski. Vaig mudar-me aquí perquè vaig obtenir una beca a la universitat. [Acabo d'arribar a Rimouski. M'he mudat aquí perquè he obtingut una beca a la universitat].</i> |
| | Forme erronée (l'élément discursif existe, mais n'est pas correct dans le contexte en question) | <i>De primer, no m'agradava gens. [Primer / Al principi, no m'agradava gens.], Tot plegat, m'ho passo molt bé. [En resum, m'ho passo molt bé].</i> |
| | Mauvais ordre des éléments | <i>Hi ha pluja i núvols cada dia. La cuina anglesa és molt fastigosa alhora i la gent és una mica esquerpa. [Hi ha pluja i núvols cada dia. Alhora, la cuina anglesa és molt fastigosa i la gent és una mica esquerpa].</i> |
| Erreurs pragmatiques | Omission | <i>Pas d'entête dans une lettre</i> |
| | Addition | <i>Ajout d'une photographie sur un cv (au Québec)</i> |
| | Sélection d'un élément erroné | <i>Usage d'une forme verbale soutenue ou informelle quand ce n'est pas pertinent dans le contexte de communication.</i> |
| | Forme erronée | <i>Ben atentament (formule soutenue dans une lettre ou un courriel destiné à un ami)</i> |
| | Mauvais ordre des éléments | <i>Lieu et date à la fin d'une lettre</i> |

Comment citer cet article : Joan-Casademont, Anna. (2020). Types d'erreurs chez des francophones qui apprennent le catalan dans un examen du niveau B1 (Seuil). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 417-433. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a11>