

INFLUÈNCIES INTERLINGÜÍSTIQUES EN ELS FRANCÒFONS APRENENTS DE CATALÀ COM A LLENGUA ADDICIONAL: LA DESCRIPCIÓ LINGÜÍSTICA COM A EINA DE BASE FORMATIVA

Carme BACH
Universitat Pompeu Fabra¹
Anna JOAN CASADEMONT
Université TÉLUQ²

1. LA INFLUÈNCIA LINGÜÍSTICA COM A OPORTUNITAT DIDÀCTICA

El concepte d'influència lingüística ha estat molt estudiat en la recerca de segones llengües i des de diferents punts de vista, i ha rebut diverses denominacions, com ara influència translingüística (Muñoz 2006), o influència interlingüística (*cross-linguistic influence*) (Muñoz 2007; Jarvis / Pavlenko 2008; Perpiñan / Soto-Coromina 2021), en funció del punt de partida i la finalitat de l'estudi dut a terme. De fet, en aquest treball partim de la definició de Jarvis / Pavlenko (2008: 1), segons la qual la interferència lingüística es pot definir com «the influence of a person's knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language».

Els investigadors en el camp de l'adquisició de llengües segones i addicionals s'interessen des de fa anys a conèixer una mica més com funciona el nostre cervell a l'hora d'aprendre una nova llengua: Jarvis (2014) analitza en quins aspectes les influències interlingüístiques són més freqüents; Rignbom (2016), quin paper juga el nivell de coneixement de les altres llengües que sabem en la influència que poden tenir en la nova llengua addicional que aprenem; Kellerman (1983) i De Angelis (2019) estudien fins a quin punt la psicotipologia lingüística (com un aprenent considera que diverses llengües són més o menys properes formalment) pot suposar més o menys influències d'unes llen-

1. Carme Bach és professora agregada Serra Húnter. La seva recerca s'adscriu al grup Gr@el, grup de recerca consolidat (2021 SGR 00471).

2. Anna Joan Casademont és catedràtica a la Université TÉLUQ del Québec i col·laboradora dels Estudis Catalans a l'Université de Montréal. És membre fundadora del grup GLACE (Grup en llengües: adquisició, corpus i ensenyament; <<https://glace.teluq.ca>>).

gües, però no d'unes altres, en les produccions dels aprenents en una llengua addicional (Diaubalick / Eibensteinerm / Salaberry 2020; Gujord 2021; Westergaard *et al.* 2017, Gagné i Joan Casademont, en premsa), etc.

En el cas d'aprenents d'una llengua minoritzada (sovint com a llengua addicional), l'aprenentatge d'aquesta llengua conviu amb l'aprenentatge d'altres llengües, a més de la influència que hi pugui tenir la primera llengua de l'aprenent. En aquest sentit, De Angelis (2007) ha demostrat que l'adquisició de llengües addicionals no es produeix de la mateixa manera que l'adquisició d'una segona llengua, perquè els estudiants tenen diversos punts de referència lingüística en l'aprenentatge. De fet, la influència que es produeix pot ser tant per causes interlingüístiques, degudes a les influències de la llengua primera o d'altres apreses, com per causes intralingüístiques (quan l'estudiant desconeix o confon elements propis de la llengua que està aprenent) (Alexopoulou 2006, Dulay *et al.* 1982, Fernández Jodar 2006, James 2013).

Per tant, la influència pot ser entesa o bé com una influència positiva, que permet a l'aprenent aprendre més de pressa una llengua perquè en coneix una altra de semblant, o bé com una influència negativa, si només s'estudien els errors que ha comès l'estudiant per influència d'una altra llengua.

Des de la perspectiva que adoptem en aquest article, la interferència negativa amb causes interlingüístiques pot considerar-se també una oportunitat d'aprenentatge, ja que permet detectar les necessitats formatives dels aprenents d'una LA i empoderar-los cap a una reflexió metalingüística adequada sobre les semblances i les diferències que mantenen les llengües que coneixen, sobretot si ens referim a llengües de la mateixa família lingüística, com són el català, llengua que estan aprenent els estudiants les produccions escrites dels quals són objecte d'aquest estudi, i el francès, primera llengua dels estudiants que ens ocupen en aquest article. De fet, partim de la idea que conèixer els diversos recorreguts dels aprenents d'una llengua addicional pot ser beneficiós per a l'aprenentatge d'una altra llengua (Festman 2021), sobretot si ens referim a l'activació de la consciència metalingüística dels aprenents multilingües (Haukås *et al.* 2018, Modirkhamene 2006). Per això, observem també les produccions del nostre corpus en aquest sentit i anotem les altres llengües que aprenen o han après els estudiants a més de la seva llengua primera.

Encara que hi ha pocs estudis que abordin aquests aspectes en l'aprenentatge d'una llengua minoritzada com és el català en tant que a LA, alguns s'hi aproximen des d'un punt de vista sociolingüístic, valorant motivacions i identitats dels estudiants que no la tenen com a pròpia per aprendre-la (Ning / Bach 2021, Byrne *et al.* 2022, Manuel-Oronich *et al.* 2021; Tudela *et al.* 2020) o valorant algun aspecte concret del seu aprenentatge (Comajoan 2015; Comajoan / Llop 2021). Encara són menys els estudis que es dediquen a analitzar les influències que afecten els estudiants en l'aprenentatge del català com a LA. Concretament, trobem tres estudis que se centren a estudiar els errors que comenten en l'aprenentatge de català estudiants que tenen com a primera llengua una llengua eslava (Cremades 2022, Rodríguez 2020, 2023).

Ara bé, tenim constància de pocs estudis que tractin la influència com una oportunitat per a l'aprenentatge de la llengua i que ofereixin mirades didàctiques que explotin les necessitats dels estudiants per fomentar la reflexió metalingüística. En aquest sentit, cal

destacar la recerca que s'ha dut a terme per a l'aprenentatge multilingüe en els enfocaments sobre la intercomprensió en les llengües i, especialment, entre llengües romàniques (Martín-Peris et al. 2005; Candelier 2007; Araujo / Pinho 2015; Carrasco / de Carlo 2019, Clua / García Santa-Cecilia 2019).

Destaquen també, en la línia d'aquest article, els treballs de Gagné / Joan Casademont (2023) per a l'aprenentatge de català per part d'anglòfons; i Joan Casademont (2020) i Joan Casademont et al. (2022) per a l'aprenentatge del català per part de francòfons.

Ahora, estudis recents situen l'ensenyament explícit i l'augment de la consciència metalingüística com a elements eficaços en l'ensenyament de llengües (Jessner 2008). Angelovska / Hahn (2014: 187) defineixen el concepte de consciència metalingüística com una habilitat mental que «develops through focusing attention on and reflecting upon language(s) in use and through establishing similarities and differences among the languages in one's multilingual mind».

Aquesta idea de consciència o coneixement metalingüístics no es refereix només, doncs, a una sola llengua aïllada o compartimentada, sinó que pot arribar a ser útil quan l'aprenent pot relacionar totes les llengües que coneix. I en aquest context multilingüe, trobem també recerca que suggereix que, com més consciència metalingüística entre llengües hi ha per part de l'alumnat i del professorat, més benefici hi ha en l'aprenentatge, conscient i eficaç de les llengües a l'aula (Orcasitas-Vicandi 2019).

Si partim de la idea que les influències interlingüístiques d'un aprenent «will come from the background language that the learner's internal mechanisms perceive as being the most similar to the target language», tal com assenyala Rothman (2010: 246), això ens pot donar moltes eines per comprendre millor els mecanismes d'adquisició conscients i inconscients del nostre alumnat i incentivar-lo a l'aula.

De fet, la necessitat de treballar a través de la reflexió metalingüística a l'aula i de permetre una relació conscient entre llengües conegudes no és nova. Tal com preconitzaven Herdina & Jessner (2002) i Woll (2019), entre d'altres, l'activació i separació de diferents llengües a l'aula seria una estratègia beneficiosa que podria ajudar a reduir errors que semblen freqüents en certs perfils d'estudiants mitjançant l'augment dels nivells de consciència metalingüística de l'alumnat.

Per tot això en aquest article ens proposem tres preguntes de recerca:

1) En quins aspectes lingüístics concrets es produeixen influències interlingüístiques negatives prou significatives en la producció de textos escrits, amb conseqüències per a la comunicació, per part d'estudiants francòfons aprenents de català LA del nivell B1 del MCER?

2) Quines necessitats formatives es desprenen de les interferències interlingüístiques detectades?

3) És possible desenvolupar alguna proposta pedagògica per tal de fomentar la reflexió metalingüística en els aprenents de català com a LA, considerant la proximitat tipològica d'ambdues llengües?

2. METODOLOGIA

La recerca que duem a terme s’inscriu en el projecte BlaBla Corpus,³ que se centra en l’estudi de la correcció en la producció escrita en l’aprenentatge de llengües segones i addicionals i que considera, entre d’altres, la influència que altres llengües apreses poden tenir en l’aprenentatge d’una nova llengua addicional. Així doncs, s’hi té en compte tot el bagatge o recorregut lingüístic dels aprenents, és a dir, la llengua primera o L1, així com les altres llengües apreses posteriorment.

Per a l’estudi que ens ocupa en aquest article, hem analitzat les produccions escrites de quaranta-un estudiants adults francòfons (L1 = francès) de català (LA = llengua addicional), dividits alhora en tres subgrups/subcorpus segons el bagatge lingüístic de cadascun: a) aprenents francòfons de català que a més només coneixen l’anglès; b) aprenents francòfons de català que a més coneixen l’anglès, el castellà i altres llengües romàniques; i c) aprenents francòfons de català que a més només coneixen el castellà (taula 1):

Altres estudis de llengües	anglès [n=9]	anglès / castellà /altres llengües romàniques [n=23]	castellà [n=9]
Sexe			
Masculí (M)	5	9	4
Femení (F)	4	14	5
Edat			
Mitjana	43	32	34
Edats entre	28-70	19-69	21-67
Mitjana de longitud dels textos	219	240	243

Taula 1. Distribució dels participants de l’estudi segons sexe, edat i aprenentatge lingüístic a més del català com a LA.

Concretament el text a partir del qual hem extret les interferències interlingüístiques dels estudiants és una redacció de caràcter autobiogràfic, en forma de carta, en què els estudiants han d’explicar a un amic una experiència que estan vivint a l’estranger. Es tracta d’una redacció, d’una longitud mitjana de 234 paraules, proposada per superar l’examen del nivell B1 de l’Institut Ramon Llull, que els aprenents del nostre corpus van realitzar entre el 2009 i el 2016, a França, a Bèlgica i al Quebec.

De fet, aquest gènere textual serveix com un índex més per avaluar el grau d’assoliment del nivell B1 per part dels estudiants que el redacten, ja que, segons el MCER

3. Per a una descripció completa del projecte podeu veure Joan Casademont *et al.* (2022).

(2001), els estudiants d'aquest nivell ja són capaços d'escriure textos senzills i ben enllaçats sobre temes que coneixen o que són del seu àmbit personal, poden escriure cartes personals que expliquin les seves vivències.

Un cop informatitzades les redaccions dels estudiants, les analitzem, amb un programa d'anàlisi de dades qualitatives (*Atlas.ti* o *Invivo*, en funció de la universitat que s'en-carrega de l'etiquetatge). Per a l'etiquetatge de les dades, seguim un etiquetari propi del projecte format per un mínim de cinc etiquetes per fenomen detectat. Aquest etiquetari *ad hoc* s'ha elaborat per tal de poder observar en les redaccions un mateix error des de diverses perspectives: a) aspectes lingüístics dels errors comesos; b) tipus de modificació produïda; c) possible etiologia interlingüística (possibles influències negatives d'altres llengües); d) possible etiologia intralingüística (possibilitat que un cert desconeixement de la llengua addicional impliqui suposicions/proposicions errònies); i, finalment, e) conseqüències comunicatives de l'error produït, aspecte que considerarem primordial en el nostre estudi, ja que el nostre objectiu aplicat és de caràcter pedagògic (taula 2).

Aspectes lingüístics dels errors (Alexopoulou 2006; Corder 1973; Ellis 2008)
Ortografia (en la forma en què està escrita una paraula)
Morfologia (sobre la formació de mots tant flexiva com derivativa)
Sintaxi (error relacionat amb l'absència o presència de constituents obligatoris en la frase i el seu ordre)
Lèxic i semàntica (en la selecció d'un mot que existeix però no en aquell significat)
Coherència i cohesió (per sobre del nivell de frase, relacionat tant amb el lligam d'idees com en la construcció del significat)
Pragmàtica (en les convencions discursives)
Tipografia (convencions tipogràfiques)
Tipus de modificació (Alexopoulou 2006; Fernández Jodar 2006; James 1998, 2013)
Omissió (hi fa falta un element)
Sobreinclusió (hi sobra un element)
Selecció incorrecta (s'utilitza un element de forma incorrecta)
Ordre incorrecte (presentació d'elements en un ordre no correcte)
Influències interlingüístiques (Alexopoulou 2006; Dulay et al. 1982; Fernández Jodar 2006; James 1998, 2013)
L1 (per influència de la llengua primera)
Altra L (per influència d'una altra llengua apresada)
Múltiples altres L (per influència de múltiples altres llengües apresades)
L1 i altra L (per influència de la llengua primera i de múltiples altres llengües apresades)
Interlingüístic S.O. (sense influències interlingüístiques)

(Continua)

Causes intralingüístiques (Alexopoulou 2006; Dulay et al. 1982; Fernández Jodar 2006; James 1998, 2013)
Aplicació incorrecta de les regles (aplicació parcial de les regles)
No-aplicació de les excepcions de les regles
Falsa analogia (aplicació d'una regla que no correspon al context)
Intralingüístic S.O. (sense causes intralingüístiques)
Conseqüències comunicatives (Dulay et al. 1982; Gozali 2018)
Amb problemes de comprensió (l'errada dificulta la comprensió del missatge)
Sense problemes de comprensió

Taula 2. Classificació dels errors per interferència interlingüística, definicions i fonts.

Posteriorment, hem realitzat anàlisis estadístiques de les dades amb el programa SPSS, que inclouen, principalment, anàlisis descriptives generals i anàlisis de correlacions de variables (tipus d'errors). Per tal de tenir en compte totes les característiques anotades per a cadascun dels errors, hem creat també la categoria LAMT (*Linguistic Aspect + Modification Type*) mitjançant la combinació de les variables que indiquen els aspectes lingüístics dels errors i el tipus de modificació realitzada per l'aprenent. Aquesta combinació LAMT ens permet considerar en detall el 91,4 % del total del corpus en qüestió. Alhora, les diferències significatives entre diferents subgrups d'aprenents s'han detectat mitjançant una equació d'estimació generalitzada (EGG).

3. ANÀLISI I RESULTATS

Les diferències concretes trobades entre subgrups, que són estadísticament significatives, han permès demostrar que els resultats per al català concorden amb teories generals de l'àmbit de l'adquisició de llengües i del procés d'aprenentatge d'una llengua addicional en els aprenents plurilingües (vegeu Gagné i Joan Casademont en premsa, per a més informació sobre aquest aspecte de l'adquisició de llengües).

Ara bé, en aquest article ens interessa tractar en concret els aspectes més rellevants en relació amb les influències interlingüístiques significatives detectades en el corpus de redaccions en català. Per tal d'acotar encara més quines necessitats formatives és pertinent de considerar en el cas dels aprenents francòfons de català, ens fixarem en aquells errors que poden provocar conseqüències comunicatives, és a dir, en els que podrien impedir que l'aprenent es pugui comunicar de manera entenedora. La idea subjacent en aquest procediment és poder focalitzar el nostre interès en necessitats formatives per a les quals sigui eficaç, després, fomentar la reflexió metalingüística entre els aprenents i poder obtenir, així, el màxim de resultats positius.

En primer lloc, observem el nombre total d'errors i el seu percentatge per a cada aspecte lingüístic (taula 3):

Aspectes lingüístics	<i>n</i>	%
Cohesió i coherència	209	15,8
Lèxic i semàntica	167	12,6
Morfologia	129	9,7
Ortografia	458	34,5
Pragmàtica	32	2,4
Sintaxi	290	21,8
Tipografia	44	3,3
Total	1329	100,0

Taula 3. Errors i percentatge dels errors en el corpus d'aquest estudi.

Com veiem en la taula anterior, de forma general, els errors d'ortografia són els que apareixen més en el corpus (34,5 %, en total); seguits dels sintàctics (21,8 %), els de coherència i cohesió (15,8 %), els de lèxic i semàntica (12,6 %) i els morfològics (9,7 %).

En canvi, si tenim en compte aquells errors que poden provocar problemes de comunicació entre l'aprenent i la persona que llegirà el seu text, veiem que els problemes se situen principalment en aspectes de coherència i cohesió, lèxic i semàntica, i morfologia. (taula 4):

Tipus d'error	Amb problemes comunicatius	Sense problemes comunicatius
Coherència i cohesió (+selecció incorrecta o omisió)	3,8 %	10,6 %
Lèxic i semàntica (+ selecció incorrecta)	5,7 %	6,5 %
Morfologia (+ selecció incorrecta)	3,5 %	4,7 %
Ortografia (+ selecció incorrecta, omisió o sobreinclusió)	0,6 %	33,2 %
Sintaxi (+ selecció incorrecta, omisió o sobreinclusió)	3,4 %	17,2 %
Tipografia (+ sobreinclusió)	0,0 %	2,3 %
Altres*	3,2 %	5,4 %

*Altres = errors no considerats en la combinació de variables LAMT per la seva poca rellevància quantitativa.

Taula 4. Tipologia dels errors relacionada amb l'existència o no de problemes comunicatius.

Per a aquest estudi, i per tal de mantenir la pertinença quantitativa dels resultats qualitius, hem decidit aprofundir en l'anàlisi només dels errors amb un mínim de 3,5 % dels casos amb problemes comunicatius (coherència i la cohesió, lèxic i semàntica, i aspectes morfològics). Alhora, si tenim en compte el tipus de modificació associat als tres grups d'errors en qüestió, la selecció incorrecta d'un element n'és quasi exclusivament el tipus principal, excepte en el cas dels errors de coherència i cohesió, que mostren també alguns casos d'omissió d'un element.

En els següents apartats presentarem l'anàlisi qualitativa que hem fet dels errors més significatius en aprenents francòfons de català com a LA, és a dir, dels errors de coherència i cohesió, de lèxic i semàntica, i de morfologia.

3.1. LES NECESSITATS FORMATIVES DE COHERÈNCIA I LA COHESIÓ EN ELS TEXTOS DELS APRENENTS FRANCÒFONS DE CATALÀ DE NIVELL INTERMEDI

La coherència i la cohesió són dues propietats del text, diferents, però íntimament relacionades entre elles. Per a Lluís Payrató (1990: 76) la coherència d'un text fa referència al conjunt de característiques que el fan interpretable com a unitat, que li donen un sentit. En canvi, la cohesió pot definir-se com el conjunt de lligams formals que presenta un text. Segons Cuenca (2006: 13), i en relació amb el treball clàssic de Halliday / Hassan (1976):

parlem de mecanismes cohesius sempre que hi ha marques gramaticals o lèxiques que manifesten lligams entre parts del text, entenent el text com una unitat global en què interactuen els components lingüístics i els extralingüístics.

Hyland (2005) parla de coherència i cohesió com a elements metadiscursius que permeten l'establiment de lligams en el text; dins del text (marcadors intertextuals) i amb els receptors (marcadors interaccionals). En aquest sentit, Cuevas-Alonso i Miguez-Álvarez (2021: 1) expliquen el paper essencial dels marcadors metadiscursius en el text:

Metadiscourse is crucial to text creation because markers help to establish relationships between the speaker/writer, the listener/reader, the socio-cultural context, and the specific communicative situation.

Diversos treballs indiquen que el domini de la coherència i de la cohesió és essencial en l'aprenentatge d'una llengua addicional. Concretament d'Arienzo (2019: 77) indica la importància del domini d'aquests mecanismes textuais en els exàmens certificadors de nivell:

The importance of the ability to produce coherent language and effectively use cohesive devices is recognized in such ways as their inclusion in textbooks for teaching English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL), as well as in grading rubrics for standardized language assessments, such as the Cambridge English exams.

En el mateix sentit, el MCER (2020: 138) de les llengües indica també que el domini de la competència discursiva:

concerns the ability to design texts, including generic aspects like Thematic development, Coherence and cohesion as well as, in an interaction, co-operative principles and Turntaking. Functional competence includes Flexibility in the use of one's repertoire and the selection of appropriate sociolinguistic choices.

En el corpus que hem estudiat, hem trobat un total de 209 errors d'aquest tipus, que suposen el 15,8 % del nombre total d'errors detectats. D'aquests, els que suposen problemes comunicatius són el 3,8 % dels casos. Passem a explicar el tipus d'errors que localitzem i a comentar-los.

En el cas de la coherència i de la cohesió, les combinacions d'errors més productives són la selecció incorrecta i l'omissió, que també són els tipus més freqüents de modificació en els errors en general.

Observant els errors del nostre corpus, podem comprovar que els elements amb més pes en els errors que poden causar problemes de comunicació són la *referència* (a mig camí entre la coherència i la cohesió) i la *connexió*, a través de l'ús que els aprenents fan d'alguns *marcadors discursius*.

3.1.1. *Els errors de referència en els aprenents francòfons: l'ús dels passats i la dixi temporal*

Així, els problemes de referència dels nostres aprenents es troben vinculats a la relació dels temps de passat dins del discurs referit. Així, els estudiants s'equivoquen amb la correlació del temps del passat i la situació dítica dels estudiants en el moment de la producció del text; en aquest cas, la seva estada imaginària al país des d'on escriuen les produccions escrites que analitzem. Són errors relacionats amb la selecció incorrecta del temps verbal vinculat al moment dític des del qual s'escriu el text o amb aplicació incorrecta de les regles, com en els exemples següents, que consignem per a cada cas:⁴

(1) Al menys, hi ha molta gent interessant al curs. *Vaig conèixer una noia quebequesa fantastica. La Isabelle. Que maca! [QUEBEC-001]

(2) M'agrada ser aquí, tots els dies fa bon temps, *vaig trobar molts amics, per fer gresca és un país fabulós. [FRANÇA-001]

(3) La gent és més agradable que els parisencs, però he de parlar de la cuina. Em sembla que és la pitjora que *vaig menjar. És massa grassa com el "fish and ships". [FRANÇA-002]

4. Els exemples es presenten tal com han estat escrits pels estudiants, això vol dir que no corregim cap dels errors que hi apareixen. Al final de cada fragment, entre claudàtors, es presenta la identificació que el text té en el corpus d'anàlisi, que inclou la referència a la zona on es va fer l'examen i l'ordre d'entrada per zona en el Blabla corpus.

(4) Visc en una residència d'estudiants, en una habitació molt petita! Per rentar-se, és la mateixa dutxa per tot el pis! Per sort, *allà *vaig conèixer una noia molt simpàtica. [FRANÇA-003]

En aquests exemples (de 1 a 4), els estudiants, tot i que narren uns fets que encara duren («hi ha gent interessant en el curs en què s'ha inscrit / m'agrada ser aquí perquè fa bon temps / el menjar que menjo no m'agrada / hi ha gent molt simpàtica»), usen incorrectament el passat perifràstic «vaig + infinitiu», temps usat per a una situació produïda en un moment anterior a aquell des que es parla, en lloc de fer servir el passat perfet, que indica que la situació designada s'ha iniciat en un passat que no s'ha acabat encara. En tots aquests casos caldria haver usat en present perfet a 1) «en aquest curs en què *hi ha* gent molt interessant»; a 2) «*he trobat* molts bons amics»; a 3) «el menjar es el més dolent que *he menjat* mai» i a 4) «per sort aquí *he conegut* una noia simpàtica».

En el darrer exemple (4), a més, trobem que el problema de la dixi textual es reflecteix també amb un problema amb la dixi espacial, en què s'usa *allà*. Aquest díctic fa referència a un lloc allunyat en el passat, però, en realitat, hauria de ser proper al lloc on viu l'estudiant i des d'on escriu el text autoreferencial *aquí*.

En altres casos, trobem la situació oposada, en què els estudiants utilitzen el present perfet per referir-se a una acció acabada, com a (5) i (6):

(5) Fan sis mesos què *he marxat de Barcelona per anar cap a Montreal al Quebec i compartir la meua vida amb una noieta molt maca. [FRANÇA-004]

(6) Vaig arribar a Berlín a Alemanya per fer un curs de formació de gestió d'empresa durant una setmana. *He arribat diumenge passat a les deu de la tarde i la primera impressió que he hagut és que Berlín esta una ciutat molt llarg però molt antiga també. [FRANÇA-005]

La GIEC (2016: 1172) parla d'aquests errors i indica que «entre l'adjunt o el complement temporal i el temps expressat pel verb s'ha d'establir una relació de concordança; altrament l'oració no estarà ben formada». A més, aquests errors segurament podrien explicar-se, seguint la hipòtesi del discurs de Bardovi-Harling (2000), com una confusió entre el primer pla i el segon pla de la narració, massa propers per als estudiants tot i que distanciats en el temps.

3.1.2. Els errors de connexió dels aprenents francòfons

Pel que fa a la connexió, els problemes es relacionen amb l'ús de marcadors discursius o conjuncions GIEC (2016: 961), que existeixen en català, però que no vehiculen el valor semanticopragmàtic esperat pel context en què es produeix el text.

(7) Em tindrè d'acostumar a aquest temps nublòs i húmid. *Doncs estic aquí per mi-llorar la llengua i no fer de turista. [FRANÇA-006]

En aquest cas, veiem com l'estudiant utilitza la conjunció consecutiva *doncs* quan el que convindria seria usar una conjunció causal, com *ja que* o *perquè*. Aquest error pot ser degut, doncs, a una interferència amb el castellà, llengua que també ha après l'estudiant

que produeix aquest error, tal com figura a la base de dades del corpus d'on s'han extret les dades.

I és que, tant en francès com en català, aquest marcador no es pot utilitzar mai com a causal. En canvi, en castellà, tal com indica el *DLE* *pues* també pot fer tant la funció de marcador causal com la de consecutiu («Me tendré que acostumbrar a este tiempo, *pues* estoy aquí para mejorar la lengua y no para hacer turismo»).

En altres ocasions, el marcador discursiu utilitzat per l'estudiant vehicula un valor semàntic proper a l'indicat, però no encerta del tot en l'elecció. És el cas dels exemples (8) (9) i (10).

(8) Primer, he trobat una habitació que comparteixo amb un altre estudiant en un pis a Ramonville, prop de Tolosa. *A continuació, el contingut del curs està molt bé. [FRANÇA-007]

En aquest cas, el marcador utilitzat vehicula una addició continuativa, «addició d'informació en el text considerat com a contínuum espaciotemporal» [GIEC (2016: 973)], quan el que hauria calgut seria un marcador que pogués vehicular la «suma d'idees que s'organitzen en el text considerat com un espai o com un temps fragmentables» GIEC (2016: 973), com podria ser el dels marcadors *d'altra banda* o *al seu torn* (d'un registre més formal).

A (9) observem un cas similar, en què l'estudiant utilitza el marcador discursiu *en fi*, conclusiu, quan, com en l'exemple anterior, hauria d'haver utilitzat un valor additiu de tipus distributiu, *per fi* o *finalment*.

(9) Saps que des de que hem acabat la carrera he sigut buscant feina. *En fi m'han contractat de receptionista en el hotel Pau Pi en la platja d'Oliva al meu poble. [FRANÇA-005]

De fet, la GIEC (2016: 976) ja indica que, en aquest cas, la conclusió vehiculada pel segon element «és la conseqüència discursiva que finalitza un raonament, valor, aquest, que és proper a l'additiu», motiu pel qual l'estudiant es confon. Cunillera *et al.* (2022: 37) es refereixen a aquest mateix error produït per estudiants universitaris que tradueixen del francès cap al català:

Entre A y B existe una relación semántica, de modo que podemos hablar de un grado de equivalencia parcial. La formulación A corresponde a más de una unidad léxica en catalán (B1, B2...), las cuales pueden tener, según el contexto, significados muy distintos entre ellas o bien significados emparentados. En el primer caso, suele producirse un error grave porque se crea un falso sentido o un contrasentido por ejemplo, si se ha traducido [...] enfin por en fi cuando la opción adecuada hubiera sido por fi 'por fin'.

A (10) trobem un cas similar, relacionat amb un altre grup de marcadors. L'estudiant utilitza la conjunció *mentre*, que, tot i que pot tenir un valor adversatiu, no és correcta en aquesta ocasió:

(10) Cal que et parli del meu pis. És molt espaiós : té quatre habitacions, *mentre sóc tot sol. [FRANÇA-008]

Com es pot llegir al DEIEC, *mentre* «Indica que l'acció o la situació expressada per l'oració que introdueix es contraposa a l'acció o la situació expressada per l'oració prin-

cipal», però, en aquest cas, l'estudiant no oposa dues realitats en un mateix pla, ja que confronta *habitacions* amb *persones*, dues realitats que implícitament sí que tenen una relació, però que no pertanyen al mateix camp semàntic. Per això, en aquesta ocasió hauria d'haver utilitzat la conjunció contrastiva per excel·lència *però*, que li permetria oposar dues realitats en diferents plans, ja que la conjunció *però* vehicula una relació de contrast no excloent, parcial, i, per tant, pot transmetre aquest valor:

el segon coordinat indica una oposició parcial o restricció sobre el primer, cosa que exigeix que un dels membres sigui negatiu o que almenys pugui contrastar d'alguna manera amb l'altre. (GIEC 2016: 983).

En altres ocasions, els errors en els marcadors discursius que trobem poden relacionar-se més directament amb el funcionament de la llengua primera dels aprenents, el francès com a (11) i (12):

(11) És molt interessant per la meua formació professional **sino també* per el meu plaer personal i cultural. [FRANÇA-009]

A (11) l'estudiant tradueix el connector *mais* d'oposició correctament per *sinó*, però en calca l'ús del francès, en què té valor d'oposició absoluta, mentre que en català aquest valor semàntic s'ha d'expressar amb *però*, que, com ja hem indicat, a propòsit de l'exemple (10), permet una oposició no excloent.

A (12), en canvi, l'estudiant utilitza *sinó*, que podria funcionar com a traducció de *mais*, però en realitat hauria d'emprar un marcador semblant fonèticament al francès *mais*, *a més*, però amb un valor semàntic additiu i no pas contrastiu, tal com indica la GIEC (2016: 973):

Diferents connectors tenen un valor additiu i assenyalen, en un sentit ampli, suma entre els continguts dels elements que uneixen. És el cas, per exemple, del connector *a més*, que indica que una cosa es fa, succeeix o s'esdevé, afegida a una altra que s'ha enunciat prèviament.

(12) A més, visc a prop de la universitat, a un pis a la planta baixa. És lluminós i té una terrassa. M'avinc amb els veïns, però tenen un gos molt sorollós... **Sino*, a la universitat, vaig conèixer un company en les classes de filosofia moral, que em record molt a ti. Es diu Damien i s'assembla físicament a ti = és alt i moreno, i té grans ulls verds. També és molt rialler, com tu! [FRANÇA-010]

Cunillera *et al.* (2022: 36) assenyalen que aquest tipus de confusió entre valors que semblen propers i no ho són en realitat és també present en estudiants del grau en Traducció (francès-català).

Fins aquí hem exposat els problemes de cohesió i de coherència que hem detectat com a aspectes en què caldria incidir en els aprenents francòfons de català com a LA, que es refereixen bàsicament a problemes de referència i de connexió, i hem explicat quins aspectes en concret hem localitzat com a més problemàtics.

En el següent apartat abordarem els errors de lèxic que hem trobat en estudiants francòfons de català LA del nivell B1 del MCER.

3.2. LES NECESSITATS FORMATIVES EN EL REPERTORI LÈXIC DELS APRENENTS DE CATALÀ FRANCÒFONS B1

Tenir un bon domini comunicatiu d'una llengua addicional que s'està aprenent implica també dominar en certa manera cada una de les dimensions comunicatives de la llengua en què el repertori lèxic juga també un paper destacat, com serien per exemple «les diverses xarxes associatives en què el parlant col·loca un element lèxic» (MCER 2003).

«De fet, el MCER (2020: 130) especifica que, dins les competències lingüístiques, és important dominar una àmplia gamma de vocabulari i tenir-ne un cert control. Per al nivell B1, s'especifica que l'estudiant

has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events, but lexical limitations cause repetition and even difficulty with formulation at times.

Per aquesta raó, ens hem fixat en els errors presents en el nostre corpus relacionats amb el repertori lèxic que els aprenents ja han treballat en el nivell B1 o amb anterioritat.

En el corpus que hem estudiat, hem trobat un total de 167 errors d'aquest tipus, que suposen el 12,6 % del nombre total d'errors detectats. D'aquests errors, els que suposen problemes comunicatius són el 5,7 % dels casos. Passem a explicar el tipus d'errors que localitzem i a comentar-los.

Entre els errors que suposen problemes comunicatius, en trobem que venen causats per la interllengua (francès com a L1 o castellà com a LA).

La majoria dels errors que hem trobat en el nostre corpus d'aprenents de català francòfons estan relacionats amb la seva llengua primera:

(13) He decidit de **quitar* la feina et de viatjar sis meses en el món. [FRANÇA-011]

A (13), l'estudiant utilitza el verb francès *quitter*, adaptat a la catalana, com si fos un verb de la primera conjugació, perquè segurament no coneix el verb *deixar* ni les seves accepcions, una dels quals és *No prosseguir (alguna cosa), renunciar-hi*, que seria l'adiant en aquest cas. De fet, l'estudiant d'aquest nivell hauria de conèixer aquest vocabulari relacionat amb el món de la feina i les accions quotidianes, que se suposa que s'aprèn a un nivell A2.

(14) La família és simpàtica i **compta* amb sis persones: la mare, el pare, dos fills i dues filles. [BÈLGICA-001]

A (14) l'estudiant fa un error de nou per una falta d'analogia amb el francès, utilitzant *compter* com en francès, accepció 5 del Diccionari Le Robert: «Comprendre dans un compte, un total. → inclure. Ils étaient quatre, sans compter les enfants». En canvi en català *comptar* no té pas aquest valor. L'estudiant hauria d'haver utilitzat la forma lèxica *estar compost* o *estar format* o fins i tot, en un nivell inicial podria utilitzar-se el verb *tenir*. Aquest vocabulari es treballa des dels nivells inicials de català per a persones de fora del domini lingüístic, tal com pot consultar-se a la *Gramàtica del CPNL* per a l'ensenyament del català a persones adultes.

A (15) trobem un altre error lèxic per una falsa analogia amb el francès, quan l'estudiant usa *partit* en lloc de *part*:

(15) No serà possible conèixer tot sinó un **partit* [BÈLGICA-001]

Aquest error es produeix per una clara falsa analogia sonora amb la llengua primera, ja que *parti* (*partit*; amb el sentit d'agrupació política o enfrontament entre equips o jugadors, segons el *DEIEC*) i *partie* (*part*; element que, juntament amb d'altres, integra un tot unitari, segons el *DEIEC*), tot i escriure's també de forma diferent en francès, es pronuncien igual, i això ha influït segurament la confusió entre els dos mots en català.

Finalment, trobem també un altre tipus d'errors, menys habituals al nostre corpus, possiblement atribuïbles al fet que els estudiants que els cometien aprenen o han après castellà també, com és el cas dels exemples (16) i (17):

(16) Anirem a visitar el palau **real* [QUEBEC-002]

En aquest cas (16), observem que, en castellà, hi ha una única paraula *real* amb dos significats diferents, un relacionat amb els fets objectius, no ficticis, i un altre relacionat amb la reialesa. En català, el primer s'expressa amb l'adjectiu *real*, mentre que el segon, amb l'adjectiu *reial*. Per això, l'estudiant es confon i usa el mot *real*, quan hauria d'haver usat el mot *reial*. Aquest mot podria conèixer-lo l'estudiant perquè està relacionat amb el vocabulari dels viatges i del turisme que ja s'ha treballat en aquest nivell.

A (17), hi trobem una altra clara interferència del castellà. L'estudiant utilitza l'expressió *donar temps* en lloc de *tenir temps*. De fet, moltes expressions que en català es vehiculen amb el verb *fer* o *tenir*, en castellà es construeixen sobre el verb *dar*, com és aquest cas, *te da tiempo*, en què destaca també l'ús de la forma pronominal. A més, aquesta expressió està clarament vinculada a l'àmbit de les accions quotidianes i/o dels viatges i del temps d'oci.

(17) En quedo aquí fins al juliol doncs **et dona temps* [BÈLGICA-002]

Després d'explicar els errors més freqüents en relació amb el repertori lèxic que causen problemes de comunicació comesos pels aprenents francòfons de català com a llengua addicional, a continuació ens centrarem a explicar els errors morfològics que tenen conseqüències comunicatives.

3.3. LES NECESSITATS FORMATIVES DE CAIRE MORFOLÒGIC DELS APRENENTS DE CATALÀ FRANCÒFONS B1

En el corpus que hem estudiat, hem trobat un total de 129 errors d'aquest tipus, que suposen el 9,7 % del nombre total d'errors detectats. D'aquests errors, els que suposen problemes comunicatius són el 3,5 % dels casos. Passem a explicar el tipus d'errors que localitzem i a comentar-los.

Entre els diversos problemes recurrents en l'àmbit morfològic detectats en el corpus (terminacions verbals, concordança de gènere i nombre), els que semblen més urgents a resoldre amb els estudiants, ja que apareixen freqüentment tot i que haurien d'estar assimilats a nivell B1 segons el MCER, són els que fan referència a la indicació de nombre en noms i adjectius. Concretament, es tracta de dos fenòmens als quals podríem atribuir

etiologies interlingüístiques diferents, encara que ambdues de la L1: errors relacionats amb la *no-pronunciació* de la -s de plural en francès, i errors relacionats amb la *formació* del plural en francès.

En el primer cas, és a dir, pel que fa als errors relacionats amb la pronunciació de la -s de plural en la L1, com que aquesta no es pronuncia en francès, sembla que els aprenents tampoc la troben a faltar quan escriuen en català. Vegem tres exemples d'aquest tipus d'errors (18), (19) i (20), en què els aprenents haurien d'haver escrit *són molt simpàtics*, *dos llits* i *els restaurants*:

(18) Els altres alumnis —som dotze— son del mateix edat que jo. Son molt **simpatic*. [FRANÇA-012]

(19) Podries venir passar tres o quatre dies a Londres. L'habitació és espaciosa, té **dos llit* i a la mestressa em sembla que no li fara res. [FRANÇA-013]

(20) Tot i que els sopars són cars en *els *restaurant*, sempre hi vaig perquè l'empresa paga. [QUEBEC-003]

En el segon cas, és a dir, quant als errors relacionats amb les diferències entre la formació del plural en francès i en català, veiem que principalment suposen una selecció incorrecta de la forma de plural segons les regles del català (21) i (22):

(21) També he tingut d'anar a la universitat per els espectes generals dels *meus *curs* com els horaris, els professors i el contingut *dels *curs*. [BÈLGICA-003]

(22) A més, la cuina no és gaire bona tampoc, i *els *anglès* són més aviat avorits. [QUEBEC-001]

En francès, els noms i els adjectius acabats en -s en singular són invariables pel que fa al nombre (*un cours, des cours; un repas anglais, des repas anglais*). Ara bé, en català, hi ha múltiples regles en la formació del plural dels mots acabats en -s. Per exemple, s' -os a les paraules acabades en -ç, -s, -x (*fals, falsos*), dupliquen la -s en el plural una sèrie de mots acabats amb vocal tònica + s (*gos, gossos*), però no tots (*pagès, pagesos*). Això explicaria la confusió en mots com *curs* o *anglès*, que veiem als exemples anteriors (22) i (23), en mots que no són invariables pel que fa el nombre en català (*cursos, anglesos*).

Ens trobem aquí amb exemples que donarien suport a les recerques que s'oposen a l'existència d'un ordre universal en l'adquisició de la morfologia quan s'aprèn una llengua, i que apunten a possibles influències de la llengua primera en la tendència d'adquisició de la morfologia en L2 o una llengua addicional (Gass / Selinker 2001; Luk / Shirai 2009). Tot i que aquestes recerques comparen sovint l'anglès com a llengua en procés d'aprenentatge per part d'aprenents d'alguna llengua primera allunyada des del punt de vista tipològic (japonès, coreà o xinès), també és possible trobar alguna recerca centrada en estudiants que tenen el francès com a llengua primera. Mencionem, per exemple, Lightbown (1983), que presenta resultats d'aprenents francòfons d'anglès amb menys correcció pel que fa a l'ús del plural -s respecte a d'altres tipus de morfemes estudiats, i ho atribueix al fet que el morfema en qüestió no es pronuncia en la llengua primera (ve-

geu Luk / Shirai 2009 per a una revisió més detallada sobre les diferents posicions respecte a l'ordre universal en l'adquisició de la morfologia).

Així, doncs, pel que fa a la morfologia, caldria dedicar atenció especial a fomentar les reflexions metalingüístiques dels estudiants francòfons en relació amb la diferència de regles entre la formació del plural en francès, L1 dels estudiants dels quals s'han analitzat els escrits i el català com a LA.

4. CONCLUSIONS

A l'inici d'aquest article ens preguntàvem en quins aspectes lingüístics concrets en la producció escrita d'estudiants francòfons aprenents de català LA del nivell B1 del MCER es produeixen influències interlingüístiques negatives prou significatives, amb conseqüències per a la comunicació. Els resultats quantitativs exposats ens permeten dir que es tracta sobretot d'elements relacionats amb la coherència i la cohesió, amb el lèxic i amb la morfologia.

Ahora, també volíem establir necessitats formatives concretes que es desprenguessin de les influències lingüístiques negatives detectades. Amb l'anàlisi qualitativa de les dades del nostre corpus, hem pogut observar un seguit de necessitats formatives concretes que, un cop superades, permetrien una millora significativa en la producció escrita dels aprenents del perfil i nivell que hem estudiat (francès com a llengua primera, aprenents de català amb un nivell B1). Així doncs, sembla que caldria treballar amb més èmfasi amb aquests estudiants els aspectes següents:

- Les correlacions del passat i la dixi.
- L'ús particular de certs connectors.
- Els errors de lèxic provocats pels calcs.
- La construcció del plural en noms i adjectius.

Finalment, pensem que l'anàlisi de corpus que hem realitzat en aquest article ens permet començar a establir algunes propostes pedagògiques útils per als docents i per als dissenyadors de materials didàctics que els permetin orientar els estudiants a qui s'adrecen cap a una reflexió metalingüística que contribueixi a millorar les produccions escrites dels aprenents francòfons de català com a LA.

Pel que fa a les correlacions del passat i la dixi, creiem essencial fer reflexionar els estudiants sobre la seva posició d'íctica en el moment d'escriure el text; sobretot, en gèneres en què predomini la seqüència narrativa, com és el cas que ens ocupa; i la relació d'aquesta posició amb el temps dels esdeveniments narrats, per tenir en consideració l'eix d'anterioritat, simultaneïtat, en el passat; i posterioritat, des del passat; tal com ja s'indica a (Bach 2022: 252).

Quant a l'ús particular de certs connectors, considerem que caldria proporcionar als estudiants algunes nocions que els permetessin conèixer les principals classes de marcadors discursius, seguint la proposta de la GBU (2019: vii), ja que, com s'indica al pròleg, és la que «s'adreça al gran públic i també a assessors, redactors i professors que busquen

orientacions més directes sobre els fenòmens lingüístics i els usos vacil·lants». A més, seria convenient posar una èmfasi especial en els valors diferents que connectors molt semblants tenen en llengües romàniques properes i treballar aquesta diferència a través d'exercicis de traducció, per exemple. D'aquesta manera, la reflexió metalingüística sobre la importància de la tria d'aquests elements cohesius seria de gran ajuda per a la millora de les produccions escrites dels estudiants. En aquest sentit, creiem que podria ser d'utilitat adaptar la proposta d'Obis (2014) a l'àmbit de l'ensenyament de les llengües addicionals per a l'activació de la reflexió metalingüística al voltant dels dels marcadors discursius i per a la creació de materials *ad hoc*.

Respecte als errors de lèxic, un nombre important dels calcs detectats sembla ser causat per influència de la llengua primera (L1), ja que és una llengua propera a la llengua addicional, tal com indica Jarvis (2014: 82). Alhora, com assenyala Ringbom (2016: 46), per tal que els aprenents es puguin basar en coneixements d'altres llengües apreses que considerin properes en la seva producció en llengua addicional, cal també que el nivell de competència en les llengües en qüestió sigui prou consolidat.

A l'aula, doncs, tal vegada seria interessant explicar, en el cas de tenir aprenents francòfons que estudien o han estudiat castellà abans del català, que el lèxic del català és habitualment més proper al del francès que no pas al del castellà. D'aquesta manera, l'explicació d'alguns exemples de similituds i diferències entre paraules podria minimitzar el nombre de calcs per influència del castellà com a altra llengua apresada que s'han detectat en el corpus i seria útil també per a la creació d'exercicis sobre problemes en el lèxic deguts a calcs que es detectin.

Pel que fa a la construcció del plural en noms i adjectius, quan els aprenents tenen tendència a oblidar les -s finals de plural, seria interessant saber si és un error que també fan quan escriuen en francès, i si és un error que també cometien quan parlen en català. Respondre a aquestes dues preguntes a l'aula donaria pistes a cada docent sobre com tractar metalingüísticament aquest punt feble. Aquesta estratègia coincidiria amb el que proposaven Herdina / Jessner (2002) i Woll (2019), mencionats més amunt; en el nostre cas, proposem que explicitar les diferències del plural dels mots acabats en -s al singular en francès i en català podria ser una estratègia útil per ajudar a reduir errors que semblen freqüents en aquest perfil d'estudiants, ja que en permetria augmentar els nivells de consciència metalingüística.

Amb els resultats d'aquest article, hem volgut contribuir al canvi de paradigma sorgit des de fa uns anys en l'ensenyament de llengües segones i addicionals, pel qual els errors són vistos com a oportunitats d'aprenentatge i les influències interlingüístiques (abans només considerades com a interferències negatives) ja no són tractades com un aspecte a evitar de totes totes. Creiem que propostes teòriques com les que hem exposat en aquest article, que consideren les influències interlingüístiques en l'adquisició de llengües addicionals, combinades amb treballs de recerca a partir de corpus d'aprenents com el que presentem aquí, han de poder ajudar-nos a elaborar estratègies que permetin als nostres aprenents comprendre el funcionament de les diferents llengües que utilitzen i, d'aquesta manera, augmentar-ne la consciència metalingüística, que sembla una influència positiva rellevant en les produccions dels estudiants.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALEXOPOULOU, Ángela (2006): «Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva », *Porta Linguarum*, 5, p. 17-35.
- ANGELOVSKA, T. / HAHN, A. (2014): «Raising language awareness for learning and teaching L3 grammar», dins BENATI, Alessandro / LAVAL, Cécile / ARCHE, Maria (ed.): *The grammar dimension in instructed second language learning*. Bloomsbury Academic Publishing, p. 185-206.
- ARAÚJO, Maria Helena / PINHO, Ana (2015): *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro <https://www.miriadi.net/sites/default/files/livro-book_miriadi_-_v.01-08_-_final.pdf>. [Consulta: 2 de maig de 2023.]
- BACH, Carme (2022): «Autobiographical texts written by learners of Catalan as an additional language: From formative needs to reflection in the teaching of narrative genres», *Caplletra. Internacional de Filologia*, núm. 73, p. 233-255 <<https://doi.org/10.7203/caplletra.73.24640>>. [Consulta: 2 de gener de 2023.]
- BARDOVI-HARLIG, K. (2000): *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Oxford: Blackwell.
- BYRNE, Steven / BERTRAN, Adelaida / TUDELA ISANTA, Anna (2022): «Continuity and change: language ideologies of Catalan university students», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1-16. <<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2134880>>.
- CANDELIER, Michel (coord.) (2007): *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : CELV- Conseil de l'Europe. <<http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E20080302FINAL.pdf>>. [Consulta: 2 de maig de 2023.]
- CARRASCO PEREA, Encarnación / DE CARLO, Magdalena (2019): «¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión», *Lenguaje y textos*, vol. 50, p. 75-85. <<https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>>. [Consulta: 2 de maig de 2023.]
- COMAJOAN-COLOMÉ, Llorenç (2015): «L'adquisició i l'ensenyament dels usos del passat: anàlisi de manuals de català com a segona llengua», *Zeitschrift für Katalanistik*, vol. 28, p. 283-306.
- COMAJOAN-COLOMÉ, Llorenç / LLOP NAYA, Ares (2021): «An SLA-informed and cognitive linguistic approach to the teaching of L2 Catalan tense-aspect», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, vol. 87, p. 95-120.
- CONSELL D'EUROPA (2001): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>. [Consulta: 18 de maig de 2021.]
- CONSELL D'EUROPA (2003): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjtxJz6t4mCAxVETa->

- QEHVNzDrIQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fllengua.gencat.cat%2Fca%2Fserveis%2Finformacio_i_difusio%2Fpublicacions_en_linia%2Fclasific_temes%2Ftemes_materials_didactics%2Fmarc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues%2Findex.html&usg=AOvVaw1yFb9MUKainX6-D-y1zMct&opi=89978449>. [Consulta: 10 d'octubre de 2023.]
- CONSELL D'EUROPA (2020): *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. [Consulta: 16 de juliol de 2023.]
- CORDER, Stephen Pit (1973): *Introducing applied linguistics*. Londres: Penguin Books.
- CONSORCI PER A LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA: *Gramàtica per aprendre català al CPNL*. <<https://www.cpnl.cat/gramatica/>>. [Consulta: 20 de maig de 2023.]
- CLUA, Esteve / GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2019): «Plurilingüismo e intercomprensión: Enfoques para el entendimiento en la diversidad», dins LÓPEZ-FERRERO, Carmen / PUJOLÀ, Joan-Tomàs: *La didàctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris*. Barcelona: Difusión, p. 40-60.
- CREMADES, Elga (2022): «Expressió escrita i català com a llengua addicional: anàlisi d'errors en parlants de llengües eslaves», *RESERCLE. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del català com a llengua estrangera*, vol. 3, p. 50-69.
- CUENCA, M. Josep (2006): *La connexió i els connectors*. Vic: Eumo Editorial.
- CUEVAS-ALONSO, Miguel / MÍGUEZ-ÁLVAREZ, Carla (2021): «Metadiscursive Markers and Text Genre: A Metareview», *Publications*, vol. 9, núm. 4 <<https://www.mdpi.com/2304-6775/9/4/56>>. [Consulta: 13 de desembre de 2021.]
- CUNILLERA DOMÈNECH, Montserrat / BERNAL, Elisenda / MARFANY, Marta (2022): «Interferencias lingüísticas en la traducción: recursos y actividades prácticas francés/español-catalán para mejorar la competencia escrita», *Entreculturas*, vol. 12, p. 30-42.
- D'ARIENZO, Meredith (2019): «Cohesion or coesione? L1 Italian learners' use of linking adjuncts in academic essays», dins GÖTZ, S. / MUKHERJEE, J. (ed.): *Learner Corpora and Language Teaching*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, p. 75-99.
- DE ANGELIS, Gessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition: Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, Gessica (2019): «Cross-linguistic influence and multiple language acquisition and use», dins SINGLETON, David M. / ARONIN, Larissa (ed.): *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: De Gruyter, p. 163-177.
- DLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2022): *Diccionario de la Lengua Española*. <<https://dle.rae.es/>>. [Consulta: 3 de gener de 2023.]
- DIAUBALICK, Tim / EIBENSTEINER, Lucas / SALABERRY, M. Rafael (2020): «Influence of L1/L2 linguistic knowledge on the acquisition of L3 Spanish past tense morphology among L1 German speakers», *International Journal of Multilingualism*, núm. 20, vol. 2, p. 329-346 <<https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1841204>>. [Consulta: 22 de novembre de 2023.]
- DULAY, Heidi C. / BURT, Marina / KRASHEN, Stephen D. (1982): *Language Two*. Nova York: Oxford University Press.

- ELLIS, Rod (2008): *Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ JODAR, Raúl (2006): *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raul-fernandez-pdf.pdf>>. [Consulta: 5 de setembre de 2022.]
- FESTMAN, Julia (2021): «Learning and processing multiple languages: The more the easier?», *Language Learning*, 71, p. 121-162.
- GAGNÉ, Nancy / JOAN CASADEMONT, Anna (en premsa): «Crosslinguistic influences and L3/Ln learning: a corpus-based analysis of L3/Ln Catalan intermediate learners' errors in writing», dins TYNE, Henry / SPINA, Stephania (ed.): *Applying corpora in teaching and learning romance languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- GAGNÉ, Nancy / JOAN CASADEMONT, Anna. (2023): «The Challenges of Multilingual English Speakers Learning Catalan as a Third or Additional Language», *Journal of Catalan Studies*, vol. 24, p. 1-24.
- GASS, S. M., / SELINKER, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2a ed.). Hillsdale / NJ: Lawrence Erlbaum.
- GOZALI, Imelda (2018): «Local vs global errors: Comprehensibility judgment on the speech of Indonesian students by native speakers», dins RUMIMPUNU, C. I. / SETIAWAN, D. / TEHUAYO, I. S. K. / PATRICIA, M. / UTOMO, N. K. / ALAMSYAH, N. E. (eds.): *Language in the online & offline world 6: The fortitude*. Surabaya: Petra Press, pp. 152-158. <<http://repository.ukwms.ac.id/id/eprint/26278>>. [Consulta: 2 de desembre de 2022.]
- GUJORD, Ann Kristin (2021): «Crosslinguistic influence», dins TRACY-VENTURA, Nicole / PAQUOT, Magalí (ed.): *The Routledge handbook of SLA and corpora*. Nova-York: Routledge, p. 345-357.
- HALLIDAY, Michael / KIRKWOOD, Alexander / HASAN, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HAUKÅS, Åsta / BJØRKE, Camilla / DYPEDAHL, Magne (2018): *Metacognition in language learning and teaching*. Londres: Taylor & Francis.
- HERDINA, Philipe / JESSNER, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism*. Bristol: De Gruyter. <<https://doi.org/10.21832/9781853595547>>. [Consulta: 20 de novembre de 2023.]
- HYLAND, Kent (2005): *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Londres: Continuum.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2016): *Gramàtica de la llengua catalana (GIEC)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2019): *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana (GBU)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2023): *Diccionari essencial de la llengua catalana (DEIEC)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. <<https://deiec.iec.cat/>>. [Consulta: 22 d'agost de 2023]
- JAMES, Carl (1998): *Errors in Language Learning and Use*. Londres: Longman.
- JAMES, Carl (2013): *Errors in Language Learning and Use*. Londres: Routledge.

- JARVIS, Scott (2014): «Influences of Previously Learned Languages on the Learning and Use of Additional Languages», dins JUAN-GARAU, M. / SALAZAR-NOGUERA, J. (ed.): *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Nova York: Springer, p. 69-86.
- JARVIS, Scott / PAVLENKO, Aneta (2008): *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Londres: Routledge.
- JESSNER, Ulrike. (2008): «A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness». *The Modern Language Journal*, vol. 92, núm. 2, p. 270-283.
- JOAN CASADEMONT, A. (2020): «Analysis of compositions by B1 level (Threshold) Francophone learners of Catalan: Typology of errors and correspondences», *Journal of Catalan Studies*, vol. 1, núm. 22, p. 32-56.
- JOAN CASADEMONT, Anna / GAGNÉ, Nancy / VILADRIH CASTELLANAS, Èric (2022): «Allers-retours entre recherche et pratique: Analyse de besoins et capsules de micro-apprentissage en apprentissage d'une langue tierce ou additionnelle», *Médiations et médiatisations*, vol. 12, p. 8-33. <<https://revue-mediations.telug.ca/index.php/Dis-tances/article/view/288/262>>. [Consulta: 2 de gener de 2023.]
- KELLERMAN, Eric. (1983): «Now you see it, now you don't», dins GASS, Susan / SELINKER, Larry (ed.): *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, p. 112-134.
- LE ROBERT <<https://dictionnaire.lerobert.com/>>. [Consulta en línia: 21 d'agost de 2023.]
- LIGHTBOWN, P. M. (1983): «Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition», dins SELIGER, H. W. / LONG, M. H. (ed.): *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 217-245.
- LUK, Zoe / SHIRAI, Yasuhiro (2009): «Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Impervious to L1 Knowledge? Evidence From the Acquisition of Plural -s, Articles, and Possessive's», *Language Learning*, núm. 59, p. 721-754. <10.1111/j.1467-9922.2009.00524.x>. [Consulta: 15 d'octubre de 2023.]
- MANUEL-ORONICH, Ruben / REPISO-PUIGDELLIURA, Gemma / TUDELA-ISANTA, Anna (2021): «Motivations to learn Catalan outside the Catalan-speaking community: Factors and affecting variables», *International Journal of Multilingualism*, núm. 20 vol. 3, p. 950-965. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1963259>>. [Consulta: 30 d'abril de 2023.]
- MARTIN-PERIS, Ernesto / CLUA, Esteve / KLEIN, Horst G. / STEGMANN Tilbert D. (2005): *EuroComRom - Los siete tamices: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. <<https://www.shaker.de/de/content/catalogue/index.asp?lang=de&ID=8&ISBN=978-3-8322-3303-7&search=yes>>. [Consulta: 2 de maig de 2023.]
- MODIRKHAMENE, Sima (2006): «The reading achievement of third language versus second language learners of English in relation to the interdependence hypothesis», *International Journal of Multilingualism*, vol 3, núm. 4, p. 280-295.
- MUÑOZ, Carmen (2006): «Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4», *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 24, p. 75-99.

- MUÑOZ, Carmen (2007): «Cross-linguistic influence and language switches in L4 oral production», *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, p. 73-94.
- NING, Ruochen / BACH, Carme (2021): «Nous aprenents xinesos adults de català a Catalunya: motivació, actitud i identitat en estudiants xinesos de postgrau», *Revista de Llengua i Dret*, vol. 75, p. 222-239. <<https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3579>>. [Consulta: 16 de juliol de 2022].
- OBIS, Aina (2014): «Incidencia de la interacción entre aprendices en el aprendizaje de los marcadores discursivos en el ámbito académico universitario», *RAEL revista electrónica de lingüística aplicada*, núm. 13, vol. 1, p. 133-156.
- ORCASITAS-VICANDI, María (2019): «Lexical crosslinguistic influence in Basque-Spanish bilinguals' English (L3) writing», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, núm. 25, vol. 2, p. 491-501. <<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1701979>>. [Consulta: 6 de maig de 2023.]
- PAYRATÓ, Lluís (1990): *El català colloquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València: Universitat de València.
- PERPIÑÁN, Sílvia / SOTO-COROMINAS, Adriana (2021): «Indirect structural crosslinguistic influence in early Catalan-Spanish bilinguals in adulthood: Predicate selection in Catalan existential constructions», *Applied Psycholinguistics*, vol. 42, núm. 6, p. 1.463-1.502.
- RINGBOM, Håkan (2016): «Comprehension, Learning and Production of Foreign Languages: The Role of Transfer», dins ALONSO ALONSO, Rosa (ed.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Portland: Multilingual Matters, p. 38-52.
- RODRÍGUEZ, Cristina (2020): «Anàlisi d'errors en català com a llengua estrangera en l'expressió oral d'estudiants universitaris txecs», *Estudis Romànics*, vol. 42, p. 83-99.
- RODRÍGUEZ, Cristina (2023): «Anàlisi d'errors en l'ús de l'article en català com a llengua estrangera amb aprenents txecs», *Resercl*, 4, p. 22-37.
- ROTHMAN, Jason (2010): On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause attachment preference in L3 Brazilian Portuguese, *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, vol. 48, p. 243-271.
- TUDELA-ISANTA, Anna / VIDAL ARRÁEZ, Josep / REPISO PUIGDELLIURA, Gemma / MANUEL ORONICH, Ruben (2020): «Característiques de l'alumnat de català L2 fora del domini lingüístic», *Treballs de sociolingüística catalana*, núm. 30, p. 39-55, <<https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/374466>>. [Consulta: 30 d'abril de 2023.]
- WESTERGAARD, Mitrofanova / MYKHAYLYK, R. / RODINA, Y. (2017): «Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model». *International Journal of Bilingualism*, núm. 21, vol. 6, p. 666-682. <<https://doi.org/10.1177/1367006916648859>>. [Consulta: 20 d'octubre de 2023.]
- WOLL, Nina (2019): «Investigating positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by Quebec Francophones», dins VETTER, Eva / JESSNER, Ulrike. (ed.): *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Springer.

RESUM

L'estudi de les influències interlingüístiques en aprenents de català com a llengua addicional (LA), enteses com a oportunitats didàctiques, no ha estat gaire abordat fins ara. En aquest article analitzem: (a) en quins aspectes es produeixen influències interlingüístiques negatives significatives, que poden afectar la comunicació, en textos escrits per estudiants francòfons aprenents de català del nivell B1 del MCER; (b) quines necessitats formatives es desprenen de les interferències detectades, i (c) plantejem la possibilitat d'ajudar aquests aprenents fomentant la reflexió metalingüística i aprofitant la proximitat de totes dues llengües romàniques. La recerca, basada en l'anàlisi de corpus, l'etiquetatge d'errors i el tractament estadístic de les dades, ha demostrat que per a aquests estudiants caldria centrar-se a fomentar la reflexió metalingüística fonamentalment en aspectes relacionats amb les correlacions del passat i la dixi; l'ús particular de certs connectors; els errors de lèxic provocats pels calcs i la construcció del plural en noms i adjectius.

PARAULES CLAU: influències interlingüístiques, reflexió metalingüística, català com a llengua addicional, necessitats d'aprenentatge, anàlisi d'errors.

ABSTRACT

Interlinguistic influences on Francophone learners of Catalan as an additional language: linguistic description as a formative tool

The study of interlinguistic influences on learners of Catalan as an additional language (AL), understood as didactic opportunities, has received little attention so far. In this paper we analyze: (a) in what respects significant negative interlinguistic influences occur, especially when they can affect communication, in texts written by Francophone students learning Catalan at the B1 level of the CEFR; (b) what training needs arise from the interference detected, and (c) we consider the possibility of helping these learners by encouraging metalinguistic reflection and taking advantage of the proximity of the two Romance languages. The research, based on corpus analysis, error labelling and statistical treatment of the data, has shown that it is necessary for these students to focus on metalinguistic awareness, in particular the correlations of the past and deixis, as well as the specific use of certain discourse connectors, lexical errors caused by calques, and the construction of the plural in nouns and adjectives.

KEY WORDS: interlinguistic influences, metalinguistic awareness, Catalan as an additional language, learning needs, error analysis.