



ANALYSE DES FAUSSES ANALOGIES CHEZ LES APPRENANTS ITALOPHONES DE NIVEAU B2

MICHEL VERGNE

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

micheljeanlouis.vergne@uniba.it

Abstract

(EN) In the CEFR, vocabulary knowledge for the B2 level is described as follows: «lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur». The analysis will focus on these “incorrect words” or, more precisely, on the false analogies featured in written production by italoophone learners of French. Starting from a corpus of 170 texts, a classification of such errors will be provided, with a view to putting forward a useful linguistic explication for FFL teachers.

KEYWORDS: false analogies; false friends; CEFR; B2; vocabulary.

(FR) Dans le CECR, la maîtrise du vocabulaire est décrite de la façon suivante pour le niveau B2 : « L’exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent ». L’analyse portera sur ces « mots incorrects » ou plus exactement sur les fausses analogies qui apparaissent dans les productions écrites des apprenants italophones. A partir d’un corpus de 170 copies, un classement de ces erreurs sera proposé pour aboutir à une explication linguistique réutilisable par les enseignants de FLE.

MOTS-CLÉS: fausses analogies; faux-amis; CECR; B2; vocabulaire.

1. Description du corpus

Cette étude a été réalisée à partir de 170 copies de production écrite du DELF scolaire (Diplôme d’Etudes en Langue Française¹) de niveau B2 du CECRL (Conseil de l’Europe 2001). Il s’agit du dernier exercice de l’épreuve collective qui consiste à rédiger un texte d’un minimum de 250 mots en suivant les consignes qui sont données au début de cette troisième partie de l’examen. Les candidats ont à leur disposition 1h pour rédiger un texte qui porte sur une prise de position personnelle

¹ Le diplôme d’études en langue française (DELF) pour les adolescents, déclinaison « junior / scolaire », est un diplôme officiel délivré par le ministère de l’éducation nationale. Il y a 4 diplômes correspondant aux 4 premiers niveaux du Cadre européen commun de références pour les langues : DELF A1, DELF A2, DELF B1 et DELF B2 : <https://www.france-education-international.fr/>.

argumentée (contribution à un débat, lettre formelle, article critique...). La session d'examen retenue est celle de juin 2021 car elle représente la période la plus consistante en nombre de candidats qui se présentent. Cela a également été favorable en termes d'homogénéité du corpus puisque les candidats ont tous réalisé une production écrite ayant la même thématique et par conséquent ces derniers ont mobilisé le même lexique. Pour cette session d'examen, les élèves devaient écrire une lettre formelle à la direction de la résidence étudiants pour se plaindre des conditions d'hébergement lors d'un séjour linguistique dans un pays francophone². Le champ sémantique du lexique est donc bien circonscrit et peut facilement être repéré à partir de l'inventaire des notions spécifiques et des formes linguistiques proposé dans l'ouvrage *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) Un référentiel* (Beacco 2004). Étant donné la thématique décrite plus haut, le candidat utilisera par conséquent des éléments lexicaux relevant de plusieurs catégories comme celles de l'«Habitat» (Beacco 2004: 216), «Gites et couverts : hôtel, restaurant» (Beacco 2004: 224) et «Commerces et courses» (Beacco 2004: 118) mais aussi celle de l'«Appréciation qualitative» (Beacco 2004: 147) puisqu'il s'agit d'une lettre de protestation.

2. Réflexion sur les fausses analogies

Le terme faux-amis (Derocquigny 1928) est généralement employé par les traducteurs ou les enseignants (Walter 2001: 101) et il relève d'un phénomène plus ample qui appartient à ce qui peut être nommé par fausses analogies. Le mot *analogie* renvoie au fait que l'on réalise une similitude entre deux éléments, de classe ou de nature différente. En d'autres termes, il s'agit d'un « raisonnement qui consiste à examiner une relation entre un objet de pensée A et un objet B, puis en déduire un objet D en appliquant la relation inférée à un quatrième objet C. Ce qui nous permet d'énoncer que C est à D ce que A est à B » (Sahiri 2013: 73). Ainsi, l'apprenant italien, pour partir d'un cas de figure concret, procède à des analogies quand il effectue des activités de compréhension orale et écrite. Par exemple, si un élève entend ou lit pour la première fois le mot *émotion*, il l'associe tout de suite au mot italien *emozione* car les deux formes se ressemblent et il lui attribue le même sens. En appliquant le modèle de l'analogie proposé plus haut, il est possible d'arriver à cette formule qui pourrait sembler énigmatique sans une explication :

(C) [FM en L2] est à (D) [SM en L2] ce que (A) [FM en L1] est à (B) [SM en L1]

L'élève découvre la forme du mot *émotion* en langue 2 (ce qui a été synthétisé dans la formule par [FM en L2] à lire « forme du mot en langue 2, ici, le français »), et il a en mémoire bien évidemment dans sa langue maternelle la relation (R1) c'est-à-dire la forme du mot *emozione* en langue 1 [FM en L1] et la signification du mot *emozione* en langue 1 [SM en L1 à lire « signification du mot en langue 1 », ici, l'italien]; A cela, il faut ajouter que la similitude entre la forme du mot *émotion* en langue 2 [FM en L2] et la forme du mot *emozione* en langue 1 [FM en L1] peut l'autoriser à établir une relation (R2) à partir de la relation (R1) pour en déduire que la signification d'*émotion* en langue 2 (SM en L2) est la même que celle d'*emozione*.

Cette démonstration fonctionne parfaitement lorsqu'il s'agit de compréhension orale ou écrite. En revanche, lorsque la situation est en production écrite ou orale, il est nécessaire d'ajouter d'ultérieurs éléments explicatifs. En effet, l'apprenant se trouve dans un contexte d'incertitude beaucoup plus grand.

En reprenant l'exemple précédent et en imaginant un apprenant en situation de production écrite comme dans le cas des élèves de notre corpus, on observe que l'apprenant est obligé d'élaborer plusieurs hypothèses reposant sur une intuition de la langue. Ainsi, un élève qui est obligé dans un contexte (activités en classe, examen, communication réelle) d'employer le mot *emozione* en français

² Le sujet de l'examen n'est pas reproduit tel quel car France Education International veille à ce que les sujets ne soient pas divulgués.

mais qui, malheureusement, ne le connaît pas, doit avoir recours à différents procédés. Tout d'abord, il part de [SM en L1] et l'associe tout de suite et sans aucun effort puisqu'il s'agit de sa langue maternelle à la [FM en L1] c'est-à-dire *emozione* (signification et forme). Ensuite, il émet une première hypothèse sur la construction des mots en français ainsi qu'une comparaison entre l'italien et le français. Au cours de ses études en langue française, l'élève aura constaté que beaucoup de suffixes italiens en *-zione* ont un correspondant français en *-tion*. Le problème de l'apprenant en situation de production est qu'il n'a pas la certitude que le mot qu'il va créer existe dans la langue française [FM en L2] ou possède la même signification [SM en L2].

Dans ce cas, la formule précédente peut être réutilisée avec une condition supplémentaire : Si l'hypothèse linguistique est juste (*-zione = -tion*) et qu'il existe un mot avec la même signification on aura : [SM en L2] est à [FM en L2] ce que [SM en L1] est à [FM en L1]. En d'autres termes, l'apprenant doit faire un double pari en langue étrangère, l'un sur la forme du mot et l'autre sur la signification sur mot. Les risques d'erreurs sont évidemment plus élevés quand l'élève est dans une situation de production par rapport à une situation de compréhension. Cet article vise donc à analyser les réalisations des élèves qui aboutissent à des formes correctes du point de vue de la forme mais incorrectes par rapport au sens qu'ils souhaitent exprimer dans leur langue maternelle.

Le classement de ces fausses analogies en production écrite a été établi à partir des 249 mots qui ont été relevés dans les 170 copies de niveau B2. Soit une moyenne de 1,45 fausse analogie par copie³. De plus, il est opportun de préciser la méthode qui a été utilisée pour sélectionner les fausses analogies. La grille d'évaluation de la production écrite B2 du DELF (modifiée en septembre 2023) comprend 3 compétences : compétence pragmatique, compétence sociolinguistique et compétence linguistique ; cette dernière est divisée selon les critères de lexicque et de morphosyntaxe. Bien évidemment, la présence de fausses analogies sera à sanctionner dans le Lexique. Or, si l'on prend en considération le descripteur de performance que le correcteur doit relire avant chaque évaluation, on s'aperçoit que les fausses analogies pourraient correspondre à ce qui est appelé « erreurs de maîtrise »⁴. En d'autres termes, la grille d'évaluation de la production écrite du niveau B2 n'est pas d'un grand secours pour repérer les fausses analogies. Ce repérage se fera exclusivement à partir d'une recherche attentive du sens des mots employés en ayant également à l'esprit la liste des fausses analogies les plus fréquentes entre l'italien et le français. Il s'agit donc d'un travail manuel de correcteur qui nécessite une bonne connaissance des deux langues ainsi que l'usage de dictionnaires unilingues qui permettent de comparer systématiquement la définition de chaque mot qui pourrait être potentiellement une fausse analogie.

3. Classement

3.1. Les emprunts

Dans cette catégorie l'apprenant part de l'hypothèse que ses connaissances en langues étrangères vont être une aide pour combler ses lacunes de vocabulaire en langue française. Par exemple, des mots

³ A priori le nombre d'erreurs semble faible par rapport à la quantité de copies prise en considération. Pour donner un ordre d'idée à partir d'une étude (Jamet 2013) sur 105 copies du DELF, M.-C. Jamet ne dénombre pas moins de 1500 erreurs. Toutefois, il faut préciser que dans notre cas, il s'agit d'une typologie d'erreurs plus spécifique.

⁴ Le descripteur de performance réalisé par France Education International présente de la façon suivante un locuteur de niveau B2 en production écrite : « Utilise de façon adéquate une large gamme de vocabulaire relatif à son domaine d'intérêt et aux sujets de société courants. Peut varier sa formulation pour éviter les répétitions, mais quelques erreurs de maîtrise peuvent encore se produire et gêner la compréhension. L'orthographe est assez juste, malgré la présence d'erreurs qui ne gênent pas la compréhension ».

anglais se glissent parfois dans les productions écrites parce que l'élève suppose que les Français utilisent eux aussi le même emprunt pour exprimer la même signification. Ainsi, quand on observe la présence du mot *location* dans notre corpus, il faudra oublier le sens de "maison ou appartement loué" mais se souvenir de l'emploi plutôt récent du mot anglais en langue italienne (mais inexistant en français) pour désigner un lieu où se déroule un événement privé ou professionnel⁵.

Parfois, l'élève emploie le mot anglais en français alors qu'il ne l'est pas en italien avec une ambiguïté supplémentaire car le mot a une autre signification en français. L'exemple suivant pris dans l'une des copies : « Une alternative, ouvrir une salle où nous pouvons faire des exhibitions* ». *Exhibition* est, ici, à comprendre comme un synonyme d'exposition et non comme une « Réunion et présentation au public, dans un même lieu, de personnes, d'animaux ou de choses » (Larousse en ligne).

Un autre cas, où la langue allemande apparaît ou plus exactement une marque allemande, est considérée comme un mot étranger qui devrait être internationalement compris cependant l'hypothèse de l'élève est erronée car si l'on considère la phrase suivante : « Nous n'avions pas un phon* pour les cheveux », un français a du mal à interpréter le sens de phon. Au pire, il l'associe au téléphone sans arriver à une interprétation satisfaisante.

Enfin, dans la même catégorie, on ajoute, les emprunts français en langue italienne qui sont réutilisés par les élèves en français sans tenir compte de leur signification limitée. L'emploi au singulier du mot *toilette* (sur le calque de l'emploi italien de ce mot français) peut provoquer des incompréhensions en langue française quand on parle de « toilette* pour les femmes » s'agit-il de l'« ensemble des vêtements et des accessoires portés par quelqu'un »? (Larousse en ligne). Cette erreur est plutôt fréquente dans le corpus de productions écrites de niveau B2 puisqu'on ne la rencontre pas moins de 15 fois.

Le mot *chance* appartient également à cette catégorie d'emprunts français à la langue italienne mal réutilisés au moment de l'écriture. Dans l'exemple suivant : « Vous pourriez notamment offrir à chaque touriste la chance* de réserver le bus », le mot *chance* est utilisé comme synonyme de *possibilité* à l'instar de l'usage qu'en fait la langue italienne.

Un dernier exemple d'emprunt "mal recyclé" est présent dans la lettre formelle de protestation à propos de la résidence étudiante. L'élève écrit pour se plaindre : « Mon bureau est trop mignon* ». Il s'agit bien dans ce cas d'un emploi particulier à la langue française comme le rappelle le dictionnaire en ligne Treccani : « le terme, avec une acception inconnue en français, signifie de petites dimensions, de format inférieur à la norme »⁶.

3.2. Les technicisms et mots littéraires

La tentation de certains apprenants en production écrite quand ils ne connaissent pas le mot est celle de rester le plus proche de la forme italienne ce qui aboutit parfois à l'apparition de technicisms ou de mots littéraires. Dans la phrase suivante : « Je vous suggère d'engager des employés plus polis et diligents* », le mot *diligent* est trop littéraire dans ce contexte où aurait suffi l'adjectif *attentif*. De même, dans cet exemple, l'apprenant emploie tout à coup un mot qui remonte au XV^e siècle dans le sens de « lieu où l'on dort, chambre à coucher, dortoir » (CNRTL en ligne) : « Le courant électrique de mon dortoir* est presque inexistant ». Un autre terme surprenant pour le lecteur de la copie est présent dans cette phrase où apparaît à l'improviste un *camérier* qui appartient aux « dignitaires, ecclésiastiques ou laïques, attachés à la personne du pape » (Larousse en ligne) alors que le mot *serveur* était attendu: « Donc, j'ai demandé aux camériers* de me cuisiner quelque chose ». Pour rester dans le champ lexical du religieux, l'exemple suivant avec ordination nous renvoie à un « Rite sacramentel par lequel un chrétien, généralement au cours d'une messe, reçoit des mains d'un évêque

⁵ « Luogo dove si svolge un evento privato o professionale (convegno, festa formale, matrimonio ecc.) » (Garzanti en ligne).

⁶ « Il termine, con accezione sconosciuta al francese e con uso invar., significa "di piccole dimensioni, di formato inferiore al normale", spec. » (Treccani en ligne).

le sacrement de l'ordre dans un de ses trois degrés (diaconat, presbytérat, épiscopat) » (Larousse en ligne). En effet, le candidat écrit la phrase suivante: « J'ai fait cette ordination* vers huit heures » alors qu'il aurait dû employer l'expression « passer commande ». Un autre technicisme est à remarquer avec le verbe *monitorer* en français qui est réservé « seulement à une surveillance par monitoring ». D'autre part, ce verbe n'est pas accepté par le Larousse qui préfère employer le nom *monitorage*⁷. Ainsi, dans la phrase suivante lorsque l'apprenant propose de « faire plus de contrôles pour monitorer* la situation », il aurait dû utiliser à la place de *monitorer* le verbe *observer*. Enfin, pour finir cette liste de mots techniques ou littéraires utilisés à mauvais escient, relevons l'apparition dans certaines productions du verbe *amplifier* : « Les chambres sont trop petites, donc, il faudrait les amplifier* ». Ce verbe n'a pas le sens d'agrandir comme aurait voulu dire l'élève mais il renvoie à un terme technique désuet du droit qui signifie : prolonger la durée d'une période.

3.3. Les fausses analogies partielles⁸

Cette catégorie de fausses analogies rassemble des mots qui, dans certains contextes, peuvent se traduire par une forme très proche de la langue maternelle de l'apprenant et dans d'autres contextes, au contraire, par une forme très éloignée. Le problème pour l'élève dans ce cas réside dans le fait qu'il est victime de « l'association trop fréquente par la traduction » (Mounin 1999) de certains mots qui l'amène à ne plus faire un effort de croisement entre le réseau sémasiologique et le réseau onomasiologique d'une langue. En d'autres termes, il ne considère plus le mot dans son contexte et à partir de sa signification mais se fie uniquement à l'expérience passée où il a constaté qu'un mot de sa langue maternelle correspond à un mot (similaire) dans la langue étrangère. L'exemple le plus éclatant du corpus se trouve dans les formules d'appel de la lettre formelle où certains élèves emploient des adjectifs inappropriés comme : « Gentil* directeur », « Gentille* direction », « Gentille* madame » ou « Aimable* direction ». Ces élèves ont la conviction que ces mots se traduisent toujours de la même façon quel que soit le degré de figement de l'expression ou son sens.

Un autre mot appartenant à cette catégorie est à commenter, étant donné sa présence récurrente tout au long des productions écrites. Il s'agit du verbe *assumer* qui est mal employé comme dans les exemples suivants où la langue française ne donne pas à *assumer* le sens d'embaucher comme l'espéraient les élèves mais uniquement celui de « prendre en charge une activité, une responsabilité » (Larousse en ligne) : « Pour améliorer votre établissement, vous ne devez pas assumer* des garçons de 18 ans » ou « Vous pouvez assumer* quelqu'un pour faire des contrôles » ou « Je vous conseille d'assumer* une équipe plus compétente ».

Souvent, cette catégorie coïncide aussi à un phénomène qui est appelé en traductologie les faux-sens (Dussart 2005), la phrase suivante par exemple : « étant donné qu'il y a une fabrique* qui produit des substances chimiques » est tout à fait interprétable par le lecteur mais le mot n'est pas tout à fait celui auquel on s'attendait puisque *usine* était plus juste, d'une part parce que la fréquence d'emploi du mot est plus élevée et, d'autre part, parce que l'on réserve l'emploi du mot *fabrique* en français (et de moins en moins) à des entreprises de petites et moyennes tailles (Boch 1988). Le verbe *retourner* est également à classer dans cette catégorie pour laquelle la compréhension reste acceptable mais on ressent que l'apprenant a effectué « un choix de mots incorrects »⁹. Par exemple dans : « Malgré tout j'aime bien la ville et j'espère y retourner* », on s'attendrait davantage à l'emploi du verbe *revenir* parce que la personne qui écrit la lettre est encore dans cette ville.

3.4. Les fausses analogies totales

Cette catégorie, contrairement à la catégorie des fausses analogies partielles, regroupe les mots qui se ressemblent [FM en L1 et FM en L2] mais qui n'ont jamais la même signification quel que soit le

⁷ Le verbe est toutefois présent sur wiktionnaire et TV5monde.

⁸ Ici, l'expression fausse analogie partielle est calquée sur « faux-amis » partiels.

⁹ Pour reprendre l'expression du CECR du niveau B2 (Conseil de l'Europe 2001).

contexte. L'exemple de fausses analogies totales le plus récurrent dans ce corpus est celui du mot français *manutention* qui apparaît six fois dans la signification italienne de *manutenzione*. Un lecteur français aura du mal à comprendre que l'élève fait référence à des travaux d'entretien pour la résidence et non pas à « l'action de manipuler, de déplacer des marchandises en vue de l'emmagasinage, de l'expédition, de la vente » comme le laisse entendre le mot français : « Je vous conseille de faire la manutention* et donc de contrôler toute la résidence » ou encore « Je pense qu'un des problèmes principaux, c'est le manque de manutention* ». De même, à la lecture de la phrase suivante, le lecteur aura quelques difficultés d'interprétation quand il lira dans la copie qu'il a « des adeptes* à l'animation ». S'agit-il de membres d'une secte, de partisans convaincus d'une doctrine, ou tout simplement du personnel, des animateurs?

Ce classement des fausses analogies a été volontairement limité à 4 groupes distincts à savoir: les emprunts, les technicismes et mots littéraires, les fausses analogies partielles et les fausses analogies totales. Ce choix reflète un des objectifs initiaux de cette étude qui est de proposer aux enseignants des outils concrets et facilement réutilisables en classe de langue¹⁰.

4. Applications des résultats en classe de langue

L'enseignant qui corrige habituellement des productions écrites d'élèves qui se préparent au niveau B2 doit garder des moments de correction collective avec le groupe classe. En effet, la réflexion sur les erreurs commises par les apprenants est à privilégier parce qu'elle permet à l'élève de prendre conscience du fonctionnement de la langue et à l'enseignant de comprendre de façon plus approfondie le raisonnement erroné de l'élève. En d'autres termes, il s'agit d'un travail sur la « compétence transitoire » de l'apprenant (Corder 1967: 13).

Avant toute chose, il est nécessaire d'instaurer un rapport de confiance avec les élèves pour créer un dialogue collaboratif pendant lequel l'apprenant ne se sent pas jugé mais travaille pour comprendre le pourquoi de son erreur. Il est par conséquent inutile d'écrire sur les copies la correction c'est-à-dire le mot qui aurait été juste dans ce contexte. Au contraire, procédant de la sorte, on risque d'avoir des élèves spectateurs de leur résultat. En revanche, si les erreurs sont simplement soulignées avec différentes couleurs, l'élève cherche à en savoir la raison et est tenté de refaire tout le cheminement de sa pensée pour arriver au moment erroné. Il s'agit d'une situation idéale où l'apprenant fait preuve d'une grande autonomie et sait mettre en œuvre les bonnes stratégies. Dans une situation moins idéale, où l'élève ne parvient pas à s'auto-corriger, l'enseignant mettra en place des activités ou des séries de questions à même d'aider l'apprenant dans son raisonnement.

Prenons par exemple la première catégorie qui a été décrite plus haut, celle des emprunts : souvent les élèves ont du mal à concevoir que les mots étrangers dans leur langue ne soient pas utilisés de la même façon dans une autre langue ou, pire encore, qu'ils aient une autre signification. L'enseignant devra alors concevoir des exercices de remédiation qui fassent prendre conscience de ce phénomène et ensuite les élèves corrigeront leurs copies soulignées.

Si en revanche, le professeur constate de nombreuses erreurs au niveau des fausses analogies partielles, un autre travail de remédiation sera proposé. Faire prendre conscience à l'élève que pour éviter ce type d'erreur, il est nécessaire d'apprendre à utiliser, tout simplement, un dictionnaire unilingue (papier ou électronique) dans deux langues. Il suffit de mettre en place des activités où l'on fait comprendre (en évitant les mots techniques) ce qu'est une approche sémasiologique et

¹⁰ Dans un article précédent, nous avons distingué pas moins de 9 groupes : L'aspect sémantique, L'aspect stylistique, L'aspect phraséologique ou de structure, L'aspect grammatical, L'aspect phonétique, L'aspect culturel, L'aspect homographique, L'aspect orthographique, L'aspect de genre (Vergne 2020). Cette distinction en de nombreuses catégories ne facilite pas la réflexion de l'enseignant sur les typologies d'erreurs car trop de paramètres sont à prendre en considération.

onomasiologique du lexique pour arriver à notre fin, c'est-à-dire, la diminution des fausses analogies de ce type.

Enfin, malgré toutes les anticipations possibles que l'on a essayé de montrer dans cette étude, l'enseignant ne comprend pas toujours d'où vient l'erreur car les causes peuvent être multiples. Pourquoi l'élève est-il arrivé à employer ce mot en français : parce qu'il ne le connaissait pas et qu'il l'a créé dans l'autre langue d'après son intuition linguistique mais il n'a pas eu de chance? Ou bien, il n'est pas parti de sa langue maternelle mais il a essayé de créer le mot grâce à des dérivations, des mots de la même famille, des connaissances étymologiques? Et c'est justement parce que l'enseignant ne peut tout comprendre à partir des erreurs soulignées sur une copie qu'il doit poursuivre le dialogue avec l'élève pour arriver, ensemble, à une explication satisfaisante et enrichissante.

En ultime conclusion, il est possible d'affirmer que ce travail est encore parcellaire et ces premiers résultats seront confrontés à des recherches à venir sur d'autres niveaux du CECR (A1, A2, B1, C1, C2). L'objectif étant celui de regrouper cet ensemble de données en un document unique où pour chaque fausse analogie est précisée la typologie d'erreurs, la cause et les potentielles remédiations.

Références bibliographiques

- Beacco J. C., Bouquet S. et Porquier R., 2004, *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) Un référentiel*, Didier, Paris.
- Boch R., 1988, *Les faux amis aux aguets. Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- Corder S.-P., 1967, "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5 : 162-169 ; trad. : Peredue C., Porquier R., 1980, "Que signifient les erreurs des apprenants ? Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère", *Langages*, 57 : 9-16.
- Derocquigny J., Koessler M., [éd. or. 1928], 1949, *Les Faux Amis ou les pièges du vocabulaire anglais (Conseil aux traducteurs)*, 4^e éd., Vuibert, Paris.
- Dussart A., 2005, "Faux sens, contresens, non-sens... un faux débat ?", *Meta*, 50: 107-119.
- Jamet M.-C., 2012, *La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage? Nature et interprétation des erreurs, et en particulier des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français* in *La complexité en langue et son acquisition*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL & KUL.
- Mounin G. (sous la dir. de), 1999 (2^e éd), *Dictionnaire de la linguistique*, P.U.F., Paris.
- Sahiri L., 2013, *Le bon usage de la répétition dans l'expression écrite et orale*, Mon petit éditeur, Paris.
- Vergne M., 2020, "Analyse et classement des fausses analogies entre l'italien et le français : les (re)connaître, les enseigner", *Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches*, 2 : <http://www.dorif.it/reperes/michel-vergne-analyse-et-classement-des-fausses-analogies-entre-italien-et-le-francais-les-reconnaître-les-enseigner/>.
- Walter H., 2001/2, "Les faux amis anglais et l'autre côté du miroir", *La linguistique*, 37: 101-112.

Ressources en ligne

- CNRTL, www.cnrtl.fr (20.02.2023).
- Garzanti, www.garzantilinguistica.it (20.02.2023).
- Larousse, www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue (20.02.2023).
- Treccani, www.treccani.it (20.02.2023).