

## 1. INTRODUCTION

La rédaction de cet ouvrage a été motivée par le constat que les mêmes types d'erreurs se manifestent chez les étudiants croatophones de langue et littérature françaises, d'une génération à l'autre.

Même ceux d'entre eux qui ont appris le français dans un contexte institutionnel, qui ont atteint un excellent niveau de compétences et qui s'expriment spontanément, avec aisance et précision à l'oral comme à l'écrit, trébucheront sur certaines de ces erreurs tout au long de leur vie.

C'est pourquoi chaque enseignant, soucieux par définition d'améliorer les compétences et la performance de ses apprenants ainsi que de contrer les risques de fossilisation, devrait savoir cerner les zones de difficultés, répertorier les erreurs, et entreprendre un travail de correction individuelle ayant pour objectif d'empêcher la systématisation d'erreurs qui n'auraient dû être que transitoires.

Bien que les erreurs fassent évidemment partie intégrante des étapes de l'apprentissage d'une langue quelle qu'elle soit, à un niveau supérieur de maîtrise, surtout dans le cadre des études néo-philologiques, l'erreur n'est plus vue d'un bon œil, car un futur professionnel devrait viser des compétences quasi natives et, par conséquent, maîtriser la langue en sachant formuler ses idées dans une langue correcte, soignée, précise, sa performance devrait suivre ses compétences, son énoncé devrait être adapté à la situation...

Pourquoi certaines erreurs sont-elles alors toujours présentes à ce niveau-là ?

Il peut s'agir soit d'une maîtrise approximative voire insuffisante de certains points de grammaire, soit des interférences entraînées par la langue maternelle ou par une autre langue apprise. Parfois, dans les reformulations où l'attention doit être simultanément focalisée sur plusieurs tâches, le nombre d'opérations cognitives qui doivent être menées en même temps ne permet pas de se focaliser sur chaque difficulté particulière. Voici quelques exemples relevés dans les devoirs de nos étudiants de troisième année (niveau Licence). Dans la prise de notes, les procédés dérivationnels peuvent être compromis par les glissements de sens lors de la nominalisation, ou bien contaminés par les interférences avec d'autres langues (notamment l'anglais) :

*Un prisonnier s'est échappé de prison* → *évasion* et non *\*échappement d'un prisonnier* ;

*Un enfant qui se noyait dans une rivière a été sauvé par un passant* → *sauvetage* et non *\*salvation d'un enfant par un passant*.

Quelques explications sont nécessaires : *évasion* correspond à l'action de s'évader, de s'échapper d'un lieu où on est enfermé, alors que *échappement* désigne l'expulsion des gaz de combustion d'un moteur. La forme forgée *\*salvation* n'est rien d'autre qu'un procédé cher à ceux qui, faute de pouvoir se rappeler le mot juste, puisent dans le fond lexical anglais et se raccrochent soit à des formes ayant le même suffixe (*\*salvation*), soit à des formes auxquelles ils ajoutent un suffixe français (*\*expecter*) (v. Damić Bohaç 2003A et 2003B ; Berlengi / Damić Bohaç 2014).

Le chemin inverse allant de la prise de notes pour aboutir au texte, peut donner lieu au même type d'erreurs :

*La protection des espèces menacées* → *Il est nécessaire de protéger* et non de *\*protéger les espèces menacées*.

Ce mécanisme qui consiste à puiser dans le fond lexical anglais en ajoutant un suffixe français engendre des formes hybrides comme *\*expecter* (pour *attendre*), *\*facer* (pour *faire face*), *\*résolver* (pour *résoudre*)... ou *\*indisputables* (pour *incontestable, indiscutable*), *\*obvieux* (pour *évident, prévisible*)... ou encore *\*cruauté* (pour *cruauté*),<sup>1</sup> *\*inconveniance* (pour *inconvenient, désagrément, gêne*)...

Il faut ajouter aussi les faux amis : *\*J'ai confiance en lui* (au lieu de *confiance, confidence* indiquant la communication d'un secret qui concerne soi-même), *\*exhibition* (au lieu de *exposition*)...

Pour la grande majorité de nos étudiants, l'anglais a été la première langue étrangère apprise et ils sont très nombreux à faire un double cursus français / anglais, ce qui explique de nombreux calques comme *autour du monde* (angl. *around the world*) pour *dans le monde entier* ou *partout dans le monde* (v. Damić Bohaç 2003 A et 2003 B, Berlengi / Damić Bohaç 2014).

Parmi les pierres d'achoppement auxquelles se heurtent les apprenants croatophones, et qui persistent même à un niveau très avancé de maîtrise de langue, figurent en premier lieu l'article, les emplois des temps et des modes (surtout les temps du passé, le passé dans le passé, l'opposition subjonctif/indicatif), la complémentation verbale (la construction des compléments et le choix des prépositions, la pronominalisation des compléments), la péri-

<sup>1</sup> La forme erronée *\*cruauté* pour *cruauté* pourrait s'expliquer non seulement par l'interférence de la forme anglaise *cruelty*, mais aussi par la forme de l'adjectif français *cruel*.

phrase factitive que le croate ne connaît pas, les catégories qui existent dans les deux langues mais ne fonctionnent pas de la même façon..

En voici quelques exemples :

Le problème de l'article dans ses emplois spécifiques (*Le chien de nos voisins a encore aboyé toute la nuit.*) et générique (*Le chien / Un chien, ça aboie.*), anaphorique (*Où est le pull bleu ?*) et cataphorique (*J'ai acheté un pull bleu.*) est aggravé par l'emploi ou l'omission de l'article dans les compléments déterminatifs (v. Pavelin Lešić / Damić Bohač 2016 : 99-103).

Dans *un employé de banque* et *un employé de la banque* s'opposent un complément de caractérisation (sans article) et un complément d'appartenance (avec article) auxquels il faut ajouter un troisième type de complément déterminatif, lequel correspond aux différentes fonctions syntaxiques : *l'arrivée des voyageurs* (← *Les voyageurs arrivent*).

Cependant, *l'élevage de saumons* implique que *des saumons sont élevés* et non pas *les saumons*, de même qu'*un afflux de demandes* implique que *des demandes affluent* et non pas *les demandes*.

Aux embûches semées par l'emploi des articles viennent s'ajouter les difficultés qui accompagnent le choix des prépositions (*de, par, entre*) suivant la fonction (agent, objet, circonstances) qu'occupent les compléments déterminatifs dans la phrase :

*Le respect des jeunes envers les personnes âgées.* ← *Les jeunes respectent les personnes âgées.*

*Le sauvetage d'un enfant par un passant d'une rivière en crue.* ← *Un enfant a été sauvé par un passant d'une rivière en crue.*

Les problèmes que soulèvent les temps et les modes méritent une attention toute particulière.

Nous ne mentionnerons ici que quelques-unes des erreurs dues à une maîtrise insuffisante :

– des valeurs de l'imparfait et du passé composé / passé simple auxquelles les apprenants croatophones semblent attribuer les oppositions d'imperfectivité et de perfectivité issues du système aspectuel croate – l'emploi de l'imparfait et du passé composé dans *je cherchais* et *j'ai trouvé* n'est pas justifié là où un locuteur natif francophone dirait *J'ai cherché* et *j'ai trouvé* (Damić Bohač 2016 : 354),

– du subjonctif qui est soit négligé, par exemple après un verbe de sentiment \**Je préfère qu'il vient*, au lieu de *Je préfère qu'il vienne*, soit appelé par une autre langue telle que l'italien dans des énoncés comme \**Je crois qu'il soit malade* (*Credo che sia ammalato* qui devrait correspondre en français à *Je crois qu'il est malade* où l'indicatif est exigé après le verbe croire).

De nombreuses erreurs relevant de la rection verbale ainsi que du choix de la préposition sont fréquentes – *applaudir qqn* et non \**applaudir à qqn* (la construction est dative en croate – *pljeskati komu*, alors qu'elle est directe en français), *s'approcher de qqn* et non \**s'approcher à qqn* (là aussi la construction est dative en croate – *približiti se komu*, alors qu'elle est indirecte et prépositionnelle en français).

Certaines erreurs peuvent sembler anodines, comme la place erronée de l'adverbe dans \**Je souvent vais au cinéma* (par transfert de l'ordre des mots en croate *Često idem u kino. Je vais souvent au cinéma.*). D'autres risquent d'embarrasser les locuteurs natifs ou de mener à de sérieux malentendus (erreurs porteuses de sens). Voici un dialogue qui a eu lieu récemment :

– *Je n'ai pas pu venir au cours. J'ai été hospitalisée et \* j'ai opéré l'appendicite.*  
(par transfert du croate : *Operirao sam slijepo crijevo*).  
– *Comment ? Vous avez opéré ? Vous êtes chirurgienne ?*  
– *Heuh ...*  
– *Alors, vous avez été opérée de l'appendicite ou bien vous vous êtes fait opérer de l'appendicite !*

Nous sommes consciente du fait que même les locuteurs natifs d'une langue quelle qu'elle soit sont sujets aux erreurs ou aux écarts à la norme. Certains écarts motivés par les mécanismes que nous venons de décrire, se propagent dans la communauté linguistique. Cependant lorsqu'un apprenant de français dit *se rappeler de qqch* (au lieu de *se rappeler qqch*) ou *pallier à qqch* (au lieu de *pallier qqch*), ou qu'il fait suivre la locution conjonctive temporelle *après que* par le subjonctif, ces emplois ne sont pas motivés par le souci de suivre les tendances de la langue moderne, mais s'expliquent par les mêmes mécanismes associatifs de l'analogie et par l'influence des constructions synonymiques (*se souvenir de qqch* et *remédier à qqch*) de même que par l'emploi du subjonctif dans les propositions temporelles introduites par les conjonctions *avant que*, *en attendant que*, *jusqu'à ce que...* Il arrive aussi que ce qui aurait pu sembler être un archaïsme ne le soit pas. Ainsi l'ordre des mots dans *Je le*

*veux faire* (au lieu de *Je veux le faire*) ne reflète pas un désir d'archaïsme linguistique, mais est dû au transfert du croate *Ja to hoću učiniti*.

Nous devons préciser que dans notre ouvrage nous n'allons pas tenir compte :

- des lapsus qui sont vite autocorrigés parce qu'il ne s'agit pas d'un défaut de compétences et que l'apprenant connaît la règle (Tardieu 2009). Même s'il est émotionnellement impliqué et focalisé sur le contenu de son énoncé, un apprenant est censé reformuler sa pensée et corriger spontanément ses erreurs, sinon il y est discrètement sollicité.
- des difficultés d'orthographe lexicale ou grammaticale parce que, à ce niveau d'études de langue, elles devraient être détectées et les erreurs corrigées par les apprenants mêmes. Un travail individuel d'autocorrection est censé y remédier : revoir son texte, identifier les erreurs et se rendre compte des causes de ces erreurs, corriger ou faire corriger son texte par un pair.
- des erreurs sociolinguistiques entraînant des maladroites (et même des impolitesses), car ces erreurs ne persistent pas.

Nous nous sommes focalisée sur les erreurs systématiques qui sont plus graves, car elles sont dues aux simplifications et aux déviations de la compétence cible qui accompagnent la langue transitoire de l'apprenant (« koje se događaju zbog međujezika, pojednostavnjenog i iskrivljenog poimanja ciljne kompetencije » ZEROJ, 2005 : 157–158). Nous convenons que ces erreurs sont inévitables et font partie intégrante d'un système en construction et du développement de la compétence transitoire (Corder 1966 et Selinker 1992 cités par Tardieu 2009 : 17). À un niveau supérieur de maîtrise de la langue, elles ne devraient être qu'occasionnelles. Cependant, malgré tout un travail systématique de corrections et de rappels de points de grammaire prodigués tout au long des cinq années d'études (Licence + Master), ces erreurs refont surface lors de la rédaction du mémoire de Master 2 et, le stress n'aidant pas, lors de la soutenance. Nous devons constater avec regret que pour certains de nos étudiants, ces erreurs continueront de les suivre même après leurs études et tout au long de leur vie professionnelle.

Qu'elles soient intralinguales (ou développementales, étant dues à une maîtrise insuffisante des points de grammaire ou résultant d'hypothèses erronées) ou bien interlinguales (dues à des interférences et à des transferts), la crainte de voir l'interlangue de nos étudiants se figer à une étape

qui n'aurait dû être que transitoire nous a motivée à identifier les zones de difficultés spécifiques aux croatophones pour pouvoir mettre en place, par la suite, les mécanismes qui aideraient à réduire les risques d'erreurs – les stratégies de remédiations (Damić Bohač 2016 : 349-362).

La plupart des difficultés analysées sont dues surtout aux divergences relatives au fonctionnement non seulement du français et du croate, mais aussi des autres langues apprises par nos étudiants, sans oublier une maîtrise approximative ou insuffisante des structures grammaticales de la langue française. Nous nous sommes concentrée sur les difficultés et erreurs qui se répètent d'une génération à l'autre.

C'est la raison pour laquelle nous nous sommes proposé d'explorer les zones de difficultés de la langue française spécifiques aux croatophones et qui sont également des zones de fossilisation potentielle (v. Damić Bohač 2016 : 349-362). Ces difficultés seront illustrées par quelques exemples représentatifs.

Notre objectif n'est en aucun cas de stigmatiser les erreurs, mais bien au contraire, d'essayer d'une part de les prévenir en cernant les difficultés, et de l'autre, de mettre à profit certains types d'erreurs en sensibilisant les apprenants aux erreurs porteuses de sens (qui entraînent des changements de sens non voulus) et qui pourrait être source de malentendus :

1. Le choix de l'article indéfini dans *Des hôpitaux ferment leurs portes* implique que certains hôpitaux ferment leurs portes, alors que dans *Les hôpitaux ferment leurs portes* tous les hôpitaux ferment leurs portes, ce qui, heureusement, est peu probable.
2. Imparfait ou passé composé / passé simple ? Le choix n'est pas anodin : les deux actions se succèdent dans *J'ai mis la clé dans la serrure et j'ai entendu un bruit insolite*, alors qu'elles sont parallèles dans : *Je mettais la clé dans la serrure. C'est à ce moment-là que j'ai entendu l'explosion* (Damić Bohač 2016 : 354).
3. L'omission des pronoms démonstratifs qui est le résultat d'un transfert des constructions croates : *\*Voici dont il s'agit* au lieu de *Voici ce dont il s'agit*. (cr. *Evo o čemu se radi.*) ou bien l'exemple *Ce matin, il y avait des cerises au marché, j'ai choisi les mûres*.

Comme l'intention de l'apprenant n'était pas d'acheter des fruits du mûrier (cr. *plod murve* ou *plod duda*) ni ceux de la ronce des haies (cr. *kupine*), mais des cerises (cr. *trešnje*), la forme correcte aurait dû être : *Ce matin, il y avait des cerises au marché, j'ai choisi celles qui étaient bien*

*mûres*. Là aussi, l'erreur est le résultat du transfert de la construction croate où l'emploi de l'adjectif qualificatif *zrele* (fr. *mûres*), qui se suffit à lui-même, est le résultat de la réduction par ellipse du syntagme *zrele trešnje* (fr. *des cerises mûres*). Dans le cas précis de cet énoncé, on aurait dû avoir en français le pronom démonstratif déterminé par une proposition relative : *qui Vcop. + Attr.S*, ce qui correspond en croate à l'adjectif qualificatif *zrele* (v. Damić Bohač 1995, 2002).

4. L'oubli de la périphrase factitive transforme le patient en chirurgien dans l'exemple suivant : *J'ai opéré trois appendicites ce matin*, alors que, si on subit une appendicectomie, on se *fait opérer de l'appendicite* (ou *on a été opéré de l'appendicite*) (Damić Bohač 1996).
5. Les verbes polyvalents changent de sens en fonction des constructions qu'ils régissent. *On joue à un sport ou à un jeu* (*Martin joue au tennis, il joue aux échecs*), alors *qu'on joue d'un instrument* (*Martin joue de la guitare.*). Mais si l'instrument n'est plus l'objet de l'action, mais un complément circonstanciel de lieu, comme dans *Martin a joué une chanson à la guitare*, la préposition est **à**, car l'instrument revêt la fonction d'un complément circonstanciel, l'objet de l'action étant une chanson. Parfois une intervention dans le texte suffit pour qu'une erreur (*\*jouer au piano*) cesse de l'être : *jouer une sonate au piano*.
6. Le choix de la construction verbale n'est pas toujours sans conséquences non plus. Soit le verbe **changer** qui se fait suivre d'un objet direct ou indirect. Si, par exemple, l'objet désigne des rideaux, le choix de la construction est sans importance : on peut *changer les rideaux* ou *changer de rideaux*. Mais dans un exemple comme *changer son appartement* et *changer d'appartement* le choix de la construction est significatif. Si *on change son appartement*, on y apporte des modifications tout en restant à la même adresse, si *on change d'appartement*, on déménage à une autre adresse (Le Goffic 1994 : 187, 188).

D'autres erreurs peuvent sembler anodines, alors qu'elles ne le sont pas – elles trahissent le degré de compétences du locuteur, ou plutôt laissent voir si le locuteur a acquis cette langue par immersion dans le bain linguistique : en français deux éléments suffisent pour avoir un superlatif – *Le meilleur des deux*. En croate, ils doivent être trois : *Koji je najbolji od ove trojice* ?

Qu'en est-il de la grammaire dans l'enseignement moderne ?

Les revirements qu'a subis l'enseignement de la grammaire au cours des siècles n'ont pas réussi à amoindrir son importance. On pourra toujours dé-

plorer que la grammaire soit l'enfant mal-aimé des méthodes communicatives et actionnelles, et même du *Cadre européen commun de référence pour les langues* lequel, tout en se fondant sur l'hypothèse « que le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté » (CECRL p. 5), se contredit en négligeant la composante grammaticale. Illustrons l'inconséquence de la progression grammaticale dans l'apprentissage des langues par le traitement de l'article dans le *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE* (2008),<sup>2</sup> qui prévoit que l'apprentissage de l'emploi de l'article grammatical se fasse au niveau A1 (v. L'index des contenus grammaticaux), ce qui s'avère, dans la pratique, absolument impossible avec des apprenants de français dont la langue maternelle ne connaît pas cette catégorie, l'article grammatical représentant à leurs yeux un labyrinthe inextricable au niveau A1. La progression prévue par le *Référentiel* s'est montrée et se montre également inadéquate au regard d'autres éléments grammaticaux, pour ne citer que le passé simple et l'imparfait du subjonctif (v. Berlengi / Damić Boháč 2017).

Dans son Mémoire de Master 2 (2016), Roberta Končar (2016) analyse de son côté quatre manuels et les cahiers d'activités correspondants, *Alter Ego 1-4*, qui comptent parmi les manuels prescrits dans l'enseignement secondaire croate. Elle constate que seul *Alter Ego1* comprend des leçons consacrées à l'article grammatical accompagnées d'exercices, alors que dans *Alter Ego2* et *Alter Ego3*, l'article grammatical n'est pas abordé du tout. *Alter Ego4* ne propose que quelques exercices de synthèse sur l'article grammatical. Cette lacune dans la conception d'un des manuels de FLE les plus utilisés explique en partie les hypothèses erronées sur le fonctionnement de l'article qui se reflètent dans l'interlangue des apprenants et font augmenter les risques de fossilisation.

L'enseignement de la langue et de la grammaire aujourd'hui doit tenir compte des pièges spécifiques que doivent apprendre à repérer les locuteurs d'une langue maternelle donnée. L'approche que nous préconisons se propose, dans une optique plurilingue, de réactiver les savoirs linguistiques et métalinguistiques visant à sensibiliser l'apprenant aux difficultés intra et interlinguales.

Une approche analytique basée sur des stratégies de révision des points de grammaire menant au développement de l'autonomie et à l'autoquestionne-

<sup>2</sup> Pour chaque niveau de A1 à C2, le *Référentiel* définit les savoir-faire, les actes de parole, les contenus grammaticaux, le lexique et la composante socioculturelle.

ment mobilise les mécanismes à l'œuvre dans la langue maternelle, particulièrement par l'analogie et l'opposition. L'approche contrastive y trouverait sa place, lorsque cela s'avère utile. Notre expérience montre que même les enfants, ayant déjà acquis les bases d'une langue étrangère, cherchent à prendre appui sur les ressemblances, de même qu'ils essaient d'identifier les différences, lorsqu'ils se trouvent confrontés à une autre langue. Alors pourquoi ne pas exploiter une mine d'or qu'étoffe un enseignement contextualisé de la langue étrangère dans un milieu universitaire où se rejoignent les particularités des différentes approches de l'enseignement du français ? Ce français qui est, en même temps, objet d'étude (langue enseignée), objet de recherches scientifiques, langue de scolarisation (les cours sont délivrés en français), tout en étant langue de spécialité (linguistique, littérature, didactique, traductologie, terminologie, terminographie...) ainsi que langue sur objectifs universitaires (v. Berlangi / Damić Bohač 2014) ne saurait réduire l'enseignement de la langue uniquement à la grammaire normative et descriptive.

Que l'apprentissage du français, ou de toute autre langue étrangère, relève d'un processus continu ou discontinu, que le point de départ en soit le niveau primaire et/ou secondaire, qu'il aboutisse aux études universitaires de langue et littérature françaises, ou qu'il se limite au français de spécialité ou au français sur objectifs universitaires destiné à de futurs spécialistes d'autres disciplines, dans tous ces cas, nous semble-t-il, l'accent n'est pas suffisamment mis sur les convergences et les divergences entre les langues, de même que les méthodes d'enseignement d'une langue ne mettent pas à profit les connaissances acquises en langue maternelle (et dans d'autres langues), et qu'elles négligent par conséquent les remarques contrastives qui devraient être dosées en fonction de l'âge et du développement cognitif de l'apprenant. Le résultat en serait une activation des savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction des caractéristiques et des contraintes spécifiques de chaque contexte d'apprentissage, de ses objectifs, de ses contenus et de ses démarches adaptées au contexte linguistique et métalinguistique de l'apprenant qui cherche spontanément des repères dans le fonctionnement de sa langue maternelle et des autres langues étrangères acquises.

Un tel enseignement contextualisé pourrait remédier plus efficacement à la fossilisation des erreurs au moyen d'activités de mise en regard des deux systèmes linguistiques se fondant sur des pratiques contrastives spontanées et assurant une meilleure réflexivité grammaticale (v. Beacco 2014 et 2017).

L'importance de la maîtrise de la norme s'impose surtout si on cible des compétences quasi natives et surtout s'il s'agit d'une langue à morphosyn-

taxe aussi complexe que le français qui ne permet pas les approximations et où la distance entre langue orale et écrite pose problème même aux natifs. Le retour de la grammaire en classe de langue correspond aux attentes des apprenants (v. Fougerouse 2001/2), même de ceux qui ne sont pas des spécialistes en langue. D'un autre côté, il faut être conscient du fait que dans un milieu institutionnalisé les apprenants manient à la perfection les stratégies d'évitement de l'échec qui consistent moins à progresser dans les compétences et à développer les performances en langue étrangère qu'à déjouer les « pièges » des tests d'examens et des devoirs sur table. Ces stratégies, certes, assurent la réussite à l'examen, mais elles ont un grand inconvénient : elles favorisent la fossilisation des erreurs, un risque qui augmente en corrélation avec la durée de l'apprentissage, et auquel seules, à notre avis, les activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue cible et les causes de l'erreur pourraient remédier.

Une description du français portant sur les spécificités de la langue maternelle des usagers (ou de leur langue de scolarisation) devrait cerner les difficultés, répertorier les erreurs typiques tout comme les zones potentielles de fossilisation et être adaptée au public ciblé, au contexte éducatif et au métalangage grammatical ainsi qu'aux acquis développés au cours de l'apprentissage d'autres langues étrangères enseignées. Nous sommes persuadée qu'une telle approche contextualisée rendrait l'enseignement et l'apprentissage de la langue plus efficace.

En contrepartie, une optique différente éclairant d'une autre manière certaines particularités inhérentes à leur conceptualisation de la langue pourrait même profiter aux locuteurs natifs français.

Nous formons l'espoir qu'une telle approche pourrait :

- pallier le manque de motivation qui accompagne parfois les apprentissages étendus sur 8 ou 12 ans de scolarité alors que les apprenants ont encore du mal à s'exprimer spontanément,
- réinvestir les compétences linguistiques acquises à travers d'autres langues,
- offrir aux apprenants les moyens de s'investir dans des activités d'apprentissage et de perfectionnement autonomes (nous le répétons encore une fois, surtout lorsqu'on a affaire à une langue à morphosyntaxe aussi complexe que le français qui ne permet pas les approximations et où la parfaite maîtrise de la norme s'impose),
- diminuer le danger que représente la fossilisation des erreurs.