

Serge Martin

À trop chercher la poésie, les poèmes se perdent

La situation a toujours été paradoxale. Plus on veut sauver la poésie, moins on fait attention aux poèmes. Après tant d'années de fondation, de rénovation et de structuration de l'enseignement de la poésie¹, les pleurs et les grincements de dents des défenseurs de la poésie me font penser que le contraire semble préférable : pour faire attention aux poèmes il faut abandonner la poésie ou, autrement dit, ne cherchons pas la poésie pour aller aux poèmes². Laissons la poésie aux philosophes qui, derrière Heidegger, veulent loger le poème dans une essence quand la force des poèmes est toute dans la spécificité, l'historicité du poème-discours qui en fait la valeur. Essence qui varie étonnamment selon les époques – mais les philosophes ne s'interrogent pas sur cette variabilité – : la poésie serait tantôt « le vers », « le sublime », « l'image », « la métaphore », la « langue-même »...

Allons aux poèmes... Mais on dira : si nous ne savons plus ce qu'est la poésie, comment savoir ce qu'est le poème ? Aller aux poèmes, c'est justement aller à l'aventure, l'aventure du langage, de tout le langage et du tout du langage. Car, ce qu'il y a de sûr, c'est qu'il y a de bons et de mauvais poèmes, des anciens et des récents, des lointains et des proches, des longs et des courts, des vers et des proses qui ne définissent jamais les précédents, etc. Aller aux poèmes, c'est faire l'expérience de l'écoute du langage, de l'écoute de ce que le langage nous fait. Mais alors on dira que tout texte – et gardons à ce terme sa plus grande ouverture (parlé ou écrit, extrait ou intégral, etc.) – peut faire l'affaire ? Certainement que oui ! Ceci dit, nous pouvons aller droit aux textes qui se disent « poèmes » ou que la tradition culturelle, scolaire, enfantine, que sais-je ?, considère comme des « poèmes », et vérifier ce que ces « poèmes » nous font. S'ils augmentent notre écoute du langage, si donc ils nous changent la vie parce qu'une forme de langage y devient une forme de vie et l'inverse³, alors on peut les croire... Sinon... il y a de mauvais poèmes et des faiseurs qui usurpent la poésie. Reste la question redoutable : comment aller aux poèmes dans ces conditions. Je vous propose quatre manières avec huit poètes. Quatre manières d'écouter les gestes de langage qu'ils nous font découvrir au cœur même de tout langage, dans et par le langage de tous les jours. L'illustration, l'écriture instantanée, l'anthologie et la cassette audio : quatre outils pour inventer le poème du langage plus que faire de la poésie déjà faite. Si c'est difficile c'est qu'on préfère la poésie toute faite à l'inconnu du poème : la relation dans et par le langage. Voilà l'enjeu politique et éthique d'une poétique de l'enseignement de la poésie à l'école de la maternelle à l'Université, aujourd'hui comme hier.

1. Ne jetons pas les « cahiers de poésies » : rendons-les illustres (avec Calaferte et Cendrars)

¹ Pour les trois temps de cette histoire de la poésie, voir Marie-Claire Martin et Serge Martin, *Les Poésies, l'école*, Presses Universitaires de France, 1997. Voir également, *Les Poèmes à l'école, Une anthologie*, Bertrand-Lacoste, 1997.

² Je me permets de renvoyer à « Pourquoi je n'enseigne plus la poésie et pourquoi j'essaie d'enseigner le français avec les poèmes », dans M.-T. Denizeau et D. Lançon (dir.), *La Poésie à l'école, de la maternelle à l'Université*, Tours, IUFM Orléans-Tours, CRDP de la région Centre, 2000.

³ Je reprends ici une forte suggestion déjà faite par Walter Benjamin (« Deux poèmes de Friedrich Hölderlin » (1914-1915), dans *Œuvres I*, Gallimard, 2000). On a l'habitude de la lire chez Wittgenstein dans *Les Investigations philosophiques* et chez Henri Meschonnic (voir en particulier, *Célébration de la poésie*, Verdier, 2002) l'a dans son œuvre décisive largement développée et précisée.

Un petit livre pour les tout petits que celui de Louis Calaferte : *Ricoléphant et Cie*⁴. Mais avec ce livre on peut aller loin : partant du texte qui récite une liste d'animaux en attaquant par la rime (« Fan Fan Éléphant, Tam Tam Hippopotame », etc.), le livre décline la liste en l'illustrant d'un collage et d'un texte documentaire pour chaque animal. Ce qui est remarquable pour transformer nos vieux « cahiers de poésies » toujours présents dans les classes élémentaires. Pour deux raisons : parce que presque toutes les traditions poétiques associent volontiers intentions didactiques et expressions littéraires (de Virgile et ses *Géorgiques* aux sirandanes de l'île Maurice⁵) et parce que l'illustration du « cahier de poésies » est généralement laissée à l'initiative de l'élève dans un cadre traditionnel qui contrevient à cette « libre expression » puisqu'il s'agit de fixer grossièrement et rapidement le référent thématique principal de la « poésie ». Ce qui a deux inconvénients : une non-réflexion sur l'illustration et une réduction de la lecture du poème à son thème jamais thématisé et toujours rapporté à la liste des thèmes poétiques de l'école ou de l'enfance conventionnelle... Aussi, il s'agirait tout au long de la scolarité de relier le plus possible poèmes et connaissances d'une part et d'autre part poèmes et illustrations en ouvrant connaissances et illustrations à la force des poèmes, force de transformation de la vie.

Un autre exemple : avec Blaise Cendrars, le poème vient dans un livre qui rassemble des « feuilles de route »⁶. Le voyage qui accumule les « poèmes-océans » comme dit Cendrars peut retenir tel poème que l'élève, la classe peuvent choisir et donc illustrer. Par exemple, « Nuits étoilées » (p. 30-31) demande bien évidemment une illustration du type « carte du ciel ». Et « Orion » (p. 34) permet de lier astronomie, astrologie, documentaire scientifique et biographie littéraire dans une recherche illustrative qui peut associer Breton⁷ et Man Ray⁸...

C'est mon étoile
Elle a la forme d'une main
C'est ma main montée au ciel
[...]
Comme ma main coupée me fait souffrir percée qu'elle est par un dard continu (p. 34)

2. Ne laissons pas la vie à l'ordinaire : écrivons-la (avec Dreyfus et Desnos)

Avant de faire « poésie » dans sa classe, il faudrait lire et relire l'« art poétique » de Robert Desnos :

Par le travers de la gueule
Ramassée dans la boue et la gadoue
Crachée, vomie, rejetée –
Je suis le vers témoin du souffle de mon maître –
Déchet, rebut, ordures
Comme le diamant, la flamme et le bleu du ciel
[...]⁹

Le poète qui aime reprendre un refrain comme « Nous allons pisser dans les trèfles / Et cracher dans les sainfoins »¹⁰, nous rappelle que la poésie est de tous les jours, qu'elle est

⁴ Éditions Tarabuste (36170 Saint-Benoît-du-Sault), coll. « Au revoir les enfants », 1998. S'agissant de Calaferte (1928-1994), on ne peut que recommander pour le secondaire l'autobiographie d'un adolescent sous la seconde guerre mondiale : *C'est la guerre* (Gallimard, folio, 1993) et ses *Pièces baroques III* en particulier (éd. Hesse, 1996). Chez Tarabuste encore, parmi d'autres titres, on n'oublie pas *Une allumette prend feu, pisschtt*, 1995.

⁵ Une belle édition de ces devinettes mauriciennes proches des hain-tenys malgaches : J.-M.-G. et J. Le Clézio, *Sirandanes suivies d'un petit lexique de la langue créole et des oiseaux*, Seghers, 1990.

⁶ B. Cendrars (1887-1961), « Feuilles de route » dans *Au Cœur du monde*, Poésie/Gallimard, 1968. Tout le livre mérite une lecture intégrale feuilletton et l'arrêt sur les poèmes préférés [les références vont à cette édition].

⁷ A. Breton, *L'Amour fou*, Gallimard, 1937, p. 173.

⁸ Voir *Man Ray photographe*, Centre Georges Pompidou, Philippe Sers éd., 1981, p. 160 et p. 172.

⁹ R. Desnos (1900-1945), « Art poétique » repris dans *Destinée arbitraire*, Poésie/Gallimard, 1975, p. 203-206. Voir aussi dans *Œuvres*, Quarto/Gallimard, 1999, p. 1241-1243.

¹⁰ Dans « Baignade », *Fortunes*, Poésie/Gallimard, 1945, p. 97-98.

d'abord dans et par ce que Benveniste a proposé magistralement : « Dire bonjour tous les jours de sa vie à quelqu'un, c'est chaque fois une réinvention »¹¹. Ariane Dreyfus (née en 1958) aime les « miettes » de la vie¹². C'est d'abord l'écoute de l'extraordinaire de l'ordinaire – ce que les mauvais linguistes appellent la « conversation ordinaire » :

Conversation dans l'escalier.

– *T'as pas vu le shériff ?*

– *Non, mais j'ai vu Maman.* (p. 27)

Et cela va jusqu'au « monologue intérieur » comme disent les rhétoriciens qui oublient que c'est peut-être le plus fort de la relation parce que « le dialogue est la structure fondamentale du langage » (Benveniste) :

Anne disparaît dans le couloir. Je dois penser très fort

J'ai une petite fille, petite.

Elle reviendra.

La disparition, la pensée pleine d'affect et donc n'opposant pas concept et affect comme le font bien des « penseurs », la parole qui continue le récit, la répétition intensive – que l'école empêche de faire parce qu'elle n'aime pas l'affect ? –, le futur qui dit aussi le passé : elle est venue et donc elle est là parce qu'absente et donc la contestation du dualisme coutumier de la présence-absence, du même et l'autre. Bref, un poème qui change nos cadres de vie parce qu'il refait nos cadres de pensée, parce qu'il refait le langage (voyez son inventivité simple : pas de deux points après « très fort », pas de tiret pour les paroles puisque c'est la même parole qui raconte et qui pense...

Alors, plutôt que de « produire des poèmes »¹³, écrivons des « miettes » quotidiennes puis relisons-les pour écouter le poème du langage, le poème de la vie. L'utilisation du verbe « produire » devrait interroger sur l'inattention au langage et à l'enfant des didacticiens promoteurs de telles propositions, mais également sur le conservatisme de ces propositions qui s'inscrivent dans une rhétorique imitative oubliant que l'imitation des rhétoriques traditionnelles ne va pas sans l'invention, la composition et la mémoire.

Proposition concrète : dans chaque classe, chaque élève a un carnet. Il l'ouvre et le ferme quand il veut pour y noter ce qu'il veut (toujours une page par jour, les jours d'ouverture) ; de temps en temps, on peut y écrire sous contrainte – ceux qui n'écrivent rien pendant ces courts moments de notation ne sont aucunement sanctionnés – des bribes rapides (consigne : « ce matin, pendant mon petit déjeuner » ; suivante : « ce matin, en mettant mes chaussures » ; « ce matin, en ouvrant la porte » ; etc.). Quinze jours plus tard, « relisez vos notes du carnet, choisissez deux ou trois passages, réécrivez-les, titrez, illustrez... Ariane Dreyfus appelle cela *La Belle Vitesse* : de quoi changer la vie de tous les jours par son écoute, par l'écoute du langage dans son poème dès qu'on y fait la relation comme Marceline Desbordes-Valmore, à la fin de son poème « Les séparés », qui écrit de ne pas écrire :

N'écris pas ces doux mots que je n'ose plus lire :

Il semble que ta voix les répand sur mon cœur ;

Que je les vois brûler à travers ton sourire ;

Il semble qu'un baiser les empreint sur mon cœur.

N'écris pas !¹⁴

¹¹ É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale II*, Gallimard, 1974, p. 19.

¹² Voir ses *Miettes de décembre*, le Dé bleu (85, Chaillé-sous-les-Ormeaux), 1997 ; autres livres chez Tarabuste et Flammarion. Le livre qui nous intéresse : *La Belle vitesse* (ill. de Valérie Linder), Le Dé Bleu, coll. « Le farfadet bleu », 2002.

¹³ Je ne cache mon opposition catégorique à un ouvrage dont je ne conteste pas les bonnes intentions mais dont je constate l'ignorance poétique et la faiblesse didactique : Groupe de recherche d'Écouen (dir. J. Jolibert), *Former des enfants producteurs de poèmes*, Hachette, 1992. Pour une critique précise, voir *Les Poésies, l'école* (déjà cité), p. 119-127.

¹⁴ M. Desbordes-Valmore (1786-1859), *Poésies*, Poésie/Gallimard, 1983, p. 73.

3. Ne laissons pas les anthologies aux anthologistes : éditons-les (avec Dubost et Fournier)

Les institutions d'enseignement font lire depuis toujours les poèmes dans les anthologies¹⁵. Et cela continue : ça n'arrête pas puisque l'édition jeunesse gère très bien le créneau (de Gallimard à Cour du monde, rien n'a changé au fond puisque c'est le thématisme avec un zeste d'esthétisme qui l'emporte : voyez chez Mango les hagiographiques albums esthétisants de famille poétesse). Un moment, les programmes du primaire demandait de laisser les enfants choisir leur poème préféré dans un « fichier-poésie » (ce qui supposait que le poème tienne sur la fiche dans la tradition scolaire qui met le poème sur une page !).

Louis Dubost est un bourguignon vivant en Vendée. Il est aussi un éditeur infatigable. Le bourguignon et l'éditeur devaient rassembler sous un titre pris à René Char une anthologie de ses lectures escargotesques : *Fine pluie mouche l'escargot*¹⁶. De Guillevic à James Sacré (« Un escargot parti / Plus loin que les mots ») sans oublier un proverbe chinois (« Quand l'escargot bave, ne lui demandez pas la raison ») ou un bon mot de Gaston Chaissac (« Deux escargots qui venaient de faire l'amour descendaient côte à côte le chemin »), Dubost écrit son histoire, sa vie d'éditeur méditatif qui sait que les livres viennent lentement mais sûrement... Bref, il nous montre comment faire (seul ou en groupe, en une séance ou sur une année...¹⁷) avec n'importe quel thème, sujet, motif, problème – parce qu'on a bien compris que pour Dubost le thème est devenu un je t'aime...

C'est que la réalisation d'anthologies demande de lire, de citer (prélever), de monter, de présenter, de titrer... bref, de raconter ses lectures, d'en faire l'histoire qui peut devenir une véritable autobiographie : un poème de vie.

Ce que Jacques Fournier fait avec ses *Poèmes pris au vol*¹⁸. Il dit que c'est en voulant réaliser une anthologie sur le thème des étoiles que ces poèmes se sont imposés à lui : la multiplicité des poèmes qu'il chérit tant laisse entendre une voix unique. Ce qui montre que l'activité anthologique fait plus advenir une voix, celle qui est à l'œuvre au cœur de l'activité anthologique, certes pleine des voix des extraits convoqués, mais unique. Le premier poème de Fournier est explicite puisqu'il met sa voix dans l'accueil de l'abondance, l'écoute du don, l'écriture sans dettes, donc la relation sans retour (voilà une éthique de l'anthologie comme il y en a peu et que nous devrions vite faire connaître à nos élèves au lieu de leur faire des leçons de morale) :

Ici la craie du soleil
n'inscrit rien
sur l'ardoise des toits

Nul ne lui doit rien
pour ce qu'il donne en abondance

¹⁵ Voir E. Fraisse, *Les Anthologies en France*, PUF, 1997. Fraisse signalait que la « disposition » de l'anthologie « présente comme naturels et évidents les modes de regroupements qu'elle opère » (p. 222) : c'est justement ce qu'il faudrait problématiser avec les élèves...

¹⁶ L. Dubost (Le Dé Bleu c'est lui !), *Fine pluie mouche l'escargot*, Le Dé Bleu, « Le farfadet bleu », 1996.

¹⁷ Faire de petits livres (qui donnent de petites collections) en une séance de préférence – une feuille A4 pliée en quatre (couverture, quatrième explicative et dédicace, épigraphe... illustrations aussi, le tout au crayon) – ou en une semaine en jouant des formats (feuilles collées qui se déplient avec une petite couverture plus rigide...). Là encore ne laissons pas l'édition aux éditeurs – c'est le meilleur moyen de distinguer les bons des moins bons ! Mais n'imitons pas bêtement les moins bons qui font croire qu'un bon livre est un livre édité : c'est pourquoi il faut éditer à bon marché, instantanément, en éditant beaucoup (chacun son livre, ses livres, ses collections... la diffusion est une autre affaire : au demeurant, des circuits peuvent s'instaurer déjà dans la classe : les « petits » éditeurs s'entraident forcément).

¹⁸ J. Fournier, *Poèmes pris au vol*, Pluie d'étoiles éditions (P. Troïanowski, 503, chemin du collet Saint-Pierre, 83200 Toulon). Il faut savoir que J. Fournier publie depuis de nombreuses années la merveilleuse revue *d'écol* (au format A3) et ses petites notes de lecture indispensables pour qui veut suivre la « poésie pour enfants »...

4. Récitons, récitons... Pas le ton mais l'histoire de sa voix par la voix du poème (avec Tardieu et Meschonnic)

Les poèmes ne sont pas à mémoriser parce qu'ils seraient la mémoire de la langue, comme l'affirme autoritairement Jacques Roubaud¹⁹ dans une version formaliste qui corrobore les meilleures thèses heideggérienne, pas plus parce qu'ils seraient le patrimoine de la nation (c'était il y a longtemps) ou de l'humanité (c'est la mondialisation humaniste qui nie la pluralité des langues dans son espéranto chrétien) ou de... (les modes culturelles vont vite maintenant mais le fond de commerce ne varie pas), les poèmes sont à réciter parce que ce qui fait leur force c'est leur voix (la pluralité de cette voix comme pouvant devenir celle de chacun et comme accueillant une pluralité interne aussi). Sachant bien que la voix n'est pas du son mais du sujet.

Parce que de l'intersubjectif, de l'hypersubjectif : une écriture dans et par la voix. Écoutez le succès de La Fontaine dans la tradition scolaire contre toutes les attentes des pédagogues et des philosophes soucieux du sens que les enfants entendent ailleurs que le sens des fables... plus dans leur prosodie, leur rythme, leur vivacité, leur allant. Un théâtre dans la voix plus que des voix au théâtre. Alors il faudrait bien sûr lire Jean Tardieu et ses « Colloques et interpellations » et ses « Six études pour la voix seule »²⁰. Il ne s'agit pas de les réaliser : les voix sont là, elles ne demandent pas une performance pour une compétence ! Il s'agit de les entendre passer dans sa voix et, en même temps, d'entendre sa voix changer.

Plus généralement, Tardieu demande obligatoirement ce travail, il s'agit de se donner en permanence deux moyens simples d'écouter la voix des poèmes dans et par les voix des élèves, de chacun : les enregistrements fréquents de toutes sortes de textes et les instantanés récitatifs. Un magnétophone (mais les ordinateurs permettent cela maintenant), un micro et une cassette enregistrent régulièrement des lectures, des improvisations avec les textes. Leur écoute permet d'en tirer un court passage à faire entendre à tous à l'occasion – ce qui a permis entre temps de s'écouter, d'écouter ce qui passe dans sa voix : le récitatif de ce qu'on est toujours « au commencement d'apprendre », notre corps-langage que seuls les poèmes nous font écouter, sentir, et pourquoi pas réciter. Vive cette récitation ! parce qu'elle seule fait vivre au cœur de l'institution d'enseignement ce qui en est l'enjeu majeur : la relation dans et par le langage.

peut-être on commence à dire
ce qui passe de corps en corps
quand on arrive à entendre
les voix qui parlent seulement
dans les silences de notre voix

les intervalles entre les coups du cœur
ne sont pas vides
les intervalles entre les mots ne sont pas blancs
ce sont des presque mots des
presque gestes
du plus que se taire

¹⁹ J. Roubaud, *Poésie, etcetera : ménage*, Stock, 1995 : « La poésie est mémoire », p. 103 ; « La poésie est amour de la langue », p. 109. Autant d'absolus qui dénie aux poèmes toute valeur arrimée à leur historicité ; autant d'absolus pour rester sourd aux poèmes.

²⁰ J. Tardieu (1903-1995), *Le Fleuve caché*, Poésie/Gallimard, 1968 (respectivement, p. 120-133 et p. 162-168). Pour des propositions concrètes en classe de français en cinquième, voir *Textes et regards*, Magnard, 1997, chapitre « Poèmes pour dialoguer » (sans oublier le livre du professeur). Il faut perdre l'habitude de lire un poème détaché de son contexte au moins le plus proche tel que l'ensemble de poèmes : ici, par exemple, « La même néant » prend un tout autre sens en lisant les douze autres poèmes de « Colloques et interpellations » sans qu'aucune explication ne soit nécessaire. C'est le paradoxe majeur de l'école avec la poésie : dire que la poésie c'est difficile (disant aussi tout le contraire dans la version spontanéiste primaire) en la rendant difficile sous le prétexte fallacieux de vouloir la simplifier (une page, un poème).

et du moins que dire

à l'intérieur des lettres
d'autres lettres
à l'intérieur du corps
nos autres corps
comme une langue
à chaque moment différente
que nous sommes toujours au commencement d'apprendre²¹

Serge Martin
Formateur IUFM de Versailles-Cergy
sergemartin@freesurf.fr

Serge Martin : bibliographie sur l'enseignement de la poésie (ne figurent pas les études de poétique)

Ouvrages :

- (avec Marie-Claire Martin) *Les Poésies, l'école*, Presses Universitaires de France, 1997 (avec une préface de Bernard Noël).
- (avec Marie-Claire Martin) *Les Poèmes à l'école, Une anthologie*, Bertrand-Lacoste, 1997.

Participations à des ouvrages collectifs ou articles :

- « Baudelaire-Instantanés. La vie et la poésie. Sept poses en classe primaire », *Le Français aujourd'hui*, n° 92 (« Convergences sur Baudelaire »), décembre 1990.
- (avec Marie-Claire Martin), « Penser le lieu discursif pour lier l'étude et la pratique de la langue » (les pp. 78-79 sont consacrées à l'étude d'un poème d'Adonis en CM1), *Le Français Aujourd'hui*, n° 107 (« Questions de langue à l'école »), septembre 1994.
- (dir.) « Les adolescents, la poésie », *Lecture jeune* n° 73, Association Lecture jeunesse, 1995.
- (dir.) « Il y a poésie & poésie », *Le Français aujourd'hui* n° 114, AFEF, 1996.
- « Quatre propositions pour un enseignement du français avec la poésie », dans *Le Français aujourd'hui* n° 114, AFEF, 1996.
- « Détournements, retournements, contournements pour des lectures littéraires de la poésie à l'école primaire par exemple (Bris-collages) », dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (éd.), *Pour une lecture littéraire, 2, Bilan et confrontations, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, De Boeck-Duculot, 1996.
- (avec Daniel Delas) « Poésie. Poétique. Petite bibliographie critique pour les enseignants de français », dans *Pratiques*, n° 93 (« Enseigner la poésie moderne »), mars 1997.
- (sous la direction d'Anne Garrigue) quatre chapitres « poésie » (et commentaires correspondants dans le livre du professeur) de *Textes et regards*, classe de cinquième et de quatrième, Magnard, 1997 et 1998.
- « De la récitation à l'usage poétique de la langue : questions au français comme discipline », dans A. Petitjean et J.-M. Privat (éd.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels, Actes du colloque de Metz*, Centre d'études linguistiques des textes et des discours de l'Université de Metz, 1999.
- « Les savoirs et les valeurs comme autant de variables pour une politique du sujet », dans G. Legros, M.-C. Pollet, J.-M. Rosier (éd.), *DFLM : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque Bruxelles - septembre 1998*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, 1999.
- « Pourquoi je n'enseigne plus la poésie et pourquoi j'essaie d'enseigner le français avec les poèmes », dans M.-T. Denizeau et D. Lançon (dir.), *La Poésie à l'École de la maternelle au lycée, journée d'étude du 11 juin 1999*, CRDP d'Orléans, 2000.
- « "Faire poésie, faire récitation, produire un poème" : chercher le ton ou chercher la voix ? », dans *Cahiers Robinson*, n° 11 (« La poésie de l'école », sous la dir. de Francis Marcoin), Arras, Université d'Artois, 2002.
- « A trop chercher la poésie, les poèmes se perdent », *Les Cahiers pédagogiques*, à paraître, 2003).

²¹ Henri Meschonnic, *Nous le passage*, Verdier, 1990, p. 31-32-33. Lire sur ce poète majeur d'aujourd'hui la chronique du *Français aujourd'hui* n° 137 et n° 138 (2002).