

## La poésie et l'enseignement du français

Isabelle Duval

Number 135, Fall 2004

De la lecture

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55545ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Duval, I. (2004). La poésie et l'enseignement du français. *Québec français*, (135), 42–45.

&gt;&gt; ISABELLE DUVAL\*



## LA POÉSIE

### [ ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ]

Quelle place pour la poésie dans l'enseignement ? Tel était le titre d'une table ronde – fort courue par ailleurs – organisée en novembre 2003 par le Centre Hector-de-Saint-Denys-Garneau, réunissant enseignants et professeurs pour qui l'enseignement de la poésie a toujours sa place dans le système scolaire actuel. Or ces derniers semblent faire figure d'irréductibles : à l'heure actuelle, le genre narratif règne en maître dans les corpus d'enseignement, et la part accordée à la poésie est minime. Rares sont les enseignants qui se risquent à mettre à l'étude tout un recueil de poèmes. Pourtant, comme le disait Claude Paradis, participant à la table ronde en tant qu'enseignant au collégial et poète, lire de la poésie avec les élèves peut s'avérer une expérience féconde : elle porte en elle la possibilité de s'arrêter soi-même, dans un monde qui ne veut pas s'arrêter – les élèves sont souvent sensibles à de tels arguments, surtout si on a entrepris avec eux de s'interroger sur le sens de la lecture poétique. Lire la poésie implique d'affronter le vide qui nous gagne à sa lecture, de réapprendre à lire. Mais comment lire la poésie en classe ? Comment entreprendre en classe la lecture de poèmes contemporains ?

#### Développer une compétence « métatextuelle »

Nous nous intéresserons ici au développement de la compétence métatextuelle à partir de la lecture et de l'écriture de textes poétiques, chez des élèves du pré-universitaire. Nous entendrons par « activités métatextuelles » les « comportements de contrôle des processus de traitement du texte, tant en ce qui concerne ses aspects formels qu'en ce qui concerne les représentations non strictement linguistiques des informations qu'il apporte<sup>1</sup> ».

Quels sont les *gestes* que peut poser le lecteur pour faire jaillir le sens du texte, de façon critique et réfléchie ? Nous ne parlons pas ici du lecteur expert, qui recourt souvent inconsciemment à diverses stratégies pour comprendre et interpréter un poème, mais bien de l'apprenti-lecteur, que l'on doit placer « en situation d'objectiver et d'améliorer les processus qu'il met en œuvre à la lecture d'un texte<sup>2</sup> » afin que, ce faisant, il développe sa compétence métatextuelle. On peut interroger, par exemple, la posture de lecture à adopter devant le texte poétique : viser le développement d'une attitude d'ouverture, et soulever avec les apprentis-lecteurs quelques interrogations : Comment lit-on un poème ? Pourquoi tel poème me touche-t-il plus qu'un autre ? Qu'est-ce que la poésie ? Qu'est-ce que comprendre un texte ? On ne souhaite évidemment pas apporter de réponses toutes faites à de telles questions, mais bien plutôt amorcer une réflexion d'ordre épistémologique, qui pourra se répercuter sur l'ensemble des activités de lecture des élèves, surtout si l'enseignant y veille personnellement.

Il faut aussi travailler les actions du lecteur en situation de dialogue avec le texte, et réfléchir sur les questions que l'on peut lui poser, qui permettent de construire le sens. Comment peut-on amener les élèves à développer ce rapport *conscient* au texte, qui s'apparente à un dialogue ; à être des lecteurs « actifs et créateurs de sens<sup>3</sup> » ? En leur faisant prendre conscience de leur pouvoir de lecteur, en interaction avec le texte (dialogisme), on peut les amener à percevoir la lecture comme une aventure de « construction du sens<sup>4</sup> » qui sollicite l'activité créatrice du lecteur. On veut aussi faire en sorte que la polysémie inhérente à tout texte littéraire soit perçue comme une richesse plutôt que comme une source de découragement.

## La poésie moderne

Nous nous interrogerons ici particulièrement sur l'enseignement de la poésie contemporaine<sup>5</sup>, et ce, pour deux raisons. Contrairement au genre narratif, la poésie présente un aspect déroutant, qui force les élèves à développer d'autres façons de lire. On évite ainsi les écueils suivants : tentation du résumé, de s'en tenir à l'« histoire racontée », au mépris du langage littéraire, des effets du texte, de la polysémie inhérente au matériau littéraire. En effet, la poésie convoque nécessairement plusieurs niveaux de lecture, ce que les élèves admettent assez bien (sans pour autant s'y sentir à l'aise). En les plaçant devant des textes poétiques modernes, on évite de surcroît les lectures qui, tout en donnant l'impression aux élèves d'accéder à un niveau supérieur de compréhension, à cause de l'emploi de termes savants tels que « métaphore », « oxymore », « rimes embrassées », etc., ne sont en fait que repères superficiels de figures de style, des caractéristiques propres aux formes conventionnelles (sonnet, ballade, etc.).

En visant le développement de compétences métatextuelles chez les élèves à partir de l'étude de recueils de textes poétiques contemporains – ceux qui paraissent les plus difficiles à lire, surtout lorsqu'on cherche de surcroît la cohérence à travers tout un recueil de poèmes –, on espère que les savoirs, savoir-faire et attitudes qu'ils construiront seront transférables, qu'ils leur donneront une autre vision de la littérature en général (et pas seulement de la poésie). Après avoir mené une enquête sur la capacité des élèves à lire la poésie, Geneviève Ercken et Pierre Marckx notent qu'« il serait bon de leur expliquer que le style d'un écrit littéraire, surtout quand il s'agit d'un poème, n'est pas "jetable", contrairement à celui d'un mode d'emploi [...]. Tous ignorent qu'avant de critiquer une forme littéraire, il faut chercher à deviner l'effet qu'elle vise<sup>6</sup> ». Certes, l'on peut bien le leur expliquer mais, dans la démarche de développement de compétences métatextuelles que nous élaborons ici, il importe avant tout que les élèves se rendent compte par eux-mêmes de l'importance de la forme de l'écrit littéraire.

## Niveau de stéréotypie

Il est nécessaire, avant toute chose, de s'interroger sur la façon dont les élèves lisent la poésie. Que s'attendent-ils à retrouver dans un poème ? C'est à partir de ces attentes que l'on pourra travailler. « La vérité est que les élèves savent déjà un certain nombre de choses en arrivant à l'école et

que l'école les amène simplement à passer d'un niveau de savoir – ou de stéréotypie – à un autre un peu plus complexe<sup>7</sup> ». Nous nous basons sur cette affirmation de Jean-Louis Dufays pour envisager le travail à faire avec les élèves. Quelle perception entretiennent-ils du texte poétique ? Quels pourraient être les stéréotypes<sup>8</sup> à l'œuvre dans leur lecture, qui entravent celle-ci, qui se situent dans le regard qu'ils posent sur le texte, qu'ils projettent dans le texte, et qui nuisent au développement de compétences métatextuelles ?

Leur niveau de stéréotypie relève généralement de l'imaginaire propre au courant romantique<sup>9</sup> (émotions extrêmes, tristes, amoureuses, liées à la nature, omniprésence du Je). La forme est traditionnelle (utilisation de la rime, ou plutôt de l'assonance, quatre strophes de quatre vers). On peut également avancer l'hypothèse que, pour les élèves, la poésie a une fonction exorcisante, en ce sens que l'écriture permet de nommer une douleur personnelle : du chaotique, de la souffrance, naît une parole. L'inspiration a bel et bien un caractère sacré, le poème est issu des profondeurs intimes du poète. Or, cette conception à bien des égards sacrée du poème paralyse les apprentis-lecteurs, puisque l'analyse devient un sacrilège, une violation de l'intimité de l'auteur. En fait, les élèves refusent de considérer les effets du texte comme étant, justement, des effets du texte. Pour ces élèves, « admettre que les effets du texte résultent davantage d'un savoir-faire littéraire que des sentiments personnels de l'écrivain représente une démarche qui choque violemment leurs représentations<sup>10</sup> ». Il faut oser heurter ces conceptions : celles qui postulent la sincérité absolue du poète dans son œuvre, aux dépens des volontaires effets de style, des images relevant d'une esthétique particulière à un courant.

Au sortir des parcours de lecture et d'écriture auxquels nous réfléchissons ci-dessous, nous souhaitons que les élèves aient construit un nouveau rapport au texte poétique, qui soit plus dynamique et opérationnel. Sans qu'elles soient nécessairement nommées ainsi, telles devraient être les caractéristiques propres au poème que reconnaissent dorénavant les élèves : un « lieu » où s'élabore une vision poétique du monde ; les traces d'une quête entreprise par un énonciateur (bien souvent le « Je ») ; une mise en texte qui relève certes de l'inspiration, mais surtout du travail du poète ; un discours polysémique, qui interpelle la sensibilité du lecteur (et ses efforts créateurs), comme toute œuvre d'art digne de

ce nom. Cette « complexification<sup>11</sup> » du niveau de stéréotypie participe au développement de la compétence métatextuelle : l'un va difficilement sans l'autre, les deux sont complémentaires. Ainsi, on pourrait dire qu'une des composantes de la compétence métatextuelle consiste à pouvoir situer sa lecture en référant aux caractéristiques génériques de l'écrit qu'on a sous les yeux, donc à adopter la bonne posture de lecture, celle qui correspond à l'écrit qu'on est en train de lire<sup>12</sup>.

## La lecture littéraire

Que peut-on faire pour attirer l'attention de l'élève sur le langage du texte ? Comment l'aider à accéder à une stéréotypie plus complexe, c'est-à-dire comment faire en sorte que, lorsque l'élève s'approchera de textes poétiques modernes, il puisse en faire une lecture « valable », appropriée ? Qu'il y discerne les enjeux qu'il convient d'y discerner, ou plutôt que l'on souhaite qu'il discerne ? Il y aurait en fait deux postures de lecture à développer pour qu'une lecture « littéraire » ait lieu : une posture plus affective liée à la lecture participative, où le lecteur cherche à s'appropriier le texte, éprouve du plaisir à « entrer dans l'histoire », à s'identifier à l'univers créé par le texte ; et une posture plus cognitive, liée à la lecture distanciée, où le texte est alors perçu comme un objet construit, et où le lecteur considère donc son fonctionnement, sa forme (procédés, jeux de langage, marques d'intertextualité, polysémie, etc.) et cherche à renouveler et enrichir sa compréhension, à interpréter. Selon Dufays, la lecture littéraire est réalisée à la faveur d'un va-et-vient entre la lecture participative et la lecture distanciée. En admettant, à la lumière de notre définition de la lecture littéraire, que les élèves font une lecture *trop* participative du poème – se laissant aveugler par les émotions qu'ils croient y trouver, il faudrait ainsi les amener à se distancier du texte.

Pour induire ce travail de distanciation, nous référons aux propositions de Bertrand Daunay, qui suggère de favoriser l'entrée dans la matérialité du texte : « Mettre l'élève à distance du texte peut se faire dans n'importe quelle situation pédagogique, à condition de substituer à l'explication la manipulation de texte. Le principe en est aussi simple que protéiforme : il s'agit de ne pas présenter un texte dans son immatérialité mais de le déconstruire pour amener les élèves à manipuler son matériau<sup>13</sup> ».

Manipuler le texte, de quelque façon que ce soit, équivaut à en faire une lecture non

## QUELQUES IDÉES DE MANIPULATION DE RECUEIL

- Lors d'une première lecture, demander aux élèves de transcrire sur une feuille leur vers préféré, et ce, pour chaque poème (on s'assure ainsi d'une lecture participative) ;
- réutiliser cette liste de vers en leur demandant de noter leurs caractéristiques, qui démontrent un peu de leur goût ;
- les faire échanger entre eux à ce propos, en leur fournissant quelques pistes de discussion (par exemple : quels sont leurs critères d'appréciation ?) ;
- si possible, mettre les élèves en présence d'autres recueils écrits par le même poète, en leur faisant remarquer, entre autres choses, l'évolution dans l'écriture de l'auteur (présence ou non des signes de ponctuation, champs lexicaux qui diffèrent, vers plus courts ou plus longs, écriture plus resserrée ou plus ample, etc.), et ses impacts sur la lecture ;
- leur demander, au moment de lancer une lecture plus analytique, d'observer plus attentivement les deux ou trois premiers poèmes en notant les différents « personnages » (Je, Tu, objets), en essayant de percevoir le rôle qu'ils ont, ce qu'ils représentent (ceci peut être proposé à l'aide d'un questionnaire) ;
- leur faire relever tout ce qui a trait aux paysages dans le recueil, ou aux lieux visités, etc., en notant comment évoluent les « descriptions » ;
- noter les différents temps employés dans le recueil, dresser une sorte de ligne temporelle ;
- leur soumettre plusieurs poèmes du recueil en désordre et leur demander de les remettre en ordre en expliquant leur raisonnement.



linéaire, ce vers quoi on veut aussi amener les élèves, puisque cette lecture inchoative est indissociable de tout travail de compréhension et d'interprétation, et ce, spécifiquement en poésie. (Voir encadré : *Idées de manipulation de recueil*).

### L'écriture d'invention

Pour amener l'élève à manipuler le matériau du texte, sans pour autant détourner son attention du contenu et de l'émotion, et pour l'aider à développer sa compétence métatextuelle, il nous paraît intéressant de nous attarder à ce que la France et la Belgique ont nommé l'écriture d'invention, soit la « production d'un texte, non sur un autre texte mais à partir d'un ou plusieurs textes<sup>14</sup> ». L'intérêt d'utiliser la création littéraire en classe de français, soit de faire écrire par les élèves des textes créatifs, n'est plus contesté. En France, le ministère de l'Éducation nationale a tout récemment modifié les consignes des épreuves écrites de baccalauréat et permet dorénavant aux candidats de démontrer leur bonne compréhension d'un texte littéraire non seulement à travers la rédaction d'une dissertation ou d'un commentaire, mais aussi par une « écriture d'invention », soit un texte créé par l'élève qui doit, selon la consigne, imiter, transformer, transposer ou parodier le texte original. Cet ajout n'est pas sans provoquer d'intenses débats à l'heure actuelle en France chez les didacticiens, pédagogues, enseignants de français, notamment en ce qui regarde la portée didactique et politique de cette épreuve, son évaluation, son intégration dans les classes, etc.

Marie-Michèle Cauterman<sup>15</sup> reprend une typologie établie par Gérard Genette pour camper l'écriture d'invention : le texte de départ est nommé hypotexte (ici, ce serait le ou les textes poétiques), et le texte de l'élève, hypertexte. La dissertation est un écrit *sur* l'hypotexte (pour l'analyser, prendre position par rapport aux questions qu'il aborde), et en cela on pourrait dire qu'elle constitue un métatexte. Or, l'hypertexte est fait à *partir* d'autres textes – ce faisant, il doit

donc en démontrer la bonne compréhension –, mais il n'a pas pour but explicite d'en faire l'analyse : il revêt donc un statut différent. Pour arriver à l'hypertexte, différentes manœuvres sont possibles, selon les consignes d'écriture : imiter, transformer, transposer, pasticher, etc.

Avec l'écriture d'invention, « les élèves sont amenés, par une manipulation quasi expérimentale qui engage un *faire*, à voir comment fonctionne le texte avant de devoir repérer, nommer, articuler les phénomènes, voire les expliquer ou les justifier dans un *dire*<sup>16</sup> ». Ainsi les pratiques créatrices s'articulent aux objectifs de compréhension et d'interprétation des textes littéraires à l'étude. La pratique du pastiche ou de la réécriture répond ainsi au souci d'attirer l'attention des élèves sur le langage du texte – sur sa polysémie, sa matérialité, ses effets de sens –, donc d'adopter une posture de lecture plus distanciée. Il nous paraît évident que ces pratiques d'écriture et manipulations textuelles vont entraîner des modifications dans le rapport que l'élève entretient avec le texte, modifications qui se répercuteront, dans le meilleur des cas, sur sa façon de lire.

À titre d'exemple, examinons quelques propositions d'écriture d'invention liées à l'étude du recueil de textes poétiques. Il s'agit somme toute que cet exercice soit l'occasion pour l'élève de réinvestir par l'écrit la compréhension du parcours poétique qu'il a réalisée à travers le recueil. Ainsi on peut lui demander d'écrire un poème qui serait à intégrer entre deux « vrais » poèmes du recueil et qui, dans sa forme et son contenu, serait cohérent avec l'écriture de l'hypotexte. L'élève doit s'interroger sur plusieurs éléments du recueil pour réussir un tel exercice : Qui sont les « personnages » (Je, Tu, Nous, etc.) à mettre en scène ? Comment coexistent-ils ? Quels sont les lieux visités par ces derniers ? Quelles particularités (ambiance, température, etc.) possèdent-ils ? Quels sont les symboles, les objets, qui peuvent être présents ? Quelles sont les caractéristiques de l'écriture du poète ? Les mots qu'il utilise ? Le type d'images ? L'élève est alors contraint à considérer



tant le fond que la forme. Une bonne partie du travail peut se faire en coopération : on peut par exemple établir en plénière les critères qui serviront à évaluer la qualité de l'hypertexte. À l'aide de jeux d'écriture, il est également possible de constituer certains matériaux de départ, certains vers, qui devront être retravaillés par la suite à partir des consignes données et discutées en classe. En bout de ligne, il pourra s'avérer intéressant de procéder à une validation collective de chacun des textes, voire de créer un nouveau recueil, composé des textes des élèves<sup>17</sup>.

### Conclusion

Nous avons cherché à problématiser la lecture du texte poétique, à amener l'élève à s'interroger sur la compréhension de certaines de ses « zones d'ombres<sup>18</sup> », de façon à ce qu'il ait à s'exprimer sur les difficultés qu'il rencontre et à ce qu'il développe un discours sur le texte. Nous souhaitons donc que l'élève se construise des savoirs sur la lecture littéraire et ses mécanismes, des stratégies pour mieux lire (donc une compétence métatextuelle) ; qu'il prenne conscience des interactions entre la lecture et l'écriture, puisque « plus les relations et interactions lecture-écriture sont fonctionnalisées (rendues opératoires) et explicitées, plus les effets semblent bénéfiques pour les apprenants<sup>19</sup> » ; qu'il se constitue comme « sujet lecteur ». Il faudrait maintenant étudier comment l'écriture d'invention peut participer à ce processus.

La lecture littéraire, comme la définit Jean-Louis Dufays, présente trois dimensions<sup>20</sup> : culturelle (reconnaissance de l'intertextualité, comparaison avec d'autres œuvres), interprétative (construction du sens de l'œuvre, reconnaissance de la polysémie) et axiologique (expérience de lecture plus émotive, qui transcende la réalité du lecteur). Dans le même ordre d'idées, l'écriture littéraire devrait ainsi comporter, comme le suggère Noëlle Sorin, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, des dimensions culturelle (présence de marques intertextuelles), interprétative (travail sur la langue, jeux sur les non-dits du texte, sur les effets esthétiques) et axiologique (aspect passionnel de l'écriture où le scripteur s'investit émotivement). L'écriture d'invention paraît ainsi doublement intéressante, puisqu'elle n'évacue aucune des dimensions précitées, en ce qu'elle aborde à la fois la lecture et l'écriture littéraires.

Dans un article à propos de l'enseignement de la poésie à l'université, Yves Bonnefoy déplorait, qu'« [e]n cette époque où le

poème ne communique plus rien d'univoquement saisissable, ce sont les analystes du poème qui communiquent entre eux, et le font donc [...] dans un tout autre langage que celui qui hantait l'auteur<sup>21</sup> ». Or la pratique de l'écriture d'invention ramènerait au premier plan le langage poétique, voire l'expérience poétique. Au Québec, l'omniprésence de la dissertation au niveau collégial présente à cet égard certaines lacunes : en obligeant l'élève à orienter chacune de ses lectures littéraires obligatoires vers un même cadre rigoureux de rédaction argumentative, ne lui propose-t-on pas une vision réductrice de l'expérience littéraire ? Comment lui faire découvrir le plaisir de saisir les enjeux abordés par un texte littéraire en misant sur son propre investissement ? S'il est naïf de voir dans la pratique de l'écriture d'invention la solution miracle à cet objectif, il nous apparaît néanmoins fort à propos d'y chercher quelques pistes de réponse.

\* Doctorante en didactique de la littérature, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

### Notes

- 1 Cette définition soumise par J. E. Gombert est citée par Bertrand Daunay dans l'article « De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collège au lycée », *Recherches*, n° 18, 1993, p. 93-130. Nous nous situons ici dans la lignée de cette réflexion de Daunay.
- 2 B. Daunay, *op.cit.*, p. 99.
- 3 A. Rouxel (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR, 1996, coll. « Didact Français », p. 66.
- 4 *Ibid.*, p. 39.
- 5 Par « poésie contemporaine », ou « poésie moderne », nous référons à une poésie émancipée des règles classiques de versification.
- 6 G. Erken et P. Marckx, « Le texte poétique, du secondaire à l'université : un objet littéraire mal identifié », *Enjeux*, n° 56, mars 2003, p. 38.
- 7 J.-L. Dufays, « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *Marges linguistiques*, M.L.M.S. éditeur, 2001, p. 11 (adresse URL : [www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com)).
- 8 Par « stéréotypes », nous entendons la définition qu'en donnent Jean-Louis Dufays et Bernadette Kervyn dans leur article paru dans la revue *Enjeux* (n° 57) : « le mot "stéréotype" est un terme générique qui recouvre des phénomènes complexes caractérisés par leur récurrence, leur figement relatif, leur ancrage durable dans la mémoire collective, leur absence d'origine précise, l'automatisme de leur emploi et le caractère problématique de leur valeur » (p. 53).

9 Voir les conclusions auxquelles arrive Brigitte Hibert-Hocquet dans son article « Les représentations des élèves de L. P. à propos de la poésie », *Recherches*, n° 16, 1er semestre 1992, p. 43-53. Voir également les quelques lignes que J.-L. Dufays consacre à ce niveau de stéréotypie dans « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature ».

10 A. Rouxel, *op.cit.*, p. 88.

11 Pour reprendre, en l'adaptant, le postulat de Jean-Louis Dufays cité ci-dessus.

12 En voulant faire saisir aux élèves que l'écrit littéraire en général – et poétique en particulier – représente beaucoup plus que la seule inspiration de l'écrivain, et qu'il interpelle les capacités créatrices du lecteur, on se situe, cependant, bien au-delà des caractéristiques propres aux différents genres littéraires, puisqu'on s'approche de ce qui fait la spécificité de l'œuvre littéraire, qui reste encore et toujours à définir : pourquoi d'ailleurs ne pas essayer de le faire avec les élèves, au lieu de leur imposer une définition qui ne sollicite pas leur avis, et qui ne les concerne pas vraiment ? Si les élèves en arrivent à expérimenter cette spécificité, ne pourra-t-on pas dire qu'ils s'approprient véritablement la compétence d'« apprécier des œuvres littéraires » ?

13 B. Daunay, *op.cit.*, p. 124.

14 Ministère de l'Éducation nationale, *Accompagnements des programmes*, 2001, p. 90 (cité par B. Daunay, dans l'article « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire : quelques interrogations », *Enjeux*, n° 57, septembre 2003, p. 9).

15 M.-M. Cauterman, « Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée », *Recherches*, n° 39, 2003, p. 81-95.

16 I. Delcambre, « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », *Pratiques*, n° 63, p. 25.

17 Cette option est d'autant plus intéressante si on donne comme consigne au tiers des élèves d'écrire un poème représentatif du début du recueil, au deuxième tiers d'en écrire un représentatif du milieu, et, au dernier, un autre représentatif de la fin.

18 B. Daunay, *op.cit.*, p. 101.

19 Y. Reuter, « Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique », *Pratiques*, n° 86, juin 1995, p. 18.

20 J.-L. Dufays, « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », *Pour une lecture littéraire II. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck & Duculot, 1996.

21 Y. Bonnefoy, « La poésie et l'université », *Le français dans le monde* (numéro spécial ayant pour titre *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*), février-mars 1988, p. 37.