

Langue, lecture, littérature : l'expression du sujet en classe de FLE

*Claudia Ozon-Caldo**

Professeur de Langue Française à l'Université Technologique Fédérale du Paraná à Curitiba. Maîtrise en Lettres et Doctorat en Lettres Modernes, en Langue Française à l'Université de São Paulo (USP). Post Doctorat en Droit International à l'Université de São Paulo (USP). Présidente de l'Association des Professeurs de Français de l'État du Paraná (APFPR) depuis 2019 et vice trésorière de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français.

 <http://orcid.org/0000-0002-8927-8257>

*Maria Lucia Claro Cristovão***

Doctorat (2015) en Didactique du Français Langue Étrangère (FLE) à l'Université de São Paulo (USP). Master 2 (2009) en Langue et Littérature françaises dans la même institution. Professeure de Langue française et Littératures de langue française au Département de Lettres de l'Université Fédérale de São Paulo (UNIFESP).

 <http://orcid.org/0000-0001-8710-9524>

Reçu le 04 nov. 2020. **Approuvé** le 17 nov. 2020.

Comment citer cet article :

CLARO CRISTOVÃO, Maria Lucia; OZON-CALDO, Claudia. Langue, lecture, littérature : l'expression du sujet en classe de FLE. In: CONGRES BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 22., 2019, Brasília. Actes du XXII^{ème} Congrès Brésilien des Professeurs de Français. l'Édition spéciale de la Revue Letras Raras: Campina Grande. EDUFCEG. nov. 2020, p. 348-357.

RÉSUMÉ

L'auteur, le lecteur, le texte littéraire et son contexte de production constituent un univers langagier qui est à la fois linguistique, culturel et sociologique (BORDIEU, 1980). Le sujet lecteur y est impliqué, puisqu'il se construit dans le processus de lecture réalisé sous l'influence de l'auteur et de tout ce qui entoure le texte, de manière complémentaire et interactive. Ce processus dynamique permet la construction de l'*ethos* (AMOSSY, 2011) du lecteur et du discours littéraire. Dans les pratiques de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), il est possible d'abandonner la lecture purement technique et analytique du texte littéraire et de la remplacer par une lecture subjective (ROUXEL ; LANGLADE, 2004) tout en favorisant les interactions entre les apprenants-lecteurs. Cet article a pour but de présenter quelques propositions d'intégration du texte littéraire qui mettent en avant la place du sujet lecteur en classe de FLE.

MOTS-CLÉS : Français langue étrangère ; *Ethos* ; Lecture littéraire ; Lecture subjective ; Sujet lecteur.

*



claudiaoazon@terra.com.br

**



lucia.claro@unifesp.br



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.2001>

1 Introduction

L'auteur, le lecteur, le texte littéraire et son contexte de production constituent un univers langagier qui est à la fois linguistique, culturel et sociologique (BOURDIEU, 1980). Les principaux sujets - matérialisés par l'auteur, le lecteur ou d'autres personnes/personnages - témoignent et composent un *ethos* (AMOSSY, 2011) qui se révèle et se construit dans le processus de création et de lecture. Or, tout au long des deux derniers siècles, l'œuvre littéraire a souvent été considérée à partir d'une seule des instances qui la composent : l'auteur, le texte ou le lecteur. Entre le XIX^e siècle et jusqu'à la moitié du XX^e siècle, l'accent a tout d'abord été mis sur l'auteur. Ensuite, sous l'influence du formalisme russe et du structuralisme, l'intérêt s'est glissé vers le texte. Ce n'est qu'à la fin du siècle dernier que nous avons connu le début d'une prise en compte du rôle du pôle lecteur, avec notamment les travaux de l'esthétique de la réception et de la phénoménologie de la lecture. Paul Ricoeur (1984) propose quant à lui une conception non pas unilatérale mais interdépendante de ces trois pôles - auteur, texte, lecteur - en tenant compte des trois instances de manière complémentaire et interactive.

C'est cette conception du texte littéraire comme discours et de la littérature comme forme de communication qui sera développée, surtout à partir des années 1990, dans la didactique de la lecture littéraire. Ces approches (JOUVE, 1993 ; DUFAYS, 1994 ; ROUXEL, 1996) mettent en avant le rôle du lecteur dans le processus dynamique que celui-ci établit avec le texte littéraire. En effet, c'est grâce aux contributions de la didactique de la lecture littéraire que l'apprenant passe à être formé à interpréter le discours littéraire dans toute sa pluralité.

Dans cet article, nous présenterons quelques propositions d'intégration du texte littéraire dans les pratiques de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), parmi celles qui ont composé le symposium « Langue, lecture, littérature : l'expression du sujet en classe de FLE ».

2 Le texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) : quelques approches possibles

Bien que le texte littéraire ait été régulièrement présent dans l'histoire des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les propositions pédagogiques pour son exploitation ont bien varié. Trois moments importants semblent caractériser ce parcours, à

savoir : une époque où le texte littéraire était conçu comme un modèle linguistique figé qui devait être « transmis » à l'apprenant ; une période où la littérature a été exclue de la classe de langue ; et une réintégration du texte littéraire grâce aux méthodes communicatives, mais avec une exploitation pédagogique semblable à celle réservée à d'autres documents dits « authentiques ». En effet, ces différentes approches étaient influencées non seulement par l'évolution d'autres disciplines (linguistique, études littéraires, sciences cognitives, sémiotique...) mais aussi par la transformation du concept même de littérature, de texte littéraire et, plus récemment, de communication littéraire.

L'intérêt pour le rôle du lecteur dans la lecture littéraire a également intégré les réflexions dans le domaine de la didactique du Français Langue Étrangère. Francine Cigurel (1991) a mis en avant les particularités de la lecture littéraire par rapport à celle du texte à caractère informatif, les caractéristiques interactives de la lecture ainsi que l'importance du rôle de l'apprenant et de l'interaction du groupe-classe dans ce processus : « Ainsi, le texte n'est plus seulement un objet étranger, un objet à étudier, difficilement accessible, mais un texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose » (CIRCUREL, 1991, p.134).

Martine Abdallah-Pretceille (2010, p.147) défend la réintroduction du texte littéraire en classe de langue « dans une perspective d'un apprentissage de l'altérité au service d'un humanisme du divers qu'il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre à travers des pratiques éducatives et sociales. » Selon l'auteure, le texte littéraire constitue un genre inépuisable pour promouvoir la rencontre de l'Autre en classe de langue. Elle affirme qu'un travail important sur les représentations peut être mis en place à partir de l'exploration de la pluralité des personnages, des situations et de la tentative de les saisir dans leur aspect à la fois universel et singulier.

Dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire, l'approche de la lecture subjective (ROUXEL ; LANGLADE, 2004 ; LANGLADE, 2007) s'intéresse à la façon dont un texte littéraire affecte et transforme un lecteur empirique non seulement du point de vue des mécanismes cognitifs mais aussi en ce qui concerne les émotions, les sentiments et les jugements. Reconnaître un « sujet lecteur » constitue reconnaître l'importance de son rôle dans l'activité de lecture littéraire. Dans le contexte d'une classe FLE, l'enseignant s'intéressera ainsi à la relation dynamique et interactionnelle qui peut s'établir entre une œuvre littéraire et un apprenant-lecteur.

Dans toutes les approches citées ci-dessus, la construction de cette relation singulière entre le lecteur et le texte est planifiée et mise en place par l'enseignant. Et ce travail d'exploitation pédagogique du texte littéraire a beaucoup à gagner dès lors que l'enseignant propose l'entrée dans l'objet livre par le paratexte (GENETTE, 1987), autrement dit, par des éléments comme : titre, sous-titre, intertitres, préfaces, postfaces, avertissements, avant-propos, couvertures, illustrations. Plusieurs genres textuels liés à l'œuvre peuvent contribuer à un élargissement de la construction des sens chez l'apprenant-lecteur et à l'élaboration d'éléments de base pour la lecture du texte.

Parmi les exemples d'activités présentées dans le cadre de ce symposium, les genres multimodaux jouent souvent un rôle important dans les séquences d'enseignement proposées. Le concept de multimodalité a été développé par les chercheurs Gunther Kress et Theo Van Leeuwen (2001) et fait référence à la présence dans un texte de différents modes sémiotiques (langue écrite, langue orale, images fixes et mobiles, sonorités, musique...) qui interagissent dans la construction du sens. L'adaptation filmique d'une œuvre littéraire, la bande-annonce et l'affiche de ce film constituent ainsi des genres textuels très riches pour favoriser l'intégration de la littérature en classe de FLE.

Une des communications présentées (CLARO CRISTOVÃO, 2019) montrait justement l'intérêt d'associer la lecture subjective (ROUXEL ; LANGLADE, 2004) à une exploitation pédagogique marquée par une approche multimodale (KRESS ; VAN LEEUWEN, 2001) du texte littéraire en classe de FLE. Sans renoncer à une première approche globale de compréhension du texte littéraire ni à sa compréhension détaillée, moments où les activités porteront sur les éléments qui composent le discours littéraire, la lecture subjective permet de dépasser ces deux étapes et de ne pas s'y restreindre en classe de langue. En effet, des questions plus ouvertes porteront sur la perception individuelle de chaque apprenant concernant son rapport avec le texte, les personnages, l'activité même de la lecture et lui permettront d'établir une relation plus personnelle avec l'œuvre.

En ce qui concerne la multimodalité (KRESS ; VAN LEEUWEN, 2001), l'utilisation de documents audiovisuels et numériques, en complément à l'ouvrage choisi, peut non seulement faciliter « l'entrée » dans l'œuvre mais aussi multiplier les possibilités d'analyse, de constructions des sens et, ce qui est essentiel en classe de langue, les interactions. L'enseignant pourra proposer des activités pédagogiques qui sollicitent une construction du sens par le texte, par

l'image, par la vidéo et par l'interaction entre ces différents modes sémiotiques et supports. Cette mise en relation, réalisée dans un premier moment par chaque élève de manière individuelle, sera ensuite partagée dans le groupe-classe grâce aux interactions. Cette démarche permettra à chaque apprenant d'affirmer son rôle de sujet lecteur et de s'exprimer à part entière en classe de langue étrangère.

Une autre approche complémentaire présentée dans le symposium (OZON & GUIMARÃES, 2019) est celle qui conçoit l'apprenant de langue française comme un être qui veut agir et réagir dans la langue étrangère et qui mobilise avec son *ethos* tous les recours disponibles pour ce faire. Il s'exprime par des mots, le ton de la voix, le débit de la parole, les gestes, les mimiques et même par sa posture et son regard afin de communiquer avec ses interlocuteurs (son auditoire). Or l'apprenant, au début de son apprentissage, ne maîtrise pas toutes ces compétences pour communiquer ce qu'il veut. Pourtant son *ethos* veut se poser devant la langue étrangère et ses interlocuteurs (auditoire) comme quelqu'un étant capable de comprendre ce qui l'entoure parce qu'il souhaite interagir afin d'atteindre ses objectifs dans l'action et la communication. C'est dans cette perspective que l'apprenant-lecteur peut se servir de la lecture d'un texte littéraire pour acquérir les compétences dont il a besoin pour mieux s'exprimer dans la langue étrangère.

3 La question des niveaux de langue et du choix des textes littéraires

Les descripteurs pour la compréhension écrite proposés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL, (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) peuvent faire croire que les lecteurs débutants en FLE n'ont pas les capacités suffisantes pour une bonne compréhension des textes littéraires. Cette perception est renforcée par le fait que les textes littéraires sont peu cités dans les descripteurs du CECRL et encore moins pour les niveaux débutants. Néanmoins, il est possible de proposer des tâches et des activités pédagogiques qui encouragent les apprenants à se lancer dans la lecture littéraire et de leur prouver qu'ils sont capables de lire et de comprendre les idées principales d'un auteur. L'enseignant peut également essayer de mobiliser chez l'apprenant d'autres compétences dans l'acte de lire et de comprendre (GROSSMANN, 1999) afin d'améliorer l'acquisition de la langue étrangère.

La proposition de travailler avec des genres et de types textuels différents, en passant du texte simple et facile au texte plus complexe et à d'autres types de supports multimédias, dans une progression cohérente et qui insère aussi des notions de compétence plurilingue, permet aux apprenants de s'aventurer dans des textes et des contenus considérés plus difficiles. Un choix adéquat du matériel et des consignes proposées peut non seulement favoriser l'apprentissage de la langue, mais aussi modifier les habitudes du lecteur (BOURDIEU, 1980) et sa perception en ce qui concerne ses compétences de lecture.

Nous pouvons donc affirmer qu'un choix cohérent des textes littéraires, accompagné de démarches pédagogiques adéquates, amène l'apprenant-lecteur à s'identifier avec les valeurs reconnues dans les textes avec lesquels celui-ci entre en contact et rend possible la reconstruction du soi (AMOSSY, 2011). Le texte littéraire, son auteur, son lecteur et son contexte s'impliquent alors dans l'univers linguistique et un nouvel *ethos* surgit.

Pour ce faire il est possible de préparer, par exemple, des activités qui ont pour but de diffuser les œuvres d'un écrivain et leurs idées principales en proposant des activités pour de différents moments de l'apprentissage. En même temps, l'enseignant fait développer des compétences plurielles tout en choisissant une diversité de supports, de genres textuels et de documents d'appui. Une des séquences d'activités présentées dans ce symposium (OZON & GUIMARÃES, 2019) portait sur la découverte de l'univers du livre *Le Petit Prince* (1999) d'Antoine de Saint-Exupéry à partir de différents supports et genres textuels : le clip-vidéo de la chanson de l'adaptation filmique, un petit extrait de ce film et un chapitre de la bande-dessinée, tous adaptés de l'œuvre originale.

Un autre exemple de travail (OZON & DAHER, 2019) a été conçu à partir des œuvres *Les Misérables* (1967) et *Notre Dame de Paris* (2009) de l'écrivain français Victor Hugo, ainsi que des adaptations de ces romans dans différents domaines : le spectacle musical, le cinéma ou la bande dessinée. L'utilisation de plusieurs supports et genres textuels a permis à la fois une perception de la portée des thématiques présentes dans ces œuvres à différentes échelles tout comme une approche variée et accessible à des apprenants de différents niveaux de langue.

Parmi les activités proposées par les intervenants du symposium, certaines étaient destinées à un public de niveau A2 avec des profils bien différents : des adolescents, des adultes, et des étudiants en Lettres, futurs enseignants de FLE. Dans le cas de l'œuvre *Les Misérables*, le contact entre les apprenants-lecteurs et le texte littéraire s'est établi à partir de

plusieurs activités : la lecture d'extraits d'une bande dessinée publiée dans une méthode de FLE ; l'observation présentielle en tant que public du spectacle musical adapté de l'œuvre dans un théâtre ; le visionnement d'une série télévisée du même nom disponible sur Internet ; l'analyse d'extraits du film et de chansons et aussi la lecture de quelques extraits des discours de Victor Hugo. Des activités diverses de production orale ont été proposées pour l'apprentissage de la langue, telles que la mise en scène d'une présentation théâtrale et la participation à des débats.

Ce contact pluriel avec le texte littéraire a permis aux apprenants la découverte des thématiques insérées dans une partie de la production écrite de cet écrivain et l'identification dans leur contexte des mêmes questions, valeurs et difficultés de la vie en société posées par l'auteur. En même temps, cette « rencontre » avec le texte littéraire a pu révéler les mêmes sentiments, angoisses et incertitudes de la part des lecteurs, touchés par les inégalités existantes dans la vie des esclaves, des pauvres ou des femmes, dans une réflexion qui témoigne que ces questions sociales sont toujours d'actualité.

Dans cette perspective et dans la mesure où le lecteur acquiert les compétences de compréhension et qu'il appréhende chaque fois mieux le texte littéraire, il se transforme. Ce lecteur devient chaque fois plus compétent en langue étrangère et la lecture de ces textes, qui était au départ un défi linguistique, passe alors à un autre palier où il existe la réflexion concernant les idées diffusées dans ces écrits. C'est là où le texte littéraire, dans sa forme originale ou adaptée, permet la transformation et la reconstruction de l'*ethos* du lecteur, puisque celui-ci peut se métamorphoser avec les idées auxquelles il a été exposé dans le contact avec la littérature.

Un autre exemple de séquence d'enseignement présentée dans ce symposium (BADRA, 2019) met en relation une œuvre littéraire et son adaptation filmique en utilisant des ressources disponibles sur Internet et celles d'une méthode de FLE pour un cours de niveau C1. À partir des supports choisis, le roman *Les souvenirs* (2011) de l'écrivain français David Foenkinos et l'adaptation filmique de l'œuvre, il a été possible d'aborder en classe de langue des thématiques telles que les relations parents-enfants et les différents modes de vie des Français. La séquence pédagogique a prévu une sensibilisation à la lecture de l'œuvre, le visionnement du film et la découverte de l'écrivain, du metteur en scène et des personnages. Il a été prévu également un travail lexical et grammatical dans la thématique de l'expression des sentiments et des souvenirs

afin de rapprocher le sujet lecteur de l'univers du livre et du film. Ainsi, les apprenants ont été invités à revisiter leurs propres expériences de vie et à récupérer leurs mémoires d'autrefois.

4 La littérature, l'altérité et le développement de compétences interculturelles

L'utilisation de textes littéraires en classe de FLE favorise non seulement l'enseignement de la langue mais aussi celui de l'altérité tout en permettant à l'apprenant de développer des compétences interculturelles. Les textes littéraires des pays francophones jouent un rôle essentiel pour l'atteinte de ces objectifs. En effet, il est important de faire découvrir à nos apprenants la richesse et la diversité de la littérature francophone.

Un autre travail présenté dans ce symposium (SILVA, 2019) avait pour but de proposer à des élèves de niveau B1 une activité de lecture et de réécriture littéraire à partir de poèmes de deux auteurs québécois pré-modernistes : « Pinceaux et Palette III » d'Eudore Évanturel (CHAMBERLAND, 2009) et « Soir d'hiver » d'Émile Nelligan (WYCZYNSKI, 1967). Les deux poèmes présentent des descriptions détaillées de deux espaces bien distincts : un salon du XIXe siècle dans le poème d'Évanturel et un paysage d'hiver québécois dans le poème de Nelligan. L'auteure de cette communication et de cette séquence d'enseignement (SILVA, 2019) note que ces deux lieux sont probablement très éloignés de la réalité des apprenants brésiliens. Toutefois, les activités de lecture et de réécriture proposées ont fait appel au vécu de ces élèves, à leur pays, à leurs expériences personnelles. Ainsi, l'auteure affirme avoir pu noter une identification des élèves avec les poèmes et une « transformation de la voix de ces poètes québécois dans des dizaines de regards brésiliens ».

Ce résultat semble confirmer les propos d'Abdallah-Preteille (2010) quand elle affirme que la lecture du texte littéraire en classe de langue permet la reconnaissance de l'Autre dans sa différence et que l'expérience de l'altérité se fait aussi à partir d'une mise en relation entre l'universel et le singulier. En effet, « c'est sur ce type de concept que peut se construire une approche interculturelle car il permet de prendre en compte le fait que tout être est à la fois différent de moi et identique à moi. » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 148).

Pour ce qui est du choix des textes littéraires, Anne Godard (2015) souligne que les littératures francophones ont modifié la notion même de canon littéraire. Par conséquent, les textes littéraires travaillés en classe de FLE ne sont plus restreints aux créations provenant uniquement de la France métropolitaine. En effet, la diversité et la qualité des littératures

francophones sont maintenant reconnues et valorisées. Cette constatation élargit nos frontières, enrichit nos pratiques et nous mène à réfléchir à une littérature intégrée dans un univers francophone et pluriculturel qui s'exprime par la langue française.

Conclusion

La construction de l'*ethos* du lecteur lui confère, comme dirait l'écrivain Daniel Pennac (1992), le « le droit de lire », « le droit de ne pas avoir peur de lire », « le droit de choisir ce qu'il veut lire », « le droit de comprendre ou ne pas comprendre ce qu'il lit », et « le droit de ne pas lire », mais sans s'abstenir de connaître le sujet abordé par le texte littéraire.

Nous pensons que, avec l'adoption de ces différentes approches et pratiques en classe de FLE, il est possible de favoriser chez l'apprenant-lecteur un développement du savoir-être dans l'interaction des compétences culturelles et sociolinguistiques. Ces approches peuvent permettre à l'apprenant de progresser dans la maîtrise de la langue, de s'ouvrir à de différentes cultures et de réaliser la connaissance de soi et de l'Autre.

Renoncer à une lecture purement analytique et technique des textes littéraires en classe de langue peut ouvrir aux apprenants-lecteurs la possibilité d'une expérience et d'une communication littéraire à part entière en langue étrangère. Ainsi, la littérature ne sera pas « transmise » mais « construite » de manière subjective, individuelle et aussi collective grâce aux échanges et aux interactions établis en grand groupe en même temps qu'elle démythifie les difficultés de la lecture des textes littéraires chez les apprenants de Français Langue Étrangère.

Références

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *In : Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes, Synergies Brésil*, numéro spécial 2, 2010, p. 145-155.
- AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos*. 2^a edição. São Paulo: Contexto, 2011.
- BADRA, D. R. « *Que reste-t-il de nos Souvenirs ?* ». Communication orale présentée au XXIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Brasília, 2019.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit, 1980.
- CHAMBERLAND, R. (dir.) *Des pas sur la neige*. Anthologie de poésie québécoise. 1ed. Québec : Université Laval, 2009.
- CICUREL, F. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette, 1991.

- CLARO CRISTOVÃO, M. L. « *Lectures littéraires multimodales* : l'expression du sujet lecteur en classe de langue ». Communication orale présentée au XXIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Brasília, 2019.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier, 2001.
- DUFAYS, J.-L. *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1994.
- FOENKINOS, D. *Les Souvenirs*. Paris : Gallimard, 2011.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuils, 1987.
- GODARD, A. (Org.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, 2015.
- GROSSMANN, F. « Littératie, compréhension et interprétation des textes. » In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école. p. 139-166.
- HUGO, V. *Les misérables*. Paris : Garnier Flammarion, 1967.
- HUGO, V. *Notre Dame de Paris*. Paris : Gallimard Folio Classique, 2009.
- JOUVE, V., *La Lecture*. Paris : Hachette, 1993.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold, 2001.
- LANGLADE, G. « La lecture subjective ». In : *Québec Français*. Publication Québec français, février 2007, p. 71-72.
- PENNAC, D. *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 1992.
- RICOEUR, P. *Temps et récit 2*. Paris : Seuil, 1984.
- ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1996.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir.), *Le Sujet lecteur*. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004.
- SAINT-EXUPERY, A. *Le Petit Prince*. Paris : Folio, 1999.
- SILVA, B. Z. D. « *La poésie québécoise en classe de FLE* : une activité de lecture et réécriture ». Communication orale présentée au XXIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Brasília, 2019.
- OZON, C. ; GUIMARÃES, P. M. B. « Travailler la langue et la littérature dans la perspective du sujet ». Communication orale présentée au XXIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Brasília, 2019.
- OZON, C. ; DAHER, C. H. « Démythifier la difficulté de lecture des auteurs classiques en classe de FLE est-il possible ? ». Communication orale présentée au XXIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Brasília, 2019.
- WYCZYNSKI, P. *Émile Nelligan*. Ottawa : Éditions Fides, 1967. Collection : Écrivains canadiens d'aujourd'hui.