Introduction

 Tout d’abord, notre séquence didactique porte sur le genre lyrique. Nous tenterons d’initier les élèves de quatrième secondaire aux chansons engagées par rapport à l’indépendance du Québec. Notre groupement de textes est composée de cinq chansons de divers artistes. La première est *En berne* (2002)*,* des Cowboys Fringants. Celle-ci porte sur la passivité du peuple québécois par rapport aux actions du gouvernement. La deuxième chanson est *Libérez-nous des Libéraux* (2004)*,* du groupe Loco Locass. Le groupe tente de dénoncer les agissements du gouvernement libéral. Le troisième titre est *J’ai oublié* (2003)*,* de Capitaine Révolte. Cette chanson traite de la perte de l’identité québécoise en raison de l’envahissement de la culture anglophone. Le quatrième texte est *Compter les corps* (2006)*,* de Vulgaires machins et aborde sensiblement le même sujet. Finalement, notre dernier texte a été écrit par le groupe la Chicane et il s’agit de leur chanson *La grande bataille* (1998)*.* Cette dernière raconte l’histoire du Québec de la Conquête jusqu’au référendum de 1995. Les chansons *J’ai oublié, Compter les morts* et *La grande bataille* appuient les chansons principales du corpus, soit *En berne* et *Libérez-nous des Libéraux*. Le corpus proposé regroupe, donc des textes qui critiquent la société québécoise et sa passivité.

Nous commencerons par expliquer les raisons qui motivent notre choix de corpus. Puis, nous enchainerons avec une analyse des chansons selon les approches linguistique et culturelle. Nous identifierons ensuite les problèmes de lecture les plus riches et les plus significatifs et nous les justifierons. Nous exposerons les savoirs à enseigner que nous avons retenus pour bien comprendre le corpus. Nous terminerons avec la présentation de l’objectif général qui sera le fil conducteur de notre séquence didactique.

Justification du choix de l’oeuvre

Nous pensons qu’il est intéressant de travailler ce corpus de chansons engagées avec des élèves pour qu’ils se forgent une opinion par rapport à l’identité québécoise et à leur propre identité. Puisque la chanson engagée se travaille en quatrième secondaire, nous avons choisi de travailler avec ce niveau. De plus, nous trouvons que la chanson est une porte d’entrée intéressante vers la poésie même si ce sont des genres distincts.

Dans la *Progression des apprentissages* (PDA)*,* le Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES) nous recommande de travailler certains contenus de la chanson engagée. Effectivement, les élèves de quatrième secondaire doivent apprendre à reconnaitre «les ressources linguistiques qui désignent ou qui évoquent les éléments d’un univers poétique[[1]](#footnote-1)». Le corpus choisi est approprié pour travailler ces notions linguistiques. En effet, plusieurs figures de style comme la métaphore, l’allitération et l’antithèse nous permettent de dégager une connotation négative de la société québécoise. Par exemple, dans *En berne*, les Cowboys fringants utilisent une hyperbole, soit le vers « Se laissant mourir su'l divan[[2]](#footnote-2) » pour imager que le peuple québécois se laisse manipuler sans réagir. La modalisation est aussi une notion que le Ministère nous demande d’enseigner au secondaire. Les chansons choisies se prêtent bien à l’enseignement de ce contenu puisqu’elles comportent plusieurs marqueurs de modalité comme l’utilisation récurrente d’anglicismes dans la chanson *En berne.* Par exemple, dans les vers suivants : « On a été pendant des années/Un petit peuple de yes-man/Qui marchait les fesses serrées/Quand arrivait le foreman[[3]](#footnote-3) », Les Cowboys Fringants utilisent des mots de provenance anglophone probablement pour faire voir leur point de vue selon lequel la société québécoise est partiellement assimilée par l’anglais. La notion de la modalisation est particulièrement intéressante à travailler dans le contexte du travail sur les chansons, car celles-ci sont engagées. Les auteurs ont donc utilisé des procédés d’écriture pour interpeler leurs destinataires et ainsi mieux faire passer leur message.

Également, le Ministère nous demande d’enseigner aux élèves de quatrième secondaire à « tenir compte du contexte de production ou de réception de l’oeuvre[[4]](#footnote-4) » en lecture. Les contextes de production des chansons que nous avons choisies sont riches et se prêtent très bien à l’enseignement de cette habileté. Par exemple, dans *Libérez-nous des libéraux*, le groupe fait référence à plusieurs hommes marquants du Québec. Il y mentionne, par exemple, « Amir Khadir[[5]](#footnote-5) » et « Jean Charest[[6]](#footnote-6) ». Il est important de connaitre ces personnes publiques pour comprendre et interpréter l’ampleur de la critique sociale de Biz et Batlam. D’ailleurs, la présentation du corpus aux élèves les initiera à la politique québécoise et peut-être même à l’histoire politique au Québec depuis la Conquête jusqu’au début des années 2000.

Également, travailler des chansons souvent connues et aimées des élèves est un bon moyen d’augmenter leur engagement scolaire et leur motivation. Somme toute, tous ces exemples nous permettent de croire que notre corpus de chansons engagées comprend des textes idéaux pour travailler la lecture littéraire de la chanson engagée en quatrième secondaire.

Analyse de l’oeuvre selon les approches théoriques et didactiques

Les approches retenues sont spécifiques aux problèmes de lecture que pose le corpus et aux attentes du Ministère. La première approche théorique retenue est l’approche linguistique. Selon le Ministère, les élèves doivent être initiés au langage poétique[[7]](#footnote-7). Les textes choisis peuvent paraitre faciles au premier abord puisqu’ils sont rédigés dans une langue familière aux élèves. Par exemple, les contractions comme « su’l divan[[8]](#footnote-8) » ou « y’a pas de place[[9]](#footnote-9) » sont fréquemment utilisées par les élèves dans leur vie courante. Par contre, ces particularités de la syntaxe doivent être travaillées puisqu’elles peuvent occuper un rôle de marques énonciatives. Travailler ces marques permet de comprendre globalement le texte, puis de dégager le point de vue de l’énonciateur.

Par ailleurs, les textes choisis sont réticents, puisqu’en raison des nombreuses figures de style qui s’y trouvent, les élèves sont amenés à faire un travail de compréhension à la suite de leur lecture. Lorsque les élèves se butent à une figure de style qu’ils ne comprennent pas, leur compréhension globale de la chanson peut être mise en péril. Par exemple, dans *En berne*, l’expression, « j’mets mon drapeau en berne[[10]](#footnote-10) », est répétée plusieurs fois. Si les élèves ne détectent pas qu’il s’agit d’une métaphore, ils vont s’arrêter au sens premier. Cependant, le message véhiculé par la métaphore est que la société québécoise est en deuil de son identité. Ensuite, dans la chanson *Libérez-nous des libéraux,* le titre de la chanson peut poser problème. Il s’agit d’un paradoxe dans lequel il y a contraste entre la mission du Parti libéral et la liberté réclamée par l’énonciateur. Sans l’analyse de ce paradoxe, les élèves ne sont pas en mesure de saisir toute la critique et l’ironie qui sont faites autour du Parti libéral du Québec.

Finalement, nous pouvons aussi analyser la forme des textes grâce à une approche linguistique. Les figures de style telles que l’allitération et l’assonance créent du rythme aux chansons et cela permet d’accrocher les élèves.

Pour aborder les contenus des textes, il est essentiel d’avoir une approche culturelle. Puisque les textes choisis ont un côté nationaliste, les élèves doivent se mettre à distance de cette idéologie et se faire leur propre opinion en saisissant les enjeux véhiculés par les chansons du corpus. Nous voulons ainsi éviter de les endoctriner en les encourageant à exercer leur esprit critique. Les textes étudiés sont remplis de référents culturels souvent propres à la société québécoise. Pour comprendre les textes, il est primordial de s’approprier la culture québécoise. En effet, les élèves doivent connaitre les bases de l’histoire politique, sociale et religieuse du Québec. Ces connaissances serviront à la mise à distance des textes, car ils seront en mesure de comparer la société d’avant à celle d’aujourd’hui. Dans *En berne*, certains référents culturels permettent de mieux comprendre le texte. Par exemple, dans le vers « On est encore des porteurs d’eau/À la solde des gens de l’élite/Et pleins d’marde en tuxedo[[11]](#footnote-11) », on fait référence à l’époque où les Canadiens français étaient soumis aux Britanniques. En comparant le passé au présent, avec l’adverbe *encore*, les élèves peuvent décider par eux-mêmes si les Québécois sont toujours soumis. Dans *Libérez-nous des libéraux*, il faut avoir une base de l’histoire politique québécoise afin de comprendre ce passage : « Les cols bleus, les cols blancs, toutes les écoles confondues/Faut se ruer dans la rue, au printemps, comme une crue/Faire éclater notre ras-le-bol, une débâcle de casseroles/Trêve de paroles, faites du bruit!/Un charivari pour chavirer ce parti[[12]](#footnote-12) ». En 2003, le gouvernement libéral de Charest est rentré au pouvoir grâce à sa promesse de geler les frais de scolarité et de baisser les impôts. Or, dans le budget, ces promesses n’ont pas été respectées. L’énonciateur fait donc référence à ces évènements et invite la société à manifester contre le gouvernement. Les élèves, en sachant ces faits, sont libres d’être en accord ou non avec le mécontentement de l’énonciateur.

En somme, les textes choisis doivent être mis en relation avec l’histoire du Québec pour qu’ils prennent leur sens. Notre but en tant qu’enseignants est donc d’amener les élèves à passer de leur culture première à la culture seconde (Falardeau & Simard, 2007, 2011). Nous sommes en quelque sorte des passeurs culturels. En effet, « le développement du sujet ne peut se faire que dans l’interaction avec l’autre, qui sera nécessairement porteur d’une culture que l’individu intègrera ou non à ses projets personnels et à sa compréhension du monde[[13]](#footnote-13). »

Problèmes de lecture

Tout d’abord, nous avons choisi de mettre nos chansons en réseau. Les chansons *En berne* et *Libérez-nous des Libéraux* représentent le coeur de notre corpus. Nos problèmes de lecture portent ainsi sur ces deux chansons. Ce sont ces textes qui seront analysés en profondeur. Les chansons *Compter les corps, J’ai oublié* et *La grande bataille,* quant à elles, appuient les propos des chansons principales. Selon Tauveron, il est « essentiel d'enrichir la culture propre des élèves, en considérant qu'il ne s'agit pas là d'un supplément d'âme mais d'une condition nécessaire de l'accès aux textes[[14]](#footnote-14). » Par conséquent, nos textes secondaires sont un outil pouvant aider les élèves à mieux comprendre l’enjeu des textes principaux.

Pour le premier texte des Cowboys Fringants, *En berne*, notre problème de lecture est le suivant: à quelle époque l’énonciateur fait-il référence lorsqu’il évoque le Québec moderne? Pour comprendre le texte et interpréter ses multiples références, il est essentiel de se situer dans le temps. En fait, les élèves doivent interpréter pour comprendre et ensuite comprendre pour se faire une idée quant aux enjeux présentés dans le texte. Or, cela peut être difficile pour les élèves en raison de l’absence de marqueurs temporels précis et en raison de la présence de déictiques. En ayant une idée de l’époque à laquelle l’énonciateur fait allusion, il est plus facile de comprendre les références et de mieux saisir les enjeux rattachés à cettedite époque. Selon l’époque, les références peuvent être interprétées différemment. Par exemple, dans le vers « Et j’emmerde tous les bouffons qui nous gouvernent[[15]](#footnote-15) », le gouvernement a changé au cours des années (libéral ou péquiste). L’interprétation des élèves influence grandement leur vision de la société et par le fait même, leur identité. De plus, s’ils interprètent que l’on fait référence aux années 80, ils peuvent comprendre que le vers suivant est en lien avec l’échec du référendum de 1980 : « Si tu rêves d’avoir un pays/Ben moi j’te dis qu’t’es mal parti[[16]](#footnote-16) ». Ce cas de figure ne peut pas être possible si les apprenants associent la chanson aux années 2000, puisque l’indépendance n’est plus autant une priorité aujourd’hui. Le rapport des élèves à la société peut donc être grandement expliqué par leurs interprétations.

 Pour ce qui est de l’oeuvre de Loco Locass, *Libérez-nous des Libéraux*, le problème de lecture est le suivant: à qui s’adresse l’énonciateur? Cette question pose problème en raison des nombreux pronoms utilisés pour interpeler le destinataire. Par exemple, on retrouve les pronoms *on* et *nous* ainsi que plusieurs verbes à la deuxième personne du pluriel (ex: *croyez-vous*, *libérez*). Cela constitue un problème de compréhension majeur puisqu’il s’agit d’ellipses massives. En effet, il manque un élément pour comprendre le référent des éléments de reprise *on* et *nous*. En ne comprenant pas cela, les élèves pourraient ne pas savoir s’ils doivent se sentir interpeler ou non par le message véhiculé par la chanson.

De plus, selon le destinataire interprété, les élèves peuvent se sentir ou non interpelés par le texte. Ainsi, l’interprétation influence la réception de l’oeuvre. Par exemple, les élèves qui interprètent que le destinataire est les indépendantistes, et qui eux-mêmes adhèrent à cette idéologie, seront probablement fortement en accord avec les propos de l’énonciateur. Dans ce cas, ils seront beaucoup plus réceptifs à l’oeuvre de Loco Locass. Par contre, des élèves qui interprètent le destinataire comme étant la société québécoise peuvent se sentir moins interpelés si ceux-ci s’identifient plus comme Canadiens. Ils seront donc potentiellement moins réceptifs au message véhiculé par la chanson.

Finalement, ces problèmes de lecture entravent la compréhension et l’interprétation. Ils constituent donc un obstacle, pour les élèves, à la formation d’un jugement critique par rapport à la société. C’est pour régler ces problèmes que nous suggérons une approche linguistique et culturelle.

Savoirs à enseigner

 Pour commencer, il est primordial que les élèves connaissent la modalisation. Selon Birkelund, de l’Université Syddansk, la modalité « se caractérise [...] par sa nature subjective. Le locuteur est en quelque sorte engagé dans la convergence entre le monde actuel et un autre monde (futur) auquel il fait référence.[[17]](#footnote-17) » En d’autres mots, il s’agit de l’attitude subjective dont fait preuve l’énonciateur. En effet, le MEES nous recommande, dès la première secondaire*,* d’enseigner à reconnaitre les marques énonciatives dans un texte. Celles-ci sont particulièrement importantes à enseigner dans le cadre du travail sur les chansons engagées, puisque plusieurs marques de modalisation sont présentes et rendent compte du point de vue des énonciateurs. Par exemple, seulement dans la chanson *Libérez-nous des Libéraux*, on retrouve des pronoms personnels comme *on* et *nous* et même des auxiliaires de modalité comme dans le vers suivant: « Faut se ruer dans la rue, au printemps comme une crue[[18]](#footnote-18)». Selon Chartrand, il existe plusieurs façons de modaliser un énoncé. Par exemple, on peut utiliser un vocabulaire connotatif, des marques énonciatives (par exemple, les pronoms personnels), des auxiliaires de modalité (par exemple, utiliser les verbes *devoir, falloir, pouvoir*), des temps et des modes verbaux comme le conditionnel ou le subjonctif, des phrases de types transformées, des structures verbales, nominales ou impersonnelles, des GAdv et des GPrép et finalement de la modalisation en discours second[[19]](#footnote-19). Les élèves doivent être en mesure de les repérer dans les chansons afin de dégager « l’attitude (le point de vue) de l’énonciateur par rapport au propos[[20]](#footnote-20) » et se mettre à distance de ces derniers afin de développer leur propre pensée.

 De plus, les figures de style sont également des éléments qui sont essentiels à l’analyse des chansons du corpus que nous avons choisi. Selon Quintilien, les figures de style sont « un changement par rapport à la manière ordinaire et naturelle de parler[[21]](#footnote-21)» (cité par Quintilien, 1978, p. 153). La figure de style permet de créer des images par le langage et par la façon dont les mots sont agencés. Les figures de style sont séparées en quatre catégories : les figures de diction, qui consistent à modifier un mot pour créer des effets[[22]](#footnote-22), les figures de construction, qui se penchent surtout sur la relation entre signifiants morpho-syntaxiques des mots[[23]](#footnote-23), les tropes, qui sont des détournements de sens des mots ou des expressions[[24]](#footnote-24) et les figures de pensée, qui reposent sur la mise en scène de la duplicité énonciative[[25]](#footnote-25) (double langage). Ces différentes catégories et leurs composantes doivent être présentées pour que les élèves puissent être au minimum capables de les identifier dans un texte et ainsi améliorer leur compréhension et leur interprétation. Dans le cas de la présente séquence, il est primordial de présenter les tropes et d’y passer un temps d’enseignement plus important, car c’est cette catégorie qui regroupe la métaphore et la comparaison, deux figures extrêmement présentes dans le corpus. La différence entre ces deux concepts doit être expliquée aux élèves pour qu’ils puissent les repérer correctement et ainsi mieux s’identifier ou non aux images créées dans les textes. Également, il peut être facilitant pour les élèves de revoir les éléments et les règles de construction d’un texte poétique (chanson) comme le rythme, le type de rimes, le vocabulaire utilisé pour créer des images et, encore plus important, les vers et les strophes[[26]](#footnote-26).

 Ensuite, l’histoire du Québec, et surtout l’histoire politique, depuis la Conquête jusqu’au début des années 2000, doit être présentée sous forme de résumé aux élèves (voir la ligne du temps dans l’annexe I) pour qu’ils puissent se mettre dans le contexte des chansons de la séquence. Il est également primordial d’avoir une bonne idée des évènements qui ont marqué le Québec afin de comprendre les multiples références présentes dans les chansons. Pour être en mesure de discerner ce qui est pertinent dans l’histoire du Québec par rapport aux chansons choisies, il est intéressant de s’aider de l’ouvrage *Histoire du Québec[[27]](#footnote-27)*, de Marc Durand, qui reprend non seulement les éléments historiques les plus marquants, mais qui ajoute aussi des remarques sur l’évolution des mentalités québécoises. C’est donc un livre qui nous permettra de comprendre l’état d’esprit des Québécois à travers les années.

Objectif général

**Lire et écrire des chansons pour approfondir sa réflexion sur son identité**

En travaillant les deux textes principaux avec les élèves (*En berne* et *Libérez-nous des Libéraux*), nous voulons qu’ils travaillent leurs compétences en compréhension et en interprétation. Comme le dit Tauveron, puisque « les textes murmurent d'autant mieux dans le “silence intérieur” si ce silence est déjà “habité” d'autres textes », nous avons décidé de travailler en réseau de textes avec les chansons *Compter les corps, J’ai oublié* et *La grande bataille* afin que ces textes donnent du sens aux chansons principales. En comprenant les textes, en les interprétant et en ayant une distance critique par rapport à ceux-ci, les élèves seront en mesure d’« articuler et communiquer [leur] point de vue[[28]](#footnote-28) », d’« être attentif[s] aux modalités et aux formulations qui traduisent le mieux [leur] pensée[[29]](#footnote-29) » et de « justifier [leur] position[[30]](#footnote-30) », compétences relatives à la compétence transversale *Exercer son jugement critique.* Pour faire cela, nous devrons analyser les chansons avec les élèves selon une approche linguistique et culturelle afin de faire ressortir les points de vue des énonciateurs par rapport à l’identité québécoise.

Conclusion

 Finalement, nous avons décidé de travailler la chanson engagée avec des élèves de quatrième secondaire. Le thème des chansons, qui seront travaillées en réseau de textes, est l’identité québécoise. Nous voulons qu’à la fin de la séquence, les élèves aient réfléchi à leur propre identité. Pour se faire, nous allons travailler les textes suivants : *En berne, Libérez-nous des libéraux, Compter les corps, J’ai oublié* et *La grande bataille* de façon à dégager le point de vue de l’énonciateur par rapport à la société québécoise. Pour se faire une opinion, les élèves analyseront (grâce à nos dispositifs didactiques) les chansons selon les approches linguistique et culturelle. Afin de saisir l’aspect linguistique des textes, nous devrons enseigner préalablement certains contenus liés par exemple, à la modalisation et aux figures de style. Pour comprendre l’aspect culturel ainsi que les nombreuses références des textes, les élèves devront d’abord être informés sur l’histoire politique québécoise. Ces enseignements leur permettront de mieux comprendre et de mieux interpréter les textes. Par le fait même, ils pourront développer leur propre opinion par rapport à la société québécoise et réaffirmer ou non leur position face à leur identité.

Bibliographie

Birkelund, M. (2005). Négation et modalité. *Cahiers Chronos , 12*, 97-108

 Bonhomme, M. (2010). La rhétorique des figures : entre formalisme et énonciation. *Protée*, 38 (1), 65–74. Doi :10.7202/039703ar

Careau, M., Chartrand, S-G., Nolin, H., & Paret, M-C. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire-Français, langue d’enseignement*. Québec : Ministère de l’Éducation, Loisir et Sport.

Chartrand, S-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d’aujourd’hui*. Boucherville : Graficor.

Desrochers-Brazeau, A. & Larochelle, D. (1988). Vers la création poétique....Québec français, (71), 46–58. Repéré à <https://www>.erudit.org/fr/revues/qf/1988-n71-qf1222074/45236ac.pdf

Durand, M. (2016). *Histoire du Québec*. Paris, France, Imago.

Fromilhague, C. (2010). *Les figures de style*. Paris : Armand Colin, 127 p.

Ministère de l’Éducation, du Sport et du Loisir. (2006). *Compétences transversales : Programme de formation de l’école québécoise-Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Repéré à [http ://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\_competences-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)., p.10

Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. & Côté, H. (2007). En amont d’une approche culturelle de l’enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l’éducation*, 33(2), 287–304. Doi :10.7202/017877ar

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l’école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19,. Comprendre et interpréter les textes à l’école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. P. 26

Chansons

La chicane. (1998). La grande bataille. Repéré à <https://genius>.com/La-chicane-la-grande-bataille-lyrics

Capitaine Révolté. (2003). J’ai oublié. Repéré à [https ://genius.com/Capitaine-revolte-jai-oublie-lyrics](https://genius.com/Capitaine-revolte-jai-oublie-lyrics)

Les Cowboys Frigants. (2002). En berne. Repéré à [https ://genius.com/Les-cowboys-fringants-en-berne-lyrics](https://genius.com/Les-cowboys-fringants-en-berne-lyrics)

Loco Locass. (2004). Libérez-nous des Libéraux. Repéré à [https ://genius.com/Loco-locass-liberez-nous-des-liberaux-lyrics](https://genius.com/Loco-locass-liberez-nous-des-liberaux-lyrics)

Vulgaires machins. (2008). Compter les corps. Repéré à [https ://genius.com/Vulgaires-machins-compter-les-corps-lyrics](https://genius.com/Vulgaires-machins-compter-les-corps-lyrics)

Annexe I

Ligne du temps des événements les plus importants de l’histoire du Québec selon le livre *Histoire du* Québec, de M. Durand



Source : Durand, M. (2016). *Histoire du Québec*. Paris, France, Imago.

1. Careau, M., Chartrand, S-G., Nolin, H., & Paret, M-C. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire-Français, langue d’enseignement*. Québec: Ministère de l’Éducation, Loisir et Sport., p. 40 [↑](#footnote-ref-1)
2. Les Cowboys Frigants. (2002). En berne. Repéré à <https://genius.com/Les-cowboys-fringants-en-berne-lyrics> [↑](#footnote-ref-2)
3. *Ibid.* [↑](#footnote-ref-3)
4. *Ibid.*, p. 29 [↑](#footnote-ref-4)
5. Loco Locass. (2004). Libérez-nous des Libéraux. Repéré à https://genius.com/Loco-locass-liberez-nous-des-liberaux-lyrics [↑](#footnote-ref-5)
6. *Ibid.*  [↑](#footnote-ref-6)
7. Careau, M., Chartrand, S-G., Nolin, H., & Paret, M-C. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire-Français, langue d’enseignement*. Québec: Ministère de l’Éducation, Loisir et Sport., p. 40 [↑](#footnote-ref-7)
8. Les Cowboys Frigants. (2002). En berne. Repéré à <https://genius.com/Les-cowboys-fringants-en-berne-lyrics> [↑](#footnote-ref-8)
9. Loco Locass. (2004). Libérez-nous des Libéraux. Repéré à https://genius.com/Loco-locass-liberez-nous-des-liberaux-lyrics [↑](#footnote-ref-9)
10. Les Cowboys Fringants. (2002). En berne. Repéré à <https://genius.com/Les-cowboys-fringants-en-berne-lyrics> [↑](#footnote-ref-10)
11. Les Cowboys Fringants. (2002). En berne. Repéré à <https://genius.com/Les-cowboys-fringants-en-berne-lyrics> [↑](#footnote-ref-11)
12. Loco Locass. (2004). Libérez-nous des Libéraux. Repéré à https://genius.com/Loco-locass-liberez-nous-des-liberaux-lyrics [↑](#footnote-ref-12)
13. Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. & Côté, H. (2007). En amont d’une approche culturelle de l’enseignement : le rapport à la culture. Revue des sciences de l’éducation, 33(2), 287–304. doi:10.7202/017877ar [↑](#footnote-ref-13)
14. Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19,. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. p. 26 [↑](#footnote-ref-14)
15. Les Cowboys Fringants. (2002). En berne. Repéré à https://genius.com/Les-cowboys-fringants-en-berne-lyrics [↑](#footnote-ref-15)
16. *Ibid.* [↑](#footnote-ref-16)
17. Birkelund, M. (2005). Négation et modalité. *Cahiers Chronos , 12*, p. 97-98 [↑](#footnote-ref-17)
18. Loco Locass. (2004). Libérez-nous des Libéraux. Repéré à https://genius.com/Loco-locass-liberez-nous-des-liberaux-lyrics [↑](#footnote-ref-18)
19. Chartrand, S-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d’aujourd’hui*. Boucherville: Graficor. [↑](#footnote-ref-19)
20. Careau, M., Chartrand, S-G., Nolin, H., & Paret, M-C. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire-Français, langue d’enseignement*. Québec: Ministère de l’Éducation, Loisir et Sport., p. 66 [↑](#footnote-ref-20)
21. Bonhomme, M. (2010). La rhétorique des figures : entre formalisme et énonciation. Protée, 38 (1), 65–74. doi:10.7202/039703ar [↑](#footnote-ref-21)
22. Fromilhague, C. (2010). *Les figures de style*. Paris : Armand Colin, 127, p.23. [↑](#footnote-ref-22)
23. *Ibid*., p.26. [↑](#footnote-ref-23)
24. *Ibid*., p.55. [↑](#footnote-ref-24)
25. *Ibid.,* p.95. [↑](#footnote-ref-25)
26. Desrochers-Brazeau, A. & Larochelle, D. (1988). Vers la création poétique....Québec français, (71), 46–58. Repéré à https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1988-n71-qf1222074/45236ac.pdf [↑](#footnote-ref-26)
27. Durand, M. (2016). *Histoire du Québec*. Paris, France, Imago. [↑](#footnote-ref-27)
28. Ministère de l’Éducation, du Sport et du Loisir. (2006). *Compétences transversales: Programme de formation de l’école québécoise-Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>., p.10 [↑](#footnote-ref-28)
29. *Ibid.*, p.10 [↑](#footnote-ref-29)
30. *Ibid.*, p. 10 [↑](#footnote-ref-30)