

# LES CHANSONS D'ACADIE

FRANÇOISE GRENIER

R.R.P.P. Anselme Chiasson et Daniel Boudreau. *Chansons d'Acadie*. Moncton, Editions des Aboiteaux, 1942, 1944, 1946, 1972, 1979.

Les folkloristes et les musiciens pédagogues contemporains ne se doutent que trop rarement de leurs intérêts communs et de l'enrichissement que pourrait leur apporter une étroite collaboration. Alors que le folkloriste est en quête d'un auditoire sensible, le pédagogue est à la recherche de matériel pédagogique de valeur en même temps que vivant.

Les *Chansons d'Acadie* peuvent certainement devenir un point de rencontre entre folkloristes et pédagogues. Dans cet esprit, le présent article a pour but de voir jusqu'où ces chansons peuvent se prêter à l'apprentissage de la musique à l'école.

Il sera d'abord question de la place du folklore à l'école puis des objectifs pédagogiques du professeur de musique. Ensuite, en référence aux cinq premières séries de *Chansons d'Acadie*, le choix des éléments propices à l'activité pédagogique même sera proposée à travers la description des cahiers et l'analyse de la notation mélodique et rythmique de leurs chansons. Enfin, un tableau comparatif des principaux aspects de la présentation matérielle des cahiers donnera une idée générale de leur apparence. La conclusion proposera des modifications de forme et de présentation dans le but de favoriser l'utilisation de ces chansons en contexte scolaire.

## Le folklore à l'école

Chaque fois qu'il est question de folklore et de pédagogie, je suis tentée de me transformer en sociologue et d'étudier les motivations des professeurs et la réaction de leurs élèves face au matériel utilisé. Au cours de musique, par exemple, il n'est pas évident que la présentation d'une chanson folklorique suscite l'enthousiasme immédiat de tous les enfants. Le succès de l'entreprise dépendra avant tout de la présentation, du contexte et de l'utilisation de la chanson.

Vers la troisième année d'école, l'enfant développe un sens critique qui lui permet de faire la différence entre la musique couramment entendue à la radio, à la télévision ou au spectacle, et la chanson traditionnelle présentée en classe. Chacun est exposé à une riche variété de musiques qui, par leur origine et leur traitement, sont différentes (je pense par exemple au Jazz, au Rock, à la musique des Indes ou à celle de l'Amérique du sud).

Où que l'on soit, la musique populaire contemporaine reprend les thèmes universels contenus dans la chanson folklorique: amour, vie quotidienne, mort et événements saisonniers, etc., et ce dans des

contextes et des termes nécessairement plus actuels. Les mélodies ne sont pas toujours très sophistiquées, mais leur attrait, me semble-t-il, réside dans l'enveloppe harmonique, rythmique et sonore (timbre) de l'accompagnement instrumental.

Le style musical de la musique populaire subit les influences des musiques typiques d'ailleurs. Le musicien est réceptif à une somme d'idées de plus en plus large et cherche à en faire sa propre synthèse. Pourquoi pas? Et même tant mieux! N'est-ce pas la une forme intéressante d'adaptation à l'environnement? Pourtant, cela ne veut pas dire que cette musique soit plus valable que la musique folklorique. De nombreux exemples sont en effet peu enviables. On peut d'ailleurs noter que, malgré sa popularité, un style dit "Pop" finit par passer de mode; il est remplacé par un autre arrive avec le dernier groupe monté sur scène. Le Punk cédera sa place au New Wave qui lui-même sera remplacé par le Breaking. Contrairement à ce phénomène, d'une certaine façon, le folklore, lui, demeure. Nonobstant la place ombragée qu'il occupe au palmarès actuel, il est ancré en nous. À preuve, si vous partez à l'étranger, il sera l'un des cris de ralliement les plus sûrs. C'est souvent par lui que vous reconnaîtrez les vôtres, que vous afficherez votre identité. Et vous serez surpris d'apprendre que les chansons que vous chantez alors remontent à quelques siècles. Vous aurez le sentiment de faire partie d'une chaîne, d'appartenir à une culture définie, à un peuple.

En considérant cet ouvrage comme matériel pédagogique, j'ai d'abord voulu me mettre dans la peau d'un jeune élève pour qui la chanson proposée est source d'intérêt, d'enthousiasme et de créativité. Comme pédagogue, j'ai ensuite analysé les chansons dans la poursuite d'objectifs pédagogiques. Les termes utilisés au cours de cette présentation ne correspondent pas toujours à ceux qu'un folkloriste contemporain utiliserait. Ces chansons je les ai regroupés pour ma part en tenant compte des thèmes ou par genres. Je les ai regroupés pour ma part en tenant compte des thèmes inspirés par les textes plutôt que par leur structure littéraire. Enfin, je veux informer sur la ressource de matériel pédagogique que sont les *Chansons d'Acadie* plutôt que de discuter de la valeur absolue d'un tel corpus.

Devant tout objectif pédagogique, une condition s'impose: les élèves doivent connaître le plaisir d'apprendre et de faire de la musique en jouant, en chantant, en parlant et en dansant. Cela implique qu'ils la connaissent et qu'ils peuvent se reconnaître en elle. Le choix d'une chanson dépendra de plusieurs éléments dont voici les principaux: le titre, le thème, le genre (danse, complainte, ballade, chanson humoristique, etc.), le mode, la tonalité, l'ambitus, la mesure, les formules rythmiques et mélodiques typiques, la forme. La compilation de ces éléments devrait permettre de trouver à quel niveau scolaire la chanson se rapporte le mieux, et aussi, de l'utiliser comme exemple de telle notion théorique ou pratique. Les notions théoriques concernent les questions de forme, de tonalité, de mode, d'harmonie, de rythme et de la durée, la texture et l'intensité. Les

notions pratiques, elles, sont principalement du domaine de l'expérience. Elles se rapportent au développement de l'oreille, de celui de la voix, à l'habileté à organiser des sons et des rythmes entre eux et possiblement de le faire par le biais d'un instrument de musique. L'implication corporelle vient renforcer l'assimilation de ces notions.

Si l'on peut séparer notions théoriques et pratiques pour les expliquer, dans l'enseignement actif, elles sont inséparables et n'existent pas les unes sans les autres. Ceci dit, la chanson chantée à l'école peut servir à apprendre une ou plusieurs notions musicales certes, mais elle ne doit pas jouer un rôle pédagogique à tout prix. On peut chanter pour se faire plaisir, pour souligner un événement, pour raconter une histoire, etc. Mais qu'il s'agisse de chansons "pédagogiques" ou de chansons de "divertissement", l'habitude et le goût pour elles dépendront certainement de l'atmosphère et du contexte dans lesquels elles ont été apprises. Dans certains cas, le texte semble être le premier élément de référence. Pourtant, il existe des chansons dont seule la mélodie pourrait assurer la survie.

Dans les *Chansons d'Acadie*, suivant les critères pédagogiques mentionnés ci-dessus, bon nombre de chansons peuvent être retenues entièrement (texte et mélodie): d'autres sont plus intéressantes par la mélodie que par le texte; enfin, vu le texte, la structure mélodique, les intervalles ou le rythme, certaines chansons semblent plus ou moins adéquates pour la pédagogie musicale et devraient être mises de côté.

Au cours des lignes qui suivent, je décrirai brièvement chacun des cahiers et donnerai des exemples des trois cas de chansons: retenues entièrement, partiellement et mises de côté.

La *première série* comprend vingt-six chansons dont les principaux thèmes se rapportent à la religion, à la guerre, aux amours et amourettes, à la mort, aux sentiments et à l'argent. On y trouve en outre quatre chansons typiques du répertoire traditionnel enfantin. De ces chansons, j'en retiens seize à cause de l'intérêt suscité par le texte et la mélodie, et aussi à cause de l'ambitus acceptable.

Dans un premier groupe de chansons ou les mélodies et les textes sont satisfaisants, je veux mentionner *Le prince Eugène*, belle ballade modale qui pourrait être chantée avec alternance de violon sur bourdon (superposition des premier et cinquième degrés échelle mélodique) ou sur pédale de tonique. Les chansons *La boulangère*, *C'est mon beau château*, *C'était une bergère* et *Malbrough* sont fascinantes par les mélodies peu courantes et bien construites. Entre deux chansons d'"accroire", je choisirais *Le vingt-cinq de mai* qui comporte une mélodie plus simple et plus chantante que celle des *Menteries*. Cette dernière est plutôt surprenante dans son étrange modalité et sa coda tonale. Parmi les chansons d'amourettes, je retiens *J'ai trop grand peur des loups*, *Je l'ai vu voler* et *Les amants séparés*; enfin, dans les chansons de départ, *Partons, la mer est belle* qui depuis sa parution en 1942, a été reprise dans de nombreux recueils, en particulier dans ceux de *La Bonne Chanson* de l'abbé Gadbois.

Parmi les chansons dont la mélodie est plus appréciable que le texte, je note *Pas de crédit*, air très joli en deux parties dont la première est tonale (majeure), et la seconde, modale (mineure suivant le mode de RÉ). Cette mélodie pourrait être jouée à la flûte avec accompagnement de petite percussion (tambourin, cuiller, os, etc.) comme musique de danse.

Dans le groupe de chansons mises de côté, je veux souligner l'intérêt que suscitent les deux versions de *La passion*. Celles-ci m'apparaissent uniques en leur genre et pourraient être présentées aux jeunes comme pièce d'écoute à l'occasion de Pâques. Cependant, à cause du contexte socio-religieux actuel, il serait difficile et délicat de les faire apprendre aux enfants. Enfin, à cause d'un texte vieillot et parfois d'une mélodie peu captivante ou ayant des élans lyriques ambitieux, les titres suivants ne trouvent pas vraiment leur place en éducation musicale: *L'amitié*, *Lorsqu'on aime*, *Les cloches du soir*.

La seconde série réunit cinquante-et-une chansons dont les thèmes variés sont pratiquement aussi nombreux qu'il y a de titres. On peut cependant en regrouper quelques-uns sous les rubriques suivantes: amourettes (fréquentations, amours contrariées, désir, mariage, bergerette), départ en mer, retour du fils, guerre, prière, leçon et pauvreté. Parmi ces chansons, *Le pommier doux*, *Sur les bords du St-Laurent*, *Les moutons*, *Au chant de l'alouette*, *Le sergent*, *L'escaouette*, *Wing tralala*, *Le vieux soldat*, *La perdrole*, *Je n'ai plus d'amourettes* semblent appropriées à l'éducation musicale. Les chansons sont bien construites du point de vue forme, lignes mélodiques et motifs rythmiques; les textes sont satisfaisants quant à leur contenu; et certains textes comprennent des onomatopées, ce qui est la plupart du temps attrayant pour l'enfant.

Une dizaine de chansons pourraient être exploitées du côté mélodique comme musique narrative (au cours d'une histoire), musique de danse ou simple mélodie instrumentale. Tel serait le cas de *La chanson de la mariée*, *Les mariniers*, *Par un dimanche au soir*, *Une tragique mascarade*, *L'ivrogne converti*, *La bergère délaissée*. Finalement, quelques pièces semblent moins adéquates pour l'éducation musicale. Par exemple, malgré son thème connu, à cause de l'ambitus, des grands sauts d'intervalles, *Vous n'savez pas* me ferait choisir une autre version. *Les amours retrouvées* possède une forme à la fois insolite et intéressante (deux fois neuf mesures en 2/4), mais laisse hésitant à cause de la ligne mélodique même. *Le long de la rivière* comporte un rythme difficile et, malgré le thème classique du texte, la chanson n'est pas vraiment marquante. À cause d'une mélodie par trop morcelée, je laisse *Le retour du soldat* de côté; sur le même thème, *Nicolas* comprend aussi une mélodie difficile, même dépouillée de ses ornements.

Quant au *Retour de Simon*, à *L'orphelin du hameau* et à *Les enfants égarés*, les thèmes font en sorte que l'atmosphère de ces chansons est sombre et, autrement qu'en pièces d'audition, je n'en

vois pas l'intérêt pour l'école. Les chansons *Emma* et *Ivonne et Angélique* comprennent des textes et des mélodies plutôt lyriques qui, à mon avis, conviennent plus ou moins au contexte scolaire.

La *troisième série* des *Chansons d'Acadie* qui réunit cinquante chansons, apparaît comme étant le plus scolaire de la collection. En effet, elle comprend une vingtaine de chansons connues et appartenant au répertoire enfantin traditionnel. Et il est remarquable de noter l'originalité des textes et des mélodies qu'il apporte de celles-ci. Par exemple, *À Sautnierville* est une amusante version en parodie du *Navire merveilleux* tandis que *La poulette jaune* évoque joliment la célèbre *Poulette grise*. Quant à *La belle Françoise*, *Pinson avec Cendrouille*, *Les enfants entêtés*, *Au marché*, *Derrière chez-nous*, *En montant la rivière*, *Quand j'étais chez mon père*, *Que sais-tu bien faire*, *Sur la montagne du loup*, *Les trois canes*, *Mon petit mari* et *Monsieur le curé*, elles sont autant de chansons intéressantes à cause de leur thème et de la particularité de leur mélodie. À ces titres, je veux ajouter *Le départ de l'amant* dont la mélodie modale (mode de LA avec emprunt au mode de RÉ) est exceptionnelle par l'équilibre de sa structure et la conduite de la phrase musicale.

Parmi les mélodies à garder, *Là-bas sur la montagne*, *Le petit aveugle* et *Première déception* sont les plus représentatives. Au nombre des chansons moins intéressantes, à cause d'un texte soit moraliste ou peut-être vieillot, à cause d'une mélodie plus ou moins chantante, je remarque entre autres *Adieu*, *Écoutez*, *L'enfant gâté*, *Je ne la connais pas*, *Loin de sa mère*, *La menteuse* et *Virginie*.

La *quatrième série*, comprenant cinquante chansons, est marquée par des thèmes qui se rapportent le plus souvent à la tristesse (départ du marin ou du soldat pour la guerre, la vie de l'ivrogne, la femme trompée, l'enfant seul et l'ennui). On peut alors se douter que les textes ne correspondent pas exactement aux préoccupations des enfants. Quelques titres sont pourtant à retenir: *La batelière*, *Louisbourg*, *Le bonhomme tout rond*, *Passant par Paris*, *Faux-manche*, *La canot d'écorce*, *L'ivrogne*, *Monsieur King* et *La perte du Foudrion*. Plus nombreuses sont les mélodies qui pourraient être jouées sur un instrument monodique ou au violon, et même accompagnées avec la percussion traditionnelle. Par exemple, *Le pénitent* et *l'ivrogne*, *Message à la belle au couvent* et *Le départ du marin pour Boston* pourraient exploiter deux voix alternées suivant la structure de la mélodie. Les chansons *Le marchand dupé*, *La Danaé*, *L'amoureuse du soldat Jolicoeur* et *Le départ du marin et de la belle*, toutes en mineur mélodique et/ou modal, possèdent un phrasé et un équilibre rythmique intéressants. Ces airs pourraient être rajoutés au répertoire de violon scolaire et servir de musique de scène pour des histoires inventées à l'école. D'autres chansons retiennent mon attention plus par la mélodie que par le texte: *Les amants malheureux*, *Napoléon*, *L'ivrogne trompé*, *Le couteau volé* et *Rossignol du vert bocage*.

Parmi les pièces non encore citées, il en est qui dénotent la passion

de l'auteur qu'on ne saurait vraiment exploiter à l'heure de la musique en classe. Par exemple, *Loin de sa mère*, *Les yeux noirs*, *Voilà la récompense*, *La lettre de sang*, *Éloigné d'un coeur qu'on aime*, et *Malvina* ne semblent pas appropriées à la clientèle scolaire.


La cinquième série fourmille de riches mélodies, en tout cinquante, ayant trait aux amours, aux fréquentations, à la fidélité, aux relations amicales et familiales, au départ du marin pour la guerre et, d'une façon curieuse, au meurtre. Plus que dans les recueils précédents, les chansons dont la mélodie surpasse le texte sont nombreuses et remarquables; l'équilibre de leur courbe mélodique est évident.

Alors que *Le ving-et-un d'avril*, *La maumariée*, *Fleur d'épine*, *Le départ du marin*, *La courte paille* (très belle version du *Petit navire*), *Christophe*, *La biche au parlement* sont remarquables comme chansons entières, les titres suivants se distinguent par la beauté naturelle de leur mélodie: *Sans amant*, *Pour son honneur garder* (première version), *L'occasion manquée*, *Ma mie tant blanche*, *La belle Urie et son amant*, *Au jardin d'amour*, *L'amant confesseur et Adieu pour toujours*. D'autres chansons attirent l'attention comme pièces instrumentales à jouer par exemple à la flûte à bec: *La belle délaissée*, *La bergère et le seigneur*, *L'ermite amoureux*, *La fille d'un boulanger*, *Le galant repoussé*, *Nous voilà mariés* et *La vie du voyageur*.

Enfin, vu le texte, vu la mélodie plus ou moins chantante, les titres suivants sont laissés de côté: *Le chevalier à la claire épée* (particulièrement macabre), *Le berger longtemps aimé*, *Avec lui seul*, *Départ pour la Californie*, *Ne t'en va pas*, *Mes projets d'avenir* et *Rappelle-toi* ont une tendance au lyrisme qui s'écarte d'un caractère folklorique type.




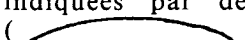
En terminant cette description, je tiens à souligner l'intérêt des *Chansons d'Acadie* comme source importante de mélodies modales. Nombreuses sont les chansons en mode mineur de LA et de RÉ entiers ou privés soit du IVième ou du VIième degré. Ces chansons sont particulièrement propices à la pratique de la monodie où l'élaboration d'un accompagnement harmonique n'a pas vraiment lieu d'être. Le plus souvent, une pédale de tonique, un bourdon ou un bourdon "flottant" (bourdon dont l'une des notes alterne régulièrement avec sa voisine immédiate) suffisent et sont tout à fait du ressort du débutant. En outre, un accompagnement rythmique simple et coloré par ses timbres peut agréablement la monodie originale.

Au sujet des rythmes, il est intéressant de noter que dans 57% des cas, les chansons sont en rythmes ternaires (l'unité de temps se partage en trois, ex: ♩ = ♩♩♩). Les mesures sont alors marquées 3/8, 6/8, ou 9/8. (Cela aurait-il quelque chose à voir avec nos toutes premières expériences rythmiques de balancement qui caractérisent si bien les berceuses? En improvisation, la mesure 6/8 est particulièrement propice au développement des premières mélodies).

Dans les autres cas, les mesures sont binaires (l'unité de temps se partage en deux, ex.: ♩ = ) , presque toujours en 2/4 ou mixées avec des mesures en 3/4. Seulement quatre chansons sont entièrement designées 3/4. Mais de celles-la, deux semblent être réellement en 3/4: vol. 3, p. 13 *La ridenne* (avec ajout d'une mesure 3/4 à la coda); et vol. 5, p. 40 *Au jardin d'amour*, chanson modale dont la courbe mélodique est bien équilibrée mais porte à équivoque. On pourrait la chanter en 6/8, ou mieux encore, en suivant le phrasé naturel de la mélodie sans la mesurer strictement.

Ce sujet de mesures ambivalentes m'amène à commenter la technique de transcription des chansons en général. Car, en parcourant les cahiers, on se trouve souvent devant des dilemmes posés par la notation mélodique et rythmique de même que par l'indication tonale (armature) et métrique.

### La notation musicale des chansons

À priori, la notation mélodique est bien accessible tout au long du corpus. Pourtant, un détail fait que la lecture est fréquemment rebutante: visuellement, la répartition des temps n'est pas facile à discerner. En effet, bien qu'il soit de mise chez les folkloristes de séparer les notes les unes des autres suivant les syllabes, il serait plus pratique pour lecteur de trouver une notation qui favorise la distinction rapide des temps par notes regroupées (Ex.:  au lieu de ). Les signes de liaison et de coulée () pourraient, de toute façon, indiquer les glissements mélodiques de la voix sur une même syllabe. Il serait en outre utile de pouvoir retracer rapidement la forme d'une chanson en repérant les phrases musicales indiquées par des courbes conventionnelles de phrasé (). Dans un ouvrage pédagogique fait à partir de chansons folkloriques, J. Ribière-Raverlat (1) a utilisé le changement systématique de portée pour chaque nouvelle phrase mélodique. Cela permet de saisir aisément la structure des chansons et d'acquiescer ainsi une notion musicale de première importance: celle de la forme.

La question de la notation rythmique est plus délicate à traiter en ce qu'elle exige une objectivité dont les limites sont difficiles à déterminer. Sur un total de 227 chansons, 79 contiennent des mesures mixtes: 6/8, 3/8, 9/8; 1/4, 2/4, 3/4; etc.: les indications de mesures suivent l'accent tonique du texte. Pourtant, malgré une logique apparente, cette méthode soulève la question de la transcription absolue des chansons folkloriques, et peut-être, les accents et les rythmes inégaux particuliers à la langue française y sont-ils pour quelque chose. En effet, si les vers d'une poésie populaire peuvent être bien mesurés, il arrive aussi que le rythme des mots d'une chanson atténue la rigueur d'une mesure donnée. La mélodie se partage alors en parties plus ou moins égales. Dans ce cas, on peut parler de mesure libre en opposition à une mesure métrique typée. En outre, on peut penser que la mélodie et le rythme d'une

chanson varient quelque peu, d'un interprète à l'autre. Comment pouvons-nous alors arriver à une moyenne? On peut se demander si vouloir normaliser la mesure est une façon d'entraver l'aspect folklorisant d'une chanson. Et pourquoi tenir à telle ou telle version? Il faut bien une façon de faire passer la chanson; si ce n'est pas par l'audition ce sera par la notation.

En éducation musicale, on aborde bien entendu le sujet des mesures et des rythmes asymétriques ou alternées. Cependant, pour retenir l'attention, il faut que ces particularités musicales contrastent avec la régularité d'une mesure ou bien qu'elles caractérisent la régularité même de la mesure. Citons par exemple la chanson de *Monsieur King* (vol. 4, p. 30) qui est construite suivant une alternance régulière des mesures 9/8 et 6/8. À la limite, on pourrait s'attendre à ce que l'indication de ces mesures figure au début de la pièce (9/8, 6/8, 6/8, 9/8) (2). Cependant, si l'alternance n'était pas absolument régulière, il faudrait que les changements de mesures soient indiqués au cours de la partition, et non pas au début comme c'est le cas pour de nombreuses chansons de l'ouvrage qui nous intéresse ici (ex.: dans la volume 4, p. 8 *Le couteau volé*, on trouve 6/8, 9/8 même si les mesures n'alternent pas régulièrement; il en est de même pour *Le retour du fils* p. 52, et pour *Éloigne d'un coeur qu'on aime* p. 57, où l'on trouve en tête de partition les indications 3/8, 6/8 etc.

Outre ces quelques exemples, les *Chansons d'Acadie* comprennent plusieurs mélodies qui témoignent d'une métrique nettement irrégulière ou alternée: ex. vol 3, p. 3 *Là-bas sur la montagne*, p. 26 *La belle Francoise*, et p. 27 *Dextra*. Par ailleurs, d'autres chansons semblent avoir une alternance métrique qui pourrait être récupérée en une seule indication de mesure. Par exemple, vol. 1, p. 7 *Le vingt-cinq de mai* pourrait être signé 2/4 tout au long. De même en est-il pour *Je l'ai vu voler* vol. 1, p. 20 où les mesures 7 et 9 seraient intégrées à la mesure 8, régularisant ainsi l'indication 3/4; dans le même cahier, p. 17, *Malbrough* comprend à la mesure 5 un premier temps inattendu. On pourrait penser qu'il s'agit d'une hésitation de l'interprète car la mesure qui suit est amorcée par la continuation de la dernière note de la mesure précédente sans attaque dans une descente en . Supposant que ce soit les cas, les mesures 3, 4 et 5 pourraient être réunies en deux mesures 2/4 sans pour autant bouleverser la métrique naturelle de la mélodie.

Un examen approfondi d'une soixantaine d'autres chansons nous amènerait éventuellement à reconsidérer le regroupement des temps en mesures régulières, systématiquement alternées ou même en mesures libres. Dans ce dernier cas, l'irrégularité des accents métriques des chansons suscite l'idée de phrases mélodiques menées suivant la dynamique du texte parlé.

Cette idée de mesures libres n'est pas étrangère à la pratique musicale à l'école. En effet, il est courant de se servir d'une poésie ou d'un texte comme sujet de récitatifs ou de mélodies en phrases libres. L'improvisation d'un support instrumental suit alors l'accent naturel



de la langue et n'est pas forcément régulier. Le volume 5 comprend quelques-unes de ces chansons: p. 3, *Le chevalier à la claire épée*; p. 10, *L'amant confesseur*; p. 13, *Le galant et la belle morte*; p. 28, *La fille d'un boulanger*; p. 30, *Ma mie tant blanche* (version 2); p. 33, *Adieu pour toujours*; p. 35, *Retour du mari soldat*; p. 40, *Au jardin d'amour*; p. 56, *Pour son honneur garder*.

Un dernier aspect de la notation musicale suscite aussi quelques remarques. Il s'agit de l'armature indiquant la tonalité des chansons. Lorsque la chanson est heptatonique (possède une échelle mélodique de sept notes) et en mode majeur ou mineur harmonique (3), aucun problème ne se pose. L'indication conventionnelle du nombre des dièses (no.) et des bémols (b) est suivie. Par contre, dans le cas où la chanson est modale, suivant le mode de RÉ dont le VII<sup>ème</sup> degré est altéré (hausse de 1/2 ton) en tonalité bémole (ex.: La en Do mineur), une certaine confusion est amenée par l'absence de ce VI<sup>ème</sup> degré à l'armature. En effet, voyant Si b et Mi b à la clé, il est dans les conventions de penser que la chanson sera en Si b majeur ou en Sol mineur. Cela n'est pas toujours le cas ici. Ex.: vol. 1, p. 20 *Je l'ai vu voler* est en Fa mineur avec indication de trois bémols (Si, Mi, La); vol. 3, p. 26 *La belle Françoise* est en Sol mineur avec indication d'un seul bémol (Si). Cette technique n'est pourtant pas toujours suivie. Par exemple, vol. 4, p. 14 *Le départ pour les États* est en Do mineur (hexatonique sans VI<sup>ème</sup> degré) et comporte trois bémols à la clé. Cette dernière façon de faire semble plus appropriée. Elle facilite l'examen rapide de l'aspect modal ou tonal de la chanson. La transposition du mode de RÉ en tonalités mineures diésées ne soulève aucune hésitation puisque le VI<sup>ème</sup> degré altéré ne figure pas dans l'armature de la tonique relative majeure.

Avant de clore cette analyse, je veux dire quelques mots sur la présentation matérielle de l'ouvrage entier. Un tableau comparatif montrant les notes d'évaluation des volumes permet un coup d'oeil rapide sur les points suivants: illustration de la couverture, illustration des chansons, couleur de l'impression, densité du caractère de l'impression.

	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 4	Vol. 5
Illustration/couverture:	B	B	A	B+	C
Illustration/chansons:	C	B	A	—	—
Couleur/impression:	B	A	A	B	A
Densité/caractère:	B	B	A	B+	A

Le format des cahiers m'apparaît excellent.

## Conclusion

La critique des *Chansons d'Acadie* devait tenir compte de facteurs ayant trait à la qualité d'un matériel pédagogique idéal aussi bien qu'à la nature folklorique même de ces chansons. Tel que prévu, les commentaires ont principalement porté sur la considération du

corpus comme ressource pédagogique, d'où le type de préoccupations relatives à la forme, au contenu, au contexte, à la notation mélodique et rythmique, et à la présentation matérielle des chansons.

En traçant le bilan de l'analyse, on se rend compte que les *Chansons d'Acadie* constituent une source inestimable de sujets pédagogiques. Premièrement, à cause de leur nature folklorique, elles représentent très souvent des modèles "naturels" de formes musicales simples et équilibrées. À travers elles, il est possible de saisir les notions élémentaires essentielles à la construction d'une solide connaissance musicale. Deuxièmement, elles permettent de reproduire et de continuer une forme d'expression artistique propre au peuple en dévoilant des valeurs typiques d'une région, d'une culture.

Les questions de clarté de présentation, de facilité d'analyse, de classification tonale, modale, de genre, etc. font partie des préoccupations quotidiennes du professeur de musique. Si les éléments musicaux ou les thèmes relatifs au sujet de la semaine ne sont pas aisément décelables, les ressources dissimulées dans un ouvrage risquent d'y rester. En effet, le temps requis par l'analyse et la recherche dépasse la réalité temporelle de disponibilité dont jouit un professeur de musique. Et vu la nature des ouvrages et des recueils de données folkloriques, les aspects pédagogiques du matériel musical ne sont pas toujours évidents. Certes, le folkloriste a accompli sa tâche. Reste celle du pédagogue à faire.

La collection des auteurs Chiasson et Boudreau est de toute évidence propice au développement de matériel pédagogique. Une classification selon des critères spécifiques tels que: la forme, le mode, le thème ou le genre pourrait déjà favoriser la pratique des chansons à l'école. En outre, en destinant telle ou telle mélodie à un, deux ou trois instruments, il serait aisé de donner accès à un nouveau répertoire. Aussi, en joignant des commentaires sur l'origine et le contexte original des chansons, l'esprit ou peut-être la fonction de celles-ci pourraient être rappelés et donner ainsi plus de valeur à la pratique des chansons mêmes. Enfin, quelques idées d'accompagnement harmonique ou rythmique élémentaire pourraient apporter une couleur pittoresque à cet héritage musical.

Ces suggestions se veulent constructives, et me donnent personnellement le goût de pousser plus loin cette accointance nouvelle que je viens d'avoir avec les *Chansons d'Acadie*.

## NOTES

1. Ribière-Raverlat, Jacotte, *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*. Tomes 1, 2, 3, 4. Paris, Éd. Leduc, 1979.
2. En effet, en revisant les accent mélodiques, on trouve cette succession régulière des mesures.
3. Il s'agit des modes majeurs et mineurs "modernes" ayant la gamme de Do et sa relative mineure (avec sensible) comme modèles.

(abstract, p.37)