

Centre de Formation des Enseignants de la Musique
CeFEdeM Ile de France

Promotion 2010-2012

L'apport des musiques de transmission orale dans une pédagogie de la harpe classique

Nikolaz CADORET
Mémoire préparé sous la direction de Frédéric LAINÉ

SOMMAIRE

Introduction	p. 1
Définition des termes	p. 3
1. Oralité et écrit. Repères historiques.	p. 5
1.1 Musiques populaires, improvisation et musique ancienne. La perméabilité.	p. 5
1.2 La partition source de clivages ? La fin de la perméabilité.	p. 6
1.3 La partition comme une trace non comme un temple.	p. 8
2. La harpe classique et le rapport à l'écrit. État des lieux.	p. 9
2.1 Difficultés techniques propres à l'instrument.	p. 9
2.1.1 Un instrument modal par nature.	p. 9
2.1.2 une ergonomie particulière : le problème de l'appropriation corporelle de l'instrument.	p. 11
2.1.3 Un instrument qui n'accompagne pas vers le phrasé.	p. 11
2.2 L'instrument, le style, la transmission, un triple clivage.	p. 12
2.2.1 Un clivage stylistique renforcé par un clivage organologique.	p. 12
2.2.2 Un clivage pédagogique.	p. 13
2.3 L'apport des défricheurs.	p. 14
2.3.1 Dominig Bouchaud : l'instant charnière entre classique et traditionnel.	p. 14
2.3.2 Hélène Breschand : la folle improvisation au service du discours.	p. 17
3. Une pédagogie de l'aller-retour entre oral et écrit. La variation pédagogique.	p. 20
3.1 Oralité et difficultés techniques.	p. 20
3.1.1 L' « erreur » déculpabilisée.	p. 20
3.1.2 Ornementer, varier, arranger.	p. 21
3.1.3 Intérioriser l'instrument.	p. 22

3.2 De l'intégration analytique à la construction précoce d'un discours musical.	p. 24
3.2.1 L'oralité induit une analyse <i>a priori</i> de la musique.	p. 24
3.2.2 La construction précoce d'un discours musical par la dramaturgie.	p. 26
3.3 Evaluer les acquis de l'oralité.	p. 27
3.4 Les outils d'une liberté musicale ?	p. 28
3.4.1 Une fonction socialisante.	p. 28
3.4.2 Une fonction globalisante.	p. 29
Conclusion	p. 30
Sources	p. 31

Introduction

Entre la tendance au décloisonnement échevelé qui caractérise notre société, et la tentation du repli communautaire, qu'il soit social ou esthétique, la question du rôle de la pratique musicale et de son enseignement est plus que jamais d'actualité. C'est sans doute pour répondre à cette tension profonde que le *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique* incite, dès le titre 1, à développer un enseignement globalisé afin « d'éviter la segmentation des apprentissages », à un renforcement de la place de la culture musicale notamment pour « apporter des réponses aux différentes attentes » y compris dans le domaine des musiques de tradition orale, et à « favoriser les démarches d'invention », tant par le biais de la composition et de l'arrangement qu'au moyen de l'improvisation.¹ Il y a ici un appel à peine dissimulé à la réintégration de pédagogies fondées sur d'autres substrats que celui, unique, de la partition.

Il s'agit donc bien là du constat d'un manque dans notre enseignement de la musique vis-à-vis des compétences qui sont apportées aux élèves. Et pourtant cette segmentation des enseignements et l'utilisation quasi exclusive de la partition comme support pédagogique n'apparaît que tardivement (à la fin du XVIIIe siècle) avec l'émergence du modèle des conservatoires et la fin d'une temporalité didactique lente (celle de la relation maître/précepteur-élève), la partition étant devenue la garante d'une certaine efficacité. Il s'agit dès lors de savoir comment réintégrer ces modes d'apprentissage dans un modèle d'enseignement structuré par des établissements eux-mêmes régis par des impératifs d'organisation du temps scolaire et d'efficacité didactique. Cela peut apparaître comme une gageure, mais l'enjeu pour l'élève et le musicien en devenir est de taille!

Il est intéressant de noter que la harpe classique, instrument à la fois objet de fascination et pourtant marginalisé à certains égards dans la pratique musicale actuelle, renaît au XIXe siècle, parallèlement à l'explosion du modèle conservatoire. Les grandes écoles de l'instrument se sont créées dans le cadre de cette pédagogie exclusive de l'écrit. Ne peut-on pas y voir une des raisons des difficultés que rencontre la harpe à être un instrument *actuel* ?

Il apparaît cependant que l'opposition oral-écrit est stérile, ne serait-ce qu'au regard de l'Histoire de la musique. La problématique est ici bien d'avantage de savoir si l'articulation des deux ne permettrait pas d'élargir l'horizon des possibles pour l'élève. N'y a-t-il pas, dans l'utilisation des musiques de transmission orale (improvisation et musiques traditionnelles) et les pédagogies induites par celles-ci, une véritable ressource didactique pour le professeur de harpe ? Nous allons tenter d'explorer cette transversalité pédagogique, et voir si cette piste ne permettrait pas de développer plus rapidement des compétences indispensables à la pratique de la harpe classique, tout en favorisant *par ricochet* la réinscription de cet instrument dans son époque.

Je tiens en préambule à préciser qu'il ne s'agit pas ici d'une simple profession de foi, mais bien d'une réflexion issue de mon propre parcours de musicien et d'enseignant.

¹ Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*. Ministère de la culture et de la communication. Avril 2008.

Venant de la musique traditionnelle, j'ai commencé tardivement la harpe classique tout en explorant en parallèle les musiques actuelles et improvisées. J'ai donc été confronté au conflit entre ces divers enseignements ainsi qu'au scepticisme de certains musiciens (tant dans le classique que dans les autres musiques) vis à vis de mon parcours : il fallait toujours appartenir à un domaine musical précis, et une identité musicale multiple ne pouvait qu'occasionner des problèmes *a priori* pour le style abordé (« un apprentissage classique pose des problèmes pour le swing ; l'approximation de la transmission orale empêche le travail de rigueur qu'exige la partition ...»). Ayant été obligé de tenter pour moi-même une conciliation entre tous ces modes d'apprentissage, j'amorce donc un travail sur une possible transversalité des transmissions, tout en la mettant en pratique avec mes élèves ou lors de stages collectifs. Ce mémoire est donc pour moi l'occasion d'approfondir cette réflexion et de dessiner les pistes d'une pédagogie personnelle.

Définition des termes

Qu'entendons nous par **harpe « classique »** ? Il est communément admis que cette dénomination recouvre la harpe à pédales à double mouvement, mise au point par Sébastien Erard en 1811. C'est la grande harpe de concert telle que nous la croisons aujourd'hui dans tous les orchestres. Et pourtant cette terminologie est déjà en elle-même « cloisonnante » : elle sous-entend que cet instrument est dédié à un répertoire particulier, celui de la musique savante occidentale. Nous verrons que cette conception n'est pas très éloignée de la réalité mais qu'elle induit une certaine unicité pédagogique qui ne saurait répondre aux difficultés propres à cet instrument. Nous entendrons donc par harpe « classique », la harpe à pédales dans le répertoire savant. Il s'agira dès lors de questionner la validité de la pédagogie qui y est traditionnellement rattachée, du fait de son appartenance au monde de la musique écrite.²

Il est important dans un second temps de ne pas confondre **musique de « transmission orale »** et musique de *tradition orale*. La musique de tradition orale s'inscrit dans un cadre communautaire, avec une transmission de génération en génération et dans un référentiel culturel commun à un groupe social bien défini. En utilisant le terme de « transmission orale » nous insistons sur le mode de transmission propre à certaines musiques, en l'occurrence l'absence de support écrit, car c'est celui-ci qui nous semble enrichissant, de par ses caractéristiques pédagogiques. Ce qui occupera notre attention, c'est bien le mode de transmission et ses implications pédagogiques, et non le contenu musical en lui-même. Cette terminologie recouvrira donc aussi bien les musiques traditionnelles que l'improvisation.

Arrêtons-nous également un instant sur le terme « **oral** ». À l'opposé de l'écrit, l'oral se base sur le langage, la communication. Notons ici que tout enseignement fondé sur une relation maître-élève implique de l'oralité. C'est pourquoi de plus en plus de pédagogues de l'oralité tendent à utiliser le terme d'*auralité*. Le terme *oralité* est issu du latin *oris* (bouche), et se place donc du côté du locuteur, tandis que celui d'*auralité* vient de *auris* (oreille), et se place du côté de l'auditeur, du récepteur, de l'élève. Ce qui est à l'œuvre dans une transmission *aurale*, c'est *l'éducation de l'écoute au service d'une pratique*. Nous conserverons le terme *oralité* par commodité, mais en prenant conscience qu'il s'agit ici de se passer totalement de l'écrit comme support de transmission. Il ne s'agit donc pas de transmettre oralement uniquement, mais bien de travailler sur l'écoute. Ce qui nous intéresse ici c'est l'articulation Vocalité – Auralité, qui permettrait de faire se compléter les liens Œil/Geste et Oreille/Geste.

² Nous n'excluons pas pour autant de cette définition la harpe « celtique » (qu'il serait plus judicieux dans ce cas de nommer *petite* harpe, ou harpe à crochets) en tant qu'instrument d'étude de la grande harpe. La partie consacrée aux pédales est très simplement transposable à la problématique des crochets, d'autant que le passage par les crochets est par définition transitoire s'il s'agit d'un instrument d'étude.

Enfin nous aurons à cœur de garder à l'esprit une **conception tripartite du terme « musique »**. Cette conception pose qu'une musique est tout à la fois un style, un répertoire *et* une pédagogie. Les deux premiers termes recouvrent les savoirs, la culture à transmettre ainsi que le geste approprié (un ensemble de techniques particulières). Le dernier recouvre les moyens qui permettent de mettre en œuvre les deux premiers. Ces trois termes sont intimement liés, dans la mesure où une musique ne se développe et ne s'affirme que dans une transmission qui lui est propre. Retirer l'un des trois piliers revient à se priver d'une compréhension profonde de la musique que l'on joue et surtout à se priver de techniques d'élargissement des compétences pour le musicien qui les aborde.

1. Oralité et écrit. Repères historiques.

Nous n'entamons pas ici un historique exhaustif des relations entre écrit et oral dans l'histoire de la musique. Il s'agit plutôt de justifier notre propos en le replaçant dans une perspective historique, sans insister sur les détails, mais en rappelant quelques éléments primordiaux. Beaucoup des faits évoqués ci-après apparaîtront comme des évidences à certains, et pourtant nombre de jeunes musiciens ne sont absolument pas conscients de la puissance du lien entre oral et écrit dans l'histoire musicale occidentale. Ils ne le découvrent que tardivement, et encore, s'ils en font l'effort. Ceci est peut-être la preuve que, pour connue qu'elle soit, l'interaction oral-écrit n'en est pas moins, souvent inconsciemment, occultée. En se replongeant dans l'histoire de la musique, on réalise que cette situation est en réalité le fait d'une lente construction qui commence tardivement, et n'est donc en aucun cas justifiée par une tradition ancestrale !

1.1 Musiques populaires, improvisation et musique ancienne. La perméabilité.

La notation musicale occidentale se fixe entre le VIII^e siècle et le XIV^e siècle. Cette deuxième naissance de l'écriture (quelques milliers d'années après Sumer...) répond au besoin de fixer des musiques qui se transmettent de plus en plus difficilement par l'oral uniquement. Probablement du fait d'une complexification croissante de la musique, mais surtout pour ne pas perdre la trace de ces musiques. L'écriture musicale ne semble donc apparaître, dans un premier temps, que comme un remède à l'échec de la mémoire.

Dès lors il devient éminemment difficile de connaître avec précision l'état des lieux de la musique de transmission orale (improvisations, musiques populaires) dans l'histoire, du fait de la problématique des sources. Nous savons cependant qu'une très grande perméabilité existait entre l'écrit et le non écrit, le sacré et le profane, le noble et le populaire. A titre d'exemple, on sait que la musique des *minnesänger* (poètes lyriques de langue germanique chantant l'amour courtois à partir du XII^e siècle) pouvait être soit une imitation de chants d'église, soit être issue d'un répertoire profane autochtone. Il en va de même pour les chansons des troubadours ou des trouvères, dont les mélodies étaient bien souvent identiques aux mélodies ecclésiastiques. Ceci peut être le témoin de l'irrigation profonde de la société médiévale par la religion et ses pratiques culturelles, mais il ne faut pas oublier que seule la musique sacrée est notée dans son ensemble. On observe donc surtout une grande interpénétration des deux sphères.

Plus tardivement, même une fois la notation musicale fixée, la dimension orale, non écrite, reste un élément constitutif de la pratique du musicien. À la Renaissance, les musiciens qui accompagnent les danseurs doivent être en mesure d'improviser autour des variations chorégraphiques très en vogue à l'époque. Cette pratique improvisée autour d'un élément partiellement écrit trouve bien sûr son expression la plus marquante dans le *continuo*, ou la réalisation de *basses données*, à l'époque baroque. À cette époque l'écriture est totalement fixée et l'imprimerie musicale existe déjà. L'écriture se complexifie considérablement, et pourtant cela n'empêche nullement de faire cohabiter l'écrit et l'improvisé dans une sorte de *forme ouverte* avant l'heure, loin du cliché de la *rigueur protestante* rattachée à cette musique :

« (...) les libertés prises avec le mouvement des voix, le manque de rigueur dans le nombre des voix, le redoublement non conventionnel des voix dans les accords – toutes les fantaisies harmoniques et contrapuntiques susceptibles d’horriifier un théoricien dénué d’imagination mais pouvant être fondamentales pour un improvisateur cherchant un accompagnement intéressant – étaient fréquentes. »³
Comme le notait également Johann David Heinichen en 1728 : « *En quoi consiste le fait de jouer une basse donnée, si ce n’est en une improvisation, sur cette basse, des autres parties de l’harmonie ?* »⁴

Dans cette période qui s’étend du Moyen-Âge au Baroque, on voit donc que la frontière entre écrit et oral n’a que peu de sens. L’oral reste alors le matériau premier de la création musicale, la partition venant s’y associer comme outil précieux de conservation et de transmission. Petit à petit la partition devient également un lieu de création à part entière, mais longtemps elle laisse à l’oral sa part primordiale de créativité : « *Pour eux (les musiciens de l’époque baroque ndr), l’improvisation faisait automatiquement partie de l’exécution.* »⁵

Cette pratique s’est poursuivie à l’époque classique et romantique : « *Arrivant à Vienne, il (Beethoven) vit dix années comme improvisateur fameux, pas comme compositeur...C’est dire si l’improvisation, dont on a peu de traces pour cette période, est monnaie courante.* »⁶. Les exemples ne manquent pas, depuis l’*Offrande Musicale* de J.S. Bach (dont la source est quand même une improvisation sur un thème donné comme un défi par le Roi Frédéric II de Prusse), jusqu’à Paganini, tenu d’improviser pour assurer ses nombreux concerts fleuves. Comment se fait-il que, si peu de temps après, cette pratique se soit perdue à ce point dans la pratique dite « savante » ?

1.2 La partition source de clivages ? La fin de la perméabilité.

« *La partition favorise la division entre musicien et non musicien, entre celui qui sait lire la musique et celui qui ne sait pas. Elle crée petit à petit une autre séparation entre le musicien qui écrit et le musicien qui interprète.* »⁷

Cette citation de Jacques Siron est peut-être un peu trop « engagée », comme un manifeste de l’oralité, mais elle a le mérite de mettre en lumière le changement de fonction de la partition par rapport à l’oral. D’aide-mémoire, elle devient petit à petit lieu de création à part entière, l’objet musical naissant de la partition et non l’inverse. Ceci a bien sûr un effet extrêmement positif sur la création, permettant une structuration et une réflexion sur la forme sans doute plus aboutie. Mais dans un même mouvement, la partition devient le lieu unique de *la vérité*. Dans le domaine de la musique baroque, les réalisations écrites de basses données avaient comme première fonction de servir d’exemple pour le novice. Mais rapidement ces versions sont devenues des versions *autorisées*, réduisant à néant les velléités de créativité de la part du continuiste. Il en va de même pour les cadences de concertos de

³ Derek BAILEY (2011), *L’Improvisation*. Paris, Editions Outre-Mesure, p. 39.

⁴ Johann David HEINICHEN (1728), *Der Generalbass in der Komposition*, cité par Derek BAILEY in *L’improvisation*, Op. Cit. p. 38.

⁵ Derek BAILEY (2011), *L’Improvisation*. Op.Cit. p. 43.

⁶ Remy CAMPOS (2009), *L’improvisation dans l’histoire de la musique*. Notes de conférence.

⁷ Jacques SIRON (2005), *La partition intérieure*. Paris, Editions Outre-Mesure, p. 69.

soliste. Improvisées au départ, comme un auto-portrait de l'artiste, elles sont progressivement notées. Dans un premier temps, cette notation avait une vocation pédagogique et mémorielle (acheter une cadence équivalait à conserver le souvenir d'un concert auquel on avait assisté, bien avant l'enregistrement !). Puis de la même façon que pour le continuo, ces versions sont devenues des références, et enfin les seules cadences autorisées.

On voit donc que l'écrit dans la musique induit subrepticement une mutation de l'interprète : de créateur à part entière (cela faisait même partie de sa formation indispensable), il devient exécutant. Le musicien « classique » s'oppose petit à petit au musicien qui improvise, qui oralise. Le critère d'opposition n'étant plus intrinsèquement la qualité musicale, mais le support même de la musique et la capacité à le réaliser, fidèlement ou non.

On observe en outre que cette prévalence de l'écrit dans la musique classique se fixe progressivement à partir du XIXe. Ce fait est contemporain de l'émergence d'une société bourgeoise, de la massification de la pratique musicale et de la naissance du système des conservatoires. Si au XVIIIe on prend un cours de musique chaque jour, au XIXe on ne voit son professeur qu'une fois par semaine, on souhaite apprendre très vite de la musique et la partition est pour cela un outil efficace. Mais encore une fois, de soutien à une pédagogie particulière, la partition va être instituée pour longtemps comme l'unique pédagogie possible au sein des écoles de musique, créant dès lors un clivage entre musiques écrites et musiques de transmission orale, qui ne réapparaissent que depuis peu dans les institutions d'enseignement musical.

À l'inverse, les exemples abondent de pièces écrites qui utilisent le matériau oral comme inspiration. Il n'est pas nécessaire de tous les citer (depuis le *Quodlibet* des *Variations Goldberg* de Bach à la *Cathédrale Engloutie* de Debussy inspirée des cloches balinaises en passant par les *Mélodies Ecossaises* de Haydn, sans oublier le travail d'ethnomusicologue de Bartok...) pour se rendre compte de l'importance de ces sources pour les compositeurs. Ils intègrent cette musique, la développent, la magnifient parfois, mais toujours en posant comme prérequis une profonde compréhension de leur nature. Comment dès lors transmettre une interprétation juste de ces œuvres, sans envisager une pédagogie qui permette d'en comprendre les tenants et les aboutissants ? N'y perd-t-on pas une partie du caractère, du *sens*, voulu par le compositeur ?

Il n'est pas question de mener un argumentaire à charge contre la partition, argumentaire qui n'aurait d'ailleurs aucun sens, mais l'on se rend compte que la *puissance de l'écrit* a peu à peu conduit à l'occultation d'une grande partie de la créativité musicale. En devenant exclusive pour le musicien classique, la partition n'a-t-elle pas fini par devenir un handicap, au sens où elle le prive d'une compréhension plus *intime* et plus *globale* du matériau musical, compréhension par essence contenue dans les musiques de transmission orale ?

1.3 La partition comme une trace, non comme un temple.

Car la partition ne contient pas tout : « *Savoir lire, qu'il s'agisse de l'écriture alphabétique ou de la notation musicale, c'est savoir reconstituer ce qui n'est pas explicitement noté, c'est-à-dire ce que tout le monde sait. C'est quand ce savoir vient à manquer que la notation devient problématique. Elle l'est pour le débutant qui n'a pas de culture musicale. Pour un musicien, la partition en dit beaucoup plus que ce qui est noté au sens strict. La notation ne traduit qu'une partie de ce qui est fixe et obligatoire. La notation de la langue est elle aussi incomplète et imprécise, mais parce que nous la maîtrisons parfaitement, nous n'en avons pas conscience* »⁸.

La notation musicale contient *implicitement* l'esprit d'une époque : « (...) *il est une erreur encore très répandue, et des plus dangereuses, qui consiste à croire que les notes, les indications de caractère et de mouvement ainsi que de nuances, ont toujours eu la même signification qu'aujourd'hui (...)* »⁹. L'écrit de la musique est donc en perpétuelle évolution, et nullement intemporel et universel. Il devient dès lors problématique de poser la partition comme outil premier dans l'enseignement, quand on doit en permanence la recontextualiser. Ceci est sans doute possible avec les grands élèves, mais illusoire avec les débutants.

Il en va de même dans la notation des musiques orales. Il est par exemple difficile de noter les mélodies traditionnelles non mesurées, comme les *gwerziou* de Bretagne ou les complaintes du *sean nòs* d'Irlande. Les tentatives, souvent issues de la pratique du collectage, qui s'est développé à la fin du XVIIIe, proposent des versions qui tentent de faire entrer ce langage musical dans une écriture « classique ». Si ce travail a un intérêt évident pour la conservation d'une mémoire, il est cependant insuffisant de jouer ces partitions telles quelles, au risque de dénaturer totalement le contenu musical. Tout comme il serait parfaitement ridicule de jouer, par exemple, l'*urtext* du concerto pour harpe Op3 n°6 de G.F. Haendel, sans le réaliser et l'ornementer ! Ainsi, plutôt que de fournir une partition *prête à jouer*, toute faite, ne serait-il pas plus intéressant de développer chez le jeune musicien les compétences nécessaires à une interprétation plus juste ? Et ces compétences impliquent une capacité à se distancier de l'écrit, à improviser, à travailler sans support « physique ». En somme considérer la partition comme une trace, une maison à habiter, et non comme un temple...

⁸ Laurence HELLEU, „*Notation et culture*“, *Culture et pratiques*, Collection Marsyas n°37/38, juin 1996, citée par Mariette WANDLER (2008) in *L'équilibre à adopter entre oralité et écrit dans les situations d'apprentissage instrumental*, Mémoire de DE, CeFEdeM Bretagne Pays de Loire.

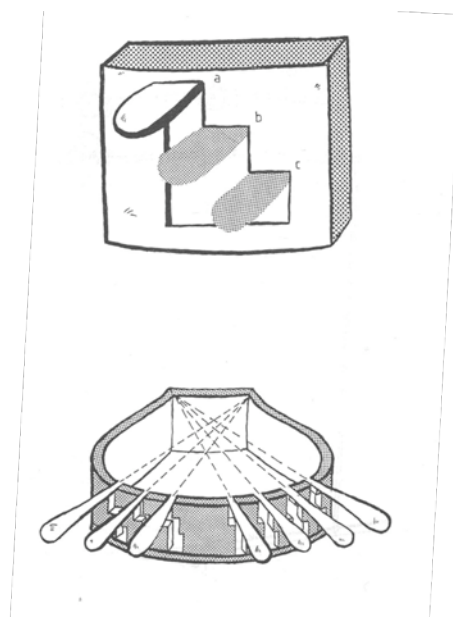
⁹ Nikolaus HARNONCOURT (1984), *Le discours musical*, Paris, éditions Gallimard, cité par Mariette WANDLER, Op.Cit.

2. La harpe classique et le rapport à l'écrit. État des lieux.

2.1 Difficultés techniques propres à l'instrument.

2.1.1 Un instrument modal par nature.

La harpe est un instrument modal par nature. Même dans sa forme la plus aboutie (la grande harpe de concert), le nombre de cordes se limite à 47, les modulations s'opérant par l'action de 7 pédales en trois crans, qui viennent raccourcir la longueur de la corde. Tout au long de son histoire, l'instrument s'est renouvelé sur un plan mécanique pour répondre au développement chromatique de la musique occidentale : ajout d'un ou deux plans de cordes supplémentaires (XVI^e siècle), crochets (XVII^e siècle), et enfin les pédales (XVIII^e et XIX^e siècles. Cf. *schéma ci-dessous*). Si le jeu de base est resté le même (pincer des cordes qui correspondent à des notes définies), l'adjonction de systèmes mécaniques *externes* au jeu a profondément modifié le rapport de l'instrumentiste à l'instrument. Nous sommes ici face à l'un des seuls instruments de musique où deux *gestes* distincts cohabitent : La dimension mécanique qui sert à *chromatiser* l'instrument est dès lors totalement séparée de la dimension interprétative.



3 crans par pédale (bémol, bécarre, dièse). Ré, do, si, à gauche et mi, fa, sol, la, à droite.
(GLATTAUER Annie, *À l'origine de la harpe*, Buchet-Chastel, Paris, 1999)

Cette caractéristique organologique de la harpe classique a de nombreuses conséquences pour les difficultés rencontrées par le harpiste face à la partition. Chaque altération correspond à un déplacement de pédale. En outre il est souvent fait appel à des enharmonies *de commodité* pour pouvoir jouer certaines pièces : un la # (déplacement de la pédale de la) pourra par exemple être préféré à un si b écrit si l'on doit réaliser dans le même temps une altération de do #, les pédales de si et de do se situant du même côté de l'instrument. Certaines partitions se voient donc totalement *réécrites* sans aucune considération de rigueur harmonique, à l'instar de la partie de harpe du *Feuerzauber* dans *La Walkyrie* de Richard Wagner, dans l'exemple ci-dessous (mesures 195 à 198) :

The image shows a musical score for 'Version Zingel'. It consists of two systems of music. The first system has two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a complex melodic line with many accidentals (flats and naturals) and slurs. The bass staff contains a more rhythmic accompaniment. The second system continues this pattern. Chord symbols are written below the notes, such as 'Lab', 'Mi', 'Re', 'Sol', 'Si', 'La', 'Fa', 'Do', 'Mi', 'La', 'Re', 'Sol', 'Do', 'La'.

Version Zingel.

The image shows a musical score for 'Version Fabrice Pierre/personnelle'. It consists of two systems of music. The first system has two staves: a treble clef staff labeled 'Harpe' and a bass clef staff. The treble staff contains a complex melodic line with many accidentals and slurs. The bass staff contains a more rhythmic accompaniment. The second system continues this pattern. Chord symbols are written below the notes, such as 'Ab', 'D#', 'G', 'B', 'E', 'F', 'D', 'F', 'A', 'C', 'G', 'F', 'A', 'F', 'A', 'B', 'D', 'C', 'B'.

Version Fabrice Pierre/personnelle.

On imagine dans ces conditions la complexité d'une lecture à *vue*, dans la mesure où il est presque impossible d'anticiper toutes ces modifications dans l'instantanéité du déchiffrage.

Tout en étant conscient que toutes les partitions ne sont pas déchiffrables immédiatement, il n'en reste pas moins indispensable de réintégrer le geste mécanique dans le geste musical, en développant une plus grande conscience harmonique de l'instrument et en le considérant comme un tout. Il ne s'agit plus d'apprendre à faire de la musique avec les doigts et de « masquer » les pieds, mais bien de développer une vision globale du jeu.

2.1.2 une ergonomie particulière : le problème de l'appropriation corporelle de l'instrument.

Si la harpe est souvent comparée au piano, que ce soit au regard du répertoire et de la graphie des partitions (2 clés, sur le modèle de la mélodie accompagnée), ou en raison du principe organologique que le nombre de cordes correspond au nombre de notes possibles, n'en demeurent pas moins des différences ergonomiques fondamentales : Le plan de jeu est vertical et les cordes sont pincées directement par les doigts, dans un espace extrêmement restreint.

Il est beaucoup plus difficile de se repérer sur un plan vertical asymétrique : contrairement au clavier, où l'instrumentiste se trouve au centre de la tessiture, celle-ci se développant symétriquement de part et d'autre du buste, à la harpe, toute la tessiture s'étend *au-devant* de l'interprète. Le mouvement des deux bras est donc parallèle et asymétrique, et les contraintes de déplacement des membres vers soi quand on va vers l'aigu, ou d'extension des bras, vers le grave, rendent la constitution d'une *image corporelle* de l'instrument beaucoup plus complexe. Si l'on ajoute à cela l'extrême diversité des factures (et donc des ergonomies) d'un instrument à l'autre, il devient particulièrement délicat de se repérer rapidement sur l'instrument, d'autant que la surface préhensible d'une corde se réduit à une portion de millimètre...

En parlant de préhension, le jeu des cordes *pincées* présente lui aussi une difficulté particulière : *pianoter* est un mouvement plus simple sur un plan kinesthésique que le fait de devoir pincer une corde (pression sur la deuxième phalange, enroulement du doigt...). Il ne s'agit bien sûr que d'une technique instrumentale particulière à acquérir, mais cela produit malgré tout un phénomène assez récurant chez les jeunes harpistes : la difficulté à développer des doigtés *instinctifs* ou *réflexes*, indispensables pour l'exécution rapide d'une pièce instrumentale. Comment développer chez l'élève la capacité à trouver de tels doigtés en dehors de ceux annotés sur la partition, et ce le plus rapidement possible, pour la plus grande indépendance possible ?

Enfin la vision que l'on a de l'instrument est une vision *rasante* du plan des cordes, induisant un effet de perspective complexe à assimiler. Si l'on doit à cela ajouter la partition comme élément visuel à décoder, l'opération s'avère acrobatique, surtout pour les débutants, et oblige bien souvent à n'aborder que des répertoires simplistes pour commencer. Ne serait-il pas dès lors intéressant de mener d'abord - ou en même temps - un travail *d'appropriation corporelle* de l'instrument, sans le barrage d'abstraction que représente la partition ? La harpe n'est bien évidemment pas le seul instrument pour lequel cette abstraction représente un problème, mais elle est pour le harpiste peut-être plus complexe à surmonter.

2.1.3 Un instrument qui n'accompagne pas vers le phrasé.

La harpe n'a pas de pédale de résonance, pas d'étouffoirs, pas d'archet ni de souffle. Une fois la corde pincée il est trop tard, et le son vivra la vie que seul le doigt lui aura donnée, dans la fraction de seconde qui précède la libération de la corde. Comment dès lors rendre et comprendre le *legato* entre deux accords, le *staccato* dans une gamme, le *crescendo* dans une résonance ? Rien dans la facture de l'instrument ne

permet d'anticiper mécaniquement la réalisation d'un phrasé (une pédale de résonance par exemple). Rien non plus dans le principe d'émission du son qui pourrait organiquement guider la conduite d'une phrase (le souffle et la nécessité d'organiser sa respiration). Dès lors tout phrasé doit être voulu et senti pour pouvoir être réalisé, dans une sorte de foi en la magie de la volonté de l'interprète.

On comprend dès lors la difficulté pour le professeur d'enseigner (*mettre en signes*) une notion aussi abstraite, particulièrement auprès des plus jeunes. L'objectif est donc que l'élève puisse *vivre le phrasé par lui-même*, qu'il le sente et l'entende dès le début, sans attendre une maturité cognitive qui lui permettrait de comprendre et appliquer des notions extérieures évoquées par le professeur. La partition permet bien sûr de *voir* la phrase, si celle-ci est soulignée par des liaisons de phrasé, mais comment la reproduire, si rien dans l'instrument n'aide mécaniquement à conduire celle-ci ? À la harpe sans doute plus qu'ailleurs, « voir la ligne » sur la partition est bien souvent très éloigné de « conduire la ligne ». Ne s'agit-il pas de développer une conscience de la ligne par l'oreille plus que par l'œil ? De réévaluer le lien œil-geste au profit du lien oreille-geste ?

En somme les caractéristiques de la harpe, d'un point de vue organologique, amènent à une prise de conscience tardive de paramètres interprétatifs pourtant fondamentaux. L'abstraction que représente la partition dans le processus d'apprentissage semble donc renforcer cette distanciation vis à vis de l'instrument et retarde probablement davantage, dans son utilisation exclusive comme support de transmission, l'acquisition d'éléments pourtant essentiels à la constitution d'un discours musical.

2.2 L'instrument, le style, la transmission, un triple clivage.

2.2.1 Un clivage stylistique renforcé par un clivage organologique.

La harpe a considérablement évolué depuis le premier arc musical du Tassili Oriental datant du Magdalénien (20 000 av. JC). La grande harpe de concert en représente l'aboutissement en termes de lutherie. Pourtant les autres formes continuent de perdurer et sont utilisées dans des domaines musicaux bien précis : la harpe celtique à crochets, au croisement de la lutherie médiévale continentale et britannique, pour la musique celtique ; la harpe triple de la Renaissance pour la musique ancienne et la musique galloise ; la harpe électrique pour les musiques actuelles ; les harpes latino-américaines pour la musique d'Amérique du Sud... Chaque instrument, au-delà de ses spécificités acoustiques, requiert une technique particulière, parfois très éloignée de la technique de la grande harpe, pour ne pas dire inaccessible sans un nouvel apprentissage dédié. Le clivage entre ces différents univers musicaux se trouve donc renforcé par ces instruments très différents.

C'est ici une particularité du petit monde de la harpe que cette opposition stylistique très forte que l'on retrouve dans les manifestations culturelles. Certains festivals par exemple ne sont plus dédiés à la *musique* celtique, mais à la *harpe* celtique, avec un rejet explicite de la grande harpe, dite harpe classique, non pas en raison d'un répertoire, mais d'une facture instrumentale ! Il ne s'agit pourtant jamais de

rencontres de lutherie, mais bien de manifestations musicales... Ces querelles bien stériles naissent sans doute de la prédominance *de facto* de la grande harpe dans la musique savante occidentale à partir du XIXe : instrument magnifié par les *grands compositeurs* (de Berlioz à Boulez), instrument noble par excellence, dont les dorures se voient de loin dans les plus grands orchestres. Sans compter que la harpe celtique est bien souvent considérée dans les conservatoires comme un instrument d'étude du fait de sa petite taille. L'on comprend dès lors que la rupture puisse apparaître comme consommée...

La grande harpe est donc associée de façon quasi exclusive à la musique classique (au sens large), d'où son nom, abusif, de *harpe classique*. Par un glissement rapide, on considère ainsi qu'elle ne peut jouer que de la musique écrite. Quel que soit le style d'ailleurs : de la musique latino-américaine, de la musique ancienne, de la musique bretonne, tant que celle-ci figure sur une partition. On applique dès lors une pédagogie identique, celle de l'écrit, et l'on aborde tous ces styles de façon similaire. Cette pratique toujours actuelle ajoute encore à l'isolement de la grande harpe, qui, si elle peut jouer avec excellence la musique dite « savante », n'en apparaît pas moins assez *approximative* quand elle aborde les autres styles. Cet esprit d'*ouverture* de façade étant d'ailleurs souvent très mal perçu par les tenants des autres styles, qui ne se permettraient sûrement pas de jouer du classique avec autant de légèreté...

2.2.2 Un clivage pédagogique.

Il ne s'agit pas d'alimenter ces querelles de chapelle en se faisant le tenant de l'une ou l'autre des positions. Cependant force est de noter que cet état de fait conduit à un isolement pédagogique de chaque instrument. Comme abordé plus haut¹⁰, ce que nous appelons *musique* se constitue d'un style, d'un répertoire *et* d'une pédagogie ou mode de transmission. N'est-il pas regrettable de n'aborder les autres univers musicaux (traditionnel, jazz, musique ancienne...) que par le biais de la partition ? La pédagogie rattachée à la grande harpe est en effet une pédagogie de l'écrit. Mais envisagerait-on d'apprendre une sonate de Mozart à un musicien issu du traditionnel en ne le faisant travailler qu'à l'oreille ? De même peut-on croire que les *Sequenzen über Johannes* de Heinz Holliger pourraient être transmises sous l'angle univoque de l'improvisation à un harpiste issu du jazz ?

Certes ces comparaisons sont un peu provocatrices, mais elles ont peut-être le mérite de mettre en lumière une incohérence pédagogique propre à la transmission exclusive par l'écrit. Tout ne réside pas dans la partition, à fortiori quand il s'agit de musiques à fondement oral. Et quand bien même le professeur connaîtrait un style de par son parcours de musicien, il ne saurait le transmettre de façon pertinente en se basant sur l'utilisation exclusive de la partition. Le secret du *swing* propre à une jig irlandaise ne s'écrit pas, ne s'*explique pas*, mais s'*intègre* par imprégnation. Au même titre qu'une interprétation cohérente et convaincante de *Sublimation* de Yoshihisa Taira ne saurait exister sans une analyse *à la table* de la partition.

¹⁰ Voir *supra* p.3

Passer par les modes de transmission propres aux autres musiques abordées permettrait donc de mieux comprendre celles-ci, et donc de mieux les interpréter. Mais ne pourrait-on pas également renverser ce rapport, et partir de ces musiques et de leur mode de transmission propre pour enrichir une interprétation de la partition ? Au-delà de simplement *faire œuvre d'ouverture* en abordant d'autres répertoires, ne pourrait-on pas envisager ceux-ci comme réel matériau pédagogique ? N'ont-ils pas en eux-mêmes des *qualités* qui permettraient au jeune harpiste classique de développer rapidement et *en profondeur* des compétences fondamentales pour sa pratique musicale personnelle ?

2.3 L'apport des défricheurs.

Avant d'aller plus avant, nous souhaitons apporter un éclairage particulier sur le rôle fondamental qu'ont joué (et continuent de jouer !) certains pédagogues de l'instrument en utilisant cette transversalité didactique au service de leur enseignement. Je me suis concentré sur deux professeurs que j'ai eu la chance de croiser dans mon parcours : Hélène Breschand et Dominig Bouchaud, dont nous trouverons ci-dessous les entretiens que j'ai pu avoir avec eux très récemment.

Notons que ces deux pédagogues ont eu à cœur de mettre en pratique la transversalité musicale au service d'une pédagogie, en s'appuyant sur les caractéristiques de transmission propres à chaque musique : Dominig Bouchaud a mis en œuvre ses compétences premières de harpiste classique au service de la harpe celtique, en construisant petit à petit une pédagogie alliant les deux modes de transmission (oral et écrit). Hélène Breschand se sert de l'improvisation qu'elle vit au quotidien pour développer chez ses élèves des compétences à mettre en œuvre dans le travail du répertoire écrit.

Je place ces deux entretiens dans le corps de ce mémoire car les réflexions et le travail de ces deux professeurs sont à la base de ma propre proposition pédagogique. Ils constituent ainsi la conclusion de cette seconde partie, en ouvrant des pistes pour notre troisième et dernière partie : la variation pédagogique.

2.3.1 Entretien avec Dominig Bouchaud : l'instant charnière entre classique et traditionnel.

Vous avez commencé la harpe dans un cursus très classique, avant de vous tourner vers la harpe celtique et son répertoire. Quels sont les éléments qui ont été déterminants dans ce choix ?

Sortant du CNSM de Paris, j'ai réalisé que le répertoire de la harpe classique était bien limité et que je serai amené à jouer toute ma vie 3 concertos et les 3 ou 4 œuvres de Debussy, Ravel, Fauré écrites pour harpe... D'autre part, j'avais mal vécu l'enseignement reçu à ce Conservatoire de Paris, basé sur la concurrence entre les 2 classes de harpe (Jacqueline Borot & Gérard Devos) ; enseignement ultra-harpistique très « instrumental » et d'une esthétique post-romantique pour tous les répertoires, sans aucune réflexion sur le contexte historique et culturel des œuvres, ce qui nous a amenés à jouer beaucoup de morceaux (douteux !)

de compositeurs comme Büsser, Vierendeux, Renié (c'est bon pour la technique, et pour le son, nous disait-on...) et encore dans les années 1975/80, à ne jamais aborder la musique contemporaine... Assez découragé, j'ai donc, après l'obtention du 1^{er} prix, arrêté la musique pour m'inscrire en fac de lettres à la Sorbonne. Un an après, j'ai eu l'occasion d'assister à un des 1ers concours de harpe celtique lors d'un *kan ar bobl* à Lorient : j'ai tout de suite été impressionné par la sonorité de la harpe celtique et par le potentiel de liberté musicale et de créativité que les répertoires de musique bretonne ou irlandaise suscitaient... d'autre part, à l'époque (1980), la harpe celtique était encore balbutiante, il n'y avait pas de professeurs, le niveau technique et musical des harpistes « celtiques » était très faible et j'ai tout de suite réalisé que mon bagage « classique » allait être utile pour que la harpe celtique réalise sa « renaissance » amorcée 10 ans plus tôt par Alan Stivell...

Quand j'ai commencé la harpe dans votre classe, vous pratiquiez encore beaucoup un travail sur partitions. Aujourd'hui vous menez une pédagogie essentiellement basée sur l'oralité. Quelles ont été les étapes et les motivations dans la construction d'une telle pédagogie ?

Il nous a fallu beaucoup de temps pour mettre en place une pédagogie cohérente pour l'enseignement de la harpe celtique. Tous les professeurs à l'époque avaient reçu un enseignement « classique » basé sur le travail de partitions écrites et, dans un 1^{er} temps, chacun s'est mis à écrire des arrangements à partir de thèmes bretons ou irlandais, agrémentés de variations plus ou moins virtuoses etc..., reproduisant néanmoins le schéma de la musique savante : un compositeur-arrangeur, une partition, un texte à respecter avec les conseils du professeur. Le milieu musical traditionnel breton qui estimait, à juste titre, que la harpe n'avait pas de tradition en Bretagne, dénigrait, bien sûr, toute cette production musicale pour harpe celtique.

J'ai dû attendre les années 1990, après une formation de 3 ans sur la musique bretonne avec le sonneur-ethnomusicologue Laurent Bigot, pour comprendre qu'il fallait connaître en profondeur une musique traditionnelle pour se l'approprier avant de la restituer sur son instrument, et cela demande beaucoup de temps et de patience... Cela demande aussi d'oublier plein de principes et de recommandations reçus dans un enseignement «classique ». Ce qui diffère, c'est évidemment la transmission des musiques traditionnelles qui se fait oralement avec toute la vitalité, la capacité d'évolution et de changement, les subtilités rythmiques et mélodiques que cela incite... C'est aussi la fonctionnalité de ces musiques : il ne s'agit pas de belle œuvre pour le plaisir de l'écoute, mais d'une musique faite pour danser, pour accompagner la marche, pour raconter une histoire « vraie » qui fait partie de la vie de la communauté (je pense, par exemple, aux *gwerziou* bretonnes). Cela demande donc aussi une réflexion sur les moments où l'on peut pratiquer cette musique, sur les lieux où l'on peut la jouer...

Comment travaillez-vous avec les élèves débutants et à partir de quel moment les confrontez-vous à la partition ? Comment se passe cette confrontation ?

Actuellement, pendant tout le 1^{er} cycle, mes élèves (qui suivent par ailleurs un cours de FM) sont dans la transmission orale : le répertoire est appris par imitation du professeur soit à la voix, soit à la harpe ; à partir du 2^{ème} cycle, j'introduis petit à petit du matériel écrit et l'idée est qu'à la fin du 2^{ème} cycle les élèves soient aussi à l'aise dans la transmission orale que dans la lecture de la musique, pour qu'ils aient tous les outils « en main » pour pratiquer différents répertoires musicaux. Globalement, cela se passe bien et l'introduction de musique écrite ne leur pose pas de difficultés ou questions particulières.

Vous travaillez également sur des répertoires « savants », comme la musique contemporaine, et vos arrangements sont empreints d'harmonies issues de la musique écrite du 20^{ème} siècle. Cela vient sans doute de votre parcours antérieur. Vos élèves ont-ils les mêmes outils d'ouverture dans leur parcours d'apprentissage ou restent-ils majoritairement dans un champ purement traditionnel ?

Je pense être « clair » dans mon approche de la musique traditionnelle en privilégiant la connaissance des terroirs, le style, l'oralité mais cela ne m'empêche pas d'aborder d'autres répertoires. Pendant les 3 cycles, mes élèves auront aussi abordé quelques pièces de musique classique et surtout de musique contemporaine (écritures innovantes, improvisation...). Si l'on travaille en profondeur les musiques traditionnelles, on est confronté à la modalité, au tempérament inégal, aux flux rythmiques, aux dissonances, ce sont des notions qui « travaillent » aussi les compositeurs actuels, la solution des gammes majeures et mineures ayant, il faut bien le dire, affaibli la diversité et la complexité du discours musical... même si cela a généré des chef-d'œuvres ! Certains de mes élèves (et de mes collègues !) sont peut-être bousculés par cette approche musicale, mais je pense qu'en 2012, on ne peut plus se cantonner à un seul répertoire mais qu'on doit ouvrir ses oreilles aux différentes façons de produire du son, avec humilité et honnêteté.

Vous connaissez les deux univers : la musique classique écrite et la musique traditionnelle orale. Quelles sont d'après vous les caractéristiques qu'une pédagogie de l'oralité apporte aux élèves par rapport à un enseignement classique basé exclusivement sur l'écrit ?

L'oralité (on devrait dire l'auralité) permet une écoute subtile et vivante du son, en passant moins par la voie intellectuelle de la lecture de la partition. Pour l'enfant, c'est beaucoup plus « naturel » de reproduire directement ce qu'il entend, ce qu'il chante que de lire une partition, puis de transformer cette lecture en notes jouées sur l'instrument ; cela laisse aussi une marge de liberté puisque c'est la mémoire qui va stocker le matériel entendu (d'un cours sur l'autre, par exemple), cela crée quelquefois des surprises

mais qui peuvent être riches de la création de l'enfant (si au cours suivant, l'élève joue un air un peu différent de celui que j'ai proposé, je le lui dis, mais je lui dis aussi de garder sa version, c'est exactement cela le processus de transmission de la musique traditionnelle). L'oralité permet aussi à l'élève d'être plus à l'aise pour écouter le « sonore » (l'écrit et la lecture demandent un tel effort à certains qu'ils n'écoutent plus ce qu'ils jouent, se contentant de faire des notes avec les doigtés inscrits...). C'est aussi un bon moyen pour aborder l'improvisation et toute forme d'invention...

2.3.2 Entretien avec Hélène Breschand : la folle improvisation au service du discours.

En tant qu'artiste musicienne tu développes une pratique assidue de l'improvisation. Comment as-tu débuté cette pratique ? Cela a-t-il fait partie de l'enseignement musical que tu as reçu ? Quelles ont été éventuellement les personnalités qui t'ont influencée dans cette démarche ?

Cela n'a pas fait partie de l'enseignement que j'ai reçu, loin de là, mais par contre c'était un rêve depuis toujours.

Dans ma tête d'enfant, l'improvisation était le summum de la maîtrise du musicien, ce vers quoi il fallait tendre...

Une fois mes études terminées, j'ai repensé à ce rêve d'enfance, et je me suis jetée à l'eau. J'ai été à l'affût des rencontres, des stages, des projets ; et j'ai rencontré effectivement des personnalités qui m'ont aidée, poussée, encouragée, et fait jouer.

Gérard Buquet, et Didier Petit notamment.

J'ai aussi fréquenté les scènes des musiques improvisées.

Dans ta pratique musicale, tu abordes bien sûr d'autres formes musicales (classique, contemporaine...). Dans quelle mesure ces différentes pratiques s'influencent-elles mutuellement ?

Improviser permet de se rapprocher de la composition, et de l'analyse, car improviser c'est une composition dans l'instant. Donc déjà je trouve important de remettre au même niveau d'accès l'interprétation, la composition et l'improvisation.

Ensuite pouvoir aborder les répertoires les plus variés, comme l'apprentissage de différentes langues, permet d'être souple, ouvert, riche. Chaque répertoire (selon les périodes historiques, les pays) a ses propres techniques. Selon les pays les pratiques sont orales ou écrites, chaque répertoire permet d'aborder des techniques, des phrasés, des attaques, des rythmiques, une idée du son, que l'on peut réutiliser, transposer dans différents contextes musicaux. Plus nous sommes riches de connaissances, plus nous avons des idées, des sensibilités pour jouer la musique! Quelle qu'elle soit !

Il est important aussi d'être au fait de ce qu'écrit et aiment les élèves : leur faire travailler de la pop, de la variété, du rock, jazz etc, leur permet de comprendre pourquoi ils aiment, comment c'est écrit, d'où cela vient (influence d'autres compositeurs passés).

La difficulté est d'avoir soi-même une grande culture, et toujours en mouvement ; mais lorsque je ne connais pas bien un style de musique, je le dis aux élèves...et je cherche avec eux . Pour moi, les cours c'est un échange : j'attends des élèves qu'ils m'apprennent aussi quelque chose !

L'univers de la harpe classique apparaît souvent comme très éloigné de la pratique de l'improvisation (que ce soit en jazz ou en improvisation libre). Y a-t-il d'après toi des caractéristiques propres à cet instrument (techniques, mécaniques...) qui rendent difficile le premier pas vers l'improvisation ? Ou bien est-ce uniquement un imaginaire construit historiquement et socialement qui freine les harpistes vers l'improvisation ?

Oui, je pense que c'est l'imaginaire qui freine, et un trop grand respect des partitions. Bon nombre d'œuvres ont été écrites sur la base d'improvisations (Parish-Alvars, Chopin,...) sans compter les œuvres baroques, à orner librement (à l'intérieur d'un code bien sûr). Ne pas oublier que les cadences chez Mozart étaient des moments d'improvisation.

Evidemment l'instrument a ses spécificités, qui créent des limites (notamment le côté modal de la harpe) et le fait que les changements d'altérations (pédales ou clapets) peuvent déstabiliser la sensation de la pulsation, notamment en jazz.

Mais je pense aussi que la harpe est un instrument très contemporain, comme la percussion, qui à lui seul permet un nombre de timbres et de modes de jeu, qui se prête particulièrement à l'invention et l'improvisation.

Je pense aussi que cela vient de l'enseignement dans tous les instruments : permettre de « jouer », d'inventer, dès l'apprentissage d'un instrument, de détourner l'instrument...

Tu fais improviser tes élèves, dès les cours d'initiation, puis tu les incites à poursuivre cet exercice tout au long de leur cursus. Quel est d'après toi l'intérêt d'une telle pratique et quelles sont les qualités que cela développe chez les élèves ?

L'intérêt d'une telle pratique est multiple.

Evidemment cela développe leur sens de la création, voire de la composition, de l'écriture.

Mais cela leur permet aussi d'aborder toutes sortes de partitions en les adaptant, et donc d'intégrer la pratique de la musique dans leur vie (adapter une œuvre pour un mariage, pour un concert, avec d'autres

musiciens en musique de chambre, répondre aux besoins, désirs des amis rencontrés : une pratique vivante de la musique).

D'autre part, cela évite l'angoisse de la fausse note : analyser une fausse note, un doigt à côté, s'apercevoir que cela pourrait bien souvent être écrit ainsi, savoir retomber sur ses pattes en transformant une fausse note en ornementation, etc.

Cela leur permet aussi de s'approprier une partition, pour mieux la travailler.

Travailler une basse en boucle à la main gauche, et improviser à la main droite, par exemple, cela décoince, permet de comprendre comment c'est écrit.

Improviser, transposer librement les exercices de technique : cela permet de s'écouter, de mieux comprendre avec sa propre conscience (et non en répétant sans être vraiment concerné).

L'improvisation peut parfois se lire comme un exercice de la liberté. Penses-tu que transmettre le désir d'improviser c'est aussi donner les outils d'une liberté ?

Tout à fait ! sachant que rien n'est plus exigeant et difficile que la liberté : la liberté demande une rigueur, une conscience et une auto-analyse de ce que l'on fait.

Oser la liberté d'improviser dans la vie comme dans la musique : c'est une gageure passionnante !

La musique demande une discipline et une rigueur intérieure ; jouer c'est aussi méditer, être avec soi-même , et c'est cela que l'on transmet aux élèves, pas seulement la musique....

3. Une pédagogie de l'aller-retour entre oral et écrit. La variation pédagogique.

Dans ce chapitre, nous tenterons de présenter quelques pistes pédagogiques basées sur les principes inhérents à la transmission orale. Il ne s'agit en aucun cas de remettre en cause la pédagogie de l'écrit dans son ensemble, mais bien de substituer à une opposition stérile entre oral et écrit un concept de *variation pédagogique*. S'appuyer sur les nécessités pédagogiques induites par les musiques de transmission orale permet en effet de varier les éclairages sur un processus d'apprentissage aussi complexe que celui de la musique. Au lieu de s'opposer, les deux modes de transmission peuvent donc se compléter, au service d'une véritable éducation du musicien.

3.1 Oralité et difficultés techniques.

3.1.1 « L'erreur » déculpabilisée.

« Une erreur peut toujours, involontairement, se révéler positive.(...) Ne craignez pas de vous tromper, craignez seulement d'être inintéressant. »¹¹

Ces propos de l'organiste T-Carl Whitmer illustrent un aspect essentiel dans l'improvisation : la *fausse note* n'existe pas a priori, puisque nous sommes les propres créateurs de ce que nous interprétons.

Bien sûr nous pourrions déceler des erreurs dans une improvisation : une note un peu trop dissonante dans un discours très harmonique, une mauvaise mise en place rythmique... Mais il ne s'agit jamais de la sanctionner. Ce qui compte c'est justement la capacité à *jouer autour de ses erreurs*, en faire un matériau du discours, et surtout ne pas tenter de se reprendre. Cette « erreur » peut précisément être l'éclat de lumière qui infléchira le discours vers une voie plus passionnante.

Comme le rappelle Jacques Siron : *« (...)l'erreur est le plus souvent d'une autre nature. Elle concerne le geste général plutôt qu'un événement sonore : manque de clarté, mauvaise articulation des idées, (...) bavardage sans contenu émotionnel, développement illogique (...) »¹²*. On voit que dans les erreurs possibles se cache l'intérêt pédagogique de cette pratique : structurer un discours musical. Au lieu de pointer du doigt une faute qui n'est rien d'autre que la restitution imparfaite d'un support écrit, on travaille sur des principes fondamentaux pour l'interprétation musicale.

Il en va de même dans le domaine des musiques traditionnelles : un thème transmis à l'oreille fera sans doute l'objet de modifications de la part de l'élève. Qu'elles proviennent d'une mémoire qui se floute d'une semaine sur l'autre (cf. *supra*, entretien avec Dominig Bouchaud), ou tout simplement de l'incapacité à réaliser exactement le même motif que le professeur et donc de la nécessité de l'adapter.

Faire comprendre par ce travail que c'est justement dans cette plasticité du matériau musical que réside la vitalité de la musique de transmission orale, c'est inscrire l'élève dans une dynamique décomplexée par rapport au support (oral ou écrit)

¹¹ T.Carl WHITMER, *The Art of Improvisation*, cité par Derek BAILEY (2011) in *L'Improvisation*. Paris, Editions Outre-Mesure, p. 47.

¹² Jacques SIRON (2004), *La Partition Intérieure*. Paris, Editions Outre-Mesure, p. 87.

musical. À terme cela peut bien évidemment avoir aussi une utilité toute pragmatique, à savoir être en mesure de se rattraper en toutes circonstances (trou de mémoire etc), mais sans cette culpabilité délétère d'avoir recours à un *pis-aller* honteux...

3.1.2 Ornementer, varier, arranger.

L'ornementation, la broderie ou la variation sont des éléments constitutifs des musiques de transmission orale. Il est nécessaire d'apprendre dès le moment de la transmission les possibilités de varier un thème (quel qu'en soit le style). L'intégration de la variation ou de l'ornementation comme parties intégrantes du matériau thématique permet très rapidement de normaliser cette pratique. La fluidité acquise dans ces techniques sera ainsi d'autant plus utile pour l'ornementation en musique ancienne et classique (utilisation des *rolls* irlandais en musique ancienne par exemple). L'élève sera en outre à même d'adapter ses propres techniques de broderie, intégrées de longue date et souvent spécifiquement conçues pour sa main, à la partition qui sollicitera ces effets.

En outre l'arrangement est une donnée fondamentale pour les musiques populaires ou les musiques jazz, qui ne sauraient se penser sans le développement de capacités à arranger soi-même les thèmes musicaux appris. Il est ainsi possible, dès les premiers pas, de proposer aux élèves de trouver eux-mêmes un accompagnement pour une mélodie transmise oralement. Dans l'exemple ci-dessous, la mélodie, très simple, est apprise d'oreille. L'arrangement proposé n'est qu'une proposition, basée sur la répétition d'une même cellule. On pourrait également envisager un bourdon etc...

Berlin Gwerz (Nikolaz Cadoret)

The image shows a musical score for 'Berlin Gwerz' by Nikolaz Cadoret. It consists of three staves of music in 4/4 time, with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The first staff contains the main melody, starting with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5, then a half note B4, and finally quarter notes A4, G4, and F4. The second staff begins with a measure rest (marked '5') and continues with quarter notes G4, A4, B4, and C5, followed by a double bar line, then a half note B4, and quarter notes A4, G4, and F4. The third staff starts with a measure rest (marked '9') and continues with quarter notes G4, A4, and B4, followed by a half note B4, then quarter notes A4, G4, and F4, and finally a half note B4.

Arrangement possible (répétition de la même cellule)

En cherchant par lui-même, et guidé à distance par le professeur, qui lui soufflera quelques pistes de réflexion, l'élève prend conscience, par une démarche créative, d'éléments structurels (phrases, carrures, cadences éventuelles etc). De plus il peut ainsi développer son oreille et son écoute intérieure, en tentant *d'entendre* ce qu'il veut, avant de le jouer. Ceci présente au moins deux intérêts : développer une technique digitale, par le besoin de réaliser à l'instrument ce qu'il aura *voulu* ; et prendre conscience de la nécessité *d'anticiper* son jeu, de le penser en amont. Ce dernier point étant bien sûr l'un des principes essentiels à la bonne réalisation d'une interprétation en public. Il est donc d'autant plus essentiel de développer le plus tôt possible cette capacité à se projeter dans le discours musical, à *jouer avec un coup d'avance*.

3.1.3 Intérioriser l'instrument.

Nous avons évoqué plus haut un certain nombre de difficultés techniques propres à la harpe. Passer pour partie par les musiques de transmission orale permettrait sans doute de résoudre certains de ces problèmes, par *l'intériorisation instrumentale* que ce mode de transmission induit et nécessite très tôt.

Nous avons parlé de la difficulté de développer très tôt des doigtés *instinctifs* ou *réflexes*.¹³ L'apprentissage d'oreille de thèmes traditionnels amène précisément l'élève à trouver par lui-même des doigtés *par nécessité* pour pouvoir reproduire la musique entendue. Il doit mettre en œuvre ce geste technique non pas parce qu'il

¹³ Voir *supra* p. 11

est imposé par le professeur, mais bien parce qu'il en a besoin. L'élève prend ainsi conscience très vite qu'un doigté a une finalité : permettre la réalisation la plus aisée et la plus juste possible d'une musique donnée. Il s'agit bien sûr d'associer ce travail à celui d'exercices de technique digitale pure (Méthode *Grossi, Le Hanon de la Harpe...*), pour que les principes fondamentaux soient assimilés en parallèle. Une vérification par l'enseignant des doigtés adoptés vient compléter ce processus d'apprentissage.

De la même façon, l'improvisation conduit l'élève à mettre en œuvre des doigtés en dehors du cadre de ceux imposés par la partition. La seule logique de placement des doigts qui s'impose alors est celle du discours musical : « comment placer les doigts pour réaliser la phrase que j'entends ? ». Cette approche permet ainsi à l'élève de comprendre *de l'intérieur* la nécessité de maîtriser tel ou tel doigté. Sans parler de l'invention digitale dont peut faire preuve le jeune harpiste confronté à une nécessité musicale !

En somme les doigtés ne sont plus des annotations sur la partition, à reproduire fidèlement, en d'autres termes un élément *externe*, mais bien un paramètre intégré d'un discours musical. L'apprentissage de ce geste gagne dès lors un *sens*, transposable à l'ensemble d'une pratique, quel que soit le style abordé.

Une autre difficulté récurrente est l'utilisation des pédales.¹⁴ Là aussi l'élève débutant les voit comme une action laborieuse (quoique parfois ludique, du moins au début). Bien souvent les pédales sont actionnées en retard, ou à contretemps, comme un geste perturbateur. Il faut parfois beaucoup de temps pour que le harpiste intègre cette dissociation entre les membres supérieurs et inférieurs.

Aborder très tôt cet aspect par l'improvisation permet de développer une toute autre vision de cette caractéristique organologique de l'instrument. Un travail sur une improvisation harmonique simple (deux ou trois harmonies, le professeur ou un autre élève jouant le rôle de l'accompagnateur) oblige l'élève à réagir avec les pédales en fonction d'une *zone harmonique*. Encore une fois il ne s'agit plus d'actionner la pédale « là où c'est écrit », mais « là où l'on en a besoin ». En outre il comprendra *par l'oreille* quand il doit les actionner pour que cela sonne juste, et quand cela n'est pas nécessaire au vu de la ligne mélodique développée (même s'il se trouve dans la zone harmonique qui requiert l'altération).

De même dans un travail d'improvisation libre il pourra être intéressant de faire travailler les pédales soit comme élément sonore (zinguements, glissés...), soit comme possibilité de varier la ligne mélodique. De l'utilisation hasardeuse de la découverte, l'élève passe très vite à une utilisation choisie de ce nouvel outil musical. L'objectif est donc bien de *réintégrer le geste mécanique dans le geste musical*. Prendre conscience le plus tôt possible que les pédales font partie intégrante de l'instrument et donc du discours conduit à une plus grande aisance dans leur utilisation et surtout à la fin d'une dissociation qui brise le geste global du musicien harpiste.

¹⁴ Voir *supra* p. 9

3.2 De l'intégration analytique à la construction précoce d'un discours musical.

3.2.1 L'oralité induit une analyse *a priori* de la musique.

Comment apprendre d'oreille ? La première des étapes est d'éduquer l'écoute dans une dimension analytique. Loin de rechercher l'oreille *absolue* (si tant est que cette notion ait un sens au vu de l'extrême relativité, entre autres, de la notion de diapason...), la transmission orale d'un thème musical doit d'abord insister sur la structure du morceau présenté.

Particulièrement dans le domaine des musiques traditionnelles, les structures types sont fréquentes et il est indispensable de questionner l'élève sur celles-ci avant même de commencer à chercher les notes à l'instrument. Il est d'abord mis en situation d'écoute analytique et non de jeu. Il repère les phrases, puis les parties répétées, les parties variées. Ces structures peuvent être, dans un premier temps, très simples, notamment si l'on utilise des musiques de danse de Bretagne par exemple, dont voici une structure typique :

Phrase 1 : AB AC

Phrase 2 : DE DF

En voici un exemple (Danse Plinn, traditionnel de Bretagne) :

Phrase 1 (note pôle: do)



Phrase 2 (note pôle: ré)



Cette intégration *a priori* d'éléments de structure facilitera grandement l'apprentissage et la mémorisation. Mais au-delà de cet aspect pratique, qui donne bien sûr encore une fois un *sens* aux apprentissages, on opère ici très tôt un renversement par rapport à l'enseignement classique en conservatoire : on part de l'analyse (même sommaire) pour aller vers la réalisation musicale, et ce dès le début du parcours d'apprentissage de l'élève.

Ce renversement s'opère également si l'on aborde l'improvisation sur une grille d'accords, par exemple sur une grille simple de Blues (*voir exemple page suivante*). À l'aide d'une pentatonique très simple et de quelques altérations proposées (sol#, sib, ré#), l'élève dès le premier cycle pourra improviser rapidement (avec peu de chance de *se tromper*) et dans le même temps il peut vivre les articulations harmoniques grâce à l'accompagnement.

Rainy Blues (Nikolaz Cadoret)

(Proposition de thème)
 Élève Harpe 1
 Professeur Harpe 2

medium blues ♩ = 70

E7 E7

Blue note (tierce)

3

Hp. 1 Hp. 2

E7 E7

5

Hp. 1 Hp. 2

(7ème) A7 A7

7

Hp. 1 Hp. 2

E7 E7

Blue note (5te dim) B7 B7

10

Hp. 1 Hp. 2

A7 E7 B7 B7

Solos sur grille

13

Hp. 1 Hp. 2

GRILLE: E7/E7/E7/E7/
 A7/A7/E7/E7/
 B7/A7/E7/B7/

Pentatonique de base pour l'improvisation
 Pentatonique avec altérations possibles pour l'improvisation

Il s'agit donc dans ce cas pour l'élève d'intégrer en premier lieu une structure harmonique, ainsi que les interactions qui peuvent s'opérer au sein de cette structure (passage d'un accord à l'autre, notes communes, altérations de liaison...), avant de construire son improvisation. Encore une fois la *compréhension* du discours précède la réalisation.

On est très loin d'une position certes caricaturale mais assez courante qui consisterait à dire : « que l'élève apprenne déjà à jouer les notes en rythme avec les nuances, on verra après l'analyse de la pièce, qui est d'ailleurs bien trop complexe pour son jeune âge ». S'il est vrai qu'il est peut-être trop ambitieux d'envisager l'analyse d'une forme sonate avec un premier cycle, rien ne nous empêche d'aborder les notions de structure et de forme en s'appuyant sur d'autres styles musicaux, d'autant que la transmission orale en génère la nécessité.

Enfin un troisième renversement est possible : partir de l'analyse d'un support écrit pour aller vers l'improvisation. Avec des élèves plus avancés, on détermine ensemble des caractéristiques analytiques (un enchaînement harmonique précis, une gamme particulière, un motif rythmique récurrent, voire une structure significative) dans une pièce écrite en cours d'étude, et l'on s'en sert comme support pour l'improvisation. Par cette *mise en pratique créative d'éléments analytiques* on conduit l'élève à une intégration de ces éléments. Il se les approprie, se les fait siens, les comprend *de l'intérieur*. L'interprétation de l'œuvre n'en sera dès lors que plus cohérente, car elle aura fait l'objet d'un vrai travail de *mastication* de ses différents *ingrédients*, et l'élève en connaîtra empiriquement toutes les saveurs...

3.2.2 La construction précoce d'un discours musical par la dramaturgie.

L'intégration *a priori* de codes, de structures, d'éléments d'analyse, induite *nécessairement* par la transmission orale, équivaut à la maîtrise d'éléments d'un discours musical. Il s'agit en somme de mener l'élève vers une prise de conscience de la cohérence narrative dans son exécution instrumentale. On pense bien souvent que cette dimension musicale ne peut être abordée que plus tard, une fois acquis les paramètres basiques de technique instrumentale. Il me semble que l'on occulte ici un aspect fondamental de la pratique musicale : développer un langage, c'est-à-dire communiquer avec autrui par le biais d'un ensemble de codes définis. La maîtrise de l'instrument n'est pas dans ce cas un prérequis, au même titre que l'enfant communique avant d'avoir intégré l'intégralité du vocabulaire de sa langue. Il en va de même *a fortiori* pour la maîtrise de l'écriture musicale. Il n'est pas question de demander à l'enfant de savoir lire pour avoir le droit de parler !

Pour faire prendre conscience, ou à tout le moins faire *vivre* à l'élève la dimension narrative dans son jeu, il faut très tôt le mettre en situation de raconter une histoire avec son instrument, au-delà des contraintes techniques. Utiliser l'improvisation comme outil de *communication avec un public* est un moyen très concret de le mettre dans cette position. Voici un exemple possible de mise en pratique :

Indépendamment du morceau travaillé, on demande régulièrement à l'élève au sein d'un groupe d'improviser *librement* sur son instrument, sans considérations

techniques d'aucune sorte. En revanche des consignes *dramaturgiques* sont données :

1- Choisir un sujet : l'élève propose un sujet d'improvisation (un paysage, un rêve qu'il a fait, un film qu'il a vu...)

2- Raconter une histoire cohérente et passionnante, pleine de rebondissements : l'élève note, *sans le donner*, son scénario, en imaginant un début, un rebondissement et une fin.

3- L'élève raconte son histoire en improvisant, *comme une musique de film*, en tâchant de se tenir à son scénario. Les autres élèves doivent ensuite deviner l'histoire.

Dans cette dernière situation, l'élève prend conscience de façon plus générale de la nécessité d'une cohérence narrative dans son propos musical. Il n'est pas bloqué par des contingences d'ordre technique et son attention est portée sur un *discours*.

En alternant cet exercice avec le travail des morceaux proprement dits, on habitue l'élève à penser sa musique, écrite ou improvisée, comme devant avoir un sens, un rythme, une dramaturgie. Seul le *type de langage* utilisé change de la partition à l'improvisation. L'élève peut ainsi vivre pleinement une structure musicale créée par lui-même.

3.3 Evaluer les acquis de l'oralité.

Dans le cadre d'un établissement d'enseignement artistique, l'évaluation de l'élève est un marqueur important pour son parcours. Qu'elle soit initiale, continue ou certificative (et bien souvent les trois à la fois), l'évaluation encadre le processus d'acquisition et est un outil de distanciation et de valorisation fondamental.

Pourtant certaines disciplines « annexes » (ateliers transversaux, projets collectifs...) ne font bien souvent l'objet d'aucune évaluation. Quand la participation est requise, il s'agit déjà de la marque d'un certain volontarisme de la part de l'équipe pédagogique. Étrangement, les enseignements « nouveaux » ne rentrent pas dans le cadre de l'évaluation, comme si nous avions la peur cachée d'une désaffection des élèves. Il me semble pourtant que l'évaluation ne saurait nécessairement être une sanction, mais bien évidemment une *valorisation* (l'attribution d'une valeur en fonction de critères définis) du travail accompli et des acquis.

Si l'on considère l'oralité comme l'un des piliers de la formation de l'élève, il est donc parfaitement cohérent d'en proposer une évaluation la plus sérieuse possible, au même titre que le déchiffrement, l'interprétation de pièces de styles contrastants, la musique d'ensemble etc. Instituer un tel principe aurait ainsi un effet multiple: valoriser et motiver le travail de l'élève dans ce domaine ; inciter le professeur à définir des critères précis avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et ainsi structurer son enseignement ; motiver l'ensemble du corps professoral d'un conservatoire à se mobiliser dans le domaine de l'oralité, et permettre d'envisager des processus de formation pour celui-ci. Tant que l'oralité restera une sorte de *bonus pédagogique* de bon ton, aucun bénéfice ne saurait en être retiré.

Nous pourrions envisager une épreuve, dès l'examen terminal de premier cycle, qui mettrait en lumière ces acquis : une épreuve, au choix, d'improvisation libre, ou d'arrangement d'un thème traditionnel appris d'oreille. Il s'agirait :

- Dans le premier cas d'évaluer la construction d'un discours, la maîtrise d'éléments de nuances et de contrastes et la capacité à maîtriser son instrument comme outil d'expression.

- Dans le second cas, de vérifier la correction de la restitution, la compréhension de la structure dans l'arrangement proposé, et l'intégration au moins partielle d'éléments stylistiques.

Cette évaluation doit être insérée dans l'évaluation instrumentale habituelle, afin de ne pas distinguer ce travail d'un autre, en tant qu'il est partie intégrante de l'apprentissage.

Bien évidemment cette évaluation certificative de fin de cycle ne peut avoir lieu que si un travail en profondeur a été mené en amont pendant les cours. Si cette pratique orale n'est pas activement proposée dans le cursus, l'élève ne pourra pas progresser, et donc ne pourra pas non plus comprendre les enjeux d'une telle pratique. En outre les critères de l'évaluation resteront flous et sa portée nulle, voire délétère. Cela implique en outre que les élèves aient déjà été mis en situation de jeu dans ces domaines auparavant, par exemple lors d'auditions transversales dédiées à ces musiques, ou tout simplement lors d'un concert de la classe dans les années qui précèdent.

En somme nous voyons ici que l'évaluation des acquis de l'oralité dépasse le cadre du cours d'instrument pour concerner l'ensemble de l'équipe pédagogique. Sans un investissement réel de la part des professeurs et de l'administration, et la prise de conscience de l'importance de ce travail par l'ensemble des acteurs de la formation de l'élève tout ceci restera sans effet. La transmission orale se démarque ici encore une fois par sa dimension éminemment *socialisante* !

3.4 Les outils d'une liberté musicale ?

3.4.1 Une fonction socialisante.

La pédagogie des musiques de transmission orale a *de facto* une dimension sociale très forte. Basée sur la qualité d'une communication (clarté de l'émission, qualité de l'écoute), elle induit un rapport socialisant entre le professeur et l'élève. Cette transmission passe en outre dès le début par un échange musical au sein du cours. Dès le début, l'élève est en situation de jeu avec un autre instrumentiste, qui lui transmet une musique, mais qui l'accompagne également, le soutient, dans la réalisation d'un projet musical commun : jouer (échanger) ensemble.

Il ne devrait pas être nécessaire de rappeler que la musique est un art social, et pourtant bien souvent l'élève se retrouve seul avec son instrument et sa partition dans son cursus de conservatoire, particulièrement dans le premier cycle, bien souvent au prétexte qu'il doit d'abord apprendre les fondamentaux avant de pouvoir jouer avec d'autres. Passer par les musiques de transmission orale et leur pédagogie communicante permet de réinscrire sa pratique dans un échange immédiat.

La musique traditionnelle a conservé une *fonctionnalité* (faire danser, accompagner les événements sociaux...) très forte qu'a perdu petit à petit la musique savante. Son apprentissage inclut obligatoirement la mise en situation sociale : apprendre une danse n'a de sens que si l'on vérifie cet apprentissage en faisant danser un auditoire. En ce qui concerne l'improvisation, son caractère instantané induit également la nécessité d'une production publique rapide, que ce soit devant les autres élèves dans le cadre d'un exercice (cf. supra), ou dans le cadre d'une audition publique. Bien plus que le caractère plaisant (et nécessaire) de l'improvisation solitaire, ce qui compte c'est conter à autrui une histoire à la fois intime et universelle.

Au-delà de l'échange avec le passeur (le professeur), on se rend compte qu'une pédagogie des musiques de transmission orale permet de placer l'élève dès le début dans une situation de musicien, et non seulement d'instrumentiste en développement. Vivre ce statut dès les premiers moments de l'apprentissage permet à l'élève de s'assumer dans son rôle immédiatement, de comprendre sa légitimité à être là. Apprendre un instrument n'est pas simplement « quelque chose de bon pour le développement affectif de l'enfant » (à l'instar d'un sport qui serait « bon pour la croissance »), mais bien plus l'acceptation d'un rôle social. Plus cette notion sera intégrée tôt, plus le musicien sera libre sur scène.

3.4.2 Une fonction globalisante.

« *L'oralité de la musique traditionnelle amène une globalité de la pratique musicale* »¹⁵. Cette remarque vaut bien sûr également pour les musiques improvisées. En ce sens qu'avant d'éduquer à un répertoire, les musiques de transmission orale visent avant tout à la formation du musicien. Elles développent une autonomie, une adaptabilité, une réactivité, ainsi qu'une profonde écoute de soi et des autres. Toutes ces qualités induites par la transmission orale permettent au musicien, à terme, d'évoluer dans n'importe quel univers musical, s'il se donne le temps d'en intégrer les codes particuliers.

Cette grande liberté permettra sans doute au harpiste classique qui le désire de s'insérer dans d'autres pratiques musicales tout au long de son cursus. Enrichi conjointement par ses compétences de déchiffrage et sa grande technique instrumentale héritées du classique, et par sa capacité à improviser sur une grille, apprendre d'oreille très vite, cerner les structures types, réagir en toute circonstance, issue de sa sensibilisation aux musiques de transmission orale, il dispose d'un grand nombre d'outils pour sortir la harpe de son image un peu surannée. Le jeune harpiste pourrait dès lors se construire sa propre identité de musicien, indépendamment de celle rattachée à son instrument, car il en aura toutes les capacités.

¹⁵ Luc DANIGO (2005), *La transmission de la musique traditionnelle, de la société rurale aux écoles de musiques*. Mémoire de fin de formation DE musiques traditionnelles, CeFEdeM Bretagne Pays de Loire.

Conclusion

En réponse à la demande très actuelle de transversalité, à la fois stylistique et pédagogique, et face à l'insertion des musiques de transmission orale dans les structures publiques d'enseignement musical, nous nous sommes posé la question de savoir si une réintégration des principes d'oralité dans un enseignement de la harpe classique ne pourrait pas répondre à certaines difficultés propres à cet instrument.

Nous avons vu que l'opposition oral-écrit ne saurait être fondée historiquement, mais qu'il s'est agi bien plus d'un glissement progressif de l'oralité pure vers l'écrit exclusif. De simple outil de transmission et de fixation, la partition est insensiblement devenue un *temple*, un objet musical en lui-même, qui de par sa puissance fonctionnelle, a conduit à un clivage tant stylistique que pédagogique, dressant imperceptiblement les deux modes de transmission l'un contre l'autre.

En listant et analysant les difficultés propres à la harpe classique et en les mettant en regard avec le rapport quasi exclusif que l'instrument entretient avec l'écrit, nous nous sommes rendu compte que cette exclusivité didactique ne saurait répondre, ou alors que très tardivement, à certaines des difficultés rencontrées par l'élève, *fixant* même certains de ces problèmes jusqu'à un niveau professionnel.

Dès lors nous avons proposé une réflexion sur l'apport des musiques de transmission orale dans une pédagogie de la harpe classique. Il ne s'agit pas simplement *d'ouvrir* l'horizon esthétique de l'élève, mais bien d'utiliser ces musiques dans leur lien avec une pédagogie de l'oralité. Aborder ces styles musicaux dans le domaine de la harpe classique permet donc de *varier* les approches didactiques, car ces domaines stylistiques *nécessitent* une telle transmission. Nous avons pu dès lors évoquer plusieurs pistes qui mobilisent chez l'élève des compétences utiles bien au-delà des champs stylistiques de ces musiques « orales ». Compétences indispensables qui ne sauraient être développées de façon aussi *naturelle* et aussi *précoce* par l'usage exclusif de la partition comme support d'enseignement.

Pourquoi dès lors se priver de cette richesse ? D'autant que cette recreation d'une perméabilité pédagogique et stylistique, au-delà de son intérêt didactique, permet de varier agréablement l'enseignement, de globaliser et socialiser une pratique musicale, et d'ouvrir le champ des possibles pour le harpiste. Ne s'agirait-il pas en somme de faire passer le jeune harpiste du statut d'instrumentiste à celui de musicien ? De lui donner les armes d'une plus grande liberté musicale ?

SOURCES

Sources directes

BAILEY Derek, *L'Improvisation*, Paris, Editions Outre-Mesure, 2011.

Conseil Européen de la Musique, *Improvisation in Music*, Documentation of the conference, La Haye, 22-24 octobre 2004.

DANIGO Luc, *La transmission de la musique traditionnelle, de la société rurale aux écoles de musiques*. Mémoire de fin de formation DE musiques traditionnelles, CeFEdeM Bretagne Pays de Loire, 2005.

DELAMARRE Mathieu, *De l'usage de l'improvisation dans l'apprentissage technique de la musique*, Mémoire de DE, CeFEdeM Bretagne Pays de Loire, 2006.

Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*. Ministère de la culture et de la communication. Avril 2008.

GLATTAUER Annie, *À l'origine de la harpe*, Paris, Buchet-Chastel, 1999.

GOURLAY Sylvain, « *Le Sacre du Tympan* », *qu'entend-on par « avoir de l'oreille »*, Mémoire de DE, CeFEdeM Bretagne Pays de Loire, 2009.

LE FAUCHEUR Benjamin, *La transmission orale*, Mémoire de DE, CeFEdeM Bretagne Pays de Loire, 2006.

MICHELS Ulrich, *Guide illustré de la musique*, Paris, Fayard, 1990.

SIRON Jacques, *La partition intérieure*, Paris, Editions Outre-Mesure, 2005.

Ouvrage Collectif, *Dictionnaire encyclopédique de la musique*, Paris, Robert Laffont, 1988.

Sources internet

BARRET Éric, *De l'improvisation*, Ircam, 6 avril 2002.
http://www.entretemps.asso.fr/Psychanalyse/Musicanalyse/Barret.html#_ftnref8

Britannica Online Encyclopedia, 2012.
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/284230/improvisation>

Sources indirectes

HARNONCOURT Nikolaus, *Le discours musical*, éditions Gallimard, Paris, 1984, cité par WANDLER Mariette in *L'équilibre à adopter entre oralité et écrit dans les situations d'apprentissage instrumental*, Mémoire de DE, CeFEdeM Bretagne Pays de Loire, 2008.

HEINICHEN Johann David (1728), *Der Generalbass in der Komposition (1728)*, University of California, 1966, cité par Derek BAILEY in *L'Improvisation*, Paris, Editions Outre-Mesure, 2011.

HELLEU Laurence, „*Notation et culture*“, *Culture et pratiques*, Collection Marsyas n°37/38, juin 1996, citée par WANDLER Mariette in *L'équilibre à adopter entre oralité et écrit dans les situations d'apprentissage instrumental*, Mémoire de DE, CeFEdeM Bretagne Pays de Loire, 2008.

WHITMER T.Carl, *The Art of Improvisation*, New York, 1934, cité par Derek BAILEY in *L'Improvisation*. Paris, Editions Outre-Mesure, 2011.