

CEFEDM Bretagne
Formation Continue

Pédagogie de la Harpe Celtique

Tristan LE GOVIC

Mémoire
Année 2005

REMERCIEMENTS

- Monsieur **Donatien LAURENT**, mon tuteur, pour m'avoir conseillé dans la rédaction de ce mémoire.
- Madame **Mariannig LARC'HANTEC** et Monsieur **Dominig BOUCHAUD**, respectivement professeurs de harpe celtique à l'ENM de LORIENT et QUIMPER, pour leur avis éclairé sur les enjeux de la profession et leurs commentaires du mémoire.
- à toutes les personnes, enseignants et étudiants qui, par de multiples discussions m'ont permis d'avancer dans la réflexion.
- **Ma famille** pour son soutien.

SOMMAIRE

Avant-propos	p.5
INTRODUCTION	p.6
I – L’enseignement de la harpe celtique aujourd’hui	p.8
A) Quelle légitimité historique ?	p.8
1) La filiation celtique insulaire	p.8
2) En Bretagne	p.10
3) Le contexte moderne de l’instrument	p.11
B) Deux pédagogies résolument divergentes	p.12
C) Le choix des enseignants	p.14
1) Le choix du répertoire	p.14
2) Le choix de la méthode d’apprentissage	p.16
II – Notions didactiques pour une pédagogie adaptée	p.18
A) L’oral	p.18
B) L’écrit	p.19
C) La mémoire	p.20
D) Le geste	p.21
E) L’arrangement	p.22

III – Essai d’une pédagogie adaptée	p.24
A) Une double rencontre	p.24
1) L’enseignant et son élève	p.24
2) L’élève et son instrument	p.25
B) L’apprentissage du geste	p.26
C) La maîtrise de l’instrument	p.28
1) Quelle pédagogie adopter ?	p.28
- Travail par imitation ou par lecture ?	p.28
- La position de l’enseignant par rapport à celle de son élève	p.30
- La phrase musicale	p.30
- La mémoire et l’aide-mémoire	p.32
- Cours collectif, ensemble	p.33
2) L’apprentissage de la technique	p.33
3) Les premiers morceaux	p.36
4) Le choix de l’accord de l’instrument	p.37
D) Connaître le contexte	p.38
E) Faire arranger	p.39
1) Pourquoi faire arranger ?	p.39
2) Comment faire arranger ?	p.41
- La transcription instrumentale	p.41
- L’ornementation	p.42
- La variation	p.43
- L’harmonisation	p.44
F) La représentation instrumentale	p.46
CONCLUSION	p.47
Bibliographie	p.49

AVANT-PROPOS

Ancien élève du Conservatoire Régional de Musique Traditionnelle de PLËMEUR¹ (56) puis de l'ENM de LORIENT et du Conservatoire de RENNES, j'ai appris la harpe celtique suivant des méthodes que la plupart des musiciens qualifient de « classiques » bien que principalement tournées vers le répertoire traditionnel de Bretagne et des pays celtiques insulaires. Le travail sur partition constituait la base essentielle de cet apprentissage. En dehors des institutions, dans les stages auxquels je participais régulièrement, divers professeurs appliquaient, au contraire, une pédagogie principalement basée sur le travail de reproduction par oreille. C'est ainsi que les deux méthodes ont contribué à ma formation, bien que la « classique » ait été, de loin, la plus poussée.

Ce n'est pas tant de l'opposition « écrit » / « oral » – reflétant les positions des musiciens « classiques » ou « traditionnels » – ni principalement de technique, que des moyens mis en œuvre pour enseigner la harpe celtique aujourd'hui, dont il sera question ici. La réflexion portera sur l'adaptation d'une pédagogie pour l'instrument en lien avec le contexte musical moderne.

Ce mémoire est une réflexion menée après plus de vingt ans de pratique instrumentale, dix ans d'enseignement et trois années passées à confronter des méthodes pédagogiques pendant la formation au CEFEDM (cours de pédagogie, stages de tutorat, discussions avec les autres étudiants). C'est donc, en quelque sorte, un état des lieux de la pédagogie de l'instrument telle que je la ressens aujourd'hui à travers ma pratique personnelle, à la fois de musicien et d'enseignant ; pratique qui ne cesse de s'enrichir de la concertation et des échanges avec d'autres professeurs.

¹ Ouvert en 1981, suite aux accords passés entre l'Etat et la région Bretagne, cet établissement a fermé en 1985 après l'intégration de la musique traditionnelle dans les Ecoles et Conservatoires de Musique.

INTRODUCTION

Quel que soit l'instrument, l'enseignement de la musique se crée à partir d'expériences pédagogiques, c'est-à-dire en situation avec des élèves. C'est par l'acquisition d'une expérience sur un temps plus ou moins long que l'on peut « construire » sa pédagogie. Les guillemets servent à nuancer ce terme puisqu'il est le plus souvent question, pour un enseignant, d'appliquer à sa façon l'héritage pédagogique acquis auprès de ses anciens professeurs. Contrairement à des instruments tels que le piano ou le violon, possédant une longue tradition d'enseignement, le cas de la harpe celtique est singulier en ce sens que cet instrument est réapparu récemment dans le paysage musical et, de ce fait, lorsqu'en 1953 sont dispensés les premiers cours, il n'existait aucun héritage du savoir technique ou musical, encore moins de transmission de ce savoir.

Les professeurs de la première génération, prenant des voies parfois très différentes, ont tous recherché des méthodes applicables à la harpe celtique. Certains proposaient un enseignement de type « classique », basé principalement sur des partitions composées ou adaptées pour la harpe celtique, d'autres, depuis peu, dispensent leur enseignement essentiellement par voie orale à partir du répertoire traditionnel de Bretagne mais aussi d'Irlande, d'Ecosse, ou du Pays de Galles, avec, éventuellement, des aide-mémoire comme la partition ou l'enregistrement.

Si les méthodes ont changé, c'est aussi parce que des besoins nouveaux sont apparus. Dans les années 1950, jouer de la musique bretonne était clairement identifié comme un acte d'abord militant. Aujourd'hui, jouer en Fest-Noz ou interpréter des gwerz à la harpe est devenu un acte essentiellement musical. Les harpistes souhaitent intégrer des groupes à danser ou jouer en concert avec d'autres musiciens de la scène musicale bretonne. Il est donc essentiel qu'ils s'adaptent à ces nouveaux contextes. Travailler d'oreille est utile pour

apprendre de nouveaux airs. Le musicien ne pouvant se contenter de jouer des partitions entièrement composées pour son instrument, pouvoir arranger et harmoniser un thème devient indispensable. La pédagogie doit ainsi évoluer pour permettre de répondre aux attentes d'aujourd'hui.

C'est sur la notion de pédagogie adaptée aux besoins modernes de la harpe celtique que porte ce mémoire. Pour cela, dans une première partie, nous évoquerons le contexte historique du renouveau de l'instrument au 20^{ème} siècle et de la mise en place des premiers cours. La deuxième partie sera consacrée à la définition de certaines notions d'une pédagogie adaptée à l'instrument. Dans la troisième partie du mémoire seront évoqués la technique instrumentale et sa didactique mais aussi les aspects musicaux de la connaissance du répertoire et de la capacité d'arrangement, jusqu'à la représentation publique des élèves. La question du sens de l'enseignement de la harpe celtique dans le contexte moderne est au cœur de cette réflexion.

I – L’enseignement de la harpe celtique aujourd’hui

A) Quelle légitimité historique ?

1) La filiation celtique insulaire

La pratique du chant ou de la déclamation accompagnée à la harpe est attestée très tôt dans l’Irlande médiévale. C’est l’époque de la grande tradition du *reacaire* ou barde, récitant un poème composé par le *file* (le poète résidant à la cour) accompagné à la harpe par le *cruitire*. Par la suite, les trois fonctions seront remplies par une seule et même personne. Aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles, cette tradition se perpétue au travers des œuvres de O’CAROLAN (1670-1738). Puis l’instrument tombe en désuétude. Après plus de huit cents ans de tradition musicale, l’instrument connaît son crépuscule à la fin du 18^{ème} siècle. En 1792, la *Belfast Society* organise le Festival de Harpe de Belfast, dernière grande manifestation dans l’histoire de la harpe irlandaise. Les derniers bardes disparaissent et emportent avec eux leur tradition que seuls des collectages et des récits ont pu faire revivre bien plus tard.

D’autres musiciens tentent de retrouver l’art de la *cláirseach*, la petite harpe irlandaise à cordes de métal. Ils sont suivis par des luthiers qui fabriquent des instruments d’après les anciens modèles que nous possédons². Peter KILROY essaie ainsi de redécouvrir l’ancienne technique de fabrication, sur le modèle de la harpe du 14^{ème} siècle conservée à Trinity College (Dublin). Il décrit le son oublié : “ *[This] instrument had a sonorous and brilliant tone; it stayed in tune for longer than a modern harp does; and a wide dynamic range was possible, from a quiet tinkling to a strident brazen hammering, free from the ‘wow’ distortion inherent in the lower-tension strings required for the neo-Irish harp*”³.

A l’évolution de la facture de l’instrument ont suivi des changements de technique de jeu, de répertoires et de représentations. Le musicologue Mícheál Ó SÚILLEABHÁIN résume les principales évolutions de la harpe irlandaise : « *The Changes which came over the harp testify to a significant process : from itinerant to settled, rural to urban, male to female, non-literate to literate, wire strings to gut strings, fingernail technique to fingertip technique, left-*

² On retrouvera une description détaillée de ces modèles dans l’ouvrage de ARMSTRONG (R.B.), *The Irish and the Highland Harps*, Dublin : Irish University Press, 1969 (1^{ère} édition : Edinburgh, 1904). Fac-similé par Clive Morley Harps, Lechlade.

³ « Cet instrument avait une sonorité ample et brillante ; il restait accordé plus longtemps que les harpes modernes ; une gamme dynamique étendue était possible : du tintement calme au martèlement strident du cuivre, sans le ‘wow’ de distorsion causé par les cordes de plus faible tension de la *néo*-harpe irlandaise ». Cité dans *Harpa, Journal International de la Harpe*, n°2, Dornach (Suisse) : Centre International de la Harpe, 1991, p.24.

hand treble to right-hand treble, right shoulder to left shoulder »⁴. De tels changements ont inévitablement une incidence sur l'apprentissage de l'instrument et, dans ces conditions, la filiation historique reste discutable.

La tradition de harpe irlandaise s'étant partiellement interrompue, l'enseignement d'aujourd'hui ne peut se baser sur un quelconque héritage provenant de professeurs d'autrefois. Si les récits historiques ne nous renseignent pas sur la pédagogie employée à travers les siècles précédents, par extrapolation, on peut imaginer que l'enseignement se faisait, pour certains musiciens irlandais, exclusivement par voie orale puisqu'ils étaient atteints de cécité. Si l'on se réfère à la bibliographie du plus important d'entre eux, cité précédemment, Turlough O'CAROLAN, il aurait appris la harpe à l'âge « avancé » de 18 ans, après avoir contracté la variole, le rendant définitivement aveugle. Pour lui assurer les moyens de vivre malgré son handicap, il aurait été envoyé apprendre la harpe auprès d'un musicien pendant trois ans⁵. D'Arthur O'NEILL (1734-1818), aveugle également, on apprend, dans ses mémoires, que c'est à l'âge de 10 ans qu'il a commencé à étudier la harpe, jusqu'à environ 15 ans, après quoi il entama une longue carrière de musicien itinérant⁶.

Au Pays de Galles, la tradition de harpe ou *telyn*⁷ est tout aussi attestée qu'en Irlande à travers les grandes assemblées musicales et poétiques (*Eisteddfod*). Ces rassemblements dont les premières traces remontent au Moyen Age se perpétuent encore de nos jours. Des nombreux manuscrits de musique ancienne pour harpe galloise, seul celui de Robert AP HUW, écrit probablement en 1613, nous est parvenu. Ce manuscrit fut en partie recopié d'un précédent ouvrage de William PENLLYN, consacré maître de musique (*Pencerdd*) à l'Eisteddfod de Caerwys en 1567.

La pratique de la harpe au Pays de Galles semble avoir perduré plus longtemps qu'en Irlande et, malgré un déclin similaire, l'engouement pour l'instrument est réapparu bien avant, vraisemblablement dans la dynamique du mouvement post-romantique et druidique du 19^{ème} siècle. L'influence des musiciens gallois sur leurs homologues bretons est manifeste. En 1908,

⁴ « Les changements qui ont affecté la harpe attestent d'un processus significatif : d'itinérant à sédentaire, de rural à urbain, d'homme à femme, de non lettré à lettré, de cordes de métal à cordes de boyau, d'une technique avec l'ongle à une technique avec le bout du doigt, la main gauche dans l'aigu à la main droite dans l'aigu, de l'épaule gauche à l'épaule droite ». Ó SÚILLEABHÁIN (Mícheál), *All Our Central Fire: Music, Mediation and the Irish Psyche*, in *The Irish Journal of Psychology*, Ken Brown and Carol Mc Guinness, vol.15, N°2 and 3, 1994, p.338.

⁵ O'SULLIVAN (Donal), *Carolán, The Life Times and Music of an Irish Harper*, Cork : Ossian, 1958, 2001, p.28.

⁶ *id.*, p.312.

⁷ Terme que l'on rapprochera de *Telemn* en breton.

Bessie JONES, harpiste du Gorsedd⁸ gallois, est invitée au Gorsedd de Brest, trois ans plus tard, son mari, Pol LE DIVERRES, Lorientais d'origine, devient le premier Breton à jouer sur une harpe celtique, à l'occasion du Gorsedd de Carhaix-Carnoët⁹.

2) En Bretagne

Après avoir connu, semble-t-il, les mêmes ferveurs que dans les pays celtiques insulaires, la harpe celtique disparaît en Bretagne avec la fin de l'ancienne culture celtique savante et n'est citée, à partir du 14^{ème} siècle, que dans la tradition orale¹⁰.

L'influence des bardes gallois venus se produire en Bretagne au milieu du 19^{ème} siècle a sans doute eu une incidence quant à la renaissance de l'instrument¹¹. Toutefois la (re)fabrication d'une harpe bretonne n'est pas à l'ordre du jour. Ce n'est qu'en 1936 que Gildas JAFFRENOU, ébéniste de profession et musicien amateur, décide de construire sa première harpe après avoir fait la connaissance d'une harpiste écossaise Heloise RUSSELL FERGUSON lors du Gorsedd breton de 1934. Il produira quelques centaines d'instruments durant sa vie et influencera grandement d'autres facteurs, en particulier un certain Jorj COCHEVELOU, dont la première harpe date de 1953. La médiatisation de son fils, le futur Alan STIVELL, donnera un élan certain au développement de l'instrument.

Sur un terrain vierge de musiciens comme de musiques, ce qui ressort le plus, peut-être, de cette époque sont les nombreux chemins divergeants que les artistes vont suivre. Tandis que les harpistes irlandais et écossais se sont appropriés rapidement le répertoire traditionnel, les musiciens gallois ont adopté la harpe classique. En Bretagne, la grande tradition française de harpe classique semble également avoir marqué profondément cette génération de musiciens qui s'est tournée vers la musique écrite, jouant de la musique ancienne, classique ou composant leurs propres œuvres.

Si l'instrument est parfois contesté dans le répertoire traditionnel breton, il est loin d'être le seul. Il en est de même pour ceux qui sont apparus plus tard comme, par exemple, la flûte irlandaise ou la cornemuse écossaise, au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle. L'accordéon diatonique, la clarinette ou même le violon semblent avoir intégré ce répertoire au 19^{ème} siècle. Comme la harpe celtique, tous ces instruments ont suivi un changement de

⁸ Rassemblement des Druides, Bardes et Ovates du Pays de Galles, de Cornouailles et de Bretagne.

⁹ VERDIER (Jean-Noël), *La Harpe Bretonne*, Brest : éd. Le Télégramme, 2004, p. 85-86.

¹⁰ *Musique Bretonne*, Douarnenez : Le Chasse Marée / Armen, 1996, p. 19.

¹¹ En particulier, en 1867, Thomas GRUFFYD, jouant de la harpe triple, invité par le Vicomte Hersart DE LA VILLEMARQUE pour le premier congrès celtique international organisé à Saint Briec.

répertoire et de représentation et, acceptés ou non, ils font partie, dorénavant, des instruments sur lesquels on joue de la musique bretonne autant qu'irlandaise ou écossaise.

3) Le contexte moderne de l'instrument

Cette histoire riche et mouvementée amène la question du *sens* que prend aujourd'hui le fait de jouer de la harpe celtique. Lorsqu'un élève vient s'inscrire à un cours, quelle image a-t-il de l'instrument ? Quel est le contexte moderne de représentation et, finalement, que veut dire *enseigner la harpe celtique* ?

La harpe frappe l'imaginaire par son histoire. Instrument des dieux à l'origine, puis des bardes et autres musiciens itinérants, il finit par tomber en désuétude. Au 19^{ème} siècle, devenu un des symboles du romantisme, il redevient populaire au milieu du siècle suivant. La rupture dans cette histoire apporte son lot d'erreurs et de falsifications mais elle est source, également, de cette grande liberté dont les harpistes d'aujourd'hui jouissent pleinement.

Tout d'abord, la harpe ne sert plus essentiellement à l'accompagnement du chant ou de la déclamation ; elle est devenue un instrument à part entière. Le répertoire s'est grandement renouvelé puisque, si l'on joue toujours les œuvres de O'CAROLAN ou les collectages de BUNTING, la musique traditionnelle des pays celtes constitue la part principale du répertoire moderne. Parallèlement à ces changements, le contexte de représentation a évolué. L'instrument sacré et protégé des dieux est devenu profane.

Avec le changement de société, au 20^{ème} siècle apparaissent de nouveaux instruments ce qui favorise un enrichissement indéniable du répertoire. La fonction de la musique traditionnelle évolue également. Ayant trouvé sa place dans les écoles de musique, la harpe celtique se fond dans l'image des instruments traditionnels et cherche à répondre aux mêmes attentes des élèves que ceux des classes de bombarde, de cornemuse, d'accordéon diatonique, etc. De la harpe classique, la celtique a conservé les mêmes lieux de représentations (le concert, la chorale accompagnée...) mais s'est appropriée également ceux de la musique traditionnelle moderne : de la veillée et, de façon moins probante, du Fest-Noz et de la session type irlandaise dans les *pubs*. Certains enseignants trouvent de nouveaux lieux de diffusion, comme les restaurants ou à l'extérieur, voire en pleine nature. La recherche de nouvelles formes de représentation est nécessaire et incombe aux enseignants afin que l'école de musique devienne un acteur de la vie locale. Souvent soliste, la harpe celtique intègre

dorénavant sur scène des groupes professionnels ou amateurs. L'original devient régulier, le ponctuel devient coutumier pour enfin, peut-être, devenir traditionnel.

La création de nouveaux contextes aboutit à de nouveaux besoins, particulièrement en matière de transcription, d'harmonisation et d'arrangement du répertoire. De ces besoins doit naître une pédagogie adaptée.

B) Deux pédagogies résolument divergentes

En 1953, Denise MEGEVAND, harpiste de formation classique, dispense ses premiers cours sur harpe celtique à Alan COCHEVELOU (alias STIVELL). Malgré le changement d'instrument, sa méthode pédagogique garde les mêmes fondements que celle employée pour la harpe classique, de la technique et de l'utilisation des partitions. Cette méthode se propage aux nouveaux élèves, en particulier au sein de la Telenn Bleimor, un quatuor de harpe celtique, créé en 1954, à l'image du Bagad Bleimor. Nombreux sont les harpistes de cette génération à apprendre aussi la harpe classique et à enseigner la même méthode. L'édition de répertoires manque, si bien que Denise MEGEVAND pour ses élèves « arrange de la musique bretonne au kilomètre »¹² dont elle fera notamment une méthode d'apprentissage.

Lorsqu'en 1972, s'ouvre à Brest la première classe de harpe celtique dans une école de musique¹³, l'utilisation de la partition comme support principal s'est banalisée. L'instrument se développe assez rapidement et d'autres classes dans d'autres écoles voient le jour et pas seulement en Bretagne. Des méthodes, des cahiers d'exercices, des morceaux sont édités à l'image de ceux existant pour la grande harpe à tel point qu'il est parfois difficile de distinguer ce qui dissocie leur musique. Dans certaines écoles, la harpe celtique devient tout simplement une « petite » harpe classique, sans pédales et, surtout, beaucoup moins onéreuse pour les élèves.

Ressusciter un instrument était une chose, réinventer la technique et des méthodes d'enseignement une autre. Peut-être aussi qu'au début de son apparition, jouer sur la harpe celtique suffisait à faire partie du « mouvement » revivaliste breton. Aujourd'hui, l'instrument se banalisant dans le paysage musical, la demande va plus loin et, particulièrement, sur la façon de l'étudier, c'est-à-dire comme les autres instruments traditionnels : par oral et en

¹² Selon sa propre expression, relevée par Thierry JIGOUREL, *Harpe Celtique*, Londres : Celtics Chadenn, 2004, p.25.

¹³ Cette classe a été alors ouverte par Mariannig LARC'HANTEC, ancienne harpiste de la Telenn Bleimor, diplômée d'enseignement de Harpe à pédales.

apprenant à réaliser ses propres arrangements. Reconnaissons à la méthode classique d'avoir permis, et de permettre toujours, de lancer de nombreux harpistes avec une base de technique solide qui pourra ensuite faire l'objet de compléments et d'adaptations pour les besoins de la musique traditionnelle.

Toujours est-il que des divergences opposent les enseignants sur le plan musical et, intrinsèquement, sur la pédagogie employée à l'apprentissage de ces musiques¹⁴. Les tenants d'un instrument dans la lignée de la musique classique choisiront principalement de travailler sur support écrit en respectant scrupuleusement les indications du compositeur. Il s'agit là d'un travail d'interprétation de la musique. Au contraire, les tenants de la musique traditionnelle adapteront le répertoire traditionnel des pays celtiques dans l'esprit de représentation propre à ces musiques. Les choix pédagogiques reflètent ces choix musicaux : les musiciens « classiques » adaptent des méthodes d'enseignement de la harpe classique à la celtique, avec quelques arrangements nécessaires, notamment pour les leviers. Les musiciens « traditionnels » cherchent, quant à eux, à arranger le répertoire des sonneurs et chanteurs de la tradition populaire et travaillent principalement de façon orale mais ne rejettent cependant pas l'aide de quelques supports, éventuellement une partition simplifiée ou l'enregistrement. Dominig BOUCHAUD¹⁵ fait partie de ces musiciens qui, venant de la musique classique, ont choisi d'enseigner la harpe celtique principalement de façon orale.

L'enseignement de la harpe celtique aujourd'hui laisse donc percevoir deux dominantes distinctes dans les méthodes employées : la première fait intervenir principalement le support écrit (la partition), la seconde repose sur l'oralité. Un enseignant fait apprendre « par écrit », un autre « par oral ». Si ce discours repose sur une certaine réalité didactique globale, il se doit néanmoins d'être beaucoup plus nuancé dans la pratique. Premièrement parce que les enseignants ne se privent généralement d'aucun support adapté lorsqu'ils rencontrent des élèves en difficulté. Deuxièmement, parce que la frontière entre ces méthodes est moins radicale qu'elle ne paraît. Nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée au choix des méthodes d'apprentissage.

Au niveau institutionnel, l'enseignement de la harpe celtique à côté de celui de la classique ne s'est pas réalisé sans hésitations. Premier instrument « traditionnel » à entrer dans les conservatoires, sa place a longtemps été dévaluée, parce que considérée comme une harpe

¹⁴ Dominig BOUCHAUD parle de « malaise » de la harpe dans la musique bretonne dans les années 1990, voir bien avant pour certains. Dominig BOUCHAUD, *Pédagogie de la musique traditionnelle, le cas de la harpe en Bretagne*, in : Collectif, CRIHC, *Anthologie de la harpe*, Guer : éd. La Tannerie, 2001, p.57.

¹⁵ Harpiste classique de formation, Dominig BOUCHAUD enseigne à l'ENM de Quimper depuis 1981. Il a obtenu le CA de professeur de musique traditionnelle en 2000.

d'apprentissage, une petite harpe sans pédales. Cette proximité avec les instruments classiques lui a fait emprunter les mêmes chemins d'évaluations sanctionnés par les mêmes diplômes de fin d'études. Encore aujourd'hui, certains Conservatoires, essentiellement hors de Bretagne, décernent des médailles d'or de harpe celtique ; en Bretagne, elles sont dorénavant remplacées par le DEM, marquant la fin des années d'études supérieures. La médaille d'or de harpe celtique avait été créée à l'instar de celle de harpe classique, là où les autres instruments traditionnels n'avaient aucune distinction spécifique. Par contre, concernant l'enseignement de la discipline, la harpe celtique se trouvait déjà associée avec les bombardes, cornemuses, etc. sous l'appellation « musique traditionnelle ». Aujourd'hui, la place de l'instrument semble mieux définie et des diplômes uniques à tous les instruments sanctionnent les études au sein des départements de musique traditionnelle (DEM, DE, CA¹⁶).

C) Le choix des enseignants

Si la divergence entre enseignants repose autant sur la pédagogie qu'ils emploient que sur le fond musical, il convient cependant de dissocier ces deux notions. En effet, il n'est pas rare de rencontrer des enseignants faisant apprendre à leurs élèves des thèmes traditionnels sur partition et, inversement, des musiciens traditionnels qui apprennent des thèmes de musique classique uniquement d'oreille. C'est du choix de l'enseignant dont il est question ici.

1) Le choix du répertoire

Quatre répertoires principaux se distinguent pour la harpe celtique : 1 – le répertoire historique, c'est-à-dire celui des harpistes d'autrefois : il se présente généralement sous forme de thèmes collectés et rarement arrangés (principalement les œuvres de O'CAROLAN et les collectages de BUNTING) ; 2 – le répertoire traditionnel des pays celtes (Bretagne, Irlande, Ecosse, Pays de Galles, Ile de Man) ; 3 – un répertoire composé spécifiquement pour l'instrument commençant à émerger ; 4 – les transcriptions d'œuvres classiques ou d'autres musiques éditées pour la harpe celtique.

D'une part, sélectionné sur critères subjectifs, le répertoire est contraint par les possibilités d'altérations de la harpe celtique. Son système à leviers lui permet d'accorder les cordes sur l'ensemble des modes dits « naturels » et à l'exclusion d'échelles chromatiques ou

¹⁶ Diplôme d'Etudes Musicales, Diplôme d'Etat, Certificat d'Aptitude.

lorsque les altérations changent très rapidement. Ce système est parfaitement adapté aux besoins des musiques traditionnelles celtiques où les modulations restent exceptionnelles. Par contre, la transcription de musiques classiques ou contemporaines pose régulièrement des problèmes d'altérations impossibles à résoudre. Si la sélection du répertoire incombe, la plupart du temps, au professeur, il est motivant pour les élèves de pouvoir choisir de nouveaux morceaux qu'ils travailleront en cours suivant leur niveau de connaissance.

L'apprentissage d'un répertoire impose, dans le même temps, l'étude du contexte de réalisation. Les musiques traditionnelles ont un rôle social qu'il est nécessaire de connaître et de différencier, par exemple, entre un répertoire à danser, des airs de marches, de mariages, des berceuses etc. Le rythme de la langue donne l'accentuation de la phrase musicale ; savoir chanter – y compris dans la langue vernaculaire – est donc utile à la compréhension globale d'un répertoire. La danse permet également de différencier les temps forts des faibles.

Dans le choix du répertoire, il convient également d'aborder la spécificité de chaque discipline instrumentale. Si la transcription de morceaux entendus par d'autres musiciens est séduisante, les particularités techniques de chaque instrument la rendent parfois difficile voire, dans certains cas, impossible. Un talabarder¹⁷ et un harpiste débutants ne joueront pas le même répertoire parce que les difficultés inhérentes à chaque instrument ne sont pas les mêmes. Précisons que certains répertoires de musique traditionnelle sont réputés plus complexes que d'autres : dans la musique irlandaise, les *slides* sont généralement plus faciles que les *reels*. Mais cela dépend également du type d'instrument. Si pour le harpiste débutant, jouer une mélodie reste plus simple qu'une danse, la maîtrise du souffle nécessaire au phrasé est plus complexe pour le talabarder. Par contre, il sera plus facile pour ce dernier d'exécuter une gavotte bretonne à l'issue de sa première année de formation que pour le premier.

Une autre classification de niveau intervient en musique traditionnelle, celle de l'arrangement. S'il est difficilement acceptable pour un élève confirmé de musique classique de jouer des morceaux appris lors de ses premières années d'apprentissage, pour le musicien traditionnel, il est tout à fait concevable qu'il puisse garder son répertoire, dès lors que son arrangement montre un niveau technique et musical supérieur. C'est là aussi une des caractéristiques de la musique traditionnelle. Un élève débutant peut tout à fait jouer avec un confirmé sans qu'ils ressentent, l'un ou l'autre, une frustration de jouer soit un morceau difficile pour le premier, soit trop facile pour le second. Le style, la variation, l'ornementation et l'harmonisation pour les instruments polyphoniques font partie des critères de niveau.

¹⁷ Joueur de bombarde

2) Le choix de la méthode d'apprentissage

Après la sélection du répertoire, un nouveau choix se pose à l'enseignant : celui de la méthode de transmission, soit par imitation, soit à l'aide d'un support écrit. La distinction entre le musicien « traditionnel » et le musicien « classique » vient, certes, du choix du répertoire, mais aussi de la suite qu'il donnera à l'apprentissage de celui-ci : pour le premier, il est généralement admis, voire attendu, qu'il arrange un air en ajoutant des ornements et des variations, en complément, éventuellement, d'un accompagnement harmonique dans le cas d'instruments polyphoniques, comme la harpe ou l'accordéon. Cette démarche ne dépend absolument pas de la méthode d'acquisition de départ. Un thème de gavotte appris sur partition restera du domaine traditionnel du moment que sont présents les composants de la musique traditionnelle, du style, des ornements et des variations. Pour le second, le musicien « classique », s'il déchiffre sur partition un thème traditionnel (avec bien souvent l'arrangement entièrement réalisé), se contentera d'interpréter cette musique, sans y apporter les variantes qui représentent autant de marques de sa créativité et de son originalité. Or, il est rare qu'un élève non sollicité arrange de lui-même un air, surtout s'il n'est pas confronté à ce genre d'exercice dans son entourage. Il appartient donc à son professeur de lui proposer d'inventer son propre arrangement afin qu'il s'approprie entièrement son répertoire.

En résumé, ce n'est pas tant le mode d'acquisition d'un thème qui distingue l'apprentissage « classique » du « traditionnel » mais la suite qui lui est donnée. Il semble donc inopportun d'associer les méthodes à la musique enseignée. Ce choix reste avant tout celui de l'enseignant qu'il soit sincèrement objectif ou passionnément subjectif. Sans entrer dans les clivages et rivalités entre la harpe celtique et la classique, la démarcation de la première quant à la méthode d'acquisition par imitation est liée aussi à la revendication d'appartenance au milieu musical traditionnel et cela avant d'être purement didactique.

Il est également plus facile d'apprendre d'oreille un thème traditionnel construit sur quelques mesures répétées plutôt qu'une sonate entière. La partition reste un support parfois nécessaire lorsque l'arrangement devient plus compliqué ou dans le cas de musiques d'ensembles. Citons l'exemple des bagadoù bretons ayant adopté depuis longtemps le support écrit pour jouer leurs musiques. Les musiciens d'un bagad sont les interprètes d'une partition arrangée entre les divers pupitres de leur formation. Celle-ci se rapproche donc davantage de

l'orchestre type « classique », jouant des airs du répertoire traditionnel, plutôt que d'un ensemble de musique « traditionnelle ».

Est-ce parce que l'arrangement des morceaux fait intervenir des contre-chants voire, dans certains cas, des harmonies plus complètes, que l'emploi de partitions s'avère nécessaire ? La session irlandaise est un autre exemple d'ensemble où la musique traditionnelle est jouée sans support écrit et cependant avec un arrangement « spontané ». Des guitaristes, des joueurs de banjo, de bouzouki, plus rarement des harpistes, participent à ces soirées avec des flûtes, des violons, des uilleann pipes, des accordéons, ou d'autres instruments. Parfois, plus d'une dizaine de musiciens jouent ainsi ensemble de façon plus ou moins occasionnelle. Il n'est pas question d'un quelconque arrangement préparé à l'avance. Pour autant, les musiciens à instruments polyphoniques complètent la mélodie avec une harmonie « naturelle » basée sur les accords principaux (I- IV- V) complétée éventuellement par des degrés secondaires. De la même manière que le musicien de jazz évolue dans une grille harmonique, chacun des musiciens de la session dispose d'un minimum de liberté à partir du moment où il respecte la structure harmonique. Citons encore l'organisation linéaire des polyphonies vocales de l'époque médiévale, des improvisations spontanées de J.-S. BACH ou des structures à trois voix des polyphonies corses et l'on comprend que l'on peut envisager l'harmonie ou le contrepoint sans support écrit.

Citons également les ensembles de harpes, lors de stages ou de rencontres ponctuelles. Les élèves apprennent généralement d'oreille les morceaux, y compris l'accompagnement. Ils commencent par apprendre une main puis l'autre, puis les deux mains ensemble. Une fois intégré, le morceau pourra ensuite varier, dans la mélodie, comme dans l'arrangement.

Contrairement à l'exemple du bagad qui laisse à penser que le travail d'ensemble passe obligatoirement par l'écrit, d'autres exemples montrent, au contraire, qu'un travail par imitation reste valable même lorsqu'il s'agit de jeux collectifs ou polyphoniques. C'est aussi le choix adopté par la formation de la *Kreiz Breizh Academi*, sous le patronage d'Erik MARCHANT, réunissant seize étudiants en vue de créer un « orchestre traditionnel breton ». C'est donc encore un choix, celui des enseignants, qui s'opère ici.

II – Notions didactiques pour une pédagogie adaptée

Dans cette partie, je propose de revenir sur un certain nombre de termes précédemment utilisés avant de les replacer, en troisième partie, dans le cours de harpe celtique. Essayer de définir des notions aussi générales que celles présentées ici relève de la gageure tant les sens sont multiples et complexes. Les objectifs de ce travail étant de proposer une pédagogie adaptée à la harpe celtique, il me faut être le plus univoque possible et, pour cela, définir les termes qui me paraissent les plus appropriés par rapport aux besoins de l'instrument. C'est moins le caractère scientifique, voire théorique, que pratique qu'il me semble nécessaire d'évoquer. Concernant les différents outils pédagogiques, ces termes sont rarement employés à bon escient, en premier lieu, les notions principales d'oral et d'écrit. La mémoire, le geste instrumental et l'arrangement seront abordés plus loin.

A) L'oral

Qu'entend-on par *oral* ou *oralité* ? Oral, du latin *Os, Oris*, signifie la bouche. Dans l'acception qui nous préoccupe ici, est *oral* ce qui est transmis par la voix. On parle ainsi de *transmission orale* par opposition à la *transmission écrite*. Dès lors que des notions techniques, musicales, etc. sont transmises de la bouche de l'enseignant à l'élève, il y a transmission orale. L'apprentissage d'une musique à partir d'un support écrit ne s'oppose nullement à elle ; l'oral et l'écrit sont souvent complémentaires.

La transmission d'un thème joué par le professeur que reproduit ensuite l'élève tient de l'*imitation* et non de l'*oralité*. Notons la définition du dictionnaire Larousse¹⁸, pour qui, en matière de musique, l'*imitation* est le « procédé d'écriture qui consiste à répéter le même dessin mélodique d'une partie à l'autre ». Le terme *écriture* est alors à prendre dans le sens de composition car il est évident que le principe d'imitation ne repose en aucune manière sur la façon dont il est perçu (entendu ou lu).

Le *travail d'oreille* est un terme difficilement acceptable en synonyme d'apprentissage par imitation. Parmi les nombreuses définitions de la musique, la plus large, acceptable pour toutes les pratiques musicales est celle parlant de phénomène sonore ordonné. Le son est alors la résultante perçue par l'oreille¹⁹. Tous les musiciens travaillent d'oreille.

¹⁸ *Le petit Larousse illustré 2002*, Paris : Larousse, 2001.

¹⁹ A l'exception notoire des capteurs sensoriels du corps permettant de ressentir les vibrations particulièrement exploitées en traumatologie auditive ainsi que par les personnes sourdes.

B) L'écrit

Sous le terme *écrit*, en musique, on désigne généralement la partition et, plus largement, toutes les formes de signes graphiques, comme les tablatures. Il convient de dissocier ce nom du verbe *écrire* qui est l'action de tracer les signes d'un système d'écriture. Apprendre « par écrit » c'est, en réalité, *lire*. La *lecture* est l'action de lire ou de déchiffrer une partition. Plutôt que d'opposer l'*écrit* à l'*oral*, pour désigner les mécanismes d'apprentissages, il serait plus précis de parler de travail par *imitation* ou par *lecture*. L'*écriture* est un tout autre outil pédagogique ; c'est la représentation de la musique par des signes. Les musiciens classiques utilisent rarement l'écriture dans un cours, à l'exception notoire des élèves spécifiques de la *classe d'écriture* qui apprennent à manier, non pas la graphie, mais les styles de compositions en fonction des époques.

L'*oralité* n'est pas l'exclusivité du musicien « traditionnel », l'*écrit* n'est pas celle du musicien « classique ». Les accordéonistes apprennent sur tablature, les sonneurs des bagadoù sur partition. Le nombre de recueils destinés à la harpe celtique montre bien la place de l'écrit dans l'apprentissage de l'instrument. Parmi les auteurs de ces ouvrages, les enseignants occupent la première place. Ils sont aussi les premiers concernés par l'utilisation de ces méthodes, y compris lorsqu'ils prônent la méthode par imitation²⁰. Comme il a été dit auparavant, rares sont les enseignants à exclure catégoriquement le support écrit ; la partition est alors un simple aide mémoire.

L'enregistrement sonore est le moyen moderne mis en place par de nombreux enseignants pour pallier l'absence de support écrit dans leurs cours. Notons quelques définitions du verbe *enregistrer* : 1 – Consigner par *écrit* une information en vue de la conserver. 2 – Mémoriser (dans le sens familier de *prendre bonne note de*). 3 – Transcrire et fixer une information sur un support matériel. L'enregistrement est donc l'action de conserver, que ce soit sur support (par écrit, sur support magnétique, numérique...) ou de mémoire. Si la seconde acception du terme a été, pendant longtemps, la seule forme de transmission possible de la musique traditionnelle, l'écrit et les formes mécaniques de conservation ont depuis longtemps largement remplacé les carences de la mémoire collective. Insistons sur le rapport étroit entre l'action d'enregistrer et celle d'écrire, puisque la première (prise dans le sens de la première définition) est synonyme de la seconde²¹.

²⁰ On se reportera à la liste sélective des ouvrages à destination de la harpe celtique, dans la bibliographie en fin de mémoire.

²¹ BOUSSINOT (Roger), *Dictionnaire Bordas des synonymes, analogies, antonymes*, Paris : Bordas, 1994.

C) La mémoire

Précédemment citée dans la définition du verbe *enregistrer*, la mémoire est effectivement l'activité permettant d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations. Elle amène à faire une remarque : tandis que l'homme moderne n'a jamais autant mémorisé de choses dans toute sorte de domaines, ce sont paradoxalement les chanteurs d'autrefois qui utilisaient cette capacité à retenir un grand nombre de couplets, parfois des dizaines pour certaines *gwerz*. Leur effort de concentration certainement moins éparpillé qu'aujourd'hui peut expliquer cela. En outre, la généralisation de l'écrit ne rend plus indispensable l'apprentissage « par cœur ».

Contrairement à l'enregistrement matériel dont l'aspect définitif s'oppose au principe de variation, essentiel à la musique traditionnelle, la mémoire humaine a la qualité de son principal défaut, celle d'être partiellement sélective. Elle ne retient ordinairement que ce qui a de l'intérêt pour la personne concernée et oublie le reste. Un élève a peu de chance de se rappeler un morceau qui ne l'intéresse que superficiellement sinon au prix d'un effort important.

L'enregistrement est une carte postale sonore. C'est un instant capturé dont la vie dépend de celle du support. L'image sonore, comme le matériel deviendront obsolètes avec le temps. L'enregistrement conserve un caractère restrictif conséquent au fait de l'immutabilité de l'objet enregistré, tandis que la partition, si elle impose le respect d'un style, laisse cependant une petite part à l'interprétation. La musique, le théâtre, la danse, font partie de ces arts à deux temps, le deuxième étant celui de la « re-création » (par des interprètes) au contraire des beaux-arts ou du cinéma qui s'adressent au public de façon définitive²².

Notons la terminologie de *mémoire écrite* et *mémoire gestuelle-orale* employée par G. LE VOT pour qualifier les formes par *écrit* ou par *oral* de la transmission de la musique²³.

²² GOUHIER (Henri), *Le Théâtre et les arts à deux temps*, Paris : Flammarion, 1989.

²³ Maître de conférence à l'université de Lyon II, Gérard LE VOT est spécialiste de la musique médiévale. A ce titre, il est confronté à une « sédimentation écrite » de cette musique puisque aucune transmission par oral n'a perduré jusqu'à nous. Son travail consiste donc en la « mise en son » et la « mise en geste vocal » de partitions. Entretien recueilli dans : POMMARET (Florent), *Oralité, écriture et Mémoire*, Mémoire du Cefedem Rhône-Alpes, 1999-2001, p.36.

D) Le geste

Si l'écoute est essentielle dans l'apprentissage musical, le geste n'en n'est pas moins un élément fondamental. Il est même intéressant de constater comment certains élèves s'attachent d'abord à reproduire le geste du professeur. Dans l'apprentissage de son instrument, le guitariste regarde à quelle frette sont placés les doigts sur le manche, le flûtiste observe quels trous sont bouchés. A. HELMLINGER va plus loin encore, lorsqu'elle constate, à propos du jeu du *pan* « [...] l'importance cruciale dévolue à l'observation gestuelle. L'écoute ne semble pas, de prime abord, l'élément vraiment essentiel »²⁴. L'importance du geste a aussi été relevée par S. DUDLEY, pour qui « beaucoup de joueurs sont plus dépendants de leurs yeux que de leurs oreilles pour apprendre la musique – non pas parce qu'ils lisent, mais parce qu'ils regardent sur les autres pour apprendre leur partie »²⁵.

A l'instar des harpistes irlandais aveugles, A. HELMLINGER note également la particularité des joueurs de *pan* aveugles qui apprennent par conséquent uniquement d'oreille. Le geste, avant d'être visuel, est d'abord sensitif. Le musicien ressent le toucher sur la corde, un autre la pression sur l'embouchure, un troisième la force qu'il doit donner à la baguette. Nul besoin des yeux pour sentir le geste. Un exemple où l'apprentissage est essentiellement d'oreille est le cas d'une transmission entre personnes jouant d'un autre instrument. Ce n'est plus un cours d'instrument mais de styles ou de répertoires. Les notions instrumentales étant absentes, l'élève doit alors inventer sa propre technique.

Pour S.-G. PACZYNSKI, le geste, ou plus précisément l'art du geste, est la définition de la musique ; c'est « un art de l'espace et par conséquent un art du silence dont le son ne serait qu'un aboutissement ; à un espace, à un silence accepté et bien vécu par la maîtrise du geste répondrait naturellement un art du son qui a un sens »²⁶. Outre le son, le geste frappe aussi les auditeurs qui ne désemplissent pas des salles de concerts en dépit des enregistrements ou de la multiplication de la diffusion par Internet. Le musicien est l'artisan

²⁴ HELMLINGER (Aurélie), *Geste Individuel, Mémoire Collective*, in : *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, n°14, *Le Geste Musical*, Genève : Ateliers d'Ethnomusicologie, 2001. p.193.

²⁵ *id.*, p.194.

²⁶ PACZYNSKI (Stanislas Georges), *Rythme et geste, les racines du rythme musical*, Paris : éd. Aug. Zurfluh, 1988, p.323.

du son. Comme le boulanger pétrissant la pâte de son pain ou le menuisier travaillant le bois, l'apprentissage de son instrument passe par la maîtrise du geste.

Dans les récits historiques, les observateurs relevaient la précision du geste des harpistes irlandais. Dans son introduction à *The Ancient Music of Ireland*, BUNTING fait une description du jeu du harpiste HEMPSON (1695-1807), considéré comme le dernier à jouer selon l'ancienne tradition, c'est-à-dire avec les ongles sur des cordes de métal : « *His fingers lay over the strings in such a manner, that when he struck them with one finger, the other was instantly ready to stop the vibration, so that the Staccato passages were heard in full perfection* »²⁷. Etouffer les cordes en vibration avant de pincer les suivantes permet de rendre le jeu plus clair et la perception harmonique est d'autant plus précise. Le double mouvement (pincer – étouffer) est cependant plus difficile techniquement et diminue d'autant les possibilités mélodiques, harmoniques ou rythmiques. De nos jours, les conventions dans les arrangements ont évolué et sont bien différentes de celles de l'ancienne tradition. La ligne de basse est aussi très différente, en partie influencée par la musique savante et ses cadences harmoniques.

E) L'arrangement

Comprenons l'*arrangement* d'une mélodie. La définition du Larousse est partiellement incomplète ; l'arrangement est présenté comme la « transformation d'une œuvre écrite pour certaines voix, certains instruments ou ensembles, en vue de son exécution par des voix, des instruments ou des ensembles différents ». Même chose pour le *Dictionnaire Encyclopédique de la Musique*²⁸ qui renvoie purement et simplement le lecteur à « Arrangement : voir *Transcription* » ; celle-ci étant définie comme « une adaptation à un instrument d'une œuvre destinée à l'origine à un autre instrument ». Deux choses : 1 – les musiques non-écrites sont exclues de la première définition et, 2 – l'arrangement au sens large, tel qu'il est généralement compris dans les musiques populaires, regroupe également les notions d'ornementation, de

²⁷ « Ses doigts s'arrêtent sur les cordes d'une telle façon, que lorsque [HEMPSON] les a frappées avec un doigt, l'autre était instantanément prêt à stopper la vibration, de sorte que les passages Staccato, étaient entendus parfaitement ». BUNTING (Edward) *The Ancient Music of Ireland*, Dublin : Hodges & Smith, 1840, facsimile, Dublin : Waltons, 2002, p.73.

variation et d'harmonisation. Je distinguerai la variation de l'ornementation et de l'harmonisation, tout en sachant que les deux dernières notions peuvent relever de la première. C'est de la variation mélodique ou rythmique dont il sera alors question.

Même s'il n'est question que de transcription instrumentale, comme dans les définitions des deux dictionnaires cités précédemment, la référence au support écrit n'est pas justifiée. Il est possible d'adapter une œuvre sur un autre instrument uniquement d'oreille et le fait d'harmoniser, de varier mélodiquement ou rythmiquement et d'ornementer une mélodie ne dépend nullement du support de transmission de la musique.

²⁸ *Dictionnaire Encyclopédique de la Musique*, Paris : Robert Laffont, 1991 (1^{ère} éd. 1988), 2 vol., traduction du *New Oxford Companion to Music*, Oxford University Press, 1983.

III – Essai d’une pédagogie adaptée

Après avoir évoqué, en première partie, le contexte historique, différentes pédagogies employées puis, en seconde partie, les notions essentielles à l’enseignement de la harpe celtique, cette troisième partie est un essai d’une pédagogie pour l’instrument à partir des éléments évoqués précédemment. Partant du premier contact entre l’enseignant et l’apprenant, les étapes successives, au fil des cours, voire des années, amènent à la réalisation de l’élève.

A) Une double rencontre

1) L’enseignant et son élève

Un rapport d’écoute et de confiance doit s’instaurer petit à petit entre l’enseignant et son élève, malgré les blocages de différentes natures auxquels ils peuvent être soumis. Chacun doit s’adapter à l’autre : dans le langage (choix des mots variant en fonction de l’âge mais aussi de la personnalité), dans le *rythme* du cours (alternance de séquences), etc. L’élève doit pouvoir expliciter sa motivation et l’enseignant énoncer les grandes lignes de son cours, de telle façon que le premier soit en mesure d’apprécier ce contenu.

Dans un cours, la première inscription est liée généralement aux espoirs plus ou moins fondés de l’élève. C’est une image, un film ou un de ses camarades qui lui a fait découvrir l’instrument ; il désire jouer tel morceau entendu dans un disque ; il souhaite jouer aussi vite que le musicien qu’il a vu lors d’un concert. Les raisons ne manquent pas et s’accompagnent parfois d’appréhensions éloignées d’une réalité à laquelle il sera confronté au quotidien dans le cours. La question du *sens* est au centre de la motivation de l’élève. L’enseignant, s’il doit lui faire comprendre que l’image qu’il se fait de l’apprentissage de l’instrument est fautive, doit aussi redonner du sens à son enseignement pour conserver la motivation de l’élève.

Une question essentielle que l’enseignant ne devrait pas manquer de poser à son nouvel élève est sa connaissance préliminaire de la musique traditionnelle. Peut-être n’en a-t-il aucune notion ou celles-ci sont bien vagues ; peut-être, au contraire, pratique-t-il la danse et le chant ce qui aura une incidence sur sa rapidité à apprendre le répertoire. D’autres questions concernent l’environnement familial de l’élève : de quel terroir appartient sa famille, de Haute

ou Basse-Bretagne, d'une autre région ? Ses parents, lui-même, parlent-ils la langue vernaculaire ? Le milieu dans lequel il vit est-il plutôt citadin, rural ou semi-rural ? Les réponses pourront servir de base pour rebondir sur des notions de contexte et de terroir, essentielles au répertoire traditionnel.

2) L'élève et son instrument

L'enseignant doit ensuite laisser l'élève appréhender l'instrument de lui-même : le toucher, sentir la chaleur du bois, son poids, la tension des cordes. Le premier contact avec la harpe a lieu alors, progressivement, avec sérénité, sans crispation, ni nervosité. La position du siège doit être bien réglée pour ne pas bloquer ce contact. Guidé par l'enseignant, il se familiarise avec les principaux éléments constitutifs de l'instrument : la caisse où viennent résonner les sons ; la table d'harmonie sur laquelle sont nouées les cordes ; la console où est fixée l'autre extrémité des cordes, les chevilles, les sillets (éventuellement, dans certains cas, les contre-sillets) et les leviers ou demi-tons permettant d'altérer chaque corde indépendamment les unes des autres ; enfin, le pilier ou colonne reliant la console à la caisse de résonance.

L'élève devra se familiariser avec ces éléments pour maîtriser totalement son instrument. Par la suite, au cours de son apprentissage, il apprendra à changer les cordes et à les accorder d'oreille ou à l'aide d'un accordeur électronique. Il faudra également qu'il apprenne à l'entretenir. Quelques notions de réglage lui permettront d'ajuster la position des sillets (éventuellement des contre-sillets) ou celle des leviers pour éviter le *zingage* et autres bruits parasites dus aux frottements des cordes en vibration sur les éléments du mécanisme.

B) L'apprentissage du geste

Le geste est à la base de la maîtrise du son. Les élèves doivent pleinement prendre conscience du caractère fondamental de son apprentissage quelle que soit la musique. Cette partie propose une approche en vue du premier contact entre l'élève et son instrument ; elle peut aussi servir de point de départ à toutes sortes d'exercices. Sa rédaction a grandement été inspirée de l'expérience pédagogique dans le domaine de la percussion de Stanislas Georges PACZYNSKI²⁹.

²⁹ PACZYNSKI (S. G.), *op. cit.*, pp.317-331.

Lors du premier cours de harpe celtique, l'enseignant doit sentir la disponibilité de l'élève, les bonnes aptitudes musicales ou, au contraire, les sources de blocages. Le comportement de chacun marque le rythme qui reflète son « harmonie » intérieure. La façon dont il bouge, ses mouvements de pieds ou de mains, une expression calme ou nerveuse sont les premiers gestes à remarquer.

L'élève s'assoit en position dynamique sur le tabouret : les pieds à plat, légèrement en avant, poussent vers le bas comme s'ils s'ancraient dans le sol. Le dos se détache du dossier, synonyme de position de repos. Le buste, un peu penché sur l'avant aussi, est en « tonus de posture ».

Vient ensuite l'apprentissage de l'articulation caractéristique de la main du harpiste : le pouce vers le haut, les autres doigts repliés. Dans le vide, c'est-à-dire sans instrument, les doigts plient pour terminer leur course au fond de la main, contre la paume. Le pouce forme la pince de la main, il « ferme » sur le dessus. Les doigts travaillent ensemble puis de façon indépendante les uns des autres (l'auriculaire ne sert pas dans la technique de harpe, il suit donc le mouvement de l'annulaire). Ce n'est pas tant l'articulation qui importe que l'espace existant entre la pulpe des doigts et la paume. L'élève doit sentir la course du doigt vers la main. Il est primordial de lui faire comprendre la nécessité d'un *geste juste* alors qu'il est plus emprunt à chercher le résultat sonore immédiat. C'est ce que déplore M. DEVELAY lorsque, parlant des élèves à l'école et de leur motivation à apprendre, il parle d'« une approche économiste, mercantile, pourrait-on presque dire. Ils pensent investissement et profit »³⁰. Dans la philosophie de l'enseignement du *tanbur* sacré des Kurdes où il n'est « pas question de commencer avec un instrument, on s'exerce en posant la main sur la cuisse, en grattant un bord de table, puis en touchant les cordes, mais étouffées. Après cela, on peut s'essayer sur l'instrument : ouvrir et fermer l'éventail des doigts, effleurant les cordes à grande vitesse. Les débutants sont fascinés par cet apprentissage ; ils oublient tout le reste pour parvenir à faire un *shor* correct, comme si la philosophie ou la sagesse du *tanbur* tenait à ce geste. [...] Si l'homme est intelligent parce qu'il a une main, c'est l'esprit lui-même qui s'exprime par ce geste »³¹. C'est dans le silence que le geste s'apprend et du silence naîtra le premier son.

L'élève place ensuite ses doigts sur les cordes de la harpe en gardant la position précédente. La main, le bras, les épaules sont dégagés de toutes tensions. La corde pincée est

³⁰ DEVELAY (M.), *Peut-on former les enseignants ?*, Paris : ESF éd., 1994, p.35.

³¹ DURING (Jean), *Hand made, Pour une anthropologie du geste musical*, in : *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, n°14, *Le Geste Musical*, Genève : Ateliers d'Ethnomusicologie, 2001. p.49-50.

le prolongement du doigt. Elle s'insère simplement dans l'espace ressenti auparavant, au contact de la pulpe du doigt et le vide avant la paume de la main. Mais « l'élève a tendance à investir tout son corps dans le geste » avec « une perte considérable d'énergie, mais aussi d'un geste qui n'est pas vécu pleinement. Il faut alors éduquer le corps pour qu'il se détende et sélectionne la partie nécessaire à l'action : le faire participer tout entier sans le faire participer. Faire sans faire, tel est le paradoxe et le secret de toute éducation dont l'un des maîtres mots est la respiration »³².

Bien respirer est un principe vital devant s'appliquer à tous les instrumentistes, y compris ceux dont le souffle n'est pas le moteur principal d'émission du son. Lorsque l'homme accumule crispation et tension, sa respiration se bloque dans le haut du corps, c'est la respiration « haute ». En abaissant son centre de gravité vers le bas, mâchoires, cou et épaules relâchés, tronc droit et pieds bien ancrés dans le sol pour avoir une assise solide, la respiration « basse », libre et continue, se met en place au niveau de l'abdomen. Dans les cours de technique vocale, les chanteurs emploient l'image du corps tel un arbre s'enracinant dans le sol. Parce qu'« à un corps placé dans un maintien juste doit répondre un [geste] juste »³³, avoir conscience du ventre et de la respiration libérée est fondamental, c'est ce que les Japonais appellent le *Hara*. L'indépendance des doigts sur les cordes et de la respiration « constituent une nouvelle domestication du temps et de l'espace ». Travailler la respiration est aussi un bon exercice, après une longue journée, pour se préparer au cours instrumental.

Tel le tireur à l'arc recherchant consciencieusement la perfection du mouvement à chaque flèche décochée, le musicien doit maîtriser le geste pour qu'il soit le plus juste possible, seule approche possible vers un *son juste*. « L'amélioration des gestes et postures contribue directement à la musicalité »³⁴, c'est pourquoi le travail sur l'ensemble du corps est essentiel dans l'apprentissage d'un instrument de musique.

Les trois phases du geste du harpiste sont le placement, le pincement puis le relâchement : La première est la préparation mentale du geste ; elle se concrétise par le placement des doigts sur les cordes. La seconde est une phase de tension provoquée par le pincement des cordes avec les doigts. La troisième est, à l'inverse, la phase de détente qui est aussi une phase active du geste et donc ne saurait être sous-estimée.

Lorsqu'une pathologie survient, la pratique instrumentale doit directement être remise en cause. Des ouvrages sur la kinésithérapie appliquée à la musique existent et peuvent

³² PACZYNSKI (S. G.), *op. cit.*, p.325.

³³ *Id.*, p.327.

³⁴ MATHIEU (Marie-Christine), *Gestes et postures du musicien*, Gières : Format, 2004, p.15.

sensibiliser le musicien sur les problèmes qu'il rencontre. Pour des raisons de compétences, aucun exercice sur le corps, exception faite de la position présentée auparavant, n'est proposé ici et l'on se reportera aux ouvrages indiqués dans la bibliographie. Cependant, ces livres ne peuvent en aucune manière remplacer une consultation avec un spécialiste.

C) La maîtrise de l'instrument

À la maîtrise du geste succède celle de l'instrument. Dans sa relation avec l'élève, l'enseignant doit, en même temps qu'être présent, savoir être absent. S'il est toujours le maître, « celui qui sait », l'élève restera dans la position de « celui qui ne sait pas ». Le cours doit être un moment d'échange entre les deux pour amener l'élève à plus d'autonomie.

1) Quelle pédagogie adopter ?

- Travail par imitation ou par lecture ?

Compte tenu des éléments énoncés en première et seconde parties, deux méthodes sont globalement identifiables : l'une utilise un support, la partition, comme élément préliminaire à l'enseignement, l'autre repose sur un apprentissage par imitation. Entre ces deux méthodes, certains résultats sont foncièrement différents, notamment sur la motivation des élèves, la vitesse d'apprentissage... ; d'autres se rejoignent, nous semble-t-il, en particulier les mécanismes principaux mis en œuvre. Nous proposons de les énoncer ici.

Pour simplifier les processus d'apprentissage, le travail par imitation se déroule de la manière suivante : l'enseignant joue une phrase, un motif, que l'élève écoute et mémorise ; il doit être en mesure de jouer ce qu'il vient d'entendre pour le jouer à l'identique. Les mécanismes employés par le travail de lecture sur partition semblent étrangement similaires à l'exception logique de l'élément de départ (l'écoute ou la lecture) : L'élève lit et mémorise sa partition. Ce qu'il a mémorisé est ensuite joué sur son instrument. Dans un cas l'écoute, dans l'autre la lecture ne sont qu'une première étape dans les mécanismes complexes de restitution.

Les nombreux filtres et blocages auxquels sont soumis les élèves peuvent expliquer les différences importantes dans les résultats des deux méthodes. La raison d'une mauvaise restitution peut provenir d'un manque de concentration, une fatigue passagère ou chronique, l'absence de motivation. Un blocage rencontré fréquemment chez les élèves de tout âge est leur manque de confiance en eux, l'idée qu'ils ne peuvent faire quelque chose qu'ils n'ont, a priori, jamais faite. Ce dernier filtre (l'autocensure) peut être surmonté par les encouragements de l'enseignant et sa confiance dans les capacités de l'élève. Toutefois, des problèmes spécifiques à chacune des méthodes se posent : problèmes d'audition (pour le travail par imitation) ou une mauvaise vue (pour la lecture sur support écrit). Le filtre prédominant dans le cas du déchiffrage sur partition est, bien entendu, la connaissance du code employé (le solfège). C'est là, certainement, le principal obstacle auquel doivent faire face les enseignants de la méthode « classique ».

La pédagogie la mieux adaptée au répertoire traditionnel reste le travail par imitation, sans exclure, pour autant, l'utilisation de supports écrits. Pour avoir fait l'expérience d'enseigner seulement par imitation ou directement sur partition, les résultats montrent clairement une rapidité supérieure dans l'apprentissage des élèves confrontés à la méthode par imitation, ce qui est particulièrement vrai dans les toutes premières années. Par la suite, les élèves devenus bons lecteurs arrivent à rejoindre les premiers sans pour autant les dépasser. La motivation des premiers est aussi supérieure à celle des seconds qui, généralement au début, estiment passer davantage de temps à déchiffrer leurs partitions que véritablement à jouer de leur instrument. Aux élèves qui ont testé les deux méthodes, la préférence va au travail par imitation et ce, pour la raison évoquée précédemment : parce qu'ils vont plus vite à jouer, ils ressentent une satisfaction immédiate.

Techniquement, l'utilisation de la partition oblige à détourner les yeux des cordes ou focalise l'attention alors que celle-ci devrait être portée en priorité sur le geste. L'imitation inculque davantage d'éléments musicaux à l'élève dont le style n'est pas de moindre importance. Dans cet apprentissage, le phrasé, la dynamique (en particulier les accents) sont directement associés aux hauteurs et aux rythmes. Aussi précise qu'elle puisse l'être, jamais une partition n'a réussi à transmettre de façon complète l'ensemble des paramètres essentiels du style.

- La position de l'enseignant par rapport à celle de son élève

La méthode d'apprentissage par lecture importe peu quant à la position de l'enseignant dans la salle de cours. L'élève travaille derrière son pupitre et son regard est porté essentiellement vers lui. L'enseignant se place généralement à sa gauche de telle sorte qu'il puisse suivre la partition en même temps que lui. L'observation de la position des mains de l'élève pouvant s'effectuer sous un autre angle que sur le côté (ce qui est d'ailleurs à recommander pour vérifier l'ensemble des articulations), l'enseignant peut opter pour la position en face de lui, à condition qu'il connaisse le répertoire ou qu'il suive sur une autre partition. La position « en face » est aussi nécessaire pour entendre pleinement le son de l'instrument sortant par la table d'harmonie³⁵.

La place de l'enseignant employant la méthode par imitation demande davantage de réflexion. Nous avons vu la place prépondérante de la vision dans l'apprentissage du geste. Or la position face à face crée un effet de miroir entre l'enseignant et son élève, obligeant ce dernier à une gymnastique intellectuelle pour inverser le geste qu'il voit. Cette difficulté n'est pas négligeable en particulier pour les jeunes enfants ou lorsque les élèves apprennent un nouvel élément technique. Il est alors peut-être préférable, dans un premier temps, de jouer côte à côte de telle sorte que les exécutants puissent voir la position adéquate. En fonction de la place à droite ou à gauche de l'élève, celui-ci voit davantage une main ou l'autre de l'enseignant. Par la suite, avec plus de maturité technique, c'est moins par la vue que par l'oreille que la transmission s'effectuera et la position de l'enseignant deviendra secondaire.

- La phrase musicale

Comme la plupart des musiques, la phrase musicale d'un thème traditionnel breton est construite sur une logique reposant sur un équilibre de tension / détente, ainsi que sur une métrique parfois conditionnée par le genre (en particulier la musique de danse). Extraire un motif d'une phrase musicale n'a pas plus de sens qu'extraire une musique de son contexte. La phrase musicale est, en quelque sorte, le « contexte » du motif. De la même manière qu'aucune compréhension logique ne peut ressortir d'une lecture d'un texte littéraire en partant du milieu d'une phrase, la phrase musicale possède, elle aussi, sa propre logique qu'il est nécessaire de percevoir pour bien jouer. L'apprentissage d'une mélodie doit donc tenir

³⁵ d'après une enquête éditée dans le journal électronique *Harpa*, n°43, juin 2005, www.odilia.ch.

compte de cette logique et respecter au mieux le sens musical donné. Un élève commençant à jouer au milieu d'une phrase montre qu'il n'a pas saisi le sens global.

Pour apprendre une phrase, il me semble inopportun de la découper en motifs que l'on répétera jusqu'à leur maîtrise complète avant de passer au motif suivant. Aucun sens ne peut se dégager d'une telle méthode. L'élève juxtapose des éléments sans logique d'aucune sorte. La mémorisation en sera d'autant plus difficile puisqu'il n'y a pas de compréhension globale de la phrase entière. Autant, lorsque l'apprentissage se fait à partir d'un support écrit, l'élève peut facilement percevoir où se situe l'élément découpé dans la phrase entière, autant lorsqu'il n'y a plus de support visuel, l'élément perd sa logique et son sens devient abstrait dans la phrase musicale.

Lorsque l'élève entend pour la première fois une mélodie de nombreux éléments nouveaux arrivent à son oreille au risque de le plonger dans la difficulté. Entre un débutant et quelqu'un de plus avancé, il conviendra, d'une part, de sélectionner minutieusement les thèmes choisis et, d'autre part, d'« éclaircir » la phrase en omettant, par exemple, les ornements ou en simplifiant certains motifs, du moins dans un premier temps. L'analyse de la phrase est plus que nécessaire : l'élève doit comprendre et entendre la logique de la structure avant toute reproduction sur l'instrument. C'est parce qu'il a compris cette logique, et même si certains motifs n'ont pas été totalement intégrés, qu'il va pouvoir retenir la phrase entière. Le chant peut aider grandement à la mémorisation. Ce n'est qu'une fois la structure globale acquise que l'on reviendra à certains motifs et, cette fois, en les extrayant éventuellement de la phrase (sous forme d'exercices) pour une exécution technique plus précise.

Contrairement aux instruments à doigté unique (comme les flûtes, les bombardes...), la technique de harpe demande de placer les doigts selon la logique de l'élément musical. L'étape suivante consiste donc à corriger des doigtés mal placés. Une fois ces éléments intégrés, des ornements et des variations pourront être ajoutés à la mélodie. L'élève placera d'autant plus aisément ces nouveaux éléments que la structure aura été bien comprise. Le travail d'harmonisation reposant sur les mêmes principes de simplification, dans un premier temps, puis de plus grande complexité par la suite, je ne développerai pas davantage cette étape ici. Pour aborder ce point, on se reportera à la partie consacrée à l'harmonisation.

Comme il est difficile pour un élève qui n'a jamais appris à travailler de la sorte au début par simple mémorisation, sans aucun support, il est tout aussi difficile pour un novice d'apprendre par phrase entière. L'expérience montre, cependant, qu'avec une certaine habitude, l'acquisition de nouveaux thèmes est généralement plus rapide lorsque la phrase est apprise dans son entier plutôt que par motifs successifs. Il faut toutefois nuancer cette façon

de procéder selon que le répertoire a déjà été abordé ou pas et selon le niveau de l'élève. Ainsi, la méthode d'apprentissage globale de la phrase musicale se révèle d'autant plus efficace que les élèves maîtrisent partiellement ou de façon plus poussée un répertoire.

- La mémoire et l'aide-mémoire

Longtemps seul moyen d'apprentissage du répertoire, la mémorisation est, encore de nos jours mais dans une moindre mesure, employée par de nombreux musiciens sans l'aide d'aucun autre support écrit ou enregistré. Le travail appris directement de mémoire permet d'avancer plus rapidement que lorsqu'il demande à repasser par la partition ou l'enregistrement. En cours, sachant qu'ils n'ont d'autre moyen que leur mémoire pour travailler chez eux, les élèves font preuve de davantage de concentration. Les plus jeunes, vers 7-8 ans, disposent d'une capacité à retenir des airs leur facilitant la restitution. Cette capacité ne demande qu'à être exploitée. Même lorsqu'un élève oublie et modifie partiellement ou complètement un air, la rapidité d'apprentissage (de ré-apprentissage) reste encore supérieure. Par contre, quelqu'un qui n'a pas joué de son instrument entre les cours peut oublier ce qu'il a appris. Sa motivation et son implication à travailler seront alors à mettre directement en cause.

Le travail de mémoire n'est pas à systématiser en particulier lorsque les élèves présentent des difficultés pathologiques de mémoire ou d'oreille. Dans ces rares cas, l'enseignant ne doit pas se priver des outils les mieux appropriés, de l'enregistrement ou de la partition, même s'il s'agit du répertoire traditionnel.

Si la mémoire est l'outil principal dans la transmission des musiques non-écrites, elle était aussi un des critères de qualités des musiciens d'autrefois que l'on jugeait par leur capacité à retenir un grand nombre d'airs. De cette conviction, il reste que les musiciens « traditionnels » jouent sans aucun support. La partition – que l'on préférera à l'enregistrement – ne devrait remplacer la mémoire qu'à défaut. Elle doit être considérée comme un aide-mémoire palliant, pour le long terme, à l'accumulation sans cesse croissante d'informations qui caractérise la société actuelle. Un exercice utile aux élèves est de leur demander de noter eux-mêmes le morceau qu'ils viennent d'apprendre. Ainsi confrontés au questionnement de la précision du code employé dans la partition, ils apprennent à *écrire* la musique dans un solfège peut être personnel et approximatif mais les impliquant directement dans leur apprentissage.

- Cours collectif, ensemble

Sous bien des rapports, les cours collectifs permettent un apprentissage plus prononcé qu'en cours individuels. L'expérience montre que deux ou trois élèves durant une heure progressent davantage qu'un élève seul ; pour des raisons de temps supplémentaire, bien entendu, mais pas uniquement. L'apprentissage en petit groupe stimule les élèves en créant une émulation collective. Chacun peut montrer à l'autre ce qu'il a retenu ou mieux, ce qu'il a trouvé comme arrangement d'une mélodie, par exemple. *Apprendre de* l'autre est essentiel mais *apprendre à* l'autre l'est tout autant. La motivation des élèves se renforce au contact des autres. Ils s'habituent dès le début à jouer, à écouter et donc à faire attention aux autres.

Le cours d'ensemble est une forme de cours collectif dont la fonction diffère : contrairement aux cours collectifs dont la finalité se mesure plutôt en termes pédagogiques, l'ensemble porte en lui une notion de représentation. Le cours d'ensemble compte généralement plus d'élèves que le cours collectif. La difficulté est, pour l'enseignant, de faire avancer le groupe dans son entier, tout en portant une attention particulière à chacun des élèves. Le groupe représentant une somme d'individus, le blocage de l'un de ses composants peut ralentir l'ensemble des participants. À l'inverse, la réussite d'un élève lui apportera confiance et motivation.

2) L'apprentissage de la technique

De nombreux exercices visant à l'apprentissage de la technique de la harpe celtique ont été écrits et publiés ces dernières années. Notre sujet n'est pas, ici, de les juger ou de les énumérer, mais de proposer, autour d'eux, des méthodes pédagogiques qui nous semblent les mieux adaptées à l'enseignement de l'instrument. Le lecteur pourra se reporter aux recueils indiqués dans la bibliographie en fin de mémoire.

Nous distinguerons les exercices ayant pour principal objectif l'échauffement, des exercices visant à apprendre une nouvelle technique. Bien que les deux types d'exercices aient en commun le perfectionnement du geste, dans le premier cas, la technique est partiellement acquise, tandis que, dans le second cas, elle n'est pas encore maîtrisée. Ainsi, pour un débutant, un des exercices les plus adaptés reste *les tenues* dont le principe repose sur la répétition plusieurs fois de suite d'une note, chaque doigt de façon séparée et en le

replaçant systématiquement après avoir joué. La lenteur de l'exercice doit permettre à l'élève d'acquérir la position des doigts sur les cordes, le geste d'articulation au fond de la main et de détente une fois la corde pincée. Les *tenues* constituent également un exercice facile d'échauffement dont seule la répétition apporte les effets précédemment cités.

Lorsque les doigts articulent correctement, *des gammes* se substituent de façon logique aux *tenues*. Il s'agit alors de placer plus rapidement tout en systématisant l'articulation. Les *arpèges* constituent une suite à l'exercice précédent, en écartant les doigts. Pour l'élève, une fois qu'il semble avoir acquis le principe d'un exercice, sa volonté le pousse à jouer plus vite. Cela se révèle généralement contre productif, puisqu'il abandonne la maîtrise du geste au profit de la célérité. Le rôle de l'enseignant est de lui rappeler sans cesse les consignes, en particulier celle de jouer lentement pour avoir le temps de contrôler ses mouvements.

Il nous paraît essentiel de préciser que l'exécution des *tenues*, *gammes* et *arpèges*, doit se réaliser sans aucun support écrit. L'objectif de ces exercices étant la maîtrise du geste, il est important que l'élève focalise son attention uniquement sur ce point. Lui imposer une partition le détournerait partiellement ou complètement de cet objectif. Ces exercices peuvent, bien entendu, être déclinés sous différentes variantes, en modifiant l'accord de la harpe ou en changeant les doigtés. Dans le cadre des exercices d'échauffement, mieux vaut rester le plus simple possible pour garder la concentration de l'élève jusqu'au bout du geste.

Concernant le travail d'exercices en vue d'acquérir une nouvelle technique, deux aptitudes principales se distinguent. La première consiste à anticiper les problèmes techniques que rencontreront les élèves dans un futur proche ou lointain. Pour cela, à chaque cours, est proposé un ensemble d'exercices qui devront être travaillés pour la séance suivante. Cette façon de procéder correspond à ce que Philippe MEIRIEU nomme la « pédagogie de la réponse »³⁶. Celle-ci « se contente de livrer des explications correctement agencées » et cela, pour permettre à l'apprenant de résoudre des problèmes qu'il rencontrera plus tard. La « pédagogie de la réponse » est une « pédagogie de l'aléatoire », en ce sens qu'elle anticipe la question. Souvent inefficace chez l'enfant, cette pédagogie peut toutefois se révéler assez fructueuse chez l'adulte. P. MEIRIEU va même jusqu'à dire « qu'elle réussit en quelque sorte malgré elle » et cela pour deux raisons principales : soit, à l'inverse de ce qu'elle prône, l'apprenant a déjà été confronté au problème et trouve dans les documents fournis une réponse tardive à sa question (par exemple, un élève souhaite jouer des harmoniques, ce qui sous-entend qu'il a déjà été confronté à cet effet sonore), soit qu'il fait preuve d'anticipation

³⁶ MEIRIEU (Philippe), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris : ESF éd., 1987, PP. 164 à 179.

et comprend en quoi les exercices à réaliser lui apporteront des facilités aux problèmes rencontrés ultérieurement.

La seconde aptitude vis à vis des exercices est, à l'inverse, celle consistant à en proposer uniquement lorsque l'élève rencontre une difficulté qu'il ne peut surmonter seul, le plus souvent par manque de technique. C'est lorsqu'il y a confrontation à un problème et que l'élève en a conscience, qu'un exercice arrive en réponse.

Reprenons ces deux aptitudes à partir d'un exemple concret. Un enseignant souhaite aborder des ornements sur une mélodie. Choissant la première méthode, il va présenter à son élève une page d'exercices, qu'il devra travailler à la maison, après l'avoir éventuellement déchiffrée en cours. Ainsi sortis de leur contexte, puisqu'ils ne sont pas dans un morceau, les agréments n'ont pas de réelle signification pour l'élève qui attend, avant tout, de « jouer des morceaux ». L'enseignant devra lui expliquer la raison de ces exercices pour qu'il concède à les travailler de façon sérieuse. Un temps supplémentaire sera nécessaire également à l'apprenant pour qu'il comprenne comment intégrer ces ornements au sein d'une mélodie.

La seconde méthode consiste à intéresser l'élève en lui faisant prendre conscience par lui-même des ornements, sans les avoir sortis de leur contexte. Pour cela l'enseignant joue le morceau éventuellement en accentuant les éléments qu'il souhaite faire travailler. L'élève va solliciter des explications concernant les passages difficiles et des solutions pour y arriver. La réponse étant bien évidemment la pratique d'exercices que lui propose dès lors son professeur.

Dans la première méthode, l'enseignant impose des exercices, dans la seconde, l'élève les sollicite. Le sens et donc la motivation ne sont absolument pas les mêmes. La « pédagogie de la réponse » a l'avantage de la facilité puisque l'enseignant suit généralement l'ordre proposé dans le recueil d'exercices, l'apprenant commençant par la première page pour finir par la dernière. Cette méthode suit théoriquement sa progression de semaine en semaine, au risque toutefois, de devoir revenir en arrière lorsque des éléments qui auraient dû être acquis ne l'ont pas été. La seconde méthode semble plus respectueuse de la vitesse de progression de l'élève. C'est parce qu'il a entendu un nouvel élément dans le jeu de son professeur (« nouvel » parce qu'il le perçoit seulement maintenant ou qu'il estime à présent pouvoir le jouer même s'il appréhende la difficulté) qu'il souhaite l'exécuter. Dans le cas contraire, s'il ne l'a pas perçu, c'est qu'il n'est pas encore prêt à intégrer cet élément, parce que préoccupé par d'autres points techniques (vitesse d'exécution, dextérité des doigts, problèmes de rythme, de dynamique, etc.).

Si la technique de la harpe celtique est relativement similaire à celle de la harpe classique, les spécificités du répertoire traditionnel, du phrasé, de la dynamique, etc. obligent le musicien à s'écarter du schéma de jeu de la musique classique. Dans cette dernière, la dissociation est nette entre la fonction de la main droite et celle de la main gauche : la première est dévolue essentiellement à la phrase mélodique, tandis que la seconde exécute la partie d'accompagnement harmonique ou contrapuntique. Cette répartition fonctionnelle des deux mains adaptée au style traditionnel impose, par la nécessité d'ajouter des ornements, une lourde charge sur la main droite uniquement, tandis que la main gauche développe un élément non-fondamental au répertoire, celui de l'harmonie. Sur le modèle de la technique des harpes anciennes, Dominig BOUCHAUD propose, dans certains cas, de soulager la main droite par des éléments joués à la main gauche, en particulier certains embellissements. Les ornements, les variations sont ainsi aisément exécutés à deux mains tandis que l'accompagnement peut se résumer à quelques accords ou notes de basses pincées. Jouer à deux mains dès les premiers cours est, par ailleurs, autant de temps gagné pour la synchronisation. Plus tard, l'élève confirmé tirera profit d'une technique lui permettant d'ornementer facilement la mélodie à l'aide des deux mains.

3) Les premiers morceaux

Les premiers morceaux revêtent une dimension affective toute particulière pour les élèves. En effet, des années plus tard, ils sont généralement nombreux à pouvoir se rappeler, peu ou prou, ce qui a marqué leur début à l'instrument. Les premiers thèmes doivent rester simples ; cela signifie, pour l'élève : facile à retenir (relativement court, avec des motifs dont la répétition assure la mémorisation) et techniquement sans complexité (rythmes simples, déplacements réduits).

Entre l'élève et son professeur, l'objectif diverge. Pour l'apprenant, seul le résultat compte, celui de jouer vite, comme son enseignant, tandis que le geste, source du son, reste la préoccupation principale de son aîné. Insistons une nouvelle fois sur l'importance du geste : contrairement aux sociétés orientales où l'apprentissage de la musique se focalise sur la maîtrise du geste, l'empressement manifeste – nous pouvons parler d'une course au rendement – dont fait preuve la société occidentale, entraîne inmanquablement l'apparition de troubles posturaux créant des tensions inutiles, sources de blocages et qui, dans un stade extrême, peuvent développer des pathologies handicapantes.

Pour que l'élève puisse porter son attention sur sa posture générale et particulièrement sur la position de ses mains, le doigté doit rester rudimentaire, avec peu de changements. L'apprentissage est progressif : d'abord à deux doigts (pouce – index) puis trois (avec le majeur), pour enfin utiliser quatre doigts (l'auriculaire ne jouant pas). La patience, la répétition, la concentration dans la tâche sont nécessaires et ne doivent pas effrayer l'étudiant dans son désir d'apprendre l'instrument.

4) Le choix de l'accord de l'instrument

Les possibilités tonales de la harpe celtique vont de trois bémols à quatre dièses. Lorsque tous les leviers sont en position basse (dite « cordes à vide »), l'échelle de l'instrument est la suivante : *do ré mi fa sol lab sib*. Les leviers lèvent d'un demi-ton chaque corde indépendamment les unes des autres. Par conséquent, en position haute, l'accord est : *do# ré# mi fa# sol# la si*. Une des particularités techniques de l'instrument vient des possibilités de modulation modifiant l'emplacement de la main sur les cordes mais en aucune manière le doigté de jeu. Il est donc facile de changer la tonalité d'un air dès lors que le *geste* technique est intégré.

Tout d'abord, il faut considérer que le choix de la tonalité importe peu pour l'apprentissage et qu'il faut l'envisager avant tout en terme de confort de jeu, d'arrangement pour jouer avec d'autres instruments ou de possibilités harmoniques dues au système d'altérations de la harpe celtique. Ce système, bien que relativement simple, pose généralement des problèmes aux débutants. Dans un premier temps, il est donc préférable de ne pas entrer dans les détails des modulations lorsque l'on actionne les demi-tons. En outre, le travail d'harmonisation est suffisamment complexe à aborder pour rester au départ dans la même tonalité ou le même mode. Lors des premiers cours, le débutant doit au moins comprendre et entendre les changements de hauteurs qui se produisent lorsqu'on actionne un levier, sans pour autant saisir toutes les subtilités du système. Comme dans de nombreux domaines, l'enseignant doit se garder de vouloir tout expliquer et surtout dès la première fois. L'élève est vite noyé sous des informations dont il n'aura d'ailleurs pas forcément l'utilité immédiate. En cherchant de lui-même, en se posant des questions, en manipulant le système puis avec l'aide de son enseignant, il finira par comprendre.

Plus tard, avec davantage d'expérience, l'élève devra apprendre à maîtriser les modulations pour adapter un thème sur toutes les hauteurs jouables de l'instrument. Voici

deux entrées possibles à un exercice sur la modulation : 1 – l’enseignant joue un thème que l’élève maîtrise déjà, sans accompagnement. Puis, sans prévenir, il change de tonalité. L’élève doit la retrouver le plus rapidement possible. La note de départ peut éventuellement être donnée pour faciliter l’exercice. 2 – Pour des élèves plus avancés, l’enseignant peut simplement énoncer la tonalité, sans jouer. La première entrée permet de faire travailler par imitation. La seconde entrée est centrée sur la théorie et l’analyse du morceau.

Le choix des altérations dépend du répertoire que l’on veut aborder, des instruments ou de la tessiture des chanteurs avec lesquels on veut jouer. Pour l’irlandais, les tonalités principales sont plutôt avec des dièses (*sol* ou *ré* majeur) ; en musique bretonne, si les accordéons, les violons jouent généralement en *do* ou *sol* majeur, les bombardes jouent des tonalités en bémols (*sib* majeur, mode de *la* sur *do*, etc.). C’est donc autour de ces tonalités que le choix doit s’effectuer. La solution la plus facile à retenir pour les élèves consiste à adopter la position où tous les leviers sont en bas (trois bémols). Cette position, « cordes à vide » est aussi celle où l’instrument sonne le mieux puisque aucune corde n’est pincée par des leviers. Exception faite des bombardes, binious et clarinettes, peu d’instruments traditionnels de la musique bretonne ont adopté ces tonalités en bémols. Le choix le plus équilibré reste donc l’accord sans altération pour commencer. Par la suite, l’élève devra exploiter l’ensemble des possibilités de son instrument. Il est utile d’explorer toutes les tonalités et toutes sortes de systèmes possibles et imaginables grâce aux leviers.

D) Connaître le contexte

On n’insistera jamais assez sur la notion de contexte dans la pratique instrumentale. Dès le premier cours, se met en place, outre la technique et le style musical, un environnement culturel plus général que l’apprenant doit connaître. La création des départements au sein des Conservatoires et Ecoles de musiques marque nettement la dissociation entre les styles musicaux (classique, traditionnel, jazz, musiques actuelles...) et donc du contexte. L’apprentissage d’une musique hors de celui-ci n’a pas plus de sens que d’expliquer un événement historique sans aborder l’environnement de son époque. Le musicien « traditionnel » doit apprendre les *fondamentaux* qui font le style de sa musique et chercher la signification, le sens, de jouer cette musique dans le contexte moderne. De la même manière que le musicien « classique » doit se poser la question du sens que porte en elle

l'interprétation d'une œuvre de J.-S. BACH sur le piano moderne ou des différences stylistiques entre l'œuvre de MOZART et celle de BEETHOVEN, le musicien « traditionnel » dissocie les terroirs dont la pratique musicale diverge, par exemple un *plinn* ne se joue pas de la même façon qu'un *en dro* du pays vannetais.

Contrairement au répertoire classique qui, depuis longtemps, a développé un genre purement musical, tout comme l'Irlande, où le phénomène récent des sessions musicales, dans les années 1960, correspond au développement d'une musique « pure », la fonction d'accompagnement de la danse reste un élément primordial des musiciens bretons. Le chant, comme la danse sont liés fortement à la culture du musicien. La dissociation entre ces pratiques n'est pas aussi nette que dans le répertoire classique ou irlandais. En cours d'instrument – ainsi que je l'ai déjà conseillé plus haut – il est, sinon indispensable, au moins utile d'évoquer voire de pratiquer le chant et la danse qui sont, en outre, autant d'outils pédagogiques supplémentaires permettant d'appréhender la musique sous une autre forme que celle habituelle à l'instrument.

Connaître le contexte, c'est aussi avoir la capacité de dissocier les principaux éléments du répertoire nouvellement intégrés des plus anciens, savoir les grandes phases de développement de son instrument et de son répertoire comme celles des instruments « voisins », qu'ils soient historiques ou géographiques. Sous ce rapport, l'élève, comme le professionnel, reste un éternel apprenant. Cette connaissance du contexte doit l'amener au stade ultime dans la maîtrise du répertoire : la composition *dans le style* d'un terroir.

E) Faire arranger

1) Pourquoi faire arranger ?

L'arrangement sera pris dans l'acception donnée en seconde partie. Il regroupe à la fois les notions de transcription instrumentale, d'ornementation, de variation et d'harmonisation. Si le répertoire traditionnel est monodique, la harpe celtique est un instrument polyphonique permettant de développer un accompagnement harmonique. Il appartient également à notre époque de jouer de façon harmonique ce répertoire, montrant ainsi un aspect plus construit, proche d'une musique « savante », sans perdre l'identité fondamentale de cette musique. L'arrangement est synonyme d'appropriation : là où le

répertoire classique reste l'œuvre du compositeur (même si l'interprétation est une re-création), la musique « traditionnelle » est celle du musicien exécutant.

Pour un élève, mais aussi à différents degrés pour l'adulte, la conception d'une musique sans cesse en évolution n'est jamais totalement acquise et ceci est particulièrement vrai pour la musique traditionnelle. L'objectif de l'expérience suivante doit permettre de faire mieux percevoir comment un thème peut varier dans un laps de temps très court. Un groupe de personnes forme les observateurs et rapporteurs de l'expérience³⁷. Un premier élève entre dans la salle. Il écoute un thème un certain nombre de fois pour, ensuite, le jouer sur son instrument. Une fois l'air assimilé, il doit se l'approprier en y apportant des variations, des ornements, etc. Un second élève entre. Il écoute l'arrangement du premier, sans savoir quelles ont été les variations apportées. Il l'assimile puis le reproduit avant de se l'approprier à son tour en créant ses propres variations. Cette personne joue sa version à une troisième qui le jouera à une quatrième et ainsi de suite. À la fin de l'expérience, lorsque tous les élèves sont passés, les observateurs font écouter le thème originel à l'ensemble de la classe. Quelle évolution a-t-il suivie ? Les variations successives ont-elles modifié en profondeur sa structure ? À moins qu'il ne soit transmis sur support fixe, comme la partition ou l'enregistrement, un thème va subir de nombreux changements. Il n'y a donc pas une mais plusieurs versions d'un thème et chacun doit être capable de proposer son arrangement.

Tout d'abord, il faut accepter le postulat qu'il n'y a pas d'erreur en matière d'arrangement mais uniquement des choix, qu'ils soient conscients ou non, qu'ils soient maîtrisés ou non. L'oreille d'un enfant est en construction et se forge à partir des sons qu'il entend. S'il n'y a pas d'erreurs mais uniquement des choix en matière d'arrangement, c'est parce qu'il est difficile, voire impossible, de juger objectivement ce qui relève de l'art. Tout au plus, l'enseignant peut-il guider l'élève sur des notions de style ou d'époque. Le cours devient alors un long débat sur tel ou tel aspect de la musique : un ornement est joué de façon plus « baroque » que « traditionnelle », telle appoggiature doit être plus serrée dans le style irlandais ; la variation mélodique sort du mode ou n'est pas dans « l'esprit » stylistique du répertoire. L'élément le plus subjectif à développer reste l'harmonie, puisque inexistante à l'origine dans la musique traditionnelle.

La maîtrise de l'arrangement relève de connaissances étendues du fait de la multiplication des genres musicaux à notre époque. C'est une porte ouverte vers l'autre et l'on comprend, dès lors, les nombreuses retombées pédagogiques qui en ressortent.

³⁷ Celle-ci a été adaptée d'une expérience réalisée à partir d'un texte littéraire pendant la formation Cefedem.

L'investissement en temps est souvent important mais gage d'une motivation cruciale pour les élèves. Chez certains d'entre-eux, en particulier les adultes, l'appropriation du répertoire par l'arrangement va jusqu'à devenir le centre d'intérêt principal de la pratique instrumentale.

Une formation solide est primordiale pour l'enseignant puisqu'il doit maîtriser le maximum de styles musicaux. Il est certain qu'un rapprochement avec les cours de la classe d'écriture, d'arrangement, voire de composition, apporterait de nombreux compléments utiles et entièrement exploitables dans le domaine de la musique traditionnelle.

2) Comment faire arranger ?

Très tôt, les enfants ont un rapport intéressé avec le monde sonore, d'autant mieux qu'ils apprennent à maîtriser le *geste* qui fera entrechoquer deux objets l'un contre l'autre. S'ils n'en maîtrisent alors que partiellement la production, ils n'en connaissent absolument pas le *sens* musical ; ils ne savent pas encore organiser les sons. Plus tard, un enfant de 7-8 ans désirant commencer un instrument, peut déjà réaliser des arrangements simples à condition que l'enseignant accompagne le processus. Peut-être que la notion de style et, plus largement, de contexte est suffisamment complexe à cerner pour passer, dans une première étape, par un temps où « tout est possible » en matière d'arrangement. Puis, à partir de ce qui aura été fait, rebondir sur des notions théoriques et stylistiques construisant ainsi son langage musical.

La mémorisation, et donc la répétition en tant que mécanisme de construction de la mémoire, est nécessaire dans la reconnaissance des sons. L'élève débutant doit commencer par répéter des éléments musicaux avant de les intégrer et pouvoir les développer. Ce n'est que progressivement qu'il apprendra un certain nombre d'outils nécessaires : des ornements, de la variation mélodique et rythmique, de la construction des accords, etc. C'est sa capacité à intégrer l'ensemble de ces éléments, et surtout à les percevoir, qui lui permettra de maîtriser l'arrangement.

- La transcription instrumentale

Avant l'invention de l'enregistrement, l'arrangement de pièces de musique d'un instrument à un autre est un fait régulier dans l'histoire de la musique depuis les transcriptions

de musique vocale pour instruments (15^e et surtout 16^e siècle) et les réductions d'orchestre pour piano de la musique classique. À une époque où n'existait aucun moyen de diffusion, hormis les partitions, les transcriptions étaient généralement la seule façon de découvrir de nouvelles œuvres. Loin d'avoir cessé d'exister, elles ont pour principal but, aujourd'hui, d'enrichir le répertoire d'un instrument par celui d'un autre.

La musique traditionnelle connaît également ce principe d'adaptation du répertoire : des chanteurs aux instruments (l'inverse est aussi vrai, mais moins fréquent), d'un instrument à un autre. Il n'est pas rare de voir circuler un thème, de la musique classique à la musique populaire, et qu'il se transforme passant parfois d'une fonction purement musicale (à écouter) à une musique à danser ; voire qu'un thème profane, habillé de paroles pieuses, vienne rejoindre les bancs de l'église et vice versa, qu'un texte païen parodie un texte religieux sur le même air musical.

Le musicien « traditionnel », plus que le musicien « classique », est confronté à la transcription ; il est donc nécessaire d'aborder ce domaine en cours. L'élève doit être capable d'adapter à son instrument des ornements, des modes de jeux, un type de phrasé entendu sur un autre. Il est évident que tout ne peut pas être transcrit compte tenu des spécificités de chaque instrument ou de la voix dans le cas de chanteurs. Il s'agit donc, plutôt de « l'esprit musical » que doit rendre le musicien.

- L'ornementation

Certains ornements sont spécifiques aux instruments et diffèrent également selon le genre musical. Celui-ci est intimement lié à l'interprétation dont les ornements constituent un élément essentiel. Il incombe au musicien d'apprendre comment – et où – il convient de jouer ses agréments. Généralement, ceux-ci ne font pas l'objet de notation mais font appel à la créativité spontanée de la part du musicien. Considéré comme un élément essentiel de la technique du virtuose, l'art de l'ornementation connaît son apogée pendant la période Baroque. Pour C.P.E. BACH : « personne ne conteste la nécessité des embellissements. Ils sont en fait indispensables. Ils lient et animent les notes et impartissent des accents ; ils rendent la musique agréable et éveillent une attention soutenue. Ils rehaussent l'expression : qu'un morceau soit triste, gai ou autre, ils lui prêtent une assistance secourable. Les embellissements offrent des possibilités de belles exécutions... Ils améliorent les

compositions médiocres. Sans eux la meilleure mélodie est vide et inefficace, son contenu le plus clair est obscurci. [Cependant] il faut éviter un emploi prodigue des embellissements. Considérez-les comme des épices qui peuvent gâcher le meilleur plat... »³⁸. Abandonnant l'idée de laisser à l'interprète le rôle d'agrémenter leurs œuvres, les compositeurs, à partir de la fin de l'époque classique, ont exprimé le souhait d'apporter plus de précision à leurs œuvres en notant les ornements. Dans les genres musicaux qui vont suivre, la part d'invention de l'interprète n'aura de cesse de reculer et l'art de l'ornementation va finalement se perdre.

Dans la musique traditionnelle, les ornements restent un des éléments essentiels du style et font partie intégrante de la variation spontanée que doit réaliser le musicien. Les ornements rencontrés dans la technique de la harpe bretonne sont similaires à ceux de la harpe irlandaise. Les principaux sont : *cut*, *triplet*, *run*, *rolls*, *trebles*³⁹. Le *cut* est l'équivalent de l'appoggiature, en plus serré, et souvent sur le temps. Le *triplet* correspond au remplissage d'un intervalle de tierce. Le *run* est l'exécution de quatre notes ascendantes ou descendantes de façon extrêmement rapide. Le *rolls* se rapproche du grupetto. Le *trebles* est la répétition de trois notes jouées sur la même corde. Dans le second volume de sa méthode de harpe celtique⁴⁰, Ank VAN CAMPEN énumère les ornements de la musique Baroque et Classique à des fins d'exécution sur l'instrument.

- La variation

Dans un premier temps, il est plus facile de procéder en dissociant les paramètres musicaux des hauteurs, de durées, de dynamiques, etc. ainsi que ceux de la forme, en particulier la microstructure de la macrostructure. Les exercices suivants permettent à l'élève d'explorer par lui-même les chemins qu'il ne connaît pas encore, dans la durée qui lui conviendra. Un des objectifs principaux est de lui faire développer des variations à partir d'un thème qu'il aura précédemment inventé⁴¹. Chaque étape doit être explicite pour l'élève qui doit ainsi comprendre le cheminement vers la variation.

³⁸ BACH (C.P.E.), *Versuch über die wahre Art das Claviers zu spielen*, 1^{ère} partie, Berlin, 1753, cité dans le *Dictionnaire Encyclopédique de la Musique*, Paris : Robert Laffont, 1991 (1^{ère} éd. 1988), vol.2, p.391, traduction du *New Oxford Companion to Music*, Oxford University Press, 1983.

³⁹ D'après Janet HARBISON, entretien privé.

⁴⁰ VAN CAMPEN (Ank), *Tutor for the Celtic Harp*, vol.2, Harmonia – Hilversum, 1991.

⁴¹ Cet exercice est issu d'une expérience pédagogique menée en groupe lors de la formation Cefedem et mise en pratique avec nos propres élèves.

Dans la première partie de l'exercice, l'élève doit inventer un thème à partir d'une échelle déterminée et dans une structure relativement simple. Cette partie n'est pas essentielle pour l'objectif final de varier des motifs ; elle lui permet cependant de s'approprier davantage le matériau utilisé et de le motiver par sa propre création. Il est tout à fait envisageable de passer directement au second paragraphe en imposant un thème du répertoire :

L'enseignant joue l'ensemble des hauteurs d'un mode qu'il aura pris soin de sélectionner parmi ceux fréquemment employés en musique bretonne ou irlandaise (par exemple). L'élève, ayant intégré ces hauteurs par l'instrument et le chant pour mieux percevoir les intervalles, doit improviser une mélodie sur cette échelle. Dans une étape suivante, il doit former deux phrases mélodiques, en marquant chacune d'elles par une note finale précisée par l'enseignant (ce peut être, par exemple, une dominante puis une tonique).

Après avoir extrait une cellule de quelques notes de la mélodie, l'enseignant propose de varier ses paramètres mélodiques, rythmiques, dynamiques ou d'y ajouter des ornements. L'élève doit être guidé par des exemples que lui joue l'enseignant. Le vocabulaire doit rester simple par exemple : « au lieu de monter, tu descends », « passe par un autre chemin pour arriver à la même note finale », « garde les notes mais change le rythme »... L'exercice peut se développer à partir d'un rythme caractéristique d'une danse, comme : *l'en dro* (deux croches – noire). Sur ce rythme, l'élève invente des phrases puis des variations mélodiques.

La pratique et l'écoute d'autres musiciens lui permettront d'apprendre à varier dans le style d'un terroir. Il s'agit, là encore, de la connaissance du contexte pour la maîtrise du style.

- L'harmonisation

Si l'ornementation et la variation restent les principaux paramètres du processus d'arrangement de la musique traditionnelle, l'harmonisation ne doit pas être négligée. L'évolution moderne du répertoire passe en partie par le paramètre harmonique et, même s'il est important de rester centré sur les variantes mélodiques, il est attendu que les instruments polyphoniques comme la harpe mais aussi l'accordéon, développent une harmonie. Les instruments de la famille des cornemuses ont un bourdon dont le résultat sonore est la création du spectre harmonique à partir d'une note fondamentale et cela de façon continue. C'est donc la base d'un accord qui se dégage. D'autres instruments ont enrichi ce principe de construction d'accords, comme le uilleann pipes en Irlande.

L'harmonisation n'est pas le paramètre le plus difficile à acquérir. Quelques notions théoriques aident à développer rapidement une ligne de basse ou une succession d'accords simples. La musique traditionnelle bretonne étant d'essence monodique, il n'y a donc pas de « fautes » harmoniques. L'harmonisation est cependant une science objective uniquement lorsqu'elle est replacée dans son contexte. Il ne peut donc être question de dire que tel accord « n'est pas bon ». Le même accord est à la fois *vrai* et *faux* suivant le contexte dans lequel on place l'arrangement : un accord de quartes superposées est *faux* dans la musique baroque ou classique mais devient *vrai* à partir des post-romantiques ; la *blue* note est *vraie* dans le jazz et *fausse* dans la musique tonale classique. Il ne peut être question, non plus, de parler de « bons » ou de « mauvais » accords. C'est la cohérence harmonique qui, seule, peut être jugée. Dans la musique traditionnelle, certains musiciens prônent la restriction des accords aux notes appartenant au mode mélodique. L'analyse musicale devient alors une nécessité pour comprendre comment bâtir ces accords.

Quelques principes sont néanmoins mis en pratique. L'ordre proposé ici va de la forme la plus simple d'harmonisation à la plus complexe :

- Tout d'abord, à l'instar des cornemuses et autres binious, le *bourdon* est une forme simple d'harmonie. À son utilisation doivent être associées les notions d'instrumentalisation ou de tessiture de l'instrument (une simple note ou plusieurs jouées en octave, dans le registre grave, médium ou aigu), de rythme (régularité ou irrégularité d'apparition du bourdon) et d'intensité-dynamique (des accents, des nuances différentes).
- L'*hétérophonie* est la forme d'écriture dans laquelle une mélodie est entendue simultanément avec des variantes. Des motifs, des phrases entières sont ainsi joués en même temps à l'octave. Des collectages d'œuvres de harpistes vivant au 18^{ème} siècle montrent que ce type d'harmonisation était employé à l'époque.
- Doublure parallèle de la mélodie à partir d'un intervalle de seconde, tierce, quarte, quinte (encore appelée *paraphonie*), sixte, septième ou ces mêmes intervalles à l'octave. La doublure sera stricte si elle garde les intervalles, ce qui oblige fréquemment à sortir du mode, ou non si elle respecte le mode d'origine⁴².

⁴² Jacques SIRON parle de parallélisme diatonique, parallélisme chromatique exact ou inexact. Pour la définition de ces termes, on se reportera à son article : *Enchevêtrement de voies*, in : *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, n°6, *Polyphonies*, Genève : Ateliers d'Ethnomusicologie, 1993. p.124-125.

- Utilisation d'accords classés ou non, qu'ils soient hiérarchisés ou non (selon le système tonal, modal, dodécaphonique...).
- Le *contrepoint* relevant du contraste rythmique et des dissonances créées par la superposition de lignes mélodiques.

F) La représentation instrumentale

Par *représentation* comprenons l'action de jouer devant un public. Nombre de musiciens, parmi eux certains professeurs, considèrent la représentation comme la finalité de leur art ou de leur enseignement. C'est contraire, semble-t-il, aux élèves, pour qui le plaisir immédiat de jouer l'emporte sur leur désir de se produire en public. Les Conservatoires, les Ecoles de musique favorisent aussi les représentations telles que les auditions, les concerts de fin d'année ou les examens contrariant souvent le dessein des élèves. La société occidentale conditionne les apprenants, dès leur plus jeune âge, à reproduire l'image du virtuose au détriment de l'art lui-même. Si la musique est un art du geste, alors la maîtrise de cet art devrait dépasser la simple représentation que généralise notre société actuelle. L'appréciation du public devrait porter non pas sur la rapidité de l'exécutant mais sur la qualité du geste qu'il produit ; les examens devraient comporter au moins deux phases : a) en premier lieu, la façon de se mouvoir avec l'instrument et la maîtrise du geste, b) ensuite, seulement, la capacité à jouer un morceau (de son interprétation, de son arrangement, etc.).

La représentation implique l'émergence d'un contexte de réalisation. Le concert, l'audition de classe instrumentale sont des formes largement répandues dans les départements de musiques classiques. L'arrivée récente des départements de musique traditionnelle, jazz ou des musiques actuelles a apporté de nouvelles formes de représentations au sein des écoles de musique. Ces formes correspondent davantage aux différents contextes de chacune de ces musiques. La représentation des élèves de musique traditionnelle (sous forme de Fest Deiz ou Fest Noz, de veillées, voire de randonnées chantées) possède plus de sens que le concert ou l'audition qui ne doivent cependant pas être écartés dans l'esprit d'ouverture qui caractérise notre époque. Pour que le cours d'instrument s'ancre pleinement dans la société moderne, l'enseignant doit faire preuve d'une grande imagination afin de répondre aux attentes formulées par les élus, les parents... et, bien sûr, les élèves.

CONCLUSION

Dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, la harpe celtique, empruntant la technique et la méthode d'apprentissage à la harpe classique, semblait suivre une voie toute tracée. La diffusion de l'instrument, le nombre sans cesse grandissant des apprenants montrent un réel engouement à cette époque, pour un instrument soudainement très médiatisé sous les doigts d'Alan COCHEVELOU (Alias STIVELL) et de la Telenn Bleimor. La question du répertoire avait d'emblée été résolue, les poètes bretons du siècle précédant et les harpistes des Gorsedd au début du 20^{ème} siècle associant la harpe celtique à la musique du même nom. Mais l'instrument devait être rattrapé par la question du *sens* de l'enseignement de ce répertoire. Entre les enseignants attachés à la méthode classique, reposant sur la partition, et ceux ralliés à la méthode par imitation, s'est créé un « malaise » pas encore résorbé.

Le contexte moderne apporte des réponses quant à la pédagogie la mieux adaptée pour l'instrument. Les cours doivent pouvoir répondre aux attentes des musiciens désirant participer aux manifestations telles qu'elles se présentent à notre époque, comme celles proches de l'esprit « traditionnel » des Festoù noz, des veillées, etc. ou celles de la musique classique : du concert, de l'audition, de l'accompagnement d'une chorale, etc. Davantage encore, les acteurs du monde musical doivent aussi dégager de nouveaux lieux de représentations s'inscrivant pleinement dans la vie locale. C'est une des missions des agents culturels que sont les enseignants.

En matière de pédagogie, les dogmes du tout écrit ou du tout oral ne devraient pas avoir cours ; le bon enseignant est d'abord celui qui sait s'adapter à ses élèves. Le travail d'imitation n'exclut nullement celui du déchiffrage sur partition, la mémorisation ne s'oppose pas à l'enregistrement. Pour le professeur, il s'agit de choisir les outils les mieux appropriés en fonction des buts à atteindre. Il n'existe pas de méthode rigoureuse qu'il faudrait suivre de la première page à la dernière : certaines sont mieux adaptées selon les circonstances. Une pédagogie adaptée est d'abord celle d'un enseignant en adéquation à son milieu.

Une pédagogie adaptée doit aussi permettre de rendre le plus autonome possible les élèves dans le contexte d'aujourd'hui, c'est-à-dire celui auquel ils sont confrontés. Pour cela la maîtrise technique de l'instrument, du geste, est non seulement essentielle mais doit s'accompagner d'un bagage théorique offrant la capacité à la fois d'analyse et d'esprit critique nécessaire au développement du répertoire. C'est en effet par ce biais uniquement que les musiciens peuvent composer des airs *dans le style* d'un terroir, alors qu'ils sont confrontés à la juxtaposition de plusieurs cultures musicales contemporaines. L'analyse est, en cela, un outil moderne en réponse à la mondialisation de la musique.

Quelle que soit la nature de la musique, traditionnelle, classique, jazz,... savoir arranger un thème musical est un bagage fondamental dont peuvent difficilement se passer les musiciens d'aujourd'hui. L'harmonisation, la variation, l'ornementation tout comme la transcription instrumentale devraient faire partie du cursus d'un élève au même titre que la technique instrumentale ou la connaissance d'un répertoire. Des liens avec les enseignants des classes d'arrangement, d'écriture et de composition apporteraient, nous l'avons déjà dit, de nouvelles compétences propres à enrichir les capacités musicales des élèves. C'est, là aussi, un des rôles de l'enseignement, celui d'amener les apprenants vers plus de connaissances.

Premier instrument « traditionnel » à entrer dans les institutions musicales, la harpe celtique a ouvert la voie à la création des départements de musique traditionnelle. L'instrument est polyphonique pour un répertoire monodique ; c'est aussi la grande évolution de la musique traditionnelle du 20^{ème} siècle que d'avoir développé rapidement un langage harmonique. Considérée musique « savante » pour les uns, musique « traditionnelle » pour les autres, à la fois symbole et réalité musicale, la harpe celtique est assez représentative du syncrétisme culturel d'aujourd'hui. À partir de son histoire tumultueuse, plusieurs fois centenaire, partiellement oubliée, il appartient aux jeunes générations de parfaire la renaissance de cet instrument et d'en imposer la reconnaissance.

BIBLIOGRAPHIE

I – Sur la harpe celtique

a) Ouvrages

- ARMSTRONG (Robert Bruce), *The Irish and the Highland Harps*, Dublin : Irish University Press, 1969 (1^{ère} édition : Edinburgh, 1904). Fac-similé par Clive Morley Harps, Lechlade.
- BUNTING (Edward), *The Ancient Music of Ireland*, (3 vol. réunis : *A General collection of the Ancient Irish Music*, 1796, *A General collection of the Ancient Music of Ireland*, 1809, *The Ancient music of Ireland*, 1840), Dublin : Walton's Publication, 1969.
- C.R.I.H.C. (Comité des Rencontres Internationales de Harpe Celtique), *Identité de la Harpe Celtique*, Dinan : C.R.I.H.C. & A.D.D.M. 22, 1994, (collectif d'auteurs).
- *Anthologie de la Harpe, La Harpe des Celtes*, Guer : La Tannerie, 2001, (collectif d'auteurs).
- ELLIS (Osian), *The Story of the Harp in Wales*, Cardiff : University of Wales Press, 1991.
- JIGOUREL (Thierry), *Harpe Celtique, le temps des enchanteurs*, Londres : Celtics Chadenn, 2004.
- MYRDHIN, *Harpes des Celtes*, Elven : Breizh hor Bro, 1982.
- O'SULLIVAN (Donal), *Carolan, The Life, Times and Music of an Irish Harper*, 2 vol. réunis, Cork : Ossian, 2001, (1^{ère} édition : London, 1958).
- RIMMER (Joan), *The Irish Harp*, Dublin : The Mercier Press, 1984 (1^{ère} édition 1969).
- STIVELL (Alan) et VERDIER (Jean-Noël), *La Harpe Bretonne*, Brest : éd. Le Télégramme, 2004.
- Y DELYN (Christine), *Cláirseach, la Harpe Irlandaise : aux Origines de la Harpe Celtique*, Plounéour-Menez : Hent TeIenn Breizh, 1998.

b) Sur internet

- Association Internationale des Harpistes et Amis de la Harpe.* www.aiharpe.org.
- The Harp Column.* www.harpcolumn.com.
- Harp Today.* www.lyonhealy.com.
- Harpa, Journal International de la Harpe.* www.odilia.ch.
- Sounding Strings, The Magazine of the Small Harps.* www.harp.net.

c) Film documentaire sur la harpe celtique

- GALLET (Alain), *Le Renouveau de la harpe celtique en Bretagne*, France3 Bretagne, 2003.

d) Méthodes d'apprentissage

- BOUCHAUD (Dominig), *La harpe d'or*, Paris : Billaudot, 1994.
CALTHORPE (Nancy), *Begin the harp with Nancy Calthorpe*, Dublin : Waltons Mnf, 1987.
HEWETT (Margaret), *The Small harp for teachers, pupils and self-taught musicians*,
London : Margaret Hewett, 1982.
LARC'HANTEC (Mariannig), *Harpe celtique, mode d'emploi*, Plœmeur : éd. Mi bémol.
LARCHET CUTHBERT (Sheila), *The Irish Harp Book*, Dublin : Mercier Press, 1993 (1^{ère}
édition 1975).
LE VISAGE (Françoise), *Méthode d'initiation à la harpe celtique*, Plœmeur : Amzer Nevez,
2002.
MEGEVAND (Denise), *L'Enseignement de la harpe irlandaise*, Paris : Heugel et Cie, 1970.
VAN CAMPEN (Ank), *Tutor for the Celtic harp*, Harmonia – Hilversum, 1991.

II - Ouvrages sur la musique bretonne

- Musique Bretonne*, Douarnenez : Le Chasse Marée / Armen, 1996 (collectif d'auteurs).
DEFRANCE (Yves), *L'Archipel des musiques bretonnes*, Arles, Cité de la Musique / Actes
Sud, 2000.
– , *Musiques traditionnelles de Bretagne*, Morlaix, Skol Vreizh, n°35 :
Sonnoux et Sonerien, 1996, n° 39 : *Etude du répertoire à danser*, 1998.

III – Ouvrages sur la pédagogie

- ASTOLFI (Jean-Pierre), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éd., 1997.
DEVELAY (Michel), *Peut-on former les enseignants ?*, Paris : ESF éd., 1994.
MEIRIEU (Philippe), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris : ESF éd., 1987.

IV – Ouvrages sur le geste et la posture

- CHAMAGNE (Philippe), *Education physique préventive pour les musiciens*, Montauban :
Alexitère, 1998.
– , *Prévention des troubles fonctionnels chez les musiciens*,
Montauban : Alexitère, 2000 (2^{nde} édition).
DURCKHEIM (Karlfried Graf), *Hara*, Paris : Le Courrier du livre, 2005 (1^{ère} éd. 1967).
MATHIEU (Marie-Christine), *Gestes et postures du musicien*, Gières : Format, 2004.
NOISETTE (Claire), *L'Enfant, le geste et le son*, Paris : Cité de la musique, 2000.
PACZYNSKI (Stanislas Georges), *Rythme et geste, les racines du rythme musical*, Paris : éd.
Aug. Zurfluh, 1988.