

CEFEDM Rhône-Alpes
Promotion 1998-2000

Le déchiffrage

ou
comment redonner sens à la lecture de la partition

Martine CHAPON
Discipline : accordéon

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont aidé dans ce travail et particulièrement Myriam Constans, qui l'a encadré, ainsi que tous les professeurs et les élèves qui ont eu la gentillesse de m'accorder un entretien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p5
I. LA NECESSITE DU DECHIFFRAGE ET SES DIFFICULTES	p7
A. LE DECHIFFRAGE EST UNE ACTIVITE INCONTOURNABLE	p7
B. LE MYTHE DU BON LECTEUR	p7
a. Le modèle du professionnel	
b. La fascination et son revers	
c. Les amateurs, les élèves, victimes du modèle professionnel	
C. LE VERTIGE DE L'IMMEDIATETE DANS L'APPRENTISSAGE	p9
a. Le conditionnement	
b. Apprendre, c'est prendre le temps résultat immédiat	
D. DIAGNOSTIC DU DECHIFFRAGE DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL	p9
a. La formation musicale, responsable de tous les maux	
d. La pratique instrumentale face au déchiffrage	
II. LE DECHIFFRAGE ET SON CONTEXTE	p12
A. HISTOIRE DE LA DISCIPLINE	p12
B. LE DECHIFFRAGE ET LA LECTURE LITTERALE	p13
a. Les méthodes traditionnelles où lire c'est déchiffrer	
b. Les méthodes où lire c'est comprendre	

c. Lire résulte de l'activité de compréhension et de maîtrise de la combinatoire	
d. Les difficultés de lecture	
e. La mémoire	
C. QUELLES PEDAGOGIES DU DECHIFFRAGE EN MUSIQUE	p18
a. Le déchiffrage guidé	
b. L'auto – déchiffrage	
III. LE DECHIFFRAGE, POURQUOI FAIRE ?	p22
A. DE L'ABSENCE DE DECHIFFRAGE	p22
a. Le cas des écoles de musique	
b. Exemple de Gardiner	
B. DIAGNOSTIC OU SELECTION	p22
a. Les examens, état des lieux des connaissances	
b. Statut de l'erreur dans la pédagogie	
C. CARREFOUR DES SAVOIRS ET ACCES A L'AUTONOMIE	p25
a. Compétences globales de synthèse favorisant le carrefour des savoirs	
b. Choix de la pédagogie favorisant l'autonomie des élèves	
CONCLUSION	p31
ANNEXES	p32
BIBLIOGRAPHIE	p47

INTRODUCTION

Le déchiffrage revêt de plusieurs significations selon que l'on se place d'un point de vue général ou plus spécifique. L'Encyclopédie Larousse donne pour définition au terme « déchiffrer » :

1. « Déchiffrer une écriture, parvenir à découvrir le sens d'une écriture, à comprendre par la lecture, décoder : déchiffrer des hiéroglyphes ».
2. « Parvenir à lire en distinguant lettre à lettre : enfant qui commence à déchiffrer. »

Ces deux premières définitions, pourtant placées côte à côte dans l'Encyclopédie révèlent déjà une controverse : la première s'appuie sur l'acte de déchiffrer en lui associant une recherche de sens ; la seconde, au contraire, fait appel à l'appropriation des mécanismes de la lecture, privilégiant, dans ce cas, l'acte d'ânonnement.

Qu'en est-il en musique ? Comment est défini l'acte de « déchiffrer » ?

→ « lire et exécuter simultanément et à première vue un morceau de musique ». (Encyclopédie Larousse)

Le déchiffrage serait donc une activité simultanée placée dans le cadre d'une situation nouvelle. On peut toutefois se demander jusqu'où irait le déchiffrage, quelles en seraient ses limites. Quel est l'élève qui ne s'est jamais entendu dire : « Mais, c'est encore du déchiffrage que tu fais ! » alors qu'il a « connaissance » du morceau depuis des semaines. Dans cette situation, on pourrait fixer les limites du déchiffrage, même si cela est aléatoire, lorsque l'élève cesse de se focaliser sur la lecture (et peut-être la découverte) de la partition.

En ce qui me concerne, l'approche de la partition nouvelle a toujours été un moment privilégié dans mon apprentissage car associée à la notion de plaisir. Combien de fois ai-je ressenti le besoin de déchiffrer ? Lors de mes débuts à l'accordéon, je me souviens avoir regardé, seule, plusieurs partitions alors que mon professeur me les destinait pour plus tard. Quelle a été sa stupéfaction quand elle s'est aperçue, pendant les cours suivants, que je connaissais déjà les morceaux !

Je ressens réellement du plaisir à déchiffrer mais je remarque qu'en réalité les élèves, à l'école de musique, ne le vivent pas toujours bien, d'où mon intérêt pour faire ce mémoire. Le seul mot « déchiffrage » suffit pour faire « sursauter » les musiciens car il rappelle des situations cocasses, de mauvais souvenirs lors d'examens, l'impossibilité à donner sens au morceau déchiffré. Le plaisir a été, par conséquent, abandonné au profit d'un déchiffrage

contrainte, conçu comme un cap à franchir. Le déchiffrage se résume alors à une lecture sonore, dénuée d'expression et souvent laborieuse.

Pour en savoir davantage sur le malaise que provoque le déchiffrage, j'ai eu l'idée, d'une part, d'aller voir ce qui se passait sur le terrain (à l'école de musique) et de m'intéresser à l'apprentissage de la lecture littérale dans l'enseignement général. Au fur et à mesure de mes recherches dans différentes écoles de musique, en questionnant mes collègues et leurs élèves, j'ai pu soulever de nombreuses interrogations. Comment est-on arrivé à ce sentiment de malaise chez les élèves ? Quelles représentations se font les enseignants et leurs élèves du déchiffrage ? A quoi sert le déchiffrage ?

Le présent mémoire établira, dans un premier temps, un état des lieux du déchiffrage afin de mieux comprendre comment on est arrivé à une conception utopique et erronée du musicien – lecteur et aux conséquences qu'elle a entraînées.

La seconde partie s'intéressera au contexte de la discipline dans l'enseignement musical ainsi qu'aux méthodes de lecture dans le milieu scolaire et aux procédés que les professeurs utilisent lors de l'apprentissage d'une nouvelle partition.

Nous tâcherons de voir dans la dernière partie quels procédés et quels choix décider dans l'enseignement musical pour permettre à l'élève, situé au cœur de ses apprentissages, d'accéder à une meilleure compréhension de la pièce déchiffrée.

I. LA NECESSITE DU DECHIFFRAGE ET SES DIFFICULTES

A. Le déchiffrage est une activité incontournable

Le déchiffrage existe dès le premier instant où l'instrumentiste aborde un nouveau morceau, que ce soit dans un cadre individuel ou lors d'une activité de musique d'ensemble (petite formation, orchestre...).

« Cette action apparaît comme une nécessité ; plus qu'évidente, elle est cette démarche unique qui ne dissocie pas la lecture de la réalisation »¹

Mais la réalisation, autrement dit l'exécution instrumentale, est loin d'être évidente. Ainsi, pour venir en aide aux lecteurs – instrumentistes sont assurés, dans certaines écoles de musique – en général les grandes structures comme les conservatoires – des cours de déchiffrage avec des enseignants spécialisés dans la discipline.

Quant aux autres écoles, en l'absence de cours de déchiffrage, ce rôle est relégué au professeur d'instrument qui, s'il a le temps pendant les cours de l'élève, peut demander de réaliser ce que l'on appelle en musique des lectures à vue (comme elles sont présentées en cours de déchiffrage). Il s'agit alors d'exécuter sur l'instrument, après quelques minutes de préparation, une partition, que l'élève découvre à l'instant.

Afin de constater les progrès des élèves face à la réalisation instrumentale d'une partition nouvelle, des examens de déchiffrage (lecture à vue) se déroulent et sont organisés de la même façon qu'au courant de l'année. L'élève joue un nouveau morceau devant un jury, qui décide de la suite du déroulement de ses études. Ainsi, cela peut faire penser aux examens de formation musicale qui suivent le même processus, le jury final décidant du passage ou non de l'élève dans la classe supérieure.

B. Le mythe du bon lecteur

a. Le modèle du professionnel

Dans l'esprit des gens il est indispensable qu'un musicien sache bien déchiffrer. L'image est encore plus présente chez les pianistes et les instruments accompagnateurs car ils sont souvent amenés à jouer au « pied levé ». Dans les orchestres, on demande des lecteurs rapides, pour des raisons économiques, car les répétitions coûtent cher. Pour reconnaître les bons lecteurs, on organise alors des épreuves de déchiffrage, lors de concours de recrutement,

¹ S. BILLIER, op. cit., P.7

où l'instrumentiste est jugé sur sa rapidité à exécuter à première vue des traits d'orchestre. Ceci vaut pour le musicien professionnel dans le milieu « classique ».

Le déchiffrage, chez les jazzmen, est perçu différemment et n'est pas un passage obligé, une nécessité :

« Rares sont les occasions où le musicien de jazz se doit de faire preuve de qualités d'un déchiffreur hors pair, d'un champion de la rapidité. »¹

Cependant, s'il se veut professionnel, il doit être prêt à exécuter une partition, selon diverses situations, auxquelles il sera amené à se confronter : séances d'enregistrement en studio, répétitions de spectacles...

b. La fascination et son revers

Beaucoup de musiciens, après des années d'études, déchiffrent très mal. C'est, en effet, une « maladie » répandue mais peu avouée. Lors de répétitions à l'orchestre, par exemple, il y a une certaine honte de la part des instrumentistes à demander la partition à l'avance.

Autre situation : il y a une certaine fierté à laisser la partition sur le pupitre jusqu'au lendemain. Cet exemple reflète bien le fait que la notion de travail, pour entrer dans une partition, n'est pas toujours bien vue chez les professionnels.

c. Les amateurs, les élèves, victimes du modèle professionnel

Suite à cet énoncé, le mythe du bon lecteur ne peut être que forcément ancré dans l'esprit des amateurs et des élèves. Si son incapacité à déchiffrer est sensible, l'instrumentiste sera destiné à jouer « ad vitam aeternam » les quelques œuvres apprises durant ses jeunes années. Et pourtant, il aurait un immense besoin de savoir se débrouiller seul, de pouvoir pour son plaisir, monter rapidement quelques pièces de son choix.

Face aux lacunes de déchiffrage, il n'y a pas de solutions proposées par les professionnels, être professionnel (donc bon lecteur !) ou lire des partitions nouvelles 8 heures par jour.

C'est l'angoisse de la maladie qui n'a pas de remède.

¹ François JEANNEAU, in « Marsyas » N°34, p.20

C. Le vertige de l'immédiateté dans l'apprentissage

a. Le conditionnement

Aux dires des uns, l'apprentissage du déchiffrage résulterait d'une succession de conditionnements. Dans cette situation, il suffirait de présenter le stimulus un nombre suffisant de fois pour que s'installent automatiquement des réflexes.

A partir d'un stimulus écrit (la partition), le lecteur est invité à réagir immédiatement par des réflexes de lecture et des réflexes « instrumentaux ». A force de multiplier ces activités, s'installerait une habitude qui permettrait au lecteur de développer la rapidité de ses réflexes et d'améliorer ainsi ses capacités à déchiffrer.

b. Apprendre, c'est prendre le temps ≠ résultat immédiat

Déchiffrer, c'est donner un résultat sonore au plus près de la partition. Pour l'élève, il s'agit de s'approprier la partition s'il a la possibilité de disposer du temps qu'il lui faut. Ce temps ne peut, en aucun cas, être décidable, pré-établi par le professeur (le temps de l'enseignement étant différent du temps d'apprentissage de l'élève) mais est en fonction des capacités de chaque élève. On est loin de l'immédiateté du résultat.

D. Diagnostic du déchiffrage dans l'enseignement musical

a. La formation musicale, responsable de tous les maux

Face aux difficultés de lecture de leurs élèves, les professeurs d'instrument rejettent précautionneusement la pierre à ceux de formation musicale.

Au rayon des accusations :

- ils ne savent pas lire les notes
- ils ne savent pas jouer en rythme
- ils n'ont pas d'oreille

La question suivante se lit alors sur toutes les lèvres : Mais que font-ils en FM ?

b. La pratique instrumentale face au déchiffrage

L'activité du déchiffrage suppose que « *l'instrumentiste est amené, dès sa première lecture, à reconsidérer les différents paramètres que sont les hauteurs, le rythme, la dynamique, le tempo, le phrasé, l'articulation... pour lesquels il doit formuler des choix et les mettre en relation afin de restituer la pensée du compositeur.* »¹

Cette situation serait bien entendu idéale si l'élève arrivait à mettre en relation ces différents paramètres dès la toute première exécution instrumentale d'une pièce.

Nous savons, en tant qu'enseignants, que cette situation est loin d'être évidente et appliquée, lors d'un déchiffrage, par la majorité des élèves. La plupart d'entre eux dissocient trois activités (la lecture, le geste et l'écoute), ne se présentant pas forcément dans cet ordre précis.

1) La lecture

Le procédé de lecture le plus fréquemment utilisé par les élèves est sans doute la lecture linéaire. Elle part de l'élément le plus petit (la note) pour aller vers des éléments de type global (comme le motif, la phrase...). L'instrumentiste est amené, dans l'apprentissage d'une nouvelle partition, à faire une première lecture des notes, des hauteurs et des rythmes, qu'il essaie de mettre en relation lors de la transcription sur l'instrument. Une fois l'exécution faite, il ajoute ensuite les nuances et étudie enfin le style du morceau en vue de son interprétation.

Ce procédé, consistant à faire du n.o.t.e à n.o.t.e est loin d'être source de motivation pour l'instrumentiste qui le pratique. La lecture se limite donc à un ànonnement, ne mettant aucunement la volonté du compositeur en valeur. En effet, pris au piège du déroulement des notes, l'instrumentiste s'interdit l'élan vital d'une lecture active : l'anticipation ; il éprouve des difficultés à quitter des yeux les notes et silences qu'il vient de jouer pour les projeter vers la musique à venir. De plus, les éléments d'ordre rythmique ou stylistique (appuis, ornements..) se mettent difficilement en place lors de la lecture linéaire ; il y a donc un risque de passer à côté de la volonté du compositeur, du style.

2) Le geste

Dans son livre « le déchiffrage ou l'art de la première interprétation », Sylvaine Billier fait le postulat que la liaison entre l'écrit et l'élocution s'effectue quasiment de façon immédiate car pratiquée dès le plus jeune âge ; par contre, la coordination du visuel avec le geste instrumental est beaucoup moins rapide.

Il va de soi que le déchiffrage nécessite de la part de l'instrumentiste, une bonne connaissance de son instrument pour que la connexion soit presque immédiate entre ce qui est écrit (la partition) et le geste instrumental. On parle alors de réflexes. La seule vue de la musique met instantanément en action le mouvement des doigts pour l'exécution du passage concerné ; exécution, qui, si elle est répétée, installe le lecteur dans une phase de mémorisation digitale.

¹ Isabelle PONCET, « La musique et l'interprétation », mémoire de la FDCA, CNSM de Lyon, 1997, P45

→ On peut mettre en place deux sortes de réflexes de lecture :

- un réflexe signe → nom des notes → geste
- un réflexe geste → geste

Le premier réflexe est, certes, moins rapide que le second ; toutefois, il permet de fixer le nom des notes dans la tête de l'élève, permettant une meilleure communication avec autrui, et de créer des repères s'il joue au sein d'un ensemble instrumental.

Dans le deuxième cas, il n'est pas certain que l'instrumentiste ait conscience de ce qu'il joue ; toute son attention étant portée sur le geste à accomplir.

Concernant la réalisation de ces gestes, nous verrons plus loin ce qu'il en est au niveau de l'écoute.

→ Le choix des doigtés

Pour les élèves, le choix des doigtés est parfois malaisé non seulement à s'imaginer mais aussi à décider. C'est cette multitude de possibilités, impliquant un choix à faire, qui paraît à l'élève (et à son professeur !) comme un obstacle à franchir alors qu'il devrait le vivre comme un enrichissement. En effet, pour choisir ses doigtés, l'élève doit tenir compte de la phrase musicale (avec ses respirations, ses articulations...), des possibilités techniques de son instrument, de la répartition des voix suivant les portées (dans le cas d'un instrument polyphonique)...

3) L'écoute

« Le rapport écrit / instrument / geste est figé de la manière suivante : la note représente le doigté, le doigté représente un son. Ainsi, la nature même du son devient la résultante de cette application du signe au doigté. L'élève prend ainsi l'habitude de jouer à partir de cette façon de faire, allant de la note au doigté pour aboutir au son, dernière information qui lui parvient. »¹

On peut penser, dans ce cas, que l'oreille intervient tardivement dans l'apprentissage d'un nouveau morceau, en vue d'une meilleure interprétation. On retrouve la même réflexion chez Sylvaine Billier :

« Il semblerait que l'oreille (...) soit quelque peu négligée, la première approche de la partition se traduisant maintes fois par la devise « l'oreille et les doigts », entraînant fatalement le rabâchage à l'instrument. »²

Dans le cadre d'une lecture linéaire, l'élève, lors de l'apprentissage d'un nouveau morceau, lit et joue les notes sans les relier entre elles. Le problème est que l'écoute est alors séparée du geste et de la lecture. Ne serait-ce pas la source de tous les problèmes face au déchiffrement ? Comment l'élève peut-il donner sens à l'étude de la partition ?

1. BERTELETTI Frédéric, « L'apprentissage instrumental et l'écrit », Mémoire de la FDCA, CNSM de Lyon, 1996, p.9

2. BILLIER Sylvaine, op.cit., p.27

II. LE DECHIFFRAGE ET SON CONTEXTE

A. Histoire de la discipline

Il m'a été difficile de savoir de quand datait l'apparition des cours de déchiffrage dans l'enseignement de la musique. Je me permettrai donc de soulever quelques points historiques qui ont sans doute contribué à son apparition.

Dès la Renaissance, les chœurs d'enfants étaient confrontés à la lecture de la partition manuscrite.

Il existait forcément des séances de lecture à vue étant donné que les chanteurs prenaient connaissance de la partition « sur-le-champ ». Dans un autre cadre, Jean-Sébastien Bach donnait des basses chiffrées à ses élèves afin qu'ils les réalisent à vue. Dans le cas où les deux parties extrêmes (soprano-basse) étaient écrites par lui-même, il pouvait demander à un de ses élèves d'écrire, sur papier, la réalisation des parties intermédiaires en vue d'une publication ultérieure.

Plus tard, Cherubini, alors directeur de l'Ecole Royale (aujourd'hui le CNSM de Paris) avait suggéré, en 1827, la création d'une classe de lecture à vue (qui lui sera refusée) pour les chanteurs :

*« Cette classe est l'une des plus essentielles à établir à l'Ecole Royale ; car sur 20 élèves qui solfient des fugues à la première vue, il n'y en a peut-être pas 4 en état de déchiffrer le moindre morceau avec les paroles ».*¹

Au XIX^e siècle, par la demande croissante d'instrumentistes dans les orchestres, et la notion de virtuosité ne se faisant que grandissante, nous pouvons donc penser que la nécessité de la lecture à vue s'est fait de plus en plus ressentir dans la formation des musiciens.

En ce qui concerne le Conservatoire National de Région de Lyon, Christophe Truant, professeur de harpe, a trouvé des manuscrits d'examens de lecture à vue datant du début du 20^e siècle ; se serait la preuve que dans les années 1900 on y dispensait déjà des cours de déchiffrage.

→ Les méthodes de déchiffrage

La discipline s'est formalisée lors de l'apparition de méthodes dites « de déchiffrage ». Parmi elles, nous pouvons citer la « préparation au déchiffrage pianistique » en cinq volumes de Gartenlaub ; cette méthode étant une commande du CNSM de Paris. Chaque volume a sa difficulté qui lui est propre :

- _ 1^{er} cahier (1969) : Exercices et lecture de notes
- _ 2^{ème} cahier : Intervalles et accords
- _ 3^{ème} cahier : Rythmes
- _ 4^{ème} cahier : Exercices de rythmes en canon suivis de 24 lectures
- _ 5^{ème} cahier (1972) : 30 éléments avec différents graphismes

Ainsi, les méthodes procèdent par paliers successifs, (du simple au complexe ?), en

1. BONGRAIN ANNE / GERARD YVES, « Le Conservatoire de Paris 1795-1995 », Ed BUCHET/CHASTEL, 1996, p. 79.

abordant ce qui paraît, pour l'auteur, primordial (la lecture de notes) dans l'acte de déchiffrer ; on pourrait apparenter ce premier volume à du « solfège instrumental ». On réunit ensuite tout ce qui est nécessaire pour l'exécution instrumentale, après avoir dissocié chaque activité (intervalles, accords, rythmes). Ceci est l'objet du 4^{ème} cahier que l'auteur nomme « lectures ». Ici ce sont des textes (sans titre) qui traitent toute les difficultés rencontrées précédemment ; malheureusement, les textes sont dénués de sens et l'élève, qui les déchiffre, peut difficilement éprouver du plaisir. Quel est alors le but de cette méthode si ce n'est « préparer » les élèves à toutes les difficultés possibles et imaginables ?

De même on trouve chez Lucien Thévet une méthode, datant de 1967, intitulée « 65 études-déchiffrages pour cor ». L'auteur précise dans la préface :

« C'est à l'intention des élèves des cours moyens que ces études-déchiffrages ont été composées. Elles sont volontairement brèves, l'expérience ayant prouvé que des textes trop longs fatiguent inutilement l'instrumentiste et interdisent d'accomplir journallement un travail technique complet. La conception moderne de ces études, tant au point de vue du rythme que de l'intonation, préparera aux concours où trop souvent, la lecture à vue est cause d'échec, et également à l'exécution de la musique contemporaine ».

Ici, chaque texte tient en général 4 ou 5 systèmes (l'optique de l'auteur est respectée : « ne pas fatiguer inutilement l'instrumentiste »). Il aurait sans doute été inutile d'apposer à la ligne du cor la partie d'accompagnement (au piano ou autre). Comment l'élève peut-il alors avoir accès à la globalité et à la compréhension du texte qu'il joue ? Eprouve-t-il du plaisir à déchiffrer un texte seul ?

B. Le déchiffrage et la lecture littérale

a. Les méthodes traditionnelles où lire c'est déchiffrer.

Nous englobons, dans cette partie, les méthodes syllabiques (ou synthétiques), pratiquées depuis des siècles, ainsi que les méthodes linguistiques, apparues dans les années 60.

→ Les méthodes syllabiques ou synthétiques.

Le lecteur est engagé dans « un mécanisme primaire fondé sur la perception puis sur l'assemblage des lettres, qui le conduit vers un processus cognitif supérieur, la décision sémantique ». ¹

La signification du texte vient alors au dernier moment de l'activité.

« L'instruction procède du simple au complexe, de l'élément au composé (...). Il faut donc apprendre d'abord les lettres, puis les syllabes, les mots isolés, les phrases, enfin les textes continus. On n'abordera pas une nouvelle étape sans avoir épuisé les difficultés de la précédente, et cela ne va pas sans exiger beaucoup de temps ». ²

1. G. CHAUVÉAU, op. cit., p. 7.

2. H. I. MARRON, « Histoire de l'éducation dans l'Antiquité », Paris Le Seuil 1948.

On voit alors très clairement le comportement de l'apprenti-lecteur, se risquant à un anonnement, apprenant « par paliers » et qui n'a pour autre consigne que de ne surtout pas brûler les étapes.

Selon Gérard Chauveau, l'erreur de ces méthodes réside dans le fait qu'elle a laissé de côté la compréhension et la communication (entre le lecteur et le producteur du message écrit) pour s'intéresser exclusivement au déchiffrement. En ce sens, « *la lecture se résume à déchiffrement, déchiffrement et déchiffrement* ». ¹

Néanmoins, des études ont démontré que ces méthodes apparaissaient comme les plus susceptibles de « récupérer » les enfants qui pouvaient présenter un risque de déficience de la lecture.

→ Les méthodes linguistiques

Ces méthodes sont essentiellement basées sur la correspondance entre graphie et phonie. La méthode d'apprentissage est la même que précédemment. Certains auteurs vont jusqu'à proposer aux élèves de contourner l'accès au code alphabétique en leur demandant de créer eux-mêmes une notation de langage.

Exemple : 'maman' pourra s'écrire □●□●

Nous ne critiquerons pas l'impulsion donnée à l'acte d'écriture mais il ne va pas sans dire que, dans ce cas, il n'a aucun sens. Les élèves devront, en effet, aussitôt oublier le code qu'ils auront créé, pour apprendre celui qui est de rigueur depuis des siècles.

Dans ces deux types de méthodes, « *lire ne signifie rien d'autre que décoder et écrire, encoder* ». ²

b. Les méthodes où lire c'est comprendre

D'abord quelques définitions :

« *Lire, c'est ponction de sens dans l'écrit, lire, c'est vérifier la validité de ces inférences d'après la cohérence générale du message* ». (Jacques Weiss) ³

« *Lire (...) est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet... Lire c'est avoir choisi de chercher quelque chose* ». (J. FOUCAMBERT). ⁴

Ainsi, d'après ces définitions, lire apparaît comme une activité perceptive qui aboutit à la production du sens parce qu'elle s'inscrit dans un projet. Foucambert rejette en cela le déchiffrement qu'il définit comme étant « *aux antipodes de la vraie lecture* ».

Cette nouvelle conception de la lecture est apparue dans les années 1970 sous

¹ G. CHAUEAU, op. cit., p65

² H. GILABERT, op. cit. p. 33.

^{3&4} H. GILABERT op. cit. p.35

l'inspiration de la psycholinguistique et donne au sujet apprenant toute son importance. Il faut susciter le désir de lire comme un enfant apprend à parler en parlant, guider par le besoin de communiquer.

Selon Foucambert, la lecture fait appel à 2 processus : identification et anticipation

Identification : « le lecteur a en mémoire des milliers de mots écrits, ce qui lui permet d'associer instantanément une signification à une forme ou à un ensemble de formes écrites. »

Anticipation : « le contexte, la nature des derniers mots, ainsi que la quête proprement dite du lecteur, tout cela conduit à anticiper le mot écrit ou le groupe de mots qui vont suivre ; si bien que lire c'est vérifier l'exactitude d'une anticipation. »

Le lecteur est alors habitué à se questionner sur la nature du document qu'il a sous les yeux ; il doit savoir pourquoi il a choisi de lire tel type de texte. C'est alors qu'il anticipe un sens au texte et vérifie l'exactitude de ces anticipations grâce à un prélèvement d'indices de nature sémantique, syntaxique, typographique.

Selon Foucambert, le déchiffrage est réservé aux adultes dans des situations très spécifiques où les mots à lire sont perçus complètement hors du contexte. Qu'en est-il alors de l'apprentissage de la lecture chez les lecteurs débutants ? Qu'en est-il de l'appropriation du code alphabétique par l'apprenti-lecteur ? Que se passe-t-il alors si le lecteur n'arrive pas à identifier un mot écrit et à en saisir le sens à partir du contexte ?

Dans l'acte d'apprendre à lire, la recherche du sens est, certes, déterminante mais ce n'est pas la seule entrée pour pénétrer dans l'activité de lire. « Plus ou moins rapidement, l'enfant exprime, en effet, le besoin égal de déchiffrer ».¹

Le savoir-lire de base ne serait-il pas alors un compromis entre ces 2 méthodes à savoir la synthèse de 2 capacités : déchiffrer et comprendre ?

c. Lire résulte de l'activité de compréhension et de maîtrise de la combinatoire.

Selon Hélène Gilabert, les démarches d'appropriation et de découverte de sens face à la lecture diffèrent selon les élèves. Certains ont recours à « la connaissance partielle ou totale de l'alphabet et de la combinatoire pour découvrir, lire les mots inconnus, les déchiffrer en associant les lettres connues », d'autres pénètrent immédiatement le sens du texte à partir du contexte. Certains, parfois, utilisent les deux démarches précédentes.

Ce serait alors une erreur que de faire le choix, de façon précoce, d'une méthode particulière, en bannissant le déchiffrage ou la compréhension, sans tenir compte de la démarche d'appropriation et du goût des enfants.

Pour cela, je citerai François Bresson :

« Le processus de la lecture est un processus multiple qui se déroule sur plusieurs registre simultanément, et (...) il n'y a pas de raison pour penser que l'un doit être sacrifié au profit de l'autre ; ils doivent être menés en parallèle. Il n'est pas évident qu'ils se déroulent simultanément et toujours dans le même ordre, de sorte que l'automatisation, c'est quand ces

¹1. Hélène GILABERT,op.cit.,p79

deux processus sont intégrés dans le processus de prise de sens ».¹

Dans cette méthode, la centration s'exerce non seulement sur le sujet apprenant, en tenant compte de la diversité des démarches d'appropriation, mais aussi sur la matière enseignée.

Concrètement, comment cela se passe-t-il ? Selon Hélène Gilabert, « lire est une activité intellectuelle complexe reposant sur sept opérations mentales ».²

- 1/ Le questionnement : le sujet apprenant doit ressentir le besoin de résoudre un problème, de chercher une information.
- 2/ Le repérage des supports et des types d'écrits : savoir où chercher l'information.
- 3/ L'exploitation du message : correspond au mode de lecture (de gauche à droite, de haut en bas, en diagonale)
- 4/ La prédiction sémantique
- 5/ Le prélèvement d'indices (syntaxiques, sémantiques, typographiques...) : permettant de vérifier l'inférence de sens précédente.
- 6/ L'organisation logique et raisonnée de tous les éléments identifiés « qui contribuerait à la vérification de ces intuitions sémantiques ».³
- 7/ La mémorisation des informations « afin que se constitue une espèce de « dictionnaire mental » auquel se référer ensuite en cas de besoin ».⁴

d. Les difficultés de la lecture

Les difficultés face à la lecture d'un document peuvent être diverses. Elles peuvent se situer à tous les niveaux de l'acte de lire : déchiffrage des mots, questionnement du contenu, exploration de la phrase, organisation des informations sémantiques, mise en mémoire des informations.

L'enfant « mauvais lecteur » présente presque toujours plusieurs difficultés à la fois. Selon Gérard Chauveau, il est souvent à la fois mauvais décodeur et trop centré sur le déchiffrage. Il est, en même temps faible déchiffreur et faible explorateur de la phrase ou du texte. Il identifie mal les mots et les anticipe mal. Les stratégies des « mauvais lecteurs » pour pénétrer dans l'acte de lecture peuvent être, elles aussi, variées. Certains enfants pratiquent « la pêche aux mots », se limitent à une compréhension succincte ou très approximative du message.

Il ne suffit pas de repérer l'absence ou la déficience d'une ou de plusieurs des opérations de l'activité de lire, il faut aussi s'interroger sur l'origine de cette absence. Est-ce dû à une incapacité à un domaine particulier, à une mauvaise gestion de l'ensemble des opérations mobilisées ou à une incompréhension de la tâche de lecture ?

Dans l'acte de lecture, nous avons vu que le sujet apprenant devait mener de front deux opérations : déchiffrer et comprendre.

1. « Apprentissage et pratique de la lecture », Actes du colloque de Paris, CNDP, 1979
2&3&4. Hélène GILABERT, op.cit., p40

Chez l'enfant « mauvais lecteur », trois cas de figure sont possibles :

_Il ne maîtrise pas assez le déchiffrage pour l'associer au travail de recherche de sens. La compréhension est freinée par un déchiffrage lent et /ou imprécis.

_Il maîtrise assez bien la mécanique du déchiffrage mais ne la met pas au service de la compréhension.

_Il n'a pas la compétence stratégique nécessaire pour combiner deux types d'opérations aussi contrastées. Il les utilise en alternance, il passe de l'une à l'autre ; « *tantôt il lit « par le code » et est alors un déchiffreur borné. Tantôt, il lit « par le sens » et se comporte en devineur incontrôlé. Dans les deux cas, il ne comprend pas (ou mal) ce qu'il lit* ». ¹

Dans ce cas, comment aider l'enfant à anticiper un sens à sa lecture ?

→ Comment progresser en lecture ?

Les difficultés techniques des mauvais lecteurs sont souvent associées à un manque de « clarté cognitive » quant à l'activité de lecture. Par exemple, de nombreux enfants utilisent la méthode d'épellation déchiffrage pour améliorer leurs performances au détriment de la compréhension. Certains retournent au début du texte dès qu'ils se trouvent confrontés à un obstacle. Pourquoi ne pas continuer la lecture, en laissant de côté provisoirement le mot difficile ou en essayant de le deviner à partir du contexte ?

Il importe donc de « *repérer les insuffisances ou les déficiences de l'activité réflexive de l'enfant mauvais lecteur sur l'acte de lire* ». ²

Mais cela ne suffit pas. Il faut redonner aux enfants le goût de lire.

« *Apprendre à lire c'est, en même temps, entrer dans le monde de l'écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer, le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en dispositions réflexives personnelles* ». ³

Un enfant devient donc lecteur en devenant un pratiquant de la culture écrite, en fréquentant des livres et autres supports, en produisant des textes écrits...

e. La mémoire.

Il va de soi que la mémoire joue un rôle fondamental dans l'acte de lire. En même temps, la lecture étant une activité tellement complexe qu'elle étouffe la mémoire.

Les enfants se trouvent très vite en surcharge cognitive vu l'étendue des opérations mises en jeu lors de la lecture, de sorte qu'ils en oublient certaines et perdent le sens du texte. Mieux vaut inciter, pour éviter cette surcharge cognitive, à des centrations successives sur des sous-tâches, plus facilement gérables en mémoire.

→ Qu'appelle-t-on mémoire ?

La mémoire c'est l'ensemble des mécanismes par lesquels un apprentissage reste disponible pendant un certain temps.

¹ G. CHAUVEAU op. cit. p. 136.

2&3. G. CHAUVEAU op. cit. p. 156.

Il existe deux types de mémoires :

_La mémoire de travail qui se caractérise par sa capacité très limitée et par le temps court de conservation des opérations qu'elle est capable d'ingérer en quantité.

_La mémoire à long terme, quant à elle, est de très grande capacité. Contrairement à la mémoire de travail, elle stocke et conserve.

« Durant la phase d'actualisation, au cours de laquelle les informations sont mémorisées, les circonstances, qui entourent la situation d'apprentissage (motivation, climat affectif chaleureux, confiance en soi) entrent dans une large part dans la qualité de la rétention et lui donnent une couleur positive ». ¹

S'ensuit la phase d'actualisation qui permet l'identification ou la restitution des informations.

La lecture fait donc intervenir simultanément les deux mémoires :

« La mémoire immédiate, après perception, conserve, durant quelques secondes, le mot lu et transmet l'information à la mémoire à long terme qui renvoie la signification du mot s'il fait partie du répertoire de l'enfant. Puis elle transfère dans la mémoire à long terme, cette partie de sens, cette image mentale, afin qu'elle y soit engrangée. Ainsi, vidée de tout contenu, cette mémoire immédiate est de nouveau disponible pour appréhender fugitivement une nouvelle information ». ²

C. Quelles pédagogies du déchiffrage en musique?

Nous allons voir dans ce chapitre comment le professeur procède lorsqu'il donne un nouveau morceau à déchiffrer. Par rapport aux interviews que j'ai pu réaliser et auxquelles je ferai référence, et par rapport à l'enseignement que j'ai reçu, j'ai pu distinguer deux façons de procéder :

- Le déchiffrage guidé
- L'auto-déchiffrage

a. Le déchiffrage guidé

Cette situation s'est avérée la plus représentative de l'état actuel du déchiffrage lors de mes interviews. Le déchiffrage peut toutefois être plus ou moins guidé par le professeur.

Lorsque l'élève se retrouve avec un nouveau morceau à jouer, le professeur peut être amené (c'est même souvent le cas) à marquer ce qui lui semble nécessaire, incontournable pour avoir accès à une « meilleure approche » de la partition. L'enseignant donne alors des

¹ H. GILABERT op. cit. p. 62

² H. GILABERT op. cit. p. 63.

conseils sur l'exécution instrumentale : « *la pièce est déchiffrée en cours avec des conseils donnés ensuite par moi-même sur le style, la méthode de travail, les doigtés, les soufflets...* »(M. D) ; il peut marquer par exemple les doigtés, les placements de doigts avant même que la pièce ne soit regardée par l'élève.(Cf. Mme A)

Dans ce cas, tout ou presque est imposé, et ce, avant que l'élève ait commencé à prendre connaissance de la pièce. La partition est alors « bourrée » d'informations en tout genre. De ce fait, face à cette surcharge de données, l'élève applique tant bien que mal : il ne fait pas toujours, par exemple, « les bons doigtés » que son professeur a notés.

Le professeur peut-être amené à jouer la partition « *pour donner une idée du morceau* » (Mme C). Dans cette situation, il y a un plaisir certain de l'élève à découvrir le morceau par le jeu instrumental de son professeur et sans doute éprouve-t-il le désir de le jouer aussi bien que lui. Néanmoins, l'élève peut être influencé par l'interprétation de son professeur.

L'élève peut même aller jusqu'à calquer le jeu de son professeur (si celui-ci rejoue certains passages) ; il peut alors s'installer une situation de dépendance de la part de l'élève, attentiste, en reproduisant à l'oreille ou visuellement (en regardant, par exemple, les doigts de son professeur) ce qu'on lui joue. L'élève est alors privé dans sa recherche de sens, et même s'il a du plaisir à écouter son professeur, on lui enlève le plaisir de la découverte, de l'inconnu par ses propres moyens.

Cette conception traditionnelle de l'apprentissage où « *la connaissance serait « un contenu » d'enseignement qui viendrait s'imprimer dans le tête de l'élève (le « contenant ») comme dans une cire molle* »¹, basé sur le modèle de la transmission (émetteur→ récepteur) ne met pas en valeur l'activité de l'élève. Dans ce modèle, l'élève est, en effet, assez passif ; le professeur donne une façon de faire (sa façon de faire, «la plus claire ») et lui impose. S'agit-il d'un choix argumentable ou s'agit-il d'une incapacité de l'enseignant à procéder de manière différente, car il n'en connaît pas d'autre ? Dans ce cas, on calque un modèle adulte sur l'enfant apprenant. L'enfant possède-t-il la même démarche d'appropriation du savoir que l'adulte ? Peut-il s'en approprier facilement ?

¹ J-Pierre ASTOFLI, « L'école pour apprendre », op. cit., p124

Dans ce modèle, « *il suffirait que l'enseignant s'explique clairement, qu'il commence par le début et expose les choses de manière progressive, qu'il prenne aussi de bons exemples, pour que la connaissance se transmette et s'inscrive en mémoire* ». ¹ Ainsi, dans l'exemple d'une lecture linéaire, comme nous l'avons vu dans la première partie, l'élève doit d'abord regarder les notes, les rythmes puis les jouer (on lui conseille de découper le texte « *petite phrase par petite phrase* ». (M. B)), il ajoute ensuite les nuances, l'interprétation venant à la fin.

Ainsi, non seulement la lecture est ralentie mais l'organisation du savoir (du simple au complexe) se fait de telle manière que tout est fait pour éviter que l'élève ne se trompe. Où est alors le plaisir et l'apprentissage de l'élève si on lui « mâche » le travail ? Si n'a pas la possibilité de se tromper, où est la globalité et la compréhension si tout est découpé en petites séquences ?

« L'échec et l'erreur devraient ainsi être normalement évités. Si, malgré tout, ils se produisent, ceux-ci font naturellement l'objet d'une sanction, puisque leur survenue relève de la responsabilité de l'élève, lequel n'a pas adopté l'attitude attendue. » ²

Dans ce cas, le professeur a peur des erreurs de ses élèves. Il est encore plus agacé lorsque les élèves commettent des erreurs qu'il avait tout fait pour éviter. Pourquoi ces « erreurs » interviennent-elles ? Entre autre parce que l'élève doit ingérer une quantité d'informations, que la mémoire ne peut garder aussi facilement. Dans cette situation, c'est à la mémoire de travail à laquelle l'élève a recours (comme lorsqu'il apprend une leçon par cœur) et il n'a pour autre moyen, pour conserver ces données, que de répéter indéfiniment les mêmes passages (avec des doigtés qui ne lui conviennent pas forcément). Le déchiffrage est alors perçu par les élèves comme une corvée et non comme un plaisir ; d'où son image négative par de nombreux élèves et enseignants.

Face à ces difficultés à restituer les données, le professeur est incité à ré-expliquer voire même à simplifier le savoir. Suffit-il de simplifier un savoir-faire pour le rendre simple ? Le rôle du professeur est-il de simplifier le savoir ou de permettre à l'élève d'accéder au complexe ? Apprend-on mieux en dissociant ? Enfin le procédé trilogique « identification-signification-utilisation » utilisé ici est-il source de motivation ?

b. L'auto-déchiffrage

Cette situation peut se retrouver lors des examens de fin d'année où l'on place l'élève par rapport à un degré d'autonomie, comme le relate Mme C : « *on donne à l'élève un morceau qu'il a à préparer tout seul dans une période de deux semaines* ». Un jury final est là pour voir le résultat obtenu. Le professeur peut appliquer une situation similaire pendant l'année lorsqu'il donne à l'élève une pièce à déchiffrer (à la maison) pour la semaine.

Dans ces deux cas, l'élève se confronte à des problèmes qu'il doit tenter de résoudre seul. Il doit faire seul, le choix des doigtés, si possible en fonction du phrasé et de ses possibilités techniques, essayer de comprendre la pièce (son style, caractère...).

¹ & ² J-Pierre ASTOFLI, « L'école pour apprendre », *op.cit.*, p124

Il peut être confronté à un obstacle, au cours de sa lecture, pour pouvoir appréhender la suite. Dans ce cas, il se servira du contexte, du style pour le résoudre. Au pire, il sautera l'obstacle, n'ayant pas assez de connaissance du style de la pièce. En tout cas, dans cette situation où l'élève déchiffre seul, où le professeur ne peut intervenir, l'élève a la possibilité de se tromper et de résoudre ses erreurs en les combattant lui-même de front.

On peut résumer ainsi l'activité de l'élève :

Identification = signification

Utilisation

Par essais, erreurs, tâtonnement, avec un résultat positif (« *les élèves font les choses très bien, on peut se demander si le professeur ne gâche pas la vie des élèves* » (Mme C)) ou « négatif » (« *mais, il y a des catastrophes* »), l'élève aura été considéré comme acteur de ses propres apprentissages.

Par cette situation, aura-t-il éprouvé – nous l'espérons – même si la tâche est ardue, le plaisir de la découverte au sens propre, se sera-t-il bâti sa propre compréhension de la partition. A force de renouveler l'expérience, il se sera forgé une démarche qui lui est propre pour aborder la partition nouvelle.

III. LE DECHIFFRAGE, POURQUOI FAIRE ?

A. De l'absence de déchiffrage

a. Le cas des écoles de musique

De nombreuses écoles de musique ne dispensent pas de cours et d'épreuves de déchiffrage. S'agit-il d'une question financière ou d'un choix pédagogique ? Il est évident que les petites écoles ne peuvent assurer financièrement des cours en plus. D'autres écoles, plus importantes, auraient peut-être la possibilité d'ouvrir des classes de déchiffrage mais, par choix, ne le font pas. Pourquoi ? Dans leur esprit, le professeur d'instrument est tout à fait capable de réaliser ce genre de travail. En effet, pourquoi reléguer les cours de déchiffrage à un autre professeur ? En faisant cela, n'y a-t-il pas risque de cloisonner les disciplines (instrument/déchiffrage) et de développer chez l'élève deux attitudes différentes selon qu'il est en cours d'instrument ou en cours de déchiffrage ? Comment aider l'élève à relier des ponts entre les deux disciplines ? Entre ses deux professeurs ?

b. L'exemple de Gardiner

L'épreuve de déchiffrage fait partie, nous l'avons vue, des concours de recrutement pour entrer dans les orchestres. On demande à l'instrumentiste d'exécuter à première vue des traits d'orchestre et l'on juge immédiatement le résultat obtenu.

Les concours de recrutement, organisés par Gardiner, sont tout autre. Etant opposé à ce genre d'épreuve, précédemment cité, il faisait lui-même travailler les candidats un par un, non pas pour constater leur rapidité à déchiffrer, mais pour voir comment ils se « débrouillaient » face à la partition, s'ils arrivaient à donner sens à leur lecture, s'ils pouvaient jouer ce que, lui, leur demandait.

Cette situation est tout à fait intéressante pour aborder le déchiffrage car elle ne fait pas du musicien un champion de la rapidité ès déchiffrage mais un artiste à part entière mettant avant tout la compréhension au service de la musique.

B. Diagnostic ou sélection

a. Les examens, état des lieux des connaissances

Au départ, le déchiffrage, en tant que discipline, a été conçu pour remédier aux difficultés de lecture des élèves dans leur pratique instrumentale (discipline instrumentale, musique de chambre...)

Et pourtant, on organise des examens en fin d'année pour constater de leurs performances. Les élèves sont donc amenés, après examen, à poursuivre leur cursus, il n'y a pas, en général, de niveau spécifique de lecture à vue, les élèves sont classés selon leur degré d'instrument. Cependant, on peut refuser la présentation d'un élève à son examen final dans la discipline principale (instrument, chant...) si le résultat de l'examen de déchiffrage est considéré comme insuffisant. Peut-on alors considérer cette discipline comme un remède aux difficultés de lecture dans l'organisation du cursus ?

De même, dans un système comme le conservatoire, où l'évaluation tient une place importante, l'esprit des élèves est largement préoccupé par l'examen instrumental de fin d'année. L'élève peut, dans ce cas, ne faire que rabâcher les morceaux d'examens pendant des semaines voire des mois...

Debussy disait à propos des concours :

« La forme du concours me paraît défavorable (...) ; dans le domaine de l'art, j'affirme que le concours est chose absolument nuisible. »¹

Le concours ne permet aucunement aux élèves d'améliorer leurs capacités à déchiffrer. Peut-on imaginer un enfant de CP, dont le but est d'entrer dans la culture écrite, qui ne verrait que quatre ou cinq textes au cours de l'année ? De même, en musique, si l'élève n'est pas habitué à découvrir de nouveaux morceaux, peut-il améliorer ses capacités à déchiffrer ?

Le déchiffrage n'étant pas à proprement parler une discipline en soi (elle survit grâce à la discipline instrumentale), est-il indispensable que l'évaluation prenne la forme d'examens ? Ne serait-il pas plus judicieux de pratiquer l'évaluation formative qui permettrait d'appréhender l'évolution des capacités de l'élève plutôt que l'évaluation sommative (examen final) – impliquant l'éternelle sélection – qui semble ici tout à fait injustifié ? La re-médiation du déchiffrage nécessiterait, dans ce cas, de la part de l'administration et du corps enseignant, que l'on se penche sur le système d'évaluation de l'enseignement musical.

b. Statut de l'erreur dans la pédagogie

En milieu scolaire, l'erreur est souvent associée à l'échec. A quoi est dûe cette interprétation erronée de l'erreur / échec scolaire ? On associe souvent échec scolaire et échec dans la vie professionnelle, sociale... car l'école détermine énormément l'avenir de l'élève. Face à l'erreur, on peut alors déceler chez les élèves ainsi que leurs professeurs un sentiment de malaise et de crainte.

Pourquoi ce sentiment de malaise ? Parce que l'erreur chez les professeurs, notamment, est à mettre en rapport avec leur vécu en tant qu'élèves. Une des vocations premières de l'institution était alors de combattre efficacement l'erreur jusqu'à l'éliminer :

« Son mode de traitement était généralement assez simple : on la sanctionnait ou la corrigeait. En d'autres termes, nous pouvons dire que l'école était alors le lieu où l'on avait les moyens et peut-être plus le temps pour lutter contre l'erreur. »²

¹ in S. BILLIER, op. cit., p8

² Faure Thomas : « L'erreur, un outil pour apprendre », Mémoire de CEFEDM de Lyon, 1997, P.9

De nos jours, malgré les progrès des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie... face au statut de l'erreur dans la pédagogie, l'enseignant est encore engagé dans la lutte contre l'erreur. Il est amené à la corriger dès qu'elle apparaît, sans se préoccuper de son statut. S'agit-il en effet d'une « simple » faute ou l'erreur relève-t-elle d'un problème de procédures d'ordre plus complexe ? Quoi qu'il en soit, l'enseignant fait corps avec la difficulté et en dessaisit l'élève. Quel rôle assigne-t-on au professeur ? Celui de correcteur ? Que dire de la place que tient l'élève dans son apprentissage ?

Quelle place est accordée à l'erreur dans l'enseignement du déchiffrage ?

Lors du déchiffrage, l'élève peut se retrouver dans une position très scolaire. Il peut tout d'abord avoir peur de la faute. Schumann disait à juste titre :

« Si quelqu'un venait à placer devant vous une composition pour vous la faire déchiffrer à première vue, parcourez - là des yeux avant de la jouer. »¹

De ce premier regard sur la partition, du calme intérieur qu'il devrait susciter, va dépendre la qualité de l'exécution instrumentale. Comment peut-on alors calmer les élèves s'il demeure non seulement une crainte, de leur part, face à l'erreur mais en plus de leur professeur ?

De plus, l'élève peut être – nous l'avons vu – dans une situation de passivité : il attend les instructions de son professeur (doigtés, phrasé, style...). Ainsi, l'élève a beaucoup d'informations à restituer. Du coup, face à cette quantité de données, l'élève se trompe et son professeur se voit obligé de le dessaisir de son erreur, comme le souligne M. B : *« on peut faire une faute de lecture, (...) de style dès le départ et ça c'est autant d'idées qui restent. Après, cela revient à faire le texte, à reprendre. »* N'est-on pas obligé de reprendre, de faire du rabâchage si l'élève ne comprend pas lui-même sa faute ? Quelle est alors la motivation de l'élève si le professeur corrige et ne fait que répéter indéfiniment le même discours ?

On demande souvent, en premier lieu, aux élèves d'être très attentifs à la réalisation formelle du texte :

« Ainsi, le musicien instrumentiste se définit-il d'abord comme un exécutant plus ou moins habile qui doit reproduire une musique préconçue sur le papier. De là l'émergence de la notion de « faute », caractéristique des études musicales : « faute » de rythme, d'articulation, et surtout « fausse note ».²

Lors du déchiffrage, le professeur semblerait, dans ce cas, porter davantage son attention au support écrit (la partition) qu'à l'activité propre de l'élève, à sa démarche d'apprentissage, à sa façon d'entrer dans la partition et aux erreurs qu'elle décèle. De l'image très ancrée de « fausse note » au terme plus populaire de « canard », l'enseignement de la musique n'a fait que magnifier au plus haut point la partition, l'écrit au détriment de l'activité noble du lecteur. Nous avons vu quelles conséquences la peur de la « fausse note » entraînait :

lecture ralentie = manque de compréhension.

¹In S. Billier, op. cit., p16

²Berteletti Frédéric, op. cit., p9

Au lieu de sacraliser la partition, ne serait-il pas plus judicieux de prendre en considération les représentations des élèves face au déchiffrage, de leur faire comprendre que la « faute » fait partie de toute activité de déchiffrage ?

C. Carrefour des savoirs et accès à l'autonomie

a. Compétences globales de synthèse favorisant le carrefour des savoirs

Le déchiffrage en tant qu'activité globale et simultanée fait automatiquement appel à une synthèse formation musicale et instrumentale. Souvent entendues les questions sur la FM (Que font-ils en cours de FM ?) traduisent un doute sur son efficacité. Comme le dit Aline Holstein :

« La formation instrumentale est une tâche ardue ; il est tentant d'accuser autrui de ses propres maux. »¹

Il y aurait une certaine impatience du professeur d'instrument à avoir un résultat « immédiat » malgré les difficultés de lecture des élèves. Mais cela vient-il forcément de la FM ? Le fait de remettre sans cesse en question la FM n'arrange pas l'opinion des élèves face à ce sujet. Comment peuvent-ils alors comprendre son utilité si l'on ne cesse de l'accuser, le plus souvent à tort ? La FM n'a pas tous les torts, bien au contraire :

« Si nous sommes réfractaires aux enseignements préalables dans notre discipline, on souhaite pouvoir compter sur les « pré - requis » établis ailleurs. Du coup, on gémit de voir que les élèves ne transfèrent pas. »²

On pourrait, à juste titre, se poser la question suivante :
Mais que font-ils en formation instrumentale ? Ceci étant dit, cela ne ferait pas avancer le débat.

Il est indispensable de relier des ponts entre les savoirs, entre les disciplines. La FM ayant pour but d'appréhender la globalité de la musique, elle devrait pouvoir être pratique instrumentale ; la formation instrumentale, quant à elle, se chargerait de réapprendre le code et serait lieu d'apprentissage de l'écriture. Mais nous sommes loin du compte, car pour beaucoup demeure l'idée d'une séparation : formation musicale d'un côté et formation instrumentale de l'autre. La séparation des deux disciplines (FM/FI), née dès la création du Conservatoire National de Musique de Paris en 1792, aurait sans doute contribué à cette représentation erronée dans l'enseignement de la musique.

Quoi qu'il en soit, les élèves ne pensant pas à établir un lien entre les disciplines, il n'est pas non plus raisonnable d'imaginer compter sur un transfert comme un pré - requis disponible. Il faut rendre possible le transfert. Il est alors indispensable que le professeur

¹ in Marsyas, « Le solfège » n°27, p6

² ASTOLFI J-Pierre, « l'erreur, un outil pour enseigner », op. cit., p87

d'instrument réactualise les savoirs appris en FM lors de ses cours. Tant qu'un élève ne fabriquera pas une blanche sur son instrument, on ne peut considérer qu'il ait complètement intégré ce rythme. Combien de fois a-t-on vu, en effet, un élève sachant identifier et frapper un rythme et se trouvant décontenancé lors de la transcription sur l'instrument ? A charge du professeur d'instrument de faire apprendre ce rythme lors de ses cours.

Mais ne pourrait-on pas envisager le processus contraire ? L'élève découvrirait d'abord le geste instrumental pour réaliser un rythme à partir d'une chanson qu'il connaît et apprendrait ensuite à l'écrire. C'est l'apprentissage du code, de l'écriture qui ne serait plus réservé exclusivement au cours de FM, cela nécessiterait alors d'avantage de concertation entre les enseignants des deux disciplines. Ainsi l'élève arrivera-t-il à trouver sens à l'enseignement dispensé dans l'école de musique.

Quels moyens donner à l'élève pour comprendre sa lecture et appréhender la globalité d'une partition ?

→ De l'utilité de l'écriture

A l'école, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont indissociés et menés de front. Dès le cours préparatoire, on attend d'un enfant qu'il soit capable de lire et écrire. Qu'en est-il dans l'enseignement de la musique ? Quelle place réserve-t-on à l'acte d'écrire ?

Il semblerait que l'écriture soit réservée à l'élite ; dans l'esprit des élèves, elle serait domaine des compositeurs. Dans de nombreux conservatoires encore, on réserve l'accès aux classes d'écriture aux étudiants ayant atteint le troisième cycle ; la condition d'entrée étant le diplôme de fin d'études de formation musicale. Pourquoi ce choix ? Par crainte de l'erreur ? Si on fait le parallèle avec le milieu scolaire : un élève apprendrait pendant des années à lire et à écrire (des lettres) et, après avoir réussi son bac, il pourrait enfin rédiger des dissertations ou autres compositions. Quel sens donnerait-il alors à l'activité d'écriture ? Comment progresserait-il en lecture si on ne l'amène pas à mettre en relation ses acquis ? Ne contribuerait-on pas, de la sorte, à mythifier l'écriture en la réservant à l'élite ?

Au contraire, tout musicien devrait pouvoir écrire sans avoir pour autant la prétention d'être compositeur. L'écriture ne peut être que bénéfique dans l'apprentissage de la musique. Mais elle ne doit pas intervenir en tant que reproduction d'un texte déjà écrit. L'écriture est, par dessus tout, activité d'imagination. Il s'agit ainsi pour l'élève de mettre en forme sa propre pensée et de se servir de ses acquis, de son appropriation du code, pour écrire. L'écriture permet également de développer l'écoute intérieure car elle est un moyen pour vérifier si ce que l'élève écrit correspond à ses intentions, à ce qu'il entend intérieurement.

Nous l'avons vu précédemment, l'écriture ne doit néanmoins pas être réservée aux classes de FM ou d'harmonie. Elle doit aussi être liée à la formation instrumentale. Au professeur d'instrument d'imaginer diverses situations d'apprentissage permettant d'introduire l'écriture, dans ses cours, en tant qu'outil producteur de sens. L'habitude d'écrire pourra amener l'élève, quel que soit son niveau, à avoir un autre regard sur la partition, sur la lecture elle-même. Il sera à même d'anticiper un sens à sa lecture, à diriger « l'effort » vers ce

qui est à jouer car il y aura eu auparavant compréhension de sa part ; compréhension de ce qui est écrit (le code, les signes...) et de ce qui est inscrit (cadence...), ce qui permettra de donner sens à la structure du discours musical, à la pensée du compositeur.

L'introduction de l'écriture dans l'apprentissage de la musique sera donc bénéfique à tous points de vue : compréhension, anticipation, écoute intérieure...

→ de la nécessité de la pratique collective

De même que l'écriture est un moyen pour comprendre et mettre en relation les savoirs des élèves, l'activité de musique d'ensemble, pratiquée dès le début des études, permettra de clarifier les notions apprises en FM et FI. Il faudra alors constituer un répertoire pour construire une activité de groupe (grand ensemble, petite formation, duo...) en fonction du niveau des différents protagonistes. A ce sujet, la motivation et la position de l'apprenant n'est pas la même selon qu'il fait partie d'une petite ou d'une plus grande formation. Dans un orchestre, l'instrumentiste a moins la possibilité d'être acteur de ses apprentissages que s'il fait partie d'un trio, par exemple. Dans cette situation, les instrumentistes peuvent être amenés à arranger, à réécrire la partition selon leur formation, ce qui aidera à la compréhension de la pièce.

En outre, les élèves prennent conscience de la globalité d'une pièce déchiffrée pendant une activité de groupe. L'instrumentiste qui déchiffre seul au lieu d'être en groupe ne peut avoir accès à la globalité de l'œuvre et se sent très vite perdu s'il n'a pas l'habitude d'être en ensemble. Le fait d'être à plusieurs le motivera et permettra de synthétiser ses acquis, de se mettre à l'écoute des autres, de clarifier et d'organiser le discours musical en différenciant les plans sonores (thèmes, accompagnement...) De plus, la pratique collective apporte une motivation supplémentaire pour les élèves pratiquant un instrument monodique : seul, il n'éprouve pas le même plaisir qu'en groupe, il prend alors conscience de la richesse harmonique, qui l'aide à mieux comprendre la pièce.

De plus, le déchiffrage en musique d'ensemble entraîne un incessant va-et-vient entre l'œil et l'oreille. Il nécessite d'abord un constant regard entre les instrumentistes (dans la gestion des départs, des fins de phrases...) et une écoute permanente afin de créer des points de repères dans la pièce. La partition devient alors une série de points de repères pour l'élève, tout cela contribuant au calme et à sa confiance lorsqu'il joue. Il importe également que l'élève s'entraîne à employer différents modes de lecture : horizontale, pour anticiper la lecture de sa ligne (dans le cas d'un instrument monodique), verticale, pour avoir une vision harmonique de la pièce...(ceci est aussi valable pour les instruments polyphoniques).

Néanmoins, lors d'un déchiffrage seul, l'élève se trouve souvent dans la situation suivante :

« A la lecture, la valeur est étrangère à l'élève.(...) Du désintérêt de cette réalité naît donc une déconcentration, une impatience qui pousse l'élève à enchaîner, plus vite que nécessaire, les notes suivantes. Si le son n'est pas pris en considération, le lecteur sera engagé dans un cycle infernal : l'impression d'être toujours en retard, obligé d'avalier les

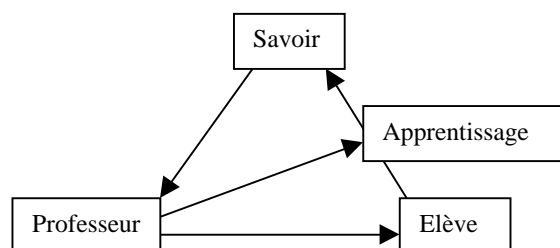
notes au lieu de les savourer. »¹

Le fait de jouer en ensemble oblige l'élève à avoir un respect du rythme et de la pulsation. Il y a nécessité, de sa part, à anticiper la lecture, à aller de l'avant, tout en maintenant une pulsation régulière, car il n'est pas seul à jouer. La pratique collective place alors l'élève en situation de responsabilité face au groupe, ceci pouvant contribuer à son autonomie.

b. Choix de la pédagogie favorisant l'autonomie des élèves

Il importe que l'élève prenne une manière d'entrer dans le déchiffrage qui lui donne sens. Pour cela, il doit être acteur de ses apprentissages. Or, l'enseignant décide souvent à sa place en ne proposant qu'une seule démarche (la sienne, par exemple) pour entrer dans la lecture musicale. Nous l'avons vu, on ne peut calquer un modèle adulte sur un enfant. Le procédé linéaire identification-signification-utilisation, l'organisation du savoir (du simple au complexe), bref l'apprentissage par paliers, rejetant l'erreur, ne sont pas sources de motivation et de compréhension pour les élèves entrant dans l'activité de déchiffrer. Le professeur n'a donc pas toujours conscience des opérations qu'il met en jeu par ses procédés. Il ne doit pas se centrer exclusivement sur le savoir ; il importe qu'il se concentre sur les apprentissages de l'élève, qu'il réfléchisse par quels moyens il accède au savoir.

On pourrait le schématiser ainsi :



Néanmoins, il n'est pas évident de savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève dans l'appropriation des savoirs. (Cela nécessiterait que l'on se penche plus longuement sur le sujet).

Quoi qu'il en soit, il incombe à l'enseignant de tenir compte des démarches d'apprentissages qui diffèrent selon les élèves. Le professeur se situe alors en tant que médiateur, son but étant de prendre en compte les représentations de l'élève. Dans certains cas, il lui faudra valoriser l'activité de déchiffrage en faisant vivre, s'il le peut, des moments inoubliables autour de la lecture. A ce sujet, on dit souvent qu'il faut motiver les élèves dans l'activité de déchiffrage. Mais cela ne suffit pas :

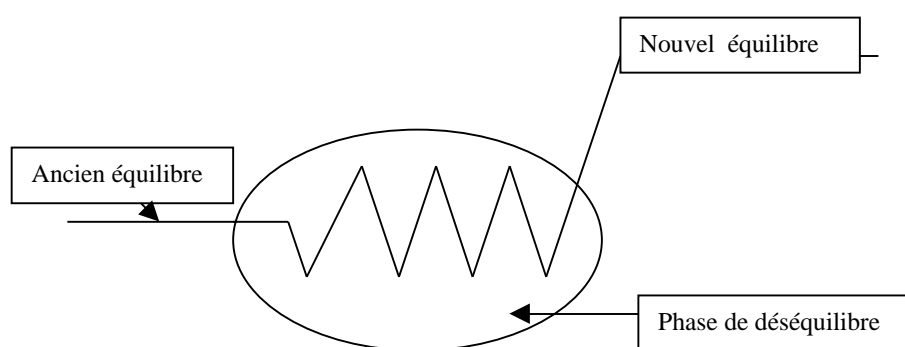
¹ Billier Sylvaine, op. cit., p52

« La motivation est exogène à l'élève. Elle ne lui appartient pas, ce n'est pas de lui qu'elle vient. Au mieux, il aura fait siennes les « bonnes raisons » d'apprendre qui lui ont été explicitement ou implicitement fournies par son entourage et ses professeurs. »¹

Ce qui donnera sens à l'élève, c'est son activité, comment il construit progressivement par essais, erreurs.

« C'est l'activité et le tâtonnement des élèves ainsi que la spontanéité des recherches dans la manipulation de dispositifs destinés à prouver ou à infirmer les hypothèses qu'ils auront pu faire d'eux-mêmes pour l'explication de tel ou tel phénomène élémentaire qui les amènera à comprendre. »²

Il importe alors au professeur de tenir compte de la démarche d'apprentissage de l'élève pour qu'il se construise ses propres points de repère ; d'une situation-problème déséquilibrante qui nécessitera des compétences nouvelles, l'élève se trouvera dans une situation stable. Il trouvera ainsi un sens à son activité car il aura été considéré comme acteur de ses apprentissages.



En outre, l'autonomie, lors du déchiffrage, peut se faire, par exemple, dans le choix des doigtés. Isaac Stern, violoniste, disait à propos de l'un de ses premiers professeurs, Naum Blinder :

« Il m'a surtout enseigné à apprendre par moi-même, sans m'imposer des doigtés ou des coups d'archet, ce qui est la chose la plus fondamentale qu'un professeur puisse enseigner. »

Ainsi, à force de chercher ses doigtés et de se confronter à des obstacles, la progression de l'élève n'ira qu'en s'accroissant car il ne sera plus en situation de dépendance par rapport à son professeur. Il pourra aborder seul l'apprentissage d'une nouvelle partition sans forcément avoir recours à autrui.

Afin de voir comment l'élève entre dans l'activité de déchiffrer, il peut être bénéfique (et même nécessaire) pour l'enseignant d'observer son élève sans qu'il ait la possibilité d'intervenir. Cela permettra au professeur de prendre conscience de ce qui se passe en réalité.

¹ Hélène Gonon, op. cit., p44

² Jean Piaget , « Où va l'éducation », Denoel, Paris, 1948

On favorisera par la suite la métacognition afin d'aider l'élève à prendre un temps d'éloignement dans sa manière de déchiffrer. L'enseignant pourra, s'il le souhaite, présenter différents procédés en fonction de l'élève afin qu'il ait la possibilité de choisir et de donner sens à son activité.

CONCLUSION

Permettre à l'élève d'accéder à une meilleure approche et compréhension de l'œuvre dans l'activité du déchiffrage tel était l'objet de ma recherche. C'est en proposant différentes stratégies pour entrer dans la lecture musicale et en replaçant l'élève au cœur de ses apprentissages que nous contribuerons à une meilleure image du déchiffrage dans le milieu musical. Finalement, on peut définir le déchiffrage comme étant une activité globalisante, basée sur la découverte de sens et qui permet de faire la synthèse des savoirs enseignés et appris à l'école de musique. De la nécessité de la concertation entre professeurs sur les pédagogies à mettre en œuvre à l'acceptation des différentes démarches d'appropriation du savoir, les élèves auront-ils les clés pour relier des ponts entre les différentes disciplines que nécessite l'activité de déchiffrage.

Pour remédier aux lacunes des instrumentistes-lecteurs, nous avons vu qu'il existait diverses méthodes d'entraînement, entre autre les cours de déchiffrage où l'on développe, par la pratique, les réflexes de l'élève face à la lecture. Autrement dit, le déchiffrage est vu comme une finalité à faire acquérir de force aux élèves et non comme un moyen d'avoir accès à une meilleure approche de la partition, à lui conférer tout son sens.

Ce n'est donc pas en se concentrant sur les savoirs où l'on constaterait les progrès des élèves par le biais d'examens que s'éveillera chez eux le désir de découvrir de nouveaux répertoires. Repenser à l'évaluation dans l'enseignement de la musique et savoir quel musicien on veut former me paraissent donc indispensables pour que l'élève prenne le temps de donner sens à sa lecture et à ses apprentissages. Réfléchir à l'enseignement que l'on dispense à l'école de musique, à l'organisation des savoirs et des pratiques dans le cursus permettront au contraire de développer les capacités de déchiffrage des élèves. C'est seulement en suscitant un investissement réel de l'élève dans ses apprentissages, en le positionnant en tant qu'acteur, que l'on verra naître chez lui, espérons-le, le désir de pratiquer régulièrement la lecture.

Enfin, le fait d'être autonome dans l'approche d'une partition permettra à l'élève de décider de la voie qu'il souhaite poursuivre et de choisir le répertoire qu'il jouera ultérieurement dans ses différentes pratiques.

Annexes

SOMMAIRE

- 1. Professeur : Mme A / Harpe**
Elève : Annabelle pages 34/35
page 36
- 2. Professeur : M. B / Hautbois** pages 37/38
- 3. Professeur : Mme C / Piano**
Elève : Gaëlle pages 39/40
pages 41/42
- 4. Professeur : M. D / Accordéon** pages 43/44
- 5. Professeur : Mme E / Guitare**
Elève : Frédérique page 45
page 45
- 6. Professeur : Mme F / Déchiffrage piano** page 46

1. Comment croyez-vous qu'Annabelle déchiffre chez elle ?

→ Elle regarde beaucoup la partition. Elle est très appliquée, elle ne va pas essayer de faire de la mémorisation vaguement. Ça dépend des élèves. Annabelle a compris que tout était écrit sur la partition. Tous n'ont pas compris.

2. Est-ce qu'une pièce est toujours déchiffrée en cours ou plutôt à la maison ? Comment procédez-vous ?

→ Tout dépend des élèves, de leur niveau et de leurs lacunes par rapport au déchiffrage. S'ils ont beaucoup de mémoire auditive et des lacunes en déchiffrage, je ne leur fais pas faire en cours, ils se débrouillent à la maison et ça c'est l'horreur pour eux. Mais quand ils sont comme Annabelle, on le fait en cours car là ils ont compris que la partition était là pour les aider. Je marque les doigtés, les placements de doigts. L'élève, que j'ai avant Annabelle, je lui marque les doigtés et comme il suffit que je lui joue pour qu'elle le refasse derrière, donc je ne lui joue pas et elle ne le fait pas en cours.

3. Quels sont vos souhaits par rapport aux procédés de déchiffrage de l'élève ?

→ Pour Annabelle, j'insiste sur le fait qu'elle doit lire en jouant. Elle a tendance à lire puis à jouer, elle n'a pas encore compris qu'elle pouvait faire les deux en même temps.

4. D'où viennent les difficultés face au déchiffrage ?

→ Je ne dirais pas que cela vient de la formation musicale, comme on le dit souvent, car je suis aussi prof de FM. Et je m'aperçois qu'un élève peut être capable de lire les notes avec le rythme et de ne pas pouvoir le faire sur l'instrument. Côté rythme, je leur fais faire de manière différente : en tapant, parlant, chantant.

5. En ce qui concerne la mise en place, les élèves déchiffrent-ils mains séparées, mains ensemble ?

→ Lorsqu'ils sont petits, on le fait mains séparées puis mains ensembles. En second cycle, ils mettent les mains ensembles dès le début.

6. En général, les élèves donnent-ils plus de sens quand ils choisissent leurs morceaux ?

→ Oui, ils donnent plus de sens quand ils choisissent. Je leur fais de temps en temps choisir et des fois je les impose. On change ainsi de style. Il faut qu'ils voient de tout. C'est vrai qu'un morceau, qui leur plaît, avance plus vite ; l'autre morceau, s'ils l'aiment moins, ils vont mettre un peu plus de temps.

7. Avez- vous l'occasion de donner des cours de déchiffrage ?

→ Non. On fait toutefois des duos de temps en temps ; par exemple, le cours avant les vacances. Mais c'est beaucoup de temps d'organisation des horaires...

8. Que pensez – vous des cours de déchiffrage ?

→ À la harpe, c'est l'horreur. Quand j'étais élève, j'étais très mauvaise en déchiffrage ; c'est un entraînement mais, avec le temps, à force d'en faire, on y arrive. Mais on y met le temps !

1. Que signifie pour toi «déchiffrer» ?

→ lire les notes

2. Comment fais-tu chez toi quand tu as une nouvelle partition ?

→ Je lis les notes et après je joue. Je joue par mesure et après par phrase.

**3. Comment se passe le déchiffrage ? - devant ton professeur ?
- à la maison ?**

→ Les deux.

4. Quand tu as un nouveau morceau, comment fais-tu ?

- mains séparées ?
- mains ensembles ?

→ Tout à l'heure, en cours, j'ai déchiffré un nouveau morceau. Je l'ai joué une fois mains séparées puis j'ai mis les mains ensemble tout de suite après.

5. Aimes-tu déchiffrer ?

→ oui

6. Déchiffres-tu des morceaux qui ne sont pas vus en cours ?

→ Oui. Je joue des petites chansons ou parfois j'en invente et je les joue.

1. Quels sont vos souhaits par rapport au déchiffrage que l'élève fait chez lui ?

→ Ce que je leur demande quand je leur donne des partitions ou quelques exercices, c'est déjà de mémoriser ça très lentement ; le premier but étant de ne pas faire de fautes, même si on joue petite phrase par petite phrase, de ne pas mémoriser des choses qui se feraient au départ, comme c'est souvent le cas, et qui après retardent le travail ; Donc éventuellement, pour un certain nombre d'entre eux, je leur demande lire la partition, sans instrument, puisqu'on a souvent, pas 50%, mais 30% des élèves qui trafiquent le texte, qui oublient des notes... C'est une période qui peut être négligée par certains élèves. Mais c'est vrai que les premières lectures, on en retient beaucoup de choses si elles sont bien faites.

2. Comment croyez-vous que l'élève procède chez lui, que demandez-vous lorsqu'il se trouve face à une nouvelle partition ?

→ A chacun sa méthode, moi, je conseille de découper le texte en petits bouts. Donc déjà de voir les grandes phrases puis de jouer les petites phrases qui les composent. Enfin, là j'insiste beaucoup. Mais qu'est-ce qu'ils font à la maison ? Ils jouent la partition au début, vont jusqu'à la fin, la répètent trois fois et au bout de 20 minutes, ils ont déjà rangé leur instrument.

3. Est-ce qu'une pièce est toujours déchiffrée en cours ou préférez-vous laisser l'élève déchiffrer seul à la maison ?

→ Quand il s'agit d'un petit texte, un peu léger ou d'un exercice technique, ils le font à la maison. Par contre, quand c'est un concerto ou une pièce plus importante, on la regarde un peu ensemble pour avoir une idée du caractère, du tempo, des endroits un peu délicats (doigtés...).

4. A votre avis, comment les élèves reçoivent-ils un nouveau morceau ?

→ Il y a des élèves qui sont avides de nouveaux morceaux, il y en a d'autres, quoi qu'il en soit, d'une semaine sur l'autre, qui n'ont pas touché leur instrument ou qui le sortent la veille du cours. Donc c'est un peu variable.

5. Y a-t-il des problèmes qui apparaissent souvent après une semaine de travail à la maison ?

→ Le plus gros problème, c'est un problème général, les élèves ne sont pas assez attentifs à ce qu'on leur dit. On appuie des remarques sur une erreur et la plupart du temps, l'erreur

revient la semaine après. Notamment sur des problèmes qui paraissent un peu secondaires, c'est vrai que c'est un problème d'évolution : pour des élèves qui ont un peu de mal ou qui travaillent peu, on va leur demander de jouer de jouer le texte (ils sont très contents), il y en a d'autres, on voudrait qu'ils évoluent. Ils voudraient évoluer mais ils vont négliger des questions d'articulations, de nuances et pour eux c'est un peu trop souvent secondaire. Pour eux, le principal c'est de jouer la note avec le rythme, c'est déjà pas mal, mais pour ceux qui veulent évoluer, cela pose des problèmes importants. En second cycle, on néglige les articulations, les ornements comme les trilles, on se dit qu'après tout, ça vient après, ce sont ces problèmes là de mémorisation à la maison, d'application de ce que l'on fait en cours qui apparaissent souvent.

→ Pour revenir à la question, la partition nouvelle. Pour les grands (pour les petits, on joue le texte et on est déjà bien content), c'est surtout de faire attention style dès le départ. De même que l'on peu faire une faute au niveau de la première lecture, on peut aussi faire une faute de style dès le départ (jouer des croches longues...) et ça c'est autant d'idées qui restent. Et après, cela revient à refaire le texte, à reprendre.

6. Avez – vous l'occasion de donner des cours de déchiffrage ?

→ Non. Pour la classe de hautbois, on n'a pas de temps pour un ensemble comme peuvent l'avoir les classes de flûte ou de guitare. Cela pourrait permettre de temps en temps de déchiffrer en groupe. Mis à part les cours, on n'a pas le temps de faire du déchiffrage. Même pour les petits, ce serait bien car question déchiffrage, c'est peu.

7. Que pensez – vous des cours de déchiffrage ?

→ Il n'y a pas assez de suivi. C'est un intérêt important quand même : cela obligerait l'élève à compenser un peu les fautes de tout à l'heure (articulation, nuances) et ça se sont des réflexes qui manquent, c'est un gros problème dans l'enseignement de la musique.

→ C'est le même cas : le jour de l'examen de FM. On leur laisse 10 minutes pour préparer. On leur donne un texte, et là en 10 minutes, ils doivent faire ce qu'ils n'ont jamais fait, c'est – à – dire regarder la difficulté, la nuance, le tempo, le caractère, des tas d'éléments, un travail qu'ils n'ont en général pas l'habitude de faire.

1. Que signifie « déchiffrer » pour vous ?

→ Déchiffrer, c'est pouvoir prendre une partition et avant même de la jouer arriver à entendre ce que l'on a à jouer.

→ Pour celui qui déchiffre, il y a des réflexes de lecture, d'harmonie, de lecture verticale qui peuvent aider. Si c'est contrapuntique ou si cela sort du cadre de la tonalité, il faut avoir un certain entraînement, il n'y a pas de secret. Ce qui aide à déchiffrer, c'est l'écriture. J'ai progressé en déchiffrage quand j'ai commencé à fréquenter la classe d'écriture ou à écrire des quatuors...

2. Comment procédez – vous lors d'une nouvelle partition à donner à un élève ?

→ Je la joue. Ca lui donne une idée du morceau. En même temps, si on a travaillé sur le déchiffrage, ce n'est pas ce qu'il y a de mieux à faire.

3. Comment croyez – vous vous que l'élève procède chez lui ?

→ Chez lui, l'élève ne va peut – être pas avoir un regard analytique, il va jouer d'un bout à l'autre sans forcément chercher à retrouver les choses. Il faut essayer de l'inviter à analyser le texte qu'il a sous les yeux, voir en combien de parties est le texte... avant de jouer, s'il le peut, en jouant.

**4. Comment se passe le déchiffrage, en cours ?
à la maison ?**

→ Souvent, on le fait en cours. Mais dans le cas où ils déchiffrent à la maison, je leur demande de situer le morceau dans son contexte, que cela ne reste pas un morceau sans titre, sans rien.

→ Sinon, il y a le cas de l'auto – déchiffrage. A la limite, ils peuvent aller chercher eux – mêmes des renseignements sur l'auteur... Mais c'est difficile surtout quand on est pris dans un système de cursus où l'on a tendance à mâcher le travail, on n'a pas le temps. Pour moi, c'est difficile, arriver à prendre du recul, laisser faire les élèves eux – mêmes, quitte à ce qu'ils se cassent la figure s'il le faut.

5. Comment l'élève reçoit – il un nouveau morceau ?

→ J'y fais vraiment attention. J'ai horreur d'imposer un morceau qui ne plaît pas à l'élève ; Peut – être que j'y fais fait même trop attention, je laisse même trop l'élève

choisir. Mais je lui fais choisir, car je me dis qu'après, puisqu'il a choisi, il faut qu'il assume. Si l'élève ne reçoit pas bien le morceau, c'est souvent parce qu'il n'a pas une perception immédiate de ce que cela peut donner ou alors il n'en perçoit pas l'intérêt. Ce n'est pas évident quand ils ont des morceaux où la rythmique est difficile à saisir. Il faut percevoir où est l'énergie du morceau. Il faut résister à avoir l'envie d'un résultat immédiat, prendre du recul et les choses se mettent en place petit à petit.

6. En ce qui concerne la mise en place, les élèves déchiffrent – ils mains séparées ? mains ensemble ?

→ Je préfère leur faire travailler mais ensemble dès le début, quitte à faire derrière du travail mains séparées, s'ils ont des difficultés face à la mise en place des deux mains. Mais, souvent, les élèves viennent eux – mêmes avec les mains séparées quand ils ont déchiffré un morceau à la maison.

7. Quelles sont les difficultés face au déchiffrage ?

→ Pour un élève de premier ou second cycle, le déchiffrage c'est souvent le problème car ils mettent tellement de temps à lire une partition que, si c'est dans le cadre d'un examen, ils arrivent trop tard dans l'apprentissage du morceau. Au bout de trois semaines seulement, ils arrivent à peu près à faire le texte alors qu'il faudrait que cela aille beaucoup plus vite. Si ce n'est pas dans le cadre d'un examen, au bout d'un moment, à force de relire la partition, l'élève sature. La solution, ce n'est pas une solution concrète, il faut d'abord sensibiliser, essayer d'en parler et faire des déchiffrages plus souvent en donnant des morceaux plus simples à monter le plus vite possible.

→ Il y a d'ailleurs le cas de l'auto – déchiffrage. On donne à l'élève un morceau qu'il a à préparer tout seul, dans un délai de deux semaines. Des fois, les élèves font les choses très bien, alors on peut se demander si le professeur ne gâche pas le vie des élèves. Mais il y a aussi des catastrophes. Il ne faut pas le faire tout le temps mais ponctuellement c'est un bon exercice. Au moins, on voit ce que l'élève a retenu, appris de la partition.

8. Quelles sont alors les difficultés face à l'auto – déchiffrage ?

→ Il peut avoir des problèmes de rythmes. L'élève apprend le morceau avec un rythme qui n'est pas le bon. Après, s'ils arrivent à une mise en place du texte, c'est déjà pas mal. Mais cela ne suffit pas. Il faut les encourager à lire, à capter ce qu'il y a derrière la partition (le caractère, le style...). J'ai le souvenir d'un jury, où j'étais, où les élèves avaient fait de la musique, où ils étaient parvenus seuls, à dégager le sens du texte. Le mieux, lors de l'auto – déchiffrage, c'est de donner une partition dans le style de ce qu'ils connaissent déjà.

1. Que représente pour toi le terme « déchiffrer » ?

→ C'est une image plutôt négative pour moi car j'ai vraiment du mal à déchiffrer.

2. D'où viennent tes difficultés ?

→ Le problème de lire deux clés à la fois, et c'est surtout le fait de lire les accords que je trouve difficile.

3. Que fais-tu quand tu déchiffres à la maison ?

→ Je lis une fois mains séparées et après j'assemble directement les deux mains. C'est difficile la première fois mais après ça se « décoinse » quand je joue plusieurs fois de suite. Mais c'est rare que je ne déchiffre pas en cours.

4. Que se passe-t-il lors d'un déchiffrage en cours ?

→ Ma prof me joue le morceau, et cela m'aide énormément et en même temps ça me fait plaisir. On découvre la sensibilité du morceau. Elle me demande de le jouer directement aux deux mains, c'est aussi très important de garder le tempo, regarder les nuances. Mais j'ai du mal avec le rythme, parce qu'en déchiffrage c'est difficile de garder le tempo.

5. Quand ta prof te donne un nouveau morceau, qui marque les doigtés ?

→ C'est moi. Au début, si c'est un déchiffrage, je fais un peu n'importe quoi comme doigtés. Mais après je les marque chez moi et ma prof regarde pour voir si ça va ou pas.

6. Déchiffres-tu des morceaux qui ne sont pas vus en cours ?

→ Oui, cela m'arrive ; Mais le déchiffrage, c'est la partie que je déteste le plus. Je préfère quand je le sais bien car on prend plus de plaisir à jouer un morceau qu'on connaît. Le déchiffrage, c'est le moment où c'est le moins drôle. Il me faut beaucoup de temps pour voir comment le morceau marche, du point de vue musical.

7. Qu'est – ce – qui t'aide à comprendre le morceau que tu joues ?

→ Déjà écouter beaucoup de musique du compositeur pour se mettre dedans et puis écouter les conseils du prof c'est ça qui m'aide le plus.

8. Comment pourrais – tu améliorer tes capacités à déchiffrer ?

→ Déjà peut – être avoir une meilleure image du déchiffrage et puis m'entraîner à déchiffrer je crois que c'est la meilleure chose à faire.

9. As – tu des cours de déchiffrage ?

→ Non, pas encore. Mais je pense que ça m'aidera beaucoup par la suite.

1. Pour vous que signifie le terme « déchiffrer » ?

→ Jouer pour la première fois une pièce en l'abordant dans sa globalité avec une interprétation spontanée.

2. Comment procédez – vous lors de la découverte d'une partition ?

→ La pièce est déchiffrée en cours avec des conseils donnés ensuite par moi – même sur le style, la méthode de travail, les doigtés, soufflets... Le morceau peut être imposé, ou choisi par l'élève parmi deux ou trois pièces que je propose. Il arrive aussi que l'élève vienne lui – même en cours avec un nouveau morceau après l'avoir écouté, interprété par un de ses amis ou sur un disque.

3. Les élèves donnent – ils plus de sens, déchiffrent – ils mieux lorsqu'ils choisissent leurs morceaux ?

→ Un élève va être motivé pour déchiffrer et interpréter une pièce qu'il a choisie lui – même mais cela n'implique pas qu'il va la déchiffrer et la jouer mieux.

4. Quels sont les problèmes qui apparaissent le plus souvent après une semaine de travail avec un nouveau morceau ?

→ Les problèmes sont différents suivant les élèves, néanmoins l'approche d'un nouveau style reste difficile.

5. Comment se passe l'approche d'un nouveau morceau (mains séparées, mains ensemble) ?

→ J'incite les élèves à mettre dès le début les mains ensemble.

6. Avez – vous eu l'occasion de faire déchiffrer des élèves au sein d'un ensemble ?

→ Non, je n'en ai pas eu l'occasion : l'accordéon n'étant pas un instrument d'orchestre, les accordéonistes manquent de « métier » par rapport à cette pratique. Lors d'une première lecture d'une suite symphonique de Chostakovitch, un de mes élèves a eu deux problèmes :

- mise en place (problème d'écoute)
- compte des mesures

7. Les accordéonistes ont en général des difficultés face au déchiffrage. D'où cela vient – il ?

→ De la difficulté de l'instrument (je peux comparer avec d'autres instruments que j'ai moi – même pratiqués : saxophone, piano)

→ De la qualité du répertoire des premier et second cycles encore insuffisants.

→ Très peu de pièces du répertoire sont réellement écrites en tenant compte des qualités de l'organisation du clavier (comme les pièces Sciortino, Zubitsky)

→ Trop peu d'activités de musique de chambre notamment pour les 1^{er} et 2nd cycles.

Professeur : Mme E
Elève : Frédérique

- Guitare
- Cycle II 3^e année
16 ans

1. Que signifie « déchiffrer » pour toi ?

→ Jouer à première vue un morceau avec son caractère et son style précis. (Frédérique)

2. As – tu du plaisir à déchiffrer, à découvrir un nouveau morceau ?

→ Oui, en général sauf si le morceau est difficile. Dans ce cas, je brûle les étapes en sautant les passages trop difficiles. (Frédérique)

3. Que te fais – faire ton professeur quand tu déchiffres en cours ?

→ Elle me demande de situer la partition dans son contexte (à partir de son titre, du compositeur, de l'époque...) pour avoir un caractère précis de ce que je vais jouer. Ensuite, il faut regarder la tonalité (pour savoir quelles positions et quels doigtés je vais mettre). Et puis je regarde le plan de la pièce, si des parties reviennent... Enfin, avant de déchiffrer le morceau en entier, je regarde les mesures difficiles à jouer. (Frédérique)

4. Quels sont vos souhaits par rapport au déchiffrage de vos élèves ?

→ Je les oblige dans la mesure du possible, à garder le tempo et à le sentir dès le départ, à lire en avance et à anticiper la difficulté. Même s'ils se trompent, ils doivent continuer la lecture. Et puis il est très important qu'ils analysent la pièce avant de jouer. Si on a un schéma, l'apprentissage est facilité. Rien qu'en regardant la partition, on a plein d'informations. (Mme E)

5. Les guitaristes ont en général des difficultés face au déchiffrage. D'où cela vient – il ?

→ Cela vient du nombre de possibilités que l'on a pour faire une note. Il faut choisir rapidement le bon doigté et la position. Il est très important de déterminer la tonalité, cela permet de trouver les positions et c'est très parlant au niveau des doigtés. (Mme E)

1. Que signifie pour vous « déchiffrer » ?

→ Pouvoir comprendre tout de suite musicalement un texte ; savoir se débrouiller, être à l'écoute de l'autre dans le cadre de la musique d'ensemble.

2. A qui s'adresse les cours de déchiffrage ?

→ Aux élèves en 2^o cycle 4^o année jusqu'au DPS.

3. Comment se passe le cours de déchiffrage ?

→ C'est un cours d'une durée de 30 à 45 minutes. Deux élèves sont au piano pour déchiffrer une partition nouvelle, deux autres écoutent et ils se relaient. Dans le cours, l'élève déchiffre seul un texte puis un autre en duo. Chaque élève dispose d'un temps court de préparation, le tempo est donné pour les petits, les autres se débrouillent. On enchaîne le texte une fois puis on discute avec l'élève sur les problèmes qu'il a eu. Puis on travaille sur des passages difficiles en les répétant plusieurs fois.

4. D'où viennent les difficultés face au déchiffrage ?

→ Au départ, il y a déjà des facilités de la part de certains et d'autres qui n'ont aucune disposition. C'est une question de don. Il y en a qui sont focalisés sur la ligne mélodique et qui n'entendent pas l'harmonie. D'autres sont un peu « gauches » au piano, ils ont des difficultés avec les rythmes ou les notes.

5. Comment faudrait-il faire pour mieux déchiffrer ?

→ Jouer des choses simples pour pouvoir ensuite aborder des morceaux plus difficiles. Et puis c'est un entraînement, il n'y a pas de secret.

6. Quels sont vos souhaits par rapport au déchiffrage de vos élèves ?

→ Qu'ils comprennent une partition musicalement dès le départ, comprendre sa construction. Evidemment, c'est un peu plus difficile lorsqu'on aborde la musique contemporaine.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages d'enseignement général

- ASTOFLI Jean-Pierre, « L'école pour apprendre », Collection pédagogies, ESF éditeur, 1998
- ASTOFLI Jean-Pierre, « L'erreur, un outil pour enseigner », Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 1997
- BILLIER Sylvaine, « Le déchiffrage ou l'art de la première interprétation », Ed. Alphonse Leduc, Paris, 1990
- CHAUVEAU Gérard, « Comment l'enfant devient lecteur », Ed. Retz, 1998
- DEVELAY Michel, « Parents, comment aider votre enfant », Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 1998
- GILABERT Hélène, « Apprendre à lire en maternelle », ESF éditeur, 1995
- MORAIS José, « L'art de lire », Ed. Odile Jacob, 1994

Mémoires

- BERTELETTI Frédéric, « L'apprentissage instrumental et l'écrit », Mémoire de la FDCA, 1996
- FAURE Thomas, « L'erreur, un outil pour apprendre », Mémoire de CEFEDM Rhône-Alpes, 1997
- GONON Hélène, « Du solfège à la formation musicale », Mémoire de CEFEDM Rhône-Alpes, 1995
- KLIMCZYK Sylvia, « La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui », Mémoire de CEFEDM Rhône-Alpes, 1999