

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

STIMULATION DÉLIBÉRÉE DE L'IMAGINAIRE LORS DU TRAVAIL
DE L'INTERPRÉTATION DE LA VERSION POUR PIANO À QUATRE
MAINS DU *SACRE DU PRINTEMPS* DE STRAVINSKY

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR
HOURSHID AFRAKHTEH

MAI 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire avant tout remercier chaleureusement mes directrices de thèse, Isabelle Héroux professeure au département de musique de l'UQAM et Nicole Harbonnier-Topin professeure au département de danse de l'UQAM. Mon projet doctoral n'aurait pas pu aboutir sans votre appui constant, vos conseils et votre accompagnement si généreux tout au long des années de mes études doctorales. Votre ouverture d'esprit et votre implication si complète ont pu me donner la force nécessaire à l'accomplissement de ce projet. Je remercie sincèrement Pierre Jasmin, professeur retraité au département de musique de l'UQAM d'avoir semé les graines de ma curiosité envers l'œuvre de Stravinsky, *Le Sacre du printemps*. Vos points de vue ont été très précieux à mes premières années d'études doctorales et m'ont accompagnée tout au long du parcours.

Je tiens à remercier l'engagement et l'implication de madame Suzanne Goyette, professeure au Conservatoire de musique de Montréal pour l'exigence de son enseignement et tout son apport si important à l'égard de notre interprétation au piano du *Sacre du printemps*. Vos conseils nous ont été très précieux.

Un grand merci à Louis Cyr musicologue et spécialiste de Stravinsky de nous avoir donné le goût de nous embarquer dans l'univers de l'œuvre de Stravinsky.

Un merci spécial à Walter Boudreaul, à Irina Krasnyanskaya et Jean-Fabien Schneider pour leur soutien ponctuel et aussi à Guy Pelletier pour tout son appui, sa générosité et son implication constante dans la réalisation du volet pratique.

Je ne saurai jamais assez remercier mes parents et à ma famille qui m'ont soutenue moralement dans l'accomplissement de ce projet doctoral.

Merci également à ma sœur. Sans toi, la réalisation du projet n'aurait tout simplement jamais vu le jour. Nos échanges constants nous ont fait grandir ensemble et nous ont donné la force d'aller jusqu'au bout.

Un grand merci à tous mes amis qui m'ont soutenue, directement et indirectement et ce à tous les niveaux de l'élaboration de ce projet doctoral.

À ma chère famille...

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	1
1.1 À l'origine de la question de recherche.....	1
1.1.1 Trois exemples d'une démarche spontanée.....	2
1.1.2 Synthèse de la démarche spontanée	5
1.1.3 Phase de questionnement personnel.....	7
1.1.4 Vers une recherche-crédation.....	8
1.1.5 <i>Le Sacre du printemps</i> , le choix d'une œuvre.....	9
1.1.5.1 Affinité personnelle avec l'histoire du ballet.....	11
1.1.5.2 Version pianistique du <i>Sacre du printemps</i>	12
1.1.5.3 Version piano quatre mains	13
1.1.5.4 Création <i>TwinMuse</i> 2014.....	14
1.2 Objectif de recherche	14
1.3 Objet d'étude.....	14
1.4 Question et sous-question de recherche	15
1.5 L'état de la question de recherche.....	15
1.5.1 Processus analogique	17
1.6 Cadre méthodologique	18
1.7 Pertinence et limite de la recherche	20

CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	22
2.1 Posture épistémologique et démarche de recherche-crédation	22
2.1.1 Pensée expérientielle, pensée conceptuelle	23
2.1.2 Musicienne-chercheuse	25
2.2 Définition des concepts	27
2.2.1 Image et représentation mentale	28
2.2.1.1 Imagination : image-souvenir et image créée	29
2.2.1.2 Représentation mentale en musique	31
2.2.2 Éléments extramusicaux.....	33
2.2.2.1 Éléments extramusicaux et la composition d'une œuvre musicale	33
2.2.2.2 Musique à programme et <i>Le Sacre du printemps</i>	34
2.2.2.3 Stravinsky et éléments extramusicaux dans la composition	36
2.2.2.4 Éléments extramusicaux et l'auditeur	37
2.2.2.5 Éléments extramusicaux et l'interprète : trois études de cas	38
2.2.2.6 Synthèse des trois études	41
2.2.2.7 Éléments extramusicaux dans mon étude	42
2.2.3 Authenticité.....	42
2.2.3.1 Authenticité : une vérité vécue	43
2.2.3.2 Authenticité : point de vue de l'interprète	45
2.2.3.3 Authenticité : un état de justesse	46
2.2.3.4 Authenticité : entre tradition et création	47
2.2.4 Interprétation musicale et interprète.....	49
2.2.4.1 Du statut du musicien-interprète.....	51
2.2.4.2 Trois styles d'interprétation musicale	52

2.3	<i>Le Sacre du printemps</i> , œuvre controversée	54
2.3.1	Scandale (musique)	56
2.3.2	Scandale (danse).....	57
2.3.3	Langage harmonique, mélodique et rythmique de l'œuvre	58
2.3.4	Mémorisation du <i>Sacre du printemps</i>	59
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		61
3.1	Choix d'une méthodologie hybride : une méthodologie de recherche-création	61
3.1.1	Approche heuristique et perspective phénoménologique	62
3.1.2	Savoir pratique et conscience pré-réfléchie.....	63
3.2	Autoexplicitation : outil privilégié d'accès à la conscience pré-réfléchie	65
3.2.1	Formation à l'emploi de la technique d'auto-explicitation.....	66
3.3	Choix de la théorisation ancrée comme méthode d'analyse	67
3.4	Étapes de la méthodologie de stimulation de l'imaginaire	68
3.4.1	Atelier de recherche-création.....	70
3.4.1.1	Collecte de données : enregistrement audio de l'atelier de recherche-création et transcription sélective du contenu audio.....	73
3.4.1.2	Repérage des analogies employées lors de l'atelier de recherche-création.....	73
3.4.2	Répétition individuelle (en solo) et en duo (première série).....	74
3.4.2.1	Collecte de données : journal de bord	75
3.4.2.2	Collecte de données : l'auto-explicitation	76
3.4.2.3	Déroulement des séances d'auto-explicitation : la première série de répétition	77
3.4.2.4	Repérage des analogies présentes lors de la répétition	78

3.4.3	Répétition individuelle (en solo) et en duo (deuxième série).	78
3.4.3.1	Collecte de données : l'auto-explicitation	79
3.4.3.2	Repérage des analogies présentes lors de la répétition	79
3.4.4	Tableaux synthèses.....	79
3.5	Analyse des données	82
3.5.1	Étapes préliminaires à l'analyse des auto-explicitations.....	82
3.5.2	Étapes de l'Analyse par théorisation ancrée	85
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS ET DISCUSSION.....		
4.1	Présentation des résultats de recherche ; deux processus en jeu.....	94
4.1.1	Déroulement du processus analogique.....	96
4.1.1.1	Point de départ du processus analogique : atelier de recherche-crétion A et B	97
4.1.1.2	Prélude au travail de recherche : première série de répétitions individuelles et en duo	98
4.1.1.3	Éveil du vécu passé, auto-explicitations A1 et B1	100
4.1.1.4	Persistance : récurrence des analogies et leur impact sur le jeu instrumental : deuxième série de répétitions individuelles et en duo	103
4.1.2	Déroulement du processus de cristallisation des analogies.....	104
4.1.2.1	Évolution des analogies vers des objets-images	107
4.1.3	Impact de l'association analogique délibérée sur le jeu instrumental	111
4.1.3.1	Solidification de la mémorisation de la partition	111
4.1.3.2	Prise de conscience de posture à l'instrument, d'état cognitif et affectif.....	112
4.1.3.3	Évaluation des éléments moteurs et sonores	114
4.1.3.4	Émergence de théâtralité et narrativisation	116
4.1.4	Association des analogies et image-souvenir.....	118

4.1.5	Choix des analogies.....	121
4.1.6	Synthèse des résultats.....	123
4.2	Discussion	126
4.2.1	Méthodologie de recherche, une voie de découverte	126
4.2.2	Sentiment d'appropriation de l'interprétation de l'œuvre, construction de l'image artistique et formelle.....	130
4.2.2.1	Authenticité de l'interprète... ..	131
	CONCLUSION	135
	ANNEXE A	
	Les catégories conceptualisantes et leurs sous-catégories	139
	ANNEXE B	
	Extrait de la partition de l'introduction de l'acte I et de l'acte II.....	142
	ANNEXE C	
	Deux autres versions de l'argument du Ballet Sacre du printemps de Stravinsky.....	150
	ANNEXE D	
	Naurûz, célébration de l'arrivée du printemps en Iran.....	152
	ANNEXE E	
	Le traitement du thème du sacrifice dans différentes versions chorégraphiques	154
	ANNEXE F	
	Étude de Hench	156
	ANNEXE G	
	Événements, rencontres, cours de maître et projets musicaux en rapport avec l'interprétation du <i>Sacre du printemps</i>	158
	RÉFÉRENCES.....	162

LISTE DES FIGURES

Figures	Pages
3.1 Situations et étapes de réalisation de la démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire	69
3.2 Les informations satellites entourant le procédural de l'action	83
3.3 La mise en forme du verbatim menant aux étapes de l'analyse par théorisation ancrée	85
3.4 Étapes d'analyse par théorisation ancrée	86
3.5 Synthèse de démarche méthodologique de stimulation de l'imaginaire.....	93
4.1 Identification des situations et des auto-explicitations correspondantes	95
4.2 Processus analogique présent tout au long de la démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire	96
4.3 Processus de cristallisation menant à l'émergence de l'objet image	106
4.4 L'impact de l'association analogique délibérée sur le jeu instrumental	118
4.5 Résultats de la recherche	125
4.6 Différentes étapes de la démarche expérimentale de stimulation de l'imaginaire, résultat et conséquence de la démarche	133

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
3.1 Situations et outils de collecte des données	69
3.2 Date et sections de l'œuvre travaillées avec la conseillère artistique	72
3.3 Sections de l'œuvre étudiées dans cette recherche et les auto-explicitations correspondantes.....	76
3.4 Atelier recherche-crédation du 23 mai 2014, Acte I, séances de répétitions et séances d'auto-explicitations.....	80
3.5 Atelier recherche-crédation du 2 avril 2014, Acte II, séances de répétition et séances d'auto-explicitations	81

RÉSUMÉ

Cette recherche-création examine la fonction des éléments extramusicaux utilisés dans le travail de l'interprétation de certains passages de l'œuvre *Le Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano à quatre mains. Le volet création s'est conclu par le concert public (présenté à la Chapelle Historique du Bon Pasteur en novembre 2014) durant lequel j'ai joué la section *primo* de cette œuvre au sein de mon duo TwinMuse. Le volet recherche fait état d'une démarche expérimentale délibérée de stimulation de l'imaginaire par recours à des éléments extramusicaux dans le travail de l'interprétation de l'œuvre. En plaçant l'interprète-musicien au centre de ses préoccupations, l'objet de l'étude est l'expérience subjective de l'interprète lors des séances de répétition individuelles ainsi qu'en duo, en vue de la présentation de la pièce en concert. Cette recherche se situe dans une démarche heuristique. Par l'entremise d'une méthodologie de recherche basée sur la phénoménologie, j'ai effectué la collecte des données par l'auto-explicitation (Vermersch, 2007) méthode qui permet d'observer et décrire le discours intérieur, les pensées, l'état corporel, sensoriel, et émotif du sujet issus du déroulement de l'action. D'autres données ont été collectées par l'emploi du journal de bord et l'enregistrement des ateliers recherche-création sous la supervision de la conseillère artistique.

Pour analyser et interpréter les données, je me suis appuyée sur l'Analyse par théorisation ancrée, méthode qualitative de recherche développée par Paill e (1994). Les résultats de la recherche font état de la fonction de l'association des éléments extramusicaux sur la concentration au moment du jeu instrumental, l'écoute au moment du jeu, la mémorisation de l'œuvre, la réalisation de passages techniques difficiles, la posture corporelle et la réalisation des nuances.

Le chapitre I de la thèse porte sur l'état de la question et la problématique de la recherche ; le chapitre II présente le cadre de référence théorique et conceptuel de la recherche. Le chapitre III décrit la méthodologie de recherche et les moyens de collecte et d'analyse des données. La présentation des résultats de la recherche et la discussion sur les résultats sont les composantes du chapitre IV de cette thèse alors que la conclusion résume l'ensemble de la recherche et ouvre à des implications possibles de la thèse dans le futur.

Mots clés : Appropriation artistique, authenticité, duo de piano à quatre mains, extramusical, *Le Sacre du printemps*, imagination, interprétation, prise d'informations, représentation mentale.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La présente recherche prend ses origines dans une démarche spontanée que j'ai entamée il y a quelques années lors de mes répétitions de piano. Cette démarche porte en elle la source et la motivation principale de mon projet de recherche-crédation doctorale et a semé les graines de mon intérêt à poursuivre mes études dans le programme études et pratiques des arts à l'UQAM.

1.1 À l'origine de la question de recherche

Pendant mes séances de répétition individuelle, lorsque j'étudiais en France au *Conservatoire national régional de musique et de danse* à Metz (CNR de Metz), de 2001 à 2006, il m'arrivait souvent d'imaginer spontanément une histoire en rapport avec la pièce que je jouais au piano. Cette histoire était présente mentalement et m'accompagnait tout au long de mon jeu jusqu'au moment où j'arrivais à un certain point de l'apprentissage de la pièce que je commençais à concevoir un texte descriptif de cette histoire imaginée, sur certains passages de la partition que je travaillais. Je chantais ce texte descriptif sur la mélodie attribuée très souvent à la main droite. Je faisais la conception du texte sans prendre de notes. Je tiens à préciser que je ne changeais rien à la partition de piano, je la jouais exactement telle qu'elle était écrite. En mettant des mots sur la mélodie, la partition de piano me servait comme une partition d'accompagnement de chant. Le texte décrivait les plus petits détails de l'histoire que

j'avais imaginée ; s'il y avait des personnages, j'en décrivais leur humour, la couleur de leurs cheveux ou la forme de leurs vêtements. Je décrivais aussi les lieux géographiques dans lesquels mon imagination plaçait les personnages. S'il n'y avait pas de personnages, je décrivais la forme des objets, leur allure et leur couleur.

Je ne peux me rappeler les circonstances exactes de la naissance de cette démarche spontanée. Aujourd'hui, en prenant en compte les activités qui me préoccupaient le plus à cette période de mes études musicales au CNR de Metz, je pose l'hypothèse selon laquelle j'étais inspirée par certains exercices de solfège que je pratiquais durant mes cours de « formation musicale ». Lors de ces cours, les étudiants étaient invités à chanter des mélodies accompagnées d'un texte en langue française, les étudiants étant accompagnés au piano par le professeur. Alors que la qualité de la voix n'était pas une condition de réussite dans ce genre d'exercice, la justesse du ton et l'intelligibilité du texte écrit en faisaient partie intégrante.

La pratique des exercices de mon cours de « formation musicale » me paraissait un peu lassante et froide ; je m'interrogeais souvent sur leur pertinence dans ma formation de pianiste-interprète. Cependant, il me semble qu'elle a joué un rôle décisif à former ma manière de procéder dans la démarche que j'avais commencé à expérimenter au piano. Pour éclairer mes propos, je présente ici trois exemples d'œuvres sur lesquelles j'avais entamé cette démarche.

1.1.1 Trois exemples d'une démarche spontanée

Parmi plusieurs pièces, j'ai choisi trois exemples, dont deux sont des œuvres écrites pour piano solo et un autre est issu du répertoire pour duo du piano à quatre mains.

Le premier exemple est la *Ronde*¹ d'Albert Roussel², le quatrième mouvement de la suite en fa dièse mineur opus 16 pour piano solo. D'un élan direct et d'une écriture brillante, le caractère de cette pièce est enjoué. Le tempo rapide du mouvement met en valeur des figures rythmiques variées. Alors que le caractère dansant est représenté dans le refrain, les couplets sont plus lents et possèdent un caractère plus lyrique.

Dans cet exemple, j'avais recours à une trame narrative se déployant en parallèle au discours musical. Dans mon imagination, je voyais une petite jeune fille qui se promenait en forêt ayant dans les mains un grand panier rempli de fruits sauvages. De nombreux détails accompagnaient la scène : le personnage gambadait joyeusement comme un cheval au galop sur un chemin couvert de petits cailloux blancs et gris ; elle avançait en penchant à chaque pas la tête à droite et à gauche. Je distinguais la forme et la couleur de ses vêtements, sa robe longue et fleurie et ses cheveux longs et noirs. J'avais le sentiment que la pièce était écrite afin de décrire ce personnage et de le représenter avec ses qualités, ses faiblesses, ses états internes et ses sensations.

C'est sur une douzaine de mesures du couplet que je chantais le texte décrivant brièvement ce personnage tel qu'il m'apparaissait, ayant littéralement devant mes yeux, ses mouvements rebondissants, son visage souriant, ses cheveux longs et sa robe fleurie. Le texte descriptif que je chantais lors du couplet était court et dépouillé. Je tenais avant tout à la fluidité du langage et décrivais avec quelques mots en français les détails de la scène qui m'était apparue. Au moment où je m'engageais à jouer le couplet, je voyais cette jeune fille avancer vers moi, bien que je ne fusse pas présente dans la scène imaginée. Elle ne s'avancait pas de façon rectiligne, mais dessinait avec ses bonds, un mouvement de courbe vers le côté droit du chemin.

¹ Danse populaire très ancienne attestée dès le XIII^e siècle, dont le nom provient de la disposition des danseurs qui forment un cercle en se donnant la main (Honegger, 1976).

² Albert Roussel (1869-1937) a composé sa suite opus 14 pour piano entre 1909 et 1910 (Labelle).

Même si après plusieurs mois, la représentation générale de ce personnage restait intacte dans mon imagination, il m'arrivait qu'au lendemain de cet exercice, j'oublie plusieurs détails du texte que j'avais inventé pour être chanté pour certain passage de l'œuvre. Cependant à chaque fois que je répétais la pièce, je revivais la présence de la petite fille et « percevais » la même scène, les mêmes images.

Loin de me déranger, cet oubli des mots m'obligeait à m'adapter à la situation en retrouvant d'autres mots qui convenaient généralement aussi bien pour représenter la musique que je jouais alors au piano. D'ailleurs, je m'apercevais à quel point j'étais incapable de trouver les mots justes pour manifester mon ressenti envers le caractère de la petite fille. Je trouvais toujours que les mots n'étaient qu'un reflet très pâle de ce que je ressentais alors que la musique pouvait le décrire si parfaitement, si complètement.

Dans le deuxième exemple que je présente ici, la *Polonaise-fantaisie* opus 61 de Chopin³, j'avais développé le sentiment d'une connexion émotionnelle et sincère avec le compositeur. Je me sentais en admiration devant tout l'héritage musical qu'il nous a laissé malgré sa vie difficile. Je ressentais un sentiment de sympathie envers le compositeur, ses échecs, ses réussites, sa vie à Paris loin de sa patrie, la Pologne en guerre. Les connaissances que je possédais concernant le contexte historique et musical dans lequel vivait Chopin me semblaient former un guide pratique m'indiquant le chemin à prendre pour interpréter son œuvre. Grâce à cette affinité projetée, comme étant placée dans une quête vers l'origine de l'œuvre, je me sentais naïvement compétente pour distinguer la façon appropriée de jouer de celle qui n'était pas dans le style musical de Chopin. Je commençais à m'identifier au compositeur et cela me procurait un sentiment d'authenticité, dans une relation originale et unique avec l'œuvre. Dans ce sens, je

³ Frédéric Chopin (1810-1849).

n'avais pas imaginé une histoire, et en conséquence, je n'avais conçu aucun texte que j'aurais chanté sur un extrait de la musique de cette pièce.

Ce sentiment de communion avec le compositeur a été le même lors du travail de la *Rhapsodie hongroise*⁴ en si mineur de Liszt⁵, dans la version pour duo de piano quatre mains qui constitue mon troisième exemple. Dans cette pièce, je me représentais l'humour des personnages d'une famille de nomades qui passait des moments de grande tristesse lors de séparations et des moments de pure joie lors des retrouvailles. Je me les représentais comme des gens souffrants, portant des habits colorés et accompagnés par leurs animaux de compagnie. En jouant l'œuvre, je voyais littéralement ces personnes dans leurs conditions de vie misérables. Je ressentais pour eux et avec eux les mêmes sentiments. J'étais inspirée des épisodes des deux dessins animés qui avaient emprunté la musique de cette *Rhapsodie* de Liszt, mettant en scène les personnages de *Bugs Bunny* et *Tom & Jerry*. Cependant, je n'avais pas été influencée par elles ; au contraire, je m'étais appuyée avant tout sur ma connaissance du processus compositionnel de Liszt, sachant que le compositeur avait employé la gamme gitane et qu'il a été influencé par la musique folklorique hongroise dans la composition de cette rhapsodie. L'absence d'un texte descriptif que j'aurais chanté sur la musique ne m'empêchait pas de conserver les mêmes images d'une répétition à l'autre.

⁴ Arrangé pour piano quatre mains par Richard Kleinmichel et Franz Bendel. J'assumais l'interprétation de la section piano I.

⁵ Franz Liszt (1811-1886), a arrangé toutes ses rhapsodies composées originalement pour l'orchestre, pour piano duo (Dawes, [s.d]).

1.1.2 Synthèse de la démarche spontanée

Dans la *Ronde*, je m'imprégnais des images vives issues de mon univers enfantin alors que dans la *Rhapsodie hongroise* et la *Polonaise-fantaisie*, en m'identifiant au compositeur, j'étais à la recherche d'un sentiment de justesse émotionnelle qui se conformait aux contextes historiques de la création de chacune de ces œuvres. La conception du texte descriptif de l'histoire imaginée et sa mise en place par rapport à la mélodie de la pièce présentaient un défi de taille, car la recherche de mots justes et appropriés en français, dans ma langue d'adoption, n'était pas toujours aisée. Malgré le fait que la démarche ajoutait ainsi une difficulté supplémentaire à l'apprentissage de la partition et au jeu instrumental, elle ne m'éloignait pas de mes objectifs de travail quotidien que je planifiais avec rigueur au début de chaque séance de répétition. Au contraire, elle m'obligeait à surmonter les difficultés de la partition plus rapidement en me demandant d'apporter une plus grande attention aux indications écrites. Souhaitant enlever le plus vite possible les obstacles liés au déchiffrage de la partition, aux choix des doigtés et à l'utilisation de la pédale dans mes séances de répétition de chaque jour, j'avais hâte de consacrer mon temps à la recherche du caractère juste de la pièce et de ses particularités sur le plan expressif, afin de mieux m'occuper d'imaginer des personnages et leur humeur.

Cela dit, c'était encore bien avant la maîtrise complète de la pièce et l'installation des automatismes gestuels que je commençais cette démarche spontanée. Ainsi avant même d'avoir acquis une représentation mentale claire et stable de la structure de la pièce je parvenais à imaginer des personnages ou des états mentaux reliés à la musique que j'interprétais au piano. De ce fait, à la différence du phénomène de « dédoublement » nommé par Loyonnet (1985), ce n'était pas des gestes automatiques, indépendants et détachés de ma volonté et de mon attention qui me permettaient de pousser mon esprit ou mon imagination vers d'autres supports que celui de la partition et les éléments liés au langage de la musique (harmonie, mélodie, rythme, tonalité,

modulation, cadence, phrasé, intonation). Comme pendant mes répétitions, dans les situations de concert, je vivais des moments émotivement intenses lorsque je me « laissais aller » à naviguer dans mon imagination malgré le fait que pendant une prestation publique, je portais toujours plus attention à la structure harmonique, à la mémoire auditive, kinesthésique et visuelle qu'aux histoires imaginées avec lesquelles j'avais répétées.

1.1.3 Phase de questionnement personnel

Je ressentais l'impact de cette démarche spontanée sur mon jeu. L'exercice de cette démarche me rafraîchissait l'esprit, me permettait de gagner une certaine aisance dans l'expression générale de la pièce et me faisait oublier la fatigue qui s'installait après quelques heures de répétition dans l'activité exigeante d'apprentissage et de mémorisation des œuvres que je préparais pour mes examens finaux du Conservatoire. Je ressentais une connexion avec mon univers intérieur. Cette connexion me permettait de me détacher plus rapidement des indications écrites sur la partition. Une nouvelle dimension commençait à apparaître, dépassant ainsi la simple justesse des notes et le respect des indications écrites sur la partition. Je ressentais du plaisir quand je remarquais que mon jeu se dotait d'une description quasi matérielle au discours musical et à la succession de moments musicaux.

Je voulais savoir ce qui m'avait entraîné dans cette démarche et à quel besoin je répondais. Est-ce que j'étais à la recherche d'un sens ou avais-je le désir de m'immerger dans un univers qui appartenait à moi seule ? J'étais curieuse de connaître la réponse à mes questions d'autant plus que je n'avais jamais accordé d'importance à ce que je ressentais au niveau émotionnel, cognitif et sensoriel lors du jeu instrumental. Je n'avais jamais valorisé ma subjectivité dans le jeu, car la fidélité à la partition, l'exactitude dans l'exécution des intentions du compositeur, la recherche du son

original voulu par le compositeur et le respect des conventions liées à la performance, étaient des éléments de base de ma formation musicale comme c'est le cas de tout musicien poursuivant son éducation dans le domaine de l'interprétation de la musique classique. J'avais appris à laisser la plus grande place possible à l'idéal parfait, extérieur de mon vécu en tant qu'interprète de l'œuvre. Chose paradoxale car c'était essentiellement par le recours à l'association des idées musicales aux des images ou aux émotions que la plupart de mes professeurs de piano abordaient l'aspect expressif ou gestuel du jeu instrumental. Par des exemples d'éléments matériels comme le rebondissement d'une balle pour représenter l'effet de répétition des accords ou des exemples d'affects ou d'états mentaux comme le sentiment d'émerveillement créé à la suite de l'enchaînement d'un accord mineur à un accord majeur, mes professeurs m'encourageaient toujours à penser au-delà des indications sur la partition et à ce que la musique pouvait introduire chez l'auditeur. De ce fait, des associations étaient présentes et faisaient partie intégrante de mon apprentissage du piano. Cependant, je n'ai jamais été amenée à réfléchir sur l'impact de ces associations avec des images, des narrations ou des émotions, sur mon jeu instrumental et moins encore, à en faire une démarche méthodique expérimentale dans le processus de travail de l'interprétation des œuvres.

1.1.4 Vers une recherche-crédation

En tant que praticienne, je voulais m'offrir l'espace de réflexion dont j'avais besoin pour répondre à mes questionnements. J'avais le désir de comprendre l'expérience que je vivais. Je trouvais du plaisir quand je sentais que la démarche d'association des éléments extramusicaux me permettait de créer une relation vivante avec la partition tout en me soutenant dans mon apprentissage à l'aide de supports autres que les indications écrites sur la partition. C'est ainsi que j'ai décidé d'entreprendre mes études au doctorat dans le programme étude et pratique des arts à l'UQAM dans le volet

recherche-création, programme qui s'est av er  comme étant approprié en ce qu'il permet l'interaction entre les pratiques et les théories artistiques, entre la création et la recherche. Pour effectuer ma recherche j'ai décidé d'interpréter le *Sacre du printemps* de Stravinsky, dans sa version pour piano quatre mains au sein du duo de piano (duo baptisé *TwinMuse*) que je forme avec ma sœur jumelle, Mehrshid.

J'ai compris que d'entreprendre mes études au doctorat répondait à la fois à trois besoins. Premièrement à mon désir de comprendre la fonction des éléments extramusicaux utilisés dans le travail de l'interprétation au moment de ma pratique instrumentale et leur mise en œuvre dans la démarche spontanée que j'avais expérimentée dès le début de mes études musicales au CNR de Metz. Deuxièmement à situer ma démarche de praticienne au sein des théories existantes et finalement à mon souhait d'interpréter le *Sacre du printemps* de Stravinsky en mettant en œuvre mon imagination dans une démarche délibérée.

1.1.5 *Le Sacre du printemps*, le choix d'une œuvre

L'année 2001 fut une année marquante dans ma vie de jeune étudiante. C'était en juin de cette année que j'ai quitté mon pays natal, l'Iran, pour continuer mes études musicales au *Conservatoire national régional de musique et de danse*   Metz (CNR de Metz). Ce fut dans le courant de l'automne de la même année que j'ai assisté au spectacle du *Sacre du printemps* chorégraphié par Angelin Preljocaj sur la musique de Stravinsky.⁶ Les danseurs du corps du ballet dansaient sur la musique enregistrée de l'œuvre. Je suis tombée instantanément sous le charme de la musique que j'entendais pour la première fois. J'étais attirée par sa force, sa beauté dans la combinaison des

⁶ Preljocaj, A. (chorégraphe). (2001). *Le Sacre du printemps*. [Spectacle de danse]. Metz, Arsenal.

timbres des instruments de l'orchestre, mais aussi par la singularité, la cruauté, la variété de son rythme, son langage harmonique et mélodique.

Le chorégraphe, Preljocaj avait sensiblement suivi l'histoire originale du ballet, la célébration de l'arrivée du printemps par le sacrifice d'une jeune fille dans le but d'obtenir la renaissance et le renouveau. Cette histoire qui m'avait tant séduite avec une mise en scène captivante réalisée par Leproust⁷. La danse était époustouflante ; à la sortie du spectacle, je ne trouvais pas de mots pour décrire ce à quoi j'étais témoin : le spectacle d'un grand rite sacré païen.

Le désir d'apprendre davantage sur le *Sacre du printemps* de Stravinsky n'a cessé de grandir en moi à la suite de cette expérience émouvante de spectatrice. Quelques années plus tard, j'ai eu la plus grande joie d'apprendre l'existence d'une version pour piano quatre mains de l'œuvre, écrite de la main du compositeur⁸. J'effectuais déjà depuis plusieurs années la pratique de piano duo avec ma sœur jumelle, de ce fait j'étais d'autant plus heureuse de savoir que je pouvais réaliser l'œuvre dans sa version pour piano quatre mains. À ses débuts, l'ambition d'aborder une œuvre d'une telle envergure nous semblait, à moi et ma sœur peu réaliste. J'ai continué mon cheminement artistique et académique en gardant dans l'esprit la secousse que j'avais sentie quand j'avais assisté au spectacle du *Sacre du printemps* à cet automne 2001 à Metz. Après avoir achevé mes études au CNR de Metz et dans sa continuité, à l'Université Laval à Québec en maîtrise d'interprétation et didactique instrumentale, j'ai passé deux ans de perfectionnement auprès des professeurs de piano et de musique de chambre à Toronto. C'était au courant de notre séjour canadien et après avoir gagné des prix et des distinctions en matière de musique de chambre, piano quatre mains et deux pianos que nous avons, ma sœur et moi, réalisé que notre expérience de praticien de duettiste nous

⁷ Leproust, T. (scénographie et décors). (2001). *Le sacre du printemps*. [Spectacle de danse]. Metz, Arsenal.

⁸ La partition définitive avec l'orchestre est datée du 8 mars 1913 (Boucourechliev, 1982).

avait déjà suffisamment armées pour nous confronter aux difficultés techniques et expressives que représentait l'œuvre. Afin de rendre justice à l'interprétation de cette œuvre, son étude dans le cadre d'un doctorat, nous semblait le meilleur des choix. Ainsi, j'ai décidé de faire la création de l'interprétation du *Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano quatre mains, au sein de mon duo de piano *TwinMuse* avec ma sœur Mehrshid. La réalisation de ce projet de création d'interprétations fait partie des exigences partielles du programme de doctorat en études et pratiques des arts à l'UQAM.

1.1.5.1 Affinité personnelle avec l'histoire du ballet

L'histoire du ballet *Le Sacre du printemps* est communiquée à travers l'argument que Stravinsky avait conçu avec la collaboration de Nicolas Roerich, spécialiste du folklore russe, archéologue et décorateur de scène. L'argument évoque la Russie ancestrale où un groupe de jeunes filles vierges exécute des danses sacrées. Le sacrifice final de « l'Élue », quand elle entame une danse frénétique jusqu'à mourir d'épuisement, permet d'honorer la terre nourricière, la renaissance, le renouveau et le retour du printemps. Concernant le ballet, Rivière⁹ mentionne que c'est « le printemps vu de l'intérieur, le printemps dans son effort, dans son spasme, dans son partage. [C'est comme] L'histoire de la kariokinèse, cette profonde besogne du noyau par lequel il se sépare de lui-même et se reproduit » (Rivière [1913] cité dans Dufour, 2006, p. 146).

L'un des éléments les plus importants qui m'ont convaincue de mon choix de l'œuvre pour mon étude doctorale était l'association que je faisais entre le thème de la célébration du printemps dans le ballet, et les célébrations de l'arrivée du printemps

⁹ Homme de lettres, Jacques Rivière (1886-1925) a écrit en novembre 1913 un article sur *Le Sacre du printemps*. Cet article est la plus longue étude sur l'œuvre d'un musicien (Stravinsky) qui n'ait jamais été publiée dans la *NRF (la Nouvelle Revue française)* (Dufour, 2006).

telles que je les avais vécues depuis mon enfance en Iran. Les célébrations de l'arrivée de la nouvelle saison en Iran ont lieu chaque année au moment de l'équinoxe du printemps, entre le 20 et le 22 mars et elles marquent ainsi la fin de l'hiver. Appelée Naurûz, cette fête est considérée comme étant la fête la plus importante du calendrier persan et elle détermine le premier jour de l'année correspondant au premier jour du mois de Farwardin (Drower, 1936, p. 187). Dans l'annexe C de ce document se trouvent quelques lignes supplémentaires concernant la célébration millénaire de l'arrivée du printemps, pratiquée par les Babyloniens et les Mandéens en Perse antique.

1.1.5.2 Version pianistique du *Sacre du printemps*

Avant de suggérer une certaine instrumentation dans ses œuvres orchestrales, Stravinsky testait ses idées sur le piano d'une façon empirique. La composition du *Sacre* ne faisait pas exception. Les versions pour piano (celle pour piano solo et celle pour piano quatre mains) révèlent le mieux les traces de la création de l'œuvre :

The piano seems to have exerted an unseen influence on the Rite, far more than just a useful composing tool. The music has strong piano qualities : the snug 'fit' under the pianist's hands of its harmonies suggests that many were discovered while improvising. Then there is the left hand/right hand 'vamp' which features so strongly in Part II and which is surely pianistic in origin (Hill, 2000, p. 13).

Comme le mentionne Joseph dans son livre *Stravinsky and the Piano* (1983), Stravinsky développait son matériau compositionnel toujours au piano. Il préférait être en contact direct avec le médium physique du son, avec un instrument plutôt qu'en contact avec le monde abstrait d'imagination des instruments d'orchestre. Selon l'auteur, c'est dans ces conditions que Stravinsky parvenait à former de nouvelles configurations sonores, « la forme propre d'une idée musicale »¹⁰. Joseph (1983)

¹⁰ Traduction libre de « *auditive shape* » (1983, p. 240).

mentionne que Stravinsky pouvait jouer la *Danse sacrée* au piano, mais ignorait au début comment l'écrire sur la partition. Stravinsky complète une version pour piano solo au mois de novembre 1912 ; c'est au courant du même mois qu'il joue cette version pour Ravel et d'autres compositeurs (Joseph, 1983).

1.1.5.3 Version piano quatre mains

La réduction pour piano quatre mains est presque terminée vers la fin de la même année. Elle constitue la première version publiée de l'œuvre par l'Édition Russe de Musique,¹¹ apparue dès la mi-mai 1913 à Paris avant la première du ballet le 29 mai 1913. Hill (2000) mentionne concernant cette version :

Heard in concert, the four-hand version makes a distinctive and valid alternative : pared to essentials the music's rhythmic and harmonic dissonances have an even sharper focus. The effect of the piano version is strikingly prophetic in view of the later direction of Stravinsky's music, foreshadowing for example, the instrumentation of *Les Noces* (p. 13).

La version pour piano quatre mains était destinée à l'étude de l'œuvre pour le chorégraphe, mais aussi était utilisée pour les répétitions avec les danseurs du ballet dans le but de réaliser la création du *Sacre du printemps*.¹² Au mois de juin 1912, Debussy et Stravinsky avaient joué cet arrangement chez Louis Laloy (Lesure & Howat, 2014-). Même si, la partition d'orchestre a traversé un périple fort mouvementé par ses différentes retouches, correction et réimpression, la réduction pour piano quatre mains « ne subira de corrections pour la première fois qu'en 1968, lors de la troisième

¹¹ La partition de l'orchestre était publiée par la même maison d'édition dès le début de 1922 (Cyr & Lesure, 1983).

¹² La version pour piano quatre mains porte certaines indications notées par Stravinsky concernant la structure musicale de l'œuvre, mais aussi concernant les notions chorégraphiques à l'intention de Nijinski. Indications qui révèlent à la fois du rapport constructif et non conflictuel de Stravinsky avec Nijinski, mais aussi le rôle primordial du compositeur quant à l'élaboration du *spectacle* (Boucoucheliev, 1982).

correction et réimpressions faite par Boosey and Hawkes pour la rendre conforme (mais en partie seulement) à la partition d'orchestre de 1967 » (Cyr, Gillmor, & Nattiez, 1981, p. 42).

1.1.5.4 Création *TwinMuse* 2014

Pour l'interprétation du *Sacre du printemps*, nous avons choisi l'édition Dover (Stravinsky, 2005) qui a republié l'œuvre à partir de la version originale, celle de l'Édition Russe de Musique de 1913. Au sein de mon ensemble en duo, *TwinMuse*, ma sœur et moi avons réalisé l'interprétation de l'œuvre de mémoire, le 5 novembre 2014 à 12h00 à la Chapelle historique du Bon-Pasteur en présence des membres du jury.

1.2 Objectif de recherche

En m'inspirant de la démarche spontanée, j'ai décidé d'étudier le phénomène d'association des éléments extramusicaux de manière délibérée à certains passages du *Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano à quatre mains dans le but de comprendre le processus de l'association et son impact sur mon jeu instrumental.

1.3 Objet d'étude

Pour l'interprétation de cette œuvre, j'ai joué le *primo*, la section du premier piano. En reconnaissant l'influence indéniable du jeu de ma partenaire dans mon processus de recherche¹³, mon étude porte uniquement sur mon vécu relatif à l'association des

¹³ Le travail d'un duo pianistique, est un travail minutieux et multidimensionnel qui engage deux musiciens dans une collaboration infiniment complexe non seulement d'ordre musical, mais aussi relationnel. Pour atteindre une complicité exemplaire dans le jeu de piano quatre mains, les pianistes doivent être dans une interaction constante pour converger vers une conception musicale commune et

éléments extramusicaux au moment du jeu instrumental durant les séances de répétitions individuelles et en duo de l'œuvre *Le Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano quatre mains.

1.4 Question et sous-question de recherche

Ma question de recherche s'exprime ainsi :

- **Quelle est la fonction des éléments extramusicaux utilisés dans le travail de l'interprétation de certains passages de l'œuvre *Le Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano à quatre mains ?**

Cette question de recherche est accompagnée de la sous-question de recherche suivante :

- **Dans quelle mesure la mise en place d'une méthode de stimulation de l'imaginaire a-t-elle contribué au sentiment d'appropriation de l'interprétation de l'œuvre ?**

1.5 L'état de la question de recherche

Dans cette recherche, j'aborde les différents concepts reliés à la subjectivité de l'interprète et de l'interprétation musicale en rapport avec l'imagination. Sans faire un examen exhaustif de la littérature existante qui aborde ces concepts, je mentionne les études les plus pertinentes à ma recherche.

construire l'œuvre dans son entité et avec les grandes lignes du contenu émotionnel ou évocateur (Palmier et Rigal, 1993). Dans mon étude, je ne fais pas de la dimension relationnelle l'enjeu principal. En revanche, ce sujet est abordé par ma sœur dans sa thèse intitulée : *Vers une symbiose musicale dans la performance du Sacre du printemps à quatre mains* (Afrakhteh, non publiée).

Des études variées et diverses ont vanté l'importance de l'œuvre de Stravinsky, le ballet *Le Sacre du printemps*, une des partitions les plus importantes de l'histoire de la musique classique occidentale. Plusieurs auteurs ont abordé l'œuvre dans ses dimensions culturelle, historique, musicale et sociale. Pour nommer seulement certains citons par exemple Richard Taruskin et ses ouvrages *Stravinsky and the Russian traditions* (Richard Taruskin, 1996) et *Defining Russia musically* (Richard Taruskin, 1997), Peter van den Toorn et son ouvrage *The Music of Igor Stravinsky* (Van Den Toorn, 1983) ; Peter Hill et son ouvrage *Stravinsky : The Rite of Spring* (Hill, 2000) ; Allen Forte et son livre d'analyse de l'œuvre, *The Harmonic Organization of the Rite of Spring* (Forte, 2005). Ces ouvrages clés m'ont servi de référence et m'ont permis d'avoir une vue d'ensemble des connaissances déjà établies sur l'œuvre que j'avais décidé d'interpréter pour ma recherche doctorale. Cependant, aucun ouvrage ne s'est intéressé à la dimension subjective relative au travail de l'interprétation de l'œuvre *Le Sacre du printemps* par des musiciens pianistes-duettistes.

L'expérience privée et intime du musicien a été occultée dans le courant principal de la musicologie qui se concentre essentiellement sur le discours analytique, conceptuel et atemporel de la musique (Guck, 1997; Imberty, 2001; Maus, 1993). Ce regard impersonnel des théoriciens a empêché ceux-ci de s'intéresser à la dimension sensible de la musique. En conséquence, il y a encore peu d'études réalisées dans le but de s'informer du vécu de l'interprète-musicien et de son état intérieur au moment de l'exécution d'une œuvre musicale. Dans ce sens, le travail de l'interprétation musicale a été présenté chez certains chercheurs par la notion du « travail organisé »¹⁴ suivant une approche méthodique et des buts précis permettant d'atteindre un haut niveau d'expertise musicale (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Alors que l'expérience du temps vécu par l'interprète-musicien est une expérience unique et à

¹⁴ Traduction libre de « *deliberate practice* ».

chaque fois renouvelée, et ce en lien direct avec la nature même de l'existence de la musique qui ne s'actualise que dans l'acte d'exécution « à cet instant exact où sa forme temporelle rencontre la durée vécue de l'interprète » (Brelet, 1951, p. 129). Ceci implique de regarder la musique comme un processus plutôt que comme un objet, un processus dépendant en partie de la perspective du musicien participant à la réalisation de l'interprétation de l'œuvre (Y. Hastings, 2006). Selon l'auteur, la perspective du musicien est ce qui introduit, à juste titre, la notion de l'oralité de l'interprétation musicale en opposition et en complémentarité avec le respect de la partition. Dans ce sens, les intentions du compositeur se présentent comme un amalgame des traditions de performance à une époque donnée et la compréhension des paramètres de performance en pratique à cette même époque. Comme dans toute tradition orale, la tradition d'interprétation dans le domaine de la musique classique est selon l'auteur sujet à la variété infinie caractérisée par les interprétations qui en ont été réalisées. Selon ce point de vue, l'interprétation musicale est un engagement dynamique avec la partition, une proposition continue de création de sens et d'adaptation (Y. Hastings, 2006).

La recherche présente propose une vision englobante de l'oralité et de l'écriture dans la tradition de l'interprétation musicale. Par la mise en place d'une méthodologie spécifique abordée plus loin dans ce chapitre, j'ai étudié mon vécu relatif à l'interprétation de l'œuvre *Le Sacre du printemps* de Stravinsky afin de comprendre la part de la subjectivité tout en respectant les indications écrites sur la partition de la version originale, celle de l'Édition Russe de Musique de 1913.

1.5.1 Processus analogique

Pour vivre, l'être humain a constamment besoin de faire des comparaisons entre ses expériences passées et les nouvelles situations qu'il affronte. L'analogie, ce processus de comparaison, est au cœur de la pensée humaine (Hofstadter, 2013; Sander, 2000).

Delattre (2015) mentionne qu'établir une analogie, c'est de « mettre en correspondance des entités qui demeurent distinctes, mais que l'on considère comme étant équivalentes d'un certain point de vue ». Autrement dit, établir une analogie consiste à trouver la relation entre des entités très diverses et à établir une équivalence partielle entre deux domaines en ayant recours à leurs éléments de similitudes (Delattre, 2015).

Sander (2000) a étudié l'analogie sous deux angles ; l'un est le transfert de l'apprentissage et fait référence à ce qui est familier dans un domaine et l'autre est l'élaboration d'un nouveau point de vue et fait référence à l'aspect créatif d'une nouvelle découverte dans ce qui est moins familier ou non familier.

Jean-François Richard note dans l'introduction de l'ouvrage de Sander (2000), la valeur adaptative de l'analogie :

L'analogie permet d'aborder l'inconnu à partir de ce que l'on connaît. L'analogie consiste à utiliser des connaissances acquises sur des phénomènes ou des situations pour les appliquer à d'autres phénomènes pour les comprendre ou à d'autres situations pour agir sur elles en s'appuyant sur des similitudes perçues, mais sans avoir la certitude qu'elles relèvent de la même catégorie et donc qu'elles sont pertinentes (2000, p. III).

Dans cette recherche, l'association des éléments extramusicaux au discours musical relève d'un processus analogique entre le domaine abstrait sonore de la musique et des représentations mentales concrètes des objets ou des lieux déjà fréquentés.

1.6 Cadre méthodologique

Ma motivation à effectuer cette étude était avant tout reliée à mon intérêt de comprendre ma subjectivité et mon expérience vécue d'interprète-musicienne. Conséquemment, j'ai été amenée à adopter le point de vue phénoménologique selon la pensée de Husserl

(1859-1938), pour répondre à ma question et ma sous-question de recherche. Husserl est le fondateur de la phénoménologie, domaine de connaissance des phénomènes psychiques. Dans la perspective phénoménologique, l'imaginaire a une importance primordiale en ce qu'il constitue une partie de la conscience du sujet. Selon Husserl, la conscience du sujet est « intentionnelle » et agit en relation avec ce qui lui est donné. Dans ce sens loin d'être un rêve qui fait reculer notre conscience du réel, l'imaginaire est la conscience de ce qui apparaît réel pour l'homme (le sujet) (Bittoun-Debruyne, 1998; Brykman, 1993; Jean, 1991).

En lien avec ma position épistémologique pour cette recherche, et en vue de mon besoin spécifique d'étudier la fonction des éléments extramusicaux sur mon vécu sensoriel, émotif, cognitif et mon jeu instrumental, j'ai opté pour la méthode spécifique de collecte de données de l'auto-explicitation (Vermersch, 2012). Cette méthode qui fournit des verbalisations descriptives en première personne permet de viser directement l'expérience, d'observer et de décrire le discours intérieur, les pensées, l'activité mentale, l'état corporel, sensoriel et émotif du sujet par la prise de conscience du déroulement des actions. Par cette méthode de collecte des données, j'ai pu observer les différentes dimensions du jeu instrumental qui tiennent compte non seulement du savoir-faire relié à la réalisation du texte écrit de la partition (exactitude des notes, du rythme, des nuances), mais aussi ce qui se passe au moment du jeu instrumental au niveau cognitif, émotionnel et sensoriel à la suite de l'association des éléments extramusicaux. La description de mon vécu a pour but de saisir et d'explicitier le sens de mon expérience de jeu telle que je l'ai vécue en tant qu'une des interprètes lors de l'interprétation de certains extraits de l'œuvre. Par l'acte même de la description de mon expérience vécue du *Sacre du printemps*, j'ai pu changer le statut de mon vécu intime vers un statut public. Ainsi j'ai rendu explicite ce qui ne l'était pas auparavant, ni pour moi ni pour autrui (auditeur, partenaire de jeu, etc.). L'explicitation de mon vécu m'a aidée à comprendre mon processus d'apprentissage et d'appropriation de l'œuvre.

En tant que praticienne-chercheuse j'ai été amenée à faire une sorte d'expérimentation naturelle *in situ* sur le terrain de la pratique instrumentale à partir des séances de répétition individuelle et en duo et à partir des ateliers de recherche-crédation en vue de la préparation de l'œuvre pour sa prestation en concert. Les ateliers de recherche-crédation consistaient en des séances de consultations régulières de notre conseillère artistique, madame Suzanne Goyette. Les consultations nous ont aidées à préciser notre interprétation de l'œuvre que nous avons choisie pour cette recherche-crédation. L'interprétation et l'analyse des données issues des auto-explicitations se sont appuyées sur l'Analyse par théorisation ancrée, la méthode de type qualitatif développée par Paillé (P Paillé & Mucchielli, 2012).

1.7 Pertinence et limite de la recherche

Cette étude porte sur le processus de travail de création de l'interprétation d'une œuvre musicale en lien avec des éléments extramusicaux. L'expérience subjective est au sein de cette recherche permettant de s'informer du vécu de l'interprète-musicien et de son état intérieur au moment de l'exécution de l'œuvre *Le Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano à quatre mains. Ainsi, cette étude valorise la connexion intime de l'interprète avec lui-même dans le jeu musical, en mettant de l'avant la dimension réfléchie du processus analogique d'association d'éléments extramusicaux. Ceci permet de retracer l'imagination de l'interprète-musicien, ici la chercheuse elle-même, à l'instant même où elle apparaît durant le jeu instrumental. Dans ce sens, je souhaite apporter une contribution au champs peu développé d'études sur la subjectivité de l'interprète dans l'interprétation des œuvres de la musique classique.

Au sein d'un duo de piano à quatre mains, cette recherche qualitative se limite à mon expérience du jeu de la section du premier piano sur certains extraits de l'œuvre *Le*

Sacre du printemps de Stravinsky, soit l'introduction de l'acte I et l'introduction de l'acte II. Par le choix méthodologique basé sur la perspective phénoménologique, j'ai élaboré cette étude en première personne. En conséquence, même si cette étude représente un intérêt certain pour les interprètes-musiciens et pour les enseignants en ce qu'elle provoque la prise de conscience du processus du travail de l'interprétation d'une œuvre musicale et offre des outils pour une interprétation créative, les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

2.1 Posture épistémologique et démarche de recherche-crédation

Étant pianiste de formation, j'ai consacré la plus grande partie de mes études en musique au domaine de l'interprétation musicale. Dès le début de mon apprentissage de l'instrument dans mon pays natal, en Iran, j'ai été attirée par la diversité et l'infinité des possibilités d'interprétation d'un texte musical. Après avoir obtenu mon diplôme d'études musicales en 2006, en France, au *Conservatoire national régional de musique et de danse* de Metz (CNR de Metz), j'ai décidé de traverser l'océan et de venir poursuivre mes études en interprétation dans le programme de maîtrise en musique à l'Université Laval de Québec. Bien que ce programme de maîtrise comportât plusieurs cours théoriques, il mettait prioritairement l'accent sur l'approfondissement de la technique instrumentale et l'acquisition des compétences nécessaires dans le domaine de l'interprétation musicale pour mener une carrière prometteuse.

À la suite de mon intérêt grandissant dans le domaine de l'enseignement musical, j'ai poursuivi mes études cette fois-ci en maîtrise de didactique instrumentale à la même université. Dans ce programme d'étude, l'aspect théorique était plus important, visant à améliorer les connaissances de futurs professeurs d'instruments. Cette exigence m'a amenée à m'interroger sur les aspects différents de la recherche académique, aspects

relativement nouveaux dans le cursus que j'avais suivi depuis le début de mes études musicales.

J'ai mentionné dans le chapitre sur la problématique que mon sujet de thèse a pris son origine dans un questionnement centré sur mon expérience de musicienne-interprète. Ainsi, ce sont des motivations relevant de la pratique instrumentale qui m'ont orientée vers le choix de recherche présent. En devenant chercheuse sur ma démarche personnelle d'appropriation d'une œuvre musicale, *Le Sacre du printemps* de Stravinsky, j'ai pu mettre en relation une réflexion théorique explicite avec une pratique plutôt intuitive et implicite de l'interprétation musicale de l'œuvre.

2.1.1 Pensée expérientielle, pensée conceptuelle

L'interaction entre la théorie et la pratique figure dans les objectifs spécifiques du programme de doctorat en études et pratiques des arts que j'ai suivis à l'UQAM. Au début du parcours de doctorat, le lien entre la recherche et la création ne m'était pas très évident. Je m'interrogeais sur la pertinence de la recherche dans un domaine aussi évolutif et changeant que l'interprétation musicale. Je ne me reconnaissais pas dans un processus de recherche. Je me demandais par ailleurs l'utilité de divulguer les résultats d'une démarche personnelle, expérimentale et de l'ordre du privé. Bruneau fait mention de cette position de résistance des praticiens face à la recherche en voulant éviter « une plongée égocentrique dans leur univers de création » (Monik Bruneau & Sophia L. Burns, 2007, p. 17). Peu à peu, je pris conscience que la recherche développait des outils susceptibles d'enrichir ma créativité dans le domaine de l'interprétation musicale et me permettait de prendre conscience de mon savoir implicite. Au fur et à mesure de mon avancement dans le programme, les deux volets de recherche et de création n'ont plus fait qu'un : ce sont les outils théoriques que j'ai développés grâce aux deux cours de méthodologie qui m'ont éclairée sur les enjeux de la recherche en art et m'ont aidée

à cibler mon intérêt de recherche en tant qu'interprète de l'œuvre *Le Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano quatre mains que j'avais choisi de jouer avec ma partenaire pianistique et sœur jumelle, Mehrshid Afrakhteh. Cette recherche doctorale m'a permis de mettre en avant la subjectivité de mon expérience en tant qu'interprète, d'y réfléchir grâce à la rigueur d'une démarche de recherche et l'écriture d'une thèse.

La démarche de « recherche-crédation » que j'ai développée repose sur l'élaboration d'une méthodologie adaptée pour comprendre ma démarche de travail relative à l'utilisation spontanée de l'imaginaire. L'expression « recherche-crédation » est née de la différence de nature entre l'activité de la création artistique et l'activité de la recherche. Ces deux activités se sont opposées durant longtemps, car elles référaient à deux pensées distinctes : « pensée expérientielle » qui concerne les processus subjectifs de la pensée émergeant de la pratique, et la « pensée conceptuelle » dans laquelle les processus objectifs et conceptuels relèvent d'une réflexion théorique (Gosselin, 2006). Selon Gosselin, l'arrimage entre la théorie et la pratique, présente dans le processus de recherche en pratique artistique, doit se réaliser entre ces deux pensées.

La création artistique amène à engendrer des symbolisations appelant des lectures plurielles, diversifiées, la recherche amène à engendrer des symbolisations, et notamment des discours, appelant des interprétations plus convergentes (Gosselin, 2006, p. 23).

La divergence entre ces deux pensées existait depuis l'époque où les philosophes grecs mettaient en opposition les savoirs théoriques et leur application pratique. Dans le domaine de la philosophie, la validité objective universelle était le mot d'ordre. Ainsi, dès le IV^e siècle av. J.-C., Aristote ne valorise pas la pratique pour elle-même, mais la définit plutôt comme de la « non-théorie » (Depraz, 2012). Selon cette approche, les savoirs théoriques, c'est-à-dire ceux dont la visée ne portait pas sur les applications pratiques, détenaient en eux-mêmes la finalité de la recherche (Zouari, 2004). Au cours de l'Histoire, cette idée d'une théorie pure loin de l'action ou d'une activité théorique

contemplative faisant rupture avec le monde sensible s'est transformée progressivement vers un rapport de complémentarité dans lequel la rationalité théorique des savoirs issue de la recherche et la rationalité pratique des savoirs en actions ont constitué les deux volets indispensables de la connaissance (Zouari, 2004).

2.1.2 Musicienne-chercheuse

Dans le domaine musical, la recherche-création est devenue une discipline à part entière dans certaines institutions¹⁵. St vance et Lacasse (2013) mentionnent le manque d'une définition satisfaisante de cette expression recherche-création nouvellement entrée dans le domaine artistique, en ce qui concerne la création, et dans le domaine scientifique, en ce qui concerne la recherche. Selon les auteurs, le trait d'union entre les deux mots souligne la proximité des deux champs, celui du savoir et du savoir-faire, celui de la recherche en musique et de la pratique musicale. Pour les auteurs, l'union entre les deux champs montre que la discipline concerne autant les chercheurs que les créateurs et la mise en commun des savoirs respectifs de chacun d'eux dans la réalisation des œuvres et des projets interdisciplinaires.

Les compétences de l'un lui permettent de mener une recherche de type scientifique sur la création ou à partir de la création ; les compétences de l'autre lui permettent de réaliser une production artistique (St vance & Lacasse, 2013, p. 82).

D'après ces auteurs, il y est question de collaboration entre les chercheurs et les créateurs pour que la recherche-création se réalise. Le programme de doctorat en études et pratiques des arts à l'UQAM propose un point de vue diff rent. Il encourage la pratique de la recherche par le praticien lui-même afin de non seulement avoir la place

¹⁵ *Faculté de musique* de l'Université Laval et *Faculté des arts*   l'Université du Québec   Montréal.

pour le développement d'un discours sur leur pratique artistique¹⁶, mais aussi de répondre à des questionnements d'ordre pratique que seul le praticien avec une activité artistique professionnelle est réellement en mesure de faire. Dans ce sens, en tant que musicienne-chercheuse, j'ai mené, non pas une étude de type musicologique, mais une étude rigoureuse selon les normes universitaires propres à la recherche scientifique qui porte sur la dimension subjective de l'interprétation musicale.

Ainsi, le type de thèse pour lequel j'ai opté est une thèse-crédation : la « rédaction d'une thèse et la réalisation d'une œuvre, d'une performance, d'un spectacle, en vue d'une diffusion publique ». Comme dans toute autre recherche en pratique artistique, cette interaction entre la pratique et la théorisation a représenté un aspect central de mon étude dans laquelle la réalisation de mon projet de création, l'interprétation du *Sacre du printemps* le 5 novembre 2014 à la Chapelle historique du Bon-Pasteur, et la mise en forme des concepts et des théories entourant ma pratique instrumentale ont constitué les deux volets exigés par le programme.

La recherche de type heuristique en art appartient au paradigme postpositiviste qui se distingue du paradigme positiviste associé aux investigations en laboratoire, aux chiffres précis et aux statistiques, à ce que l'on observe et l'on voit, à une « vérité objective » (Monik Bruneau & Sophia L. Burns, 2007; Pierre Paillé, 2011). Selon Vermersch (2012), la raison principale de l'absence d'un intérêt pour l'étude de la subjectivité humaine réside, depuis la Renaissance, dans le primat de la raison instrumentale et le calcul, approuvé par les scientifiques, les mathématiciens et les philosophes.

Selon eux, la vraie vie se définissait par la conception d'expériences de laboratoire, avec expression des hypothèses *a priori*, définition des variables dépendantes objectives (ce

¹⁶ Sans pour autant vouloir remplacer le discours des philosophes et des historiens d'arts sur le sujet de la pratique artistique, comme le mentionnent Stévanec et Lacasse (2013).

qui serait mesuré) et des variables indépendantes (ce qui serait manipulé grâce à des contrastes entre groupe expérimental et groupe témoin) (Vermersch, 2012, p. 50).

En conséquence, il y a eu la réduction du comportement humain aux paramètres déterminants externe à l'homme, sans vouloir comprendre l'expérience du sujet tel qu'il la vit lui-même. Se plaçant face au scientisme positiviste des années 1960, le paradigme postpositiviste s'est manifesté au début des années 1980, dans la sociologie du monde anglo-saxon et il fait référence aux recherches de type qualitatif mettant en exergue l'étude de l'humain et l'expérience personnelle. De ce point de vue, la connaissance n'est pas définie comme connaissance de la vérité absolue, mais d'une « réalité construite par l'interprétation qu'on lui donne au regard du contexte auquel elle appartient » (Monique Bruneau & Sophia L. Burns, 2007, p. 45). Comme le notent les auteurs, l'intérêt de la recherche qualitative se trouve dans les sens que prennent l'action et le phénomène. En regard des attentes de ma recherche sur la fonction des éléments extramusicaux dans le travail de l'interprétation du *Sacre du printemps* dans sa version pour piano à quatre mains, le choix du paradigme qualitatif postpositiviste s'est imposé de lui-même.

2.2 Définition des concepts

Dans le chapitre présent, j'expose les principaux concepts relatifs à ma recherche tout en m'appuyant sur les écrits de certains auteurs. J'ai complété le cadre conceptuel de cette étude en deux étapes. La première se situe avant et durant l'étape de la collecte des données. Elle m'a permis d'avoir une vue d'ensemble des études et recherches faites autour de mon sujet d'étude et m'a offert des outils de réflexion à partir desquels j'ai pu interroger mon objet d'étude et effectuer le choix d'une méthodologie appropriée. Les concepts d'interprétation musicale et la sous-section sur les attributs de l'œuvre *Le Sacre du printemps* sont issus de cette étape de recherche. La deuxième s'est située après l'analyse des données et à la suite de l'émergence des catégories

conceptualisantes. Cette deuxième étape de recherche m'a aidée à orienter mes repères théoriques de façon plus pertinente par rapport à mes données collectées dans le but de répondre à ma question de recherche.

2.2.1 Image et représentation mentale

Nous pensons en images, que nous en soyons conscients ou non, que l'image soit claire ou confuse, qu'elle soit nette ou fugitive (Jeannerod & Frak, 1999; Simondon, 2014). Le cerveau humain génère continuellement de nouvelles images en lien avec la perception sensorielle et l'expérience vécue de l'Homme. Selon certains auteurs, la réalité n'existerait qu'à travers ces images, aussi diverses qu'elles soient dans leurs manifestations, permettant à l'Homme de ne pas limiter ses relations au monde à la perception immédiate qu'il en a (Bittoun-Debruyne, 1998; Brykman, 1993; Jean, 1991; Simondon, 2014).

Il y a deux sortes d'images qui sont en interaction constante l'une avec l'autre. L'une est d'ordre matériel et l'autre mental. Chez plusieurs penseurs, dont Platon, l'image matérielle est secondaire et inférieure à la réalité qu'elle soit une image-copie, reproduction exacte et conforme à l'objet, ou qu'elle soit une reproduction fantastique qui ne fait que simuler la ressemblance à l'objet (Kaufmann, [s.d]; Wunenburger, 2001).

L'image mentale désigne la représentation cérébrale mémorisée ou imaginée d'un objet physique, d'un concept, d'une idée ou d'une situation (Hayat, 2002; Kaufmann, [s.d]). Simondon (2014) définit l'image mentale comme un « quasi-organisme » qui habite le sujet et se développe en lui. Selon l'auteur, l'image mentale a sa propre énergie, sa propre dynamique. Elle évolue dans une réalité « polymorphe » qui ne dépend qu'en partie seulement de l'activité consciente du sujet (Simondon, 2014) à laquelle elle est liée par une relation de similitude et d'analogie (Wunenburger, 2001). De ce fait, même

si l'image mentale est en relation constante avec le monde extérieur, elle n'est pourtant pas un simple reflet de sa stimulation externe ni une représentation de la réalité matérielle.

2.2.1.1 Imagination : image-souvenir et image créée

L'imagination peut être définie comme la faculté d'utiliser ou d'engendrer des images matérielles ou mentales (Wunenburger, 2001). Quand l'imagination *utilise* des images mentales, elle emploie sa faculté reproductrice dans le sens où elle évoque des images mentales sous des formes concrètes d'objets qu'on a déjà perçus ou ramène à la mémoire une expérience préalable, une situation vécue. Ce type d'image mentale peut aider à améliorer la capacité de récupération de l'information emmagasinée. À l'instar de la mémoire qui est loin d'être un enregistreur, l'image mentale n'est pas fixe et peut modifier la mémoire des perceptions (Halpern, 2012). Comme une référence au passé, Simondon (2014) appelle cette sorte d'image mentale issue de la faculté reproductrice de l'imagination, des « images-souvenirs ». Ces images résultent d'un échange intense entre le sujet et une situation ou expérience préalablement vécue. Dans ce sens, l'image est une « sensation spontanément renaissante, ordinairement moins énergique et moins précise que la sensation proprement dite » (Simondon, 2014, p. 15).

L'imagination ne fait pas seulement reproduire une perception, une sensation ou une impression antérieure en l'absence de l'objet, du concept, de l'idée ou de la situation qui lui avait donné naissance. Elle peut également *engendrer* des images mentales par l'emploi de sa faculté créatrice dans le fait qu'elle conçoit des rapports neufs et fait des combinaisons nouvelles entre les images mentales existantes et des objets jamais vus ou des événements jamais vécus. Pour engendrer des images mentales, l'imagination est impliquée dans des modifications et des manipulations de représentations existantes (Jean, 1991; Kaufmann, [s.d]; Zatorre, 2012). Pour Bachelard (Bachelard, 1942)

l'imagination créatrice n'est pas la faculté de former des images qui dépassent la réalité, mais « des images qui chantent la réalité ». Selon l'auteur, l'imagination « invente de la vie nouvelle, elle invente de l'esprit nouveau » (p. 23). Certains auteurs considèrent que le processus analogique est un processus créatif à la base duquel se trouve la faculté de l'imagination (Beaudot, 1973; Lubart & Getz, 1997). Selon Lubart et Getz (1997), cette dernière y joue un rôle important en établissant une ressemblance entre deux ou plusieurs objets de pensée essentiellement différents.

Les deux facultés de l'imagination sont intimement liées : alors que, tout en se projetant dans l'avenir, l'image-souvenir évoque le passé dans une nouvelle forme, l'image créatrice emploie des images existantes pour configurer à l'avance l'avenir et proposer des solutions aux problèmes (Simondon, 2014). Que les images mentales soient issues des facultés reproductrices ou des facultés créatrices de l'imagination, leur création est intimement liée à l'intelligence humaine dans le but d'appréhender l'environnement, communiquer avec les autres et intégrer les informations essentielles à sa survie et à son bien-être psychique (Damasio, 2008; Hayat, 2002).

La notion de l'imagination et de la perception entretiennent des liens étroits ensemble dans la mesure où il est impossible de percevoir sans imaginer et imaginer sans avoir perçu (Simondon, 2014). Ce qui veut dire que la perception n'est pas en rapport statique avec l'objet perçu et elle est susceptible d'évoluer en fonction de l'activité du sujet. Selon Simondon, ceci explique pourquoi les deux facultés d'imagination et de perception sont souvent confondues l'une avec l'autre.

Quant à l'image mentale, elle a souvent été associée à la perception visuelle, priorisant le sens de la vue. Cependant, même si la présence des images mentales visuelles est assez présente chez les êtres humains (Casey, 1971), il existe différents types d'images mentales prenant en compte la totalité de nos mémoires sensorielles comme le sens auditif, le sens tactile et kinesthésique, le sens gustatif, et le sens olfactif (Jordan-Miller,

2010; Paul-Cavallier, 1998). L'ensemble de ces images mentales issues des mémoires sensorielles est interconnecté. Pour éviter toute confusion et empêcher d'associer l'image mentale exclusivement à la perception visuelle, dans cette étude, j'ai opté pour l'expression « représentation mentale », d'autant plus que la représentation mentale a souvent été employée à la place d'image mentale et utilisée d'une façon équivalente dans la littérature existante sur le sujet (Brodsky, Kessler, Rubinstein, Ginsborg, & Henik, 2008; Jeannerod & Frak, 1999; Keller, 2012).

2.2.1.2 Représentation mentale en musique

La représentation mentale a été étudiée sous des angles différents dans les domaines de la psychologie cognitive, des neurosciences et de la neuropsychologie (Halpern, 2012; Halpern, Zatorre, Bouffard, & Johnson, 2004; Jeannerod & Frak, 1999). Dans le domaine de la musique, la représentation mentale a été déclinée selon différents modes sensoriels : la représentation mentale auditive, kinesthésique (tactile et gestuelle), visuelle et motrice (Altenmüller et al., 2012; Halpern, 2012).

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à définir ces différentes déclinaisons sensorielles de la représentation mentale. La représentation mentale auditive a été définie comme la représentation du son par l'écoute interne (« *inner hearing* » ou « *acoustic picture* ») avant que le geste ait physiquement produit le son ; la lecture silencieuse de la partition musicale ; la lecture à vue et la répétition mentale d'une pièce musicale sans recours à l'instrument (Brodsky et al., 2008; Deutsch, 2002; Jakubowski & Müllensiefen, 2013; Keller, 2012; Volkova, 2004).

La représentation mentale motrice a aussi été beaucoup étudiée. Elle est à la base du système moteur du corps qui produit le mouvement, qui apprend par observation et qui comprend le comportement des autres. Elle est définie par Jeannerod (1995) comme

étant une représentation mentale de l'exécution d'une action par le sujet, impliquant tout son corps ou une seule partie de celui-ci. Selon cette étude, la représentation consciente d'une action engage les mêmes neurones que l'exécution de l'action elle-même (1995). Jeannerod et Frak (1999) précisent, à ce sujet, que la simulation de l'exécution d'une action prend autant de temps que l'exécution réelle de l'action.

Alors que la représentation mentale motrice fait référence à la simulation de l'exécution de l'action, la représentation mentale kinesthésique fait référence à la proprioception et l'ensemble des sensations tactiles et gestuelles liées aux mouvements corporels produits d'une manière délibérée ou automatique au moment du jeu musical (Halpern, 2012; Keller, 2012; Maxwell, 2001).

La représentation mentale visuelle a été très souvent abordée en tant que représentation mentale de la notation musicale écrite sur la partition, employée comme un outil d'apprentissage ou comme un outil de rappel de ce qui a été préalablement mémorisé (Lee, 2011; Pascual-Leone, 2001).

La représentation mentale formelle (*image formelle*) concerne des éléments fondamentaux du langage musical soit la sonorité (hauteur, intensité, timbre) et le rythme, alors que la représentation mentale artistique (*image artistique*) fait appel aux éléments extramusicaux qui ne sont pas inscrits sur la partition (Calvocoressi, 1908; Isabelle Héroux & Fortier, 2014; Herzog, 1995; Kivy, 1991; Supičić, 1971).

2.2.2 Éléments extramusicaux

Le concept d'éléments extramusicaux est utilisé par différents auteurs. Je le présente ici dans différents contextes, soit la composition, l'audition et l'interprétation d'une œuvre musicale.

2.2.2.1 Éléments extramusicaux et la composition d'une œuvre musicale

L'élément extramusical, en tant que prétexte à la composition musicale, est l'élément qui est à l'origine de l'opposition entre la musique dite « pure » et toute musique d'essence narrative, imitative, évocatrice, représentative, descriptive ou illustrative¹⁷ (Calvocoressi, 1908; Goléa & Vignal, 1982). Selon cette dichotomie, la musique pure n'établit aucune relation explicite avec des éléments autres que musicaux et se présente comme traduction sonore de proportions et de relations d'intervalles (Goléa & Vignal, 1982), comme c'est le cas dans les préludes et fugues du *Clavier bien tempéré* de J.S. Bach dans lesquels l'écriture musicale est souvent contrapuntique et suit des règles et des principes compositionnels bien précis (Honegger, 1976).

Au contraire, selon le *Larousse de la musique*, dans la musique dite « à programme », ce sont les données extramusicales, un texte ou une poésie, qui évoquent, décrivent et illustrent le propos musical. Dans ce genre de musique, le discours est conditionné par des éléments extramusicaux qui offrent l'unité à l'œuvre en construisant une forme organique au fur et à mesure du développement des idées musicales (Calvocoressi, 1908). Ainsi, l'élément extramusical, sorte de donnée matérielle, « impose des progressions, des oppositions qui ne sont plus des matériaux premiers de l'architecture musicale » (Calvocoressi, 1908, p. 429) et concerne la musique dans sa dimension « en temps », inscrite dans une durée irréversible et dramatique suivant les phases d'une histoire ou d'un événement (Goléa & Vignal, 1982).

L'idée de la musique « pure » comme un art autonome et autoréférentiel pose problème pour certains auteurs, car selon eux, le sens de la musique est en partie formé par des

¹⁷ Selon la même source, cette définition englobe les genres « appliqués » (le ballet), mais aussi les genres « à texte » (l'opéra, le lied et la chanson).

éléments extramusicaux comme celui du contexte de création d'une œuvre musicale (Herzog, 1995; Vuoskoski & Eerola, 2015). Dans ce sens, Goléa et Vignal (1982) proposent que la musique pure peut également être considérée dans sa dimension narrative alors que la musique à programme doit se justifier complètement comme musique pure dans ses « proportions, ordonnance, harmonie et rythme ».

2.2.2.2 Musique à programme et *Le Sacre du printemps*

Le Sacre du printemps est un ballet et a de ce fait explicitement recours aux éléments extramusicaux. Il est considéré comme une musique à programme selon la définition du dictionnaire *Science de la musique* d'Honegger (1976) : « la musique à programme » désigne des œuvres qui ne se réfèrent pas simplement à un sujet extramusical, mais qui sont, dans leur qualité et dans leur conduite, continuellement déterminées par un énoncé de faits et d'états consécutifs. Par succession ininterrompue de moments distincts, selon Honegger, la musique à programme fait appel à la sensibilité en même temps qu'à l'intelligence ; elle est à la fois un plaisir musical et un plaisir de l'imagination (Saint-Saëns, *Harmonie et mélodies*, cité par Honegger, 1976).

Pour Liszt, le « programme » désignait très concrètement, un papier, un texte d'intention destiné aux spectateurs par lequel le compositeur explicite ses thèmes d'inspiration, afin de « préserver son œuvre de l'arbitraire d'une explication poétique erronée et d'orienter par avance l'attention sur l'idée poétique du tout ou sur un point particulier » (Goléa & Vignal, 1982). Il ajoute que donner à l'auditeur une trame narrative toute faite lui permettrait de rêver sur la musique et de se bercer d'images, au lieu d'en écouter la structure et le discours (Goléa & Vignal, 1982).

Voici l'argument du ballet *Le Sacre du printemps* de Stravinsky qui a été distribué au public parisien dans le programme du concert de la première de l'œuvre, le 29 mai 1913¹⁸.

Premier tableau : L'Adoration de la terre

Printemps. La terre est couverte de fleurs. La terre est couverte d'herbe. Une grande joie règne sur la terre. Les hommes se livrent à la danse et interrogent l'avenir selon les rites. L'Aïeul de tous les sages prend part lui-même à la glorification du Printemps. On l'amène pour l'unir à la terre abondante et superbe. Chacune piétine la terre avec extase.

- I Introduction.
- II Augure printanier – Danses des adolescentes.
- III Jeu du Rapt.
- IV Rondes printanières.
- V Jeu des cités rivales.
- VI Cortège du Sage.
- VII Adoration de la terre.
- VIII Danse de la terre.

Deuxième tableau : Le Sacrifice

après le jour, après minuit. Sur les collines sont les pierres consacrées. Les adolescentes mènent les jeux mythiques et cherchent la grande voie. On glorifie, on acclame Celle qui fut désignée pour être livrée aux Dieux. On appelle les Aïeux, témoins vénérés. Et les sages aïeux des hommes contemplant le sacrifice. C'est ainsi qu'on sacrifie l'élue à Iarilo¹⁹, le magnifique, le flamboyant.

- I Introduction.
- II Cercle mystérieux des adolescentes.
- III Glorification de l'élue.
- IV Évocation des ancêtres.
- V Action rituelle des ancêtres.
- VI Danse sacrale.

Pour l'argument du ballet, Morton (1979) écrit que Stravinsky a certainement été inspiré par l'un des 60 poèmes du livre intitulé *Yar* (1907) du jeune poète Sergei Mitrofanovich Gorodetskii, celui appelé « Yarila » qui représente le nom de l'un des dieux principaux de la mythologie slave d'avant Jésus-Christ. Dans ce poème, le poète

¹⁸ Il reste deux autres versions de l'argument du ballet dont il est mention dans l'annexe B de la thèse.

¹⁹ Dans une autre source (Morton, 1979), le mot apparaît comme « Yarila ».

met en lumière le symbole du printemps et de la fécondité, mais aussi d'autres thèmes, qui sont des thèmes centraux du ballet *Le Sacre du printemps* comme le rite païen, les sages, et le sacrifice d'une jeune fille pour la renaissance du printemps.

2.2.2.3 Stravinsky et éléments extramusicaux dans la composition

Cependant, Stravinsky a toujours insisté sur l'absence d'intrigue et d'anecdote pour *Le Sacre du printemps*, dès la conception de l'œuvre en 1910 :

Le Sacre du printemps est une œuvre musicale – chorégraphique. Ce sont des images de la Russie païenne unifiées par une seule idée fondamentale – le mystère du surgissement du pouvoir créateur du printemps. Il n'y a pas d'anecdote (p. 77).

Ou tel qu'il indiquait dans une entrevue donnée au *Daily Mail*, le 13 février 1913 : « Mon nouveau ballet, le *Couronnement du Printemps*²⁰, n'a pas d'intrigue... c'est une série de cérémonies de l'ancienne Russie » (Boucourechliev, 1982, p. 77). Pour mieux se situer par rapport aux propos de Stravinsky, ce sera pertinent de faire la distinction entre le rôle de l'« anecdote » et le rôle de l'« argument ». Selon Boucourechliev (1982), une anecdote propose un programme à travers une narration (avec ou sans présentation scénique), alors que l'argument propose un contenu secondaire ou du moins réduit à quelques idées de base essentiellement structurelles. Les propos de Stravinsky semblent être paradoxaux quand l'on sait que le compositeur avait fait part d'une image à Roerich, en parlant de l'un des personnages du ballet, la femme âgée « Elle est constamment devant mes yeux quand je compose [...] Je la vois courir devant le groupe

²⁰ Stravinsky appréciait beaucoup ce titre en anglais, the « *Crowning of Spring* » qu'il abandonne au profit de *The Rite of Spring* (Boucourechliev, 1982).

qu'elle arrête parfois et ainsi interrompt la fluidité du rythme ... » (Stravinsky, 1969, appendice p. 36 cité dans Hill, 2000).²¹

Même si Stravinsky ne ressentait pas le besoin de faire déclencher ces idées musicales en s'appuyant sur la dimension narrative d'un quelconque argument²², c'était l'argument même qui par ses appuis très clairs, schématiques et essentiellement structuraux permettait de donner à la musique l'autonomie que le compositeur cherchait à lui donner (Boucouchiev, 1982). Cependant, Jordan (2007) est d'avis que l'histoire du *Sacre du printemps* ne se reflète que très rarement au niveau de l'écriture musicale. Restant objective, selon l'auteure, la musique du ballet n'est pas programmatique, car les titres mentionnent simplement des fragments qui n'arrêtent jamais le cours naturel du discours musical.

2.2.2.4 Éléments extramusicaux et l'auditeur

Certains auteurs affirment que même dans la musique instrumentale et en l'absence d'éléments narratifs extramusicaux explicites, l'humain se met dans un mode d'écoute narratif. Ainsi il perçoit le son tout en interprétant le contexte dans lequel ce dernier est produit (Vuoskoski & Eerola, 2015). Nattiez appelle le phénomène d'association d'une

²¹ Traduction libre de : « *She is constantly before my eyes as I compose... I see her running in front of the group, stopping them sometimes and interrupting the rhythmic flow* » (Stravinsky, 1969, appendice p. 36 cité dans Hill, 2000).

²² Après *Le Sacre du printemps*, Stravinsky commence à rejeter la notion de la « musique à programme » au profit de la « musique pure ». Il préférerait entendre la musique de ce ballet dans sa version instrumentale pour orchestre que dans sa version originale pour le ballet malgré son appréciation pour les versions chorégraphiques, car aucune chorégraphie n'avait atteint la qualité de la musique (Dufour, 2006). Ceci dit en 1967, Stravinsky regrette son point de vue en disant que la chorégraphie de Nijinski a été la meilleure chorégraphie, alors qu'il avait attaqué son style chorégraphique peu après la première de l'œuvre en 1913. C'est ainsi que la danse et la tradition musicale liée à cette œuvre continuent leur voie séparément et la réputation du *Sacre* comme une œuvre purement musicale prend des proportions mythiques (Jordan, 2007). Par la suite, Stravinsky se dirige progressivement vers sa période « néoclassique ».

fonction narrative à la musique, la narrativisation. La narrativisation est la capacité des auditeurs à narrativiser la musique ; cependant, ceci ne fait pas de la musique un récit entendu dans le sens d'un récit littéraire, car la musique est privée de tout accompagnement verbal (Nattiez, 2011).

La relation entre la musique et le narratif a été maintes fois étudiée et plusieurs ouvrages ont été consacrés à ce sujet. La narratologie musicale considère la musique comme étant l'ensemble des événements musicaux organisé hiérarchiquement en unités de différents niveaux comme les motifs, les phrases et les thèmes. Même si le discours verbal et le discours musical sont tous deux de nature linéaire, le contenu intrinsèque et immanent de la musique ne peut pas nous raconter une histoire. Selon Nattiez, la ressemblance entre la narrativité musicale et la narrativité littéraire est en effet dans « l'organisation syntaxique de la musique, de la conduite narrative que commande la musique grâce aux jeux d'implications et de réalisations » (Nattiez, 2011, p. 4). Par ses unités (motifs, phrases, thèmes) organisées de façon hiérarchique, les événements musicaux se succèdent et forment un ensemble qui tend vers une conclusion à laquelle on s'attend.

Vuoskoski et Eerola mentionnent le phénomène de « *music-induced visual imagery* » qui décrit le processus de surgissement des représentations mentales visuelles lors de l'écoute de la musique. Ce phénomène est relié, selon lui, au besoin inné de l'homme à comprendre le monde qui l'entoure par la construction d'images en lien avec le sens sémantique de la musique (Vuoskoski & Eerola, 2015).

2.2.2.5 Éléments extramusicaux et l'interprète : trois études de cas

En plus d'être présente au niveau de l'écoute musicale, l'association d'éléments extramusicaux fait partie des stratégies et des processus créatifs propres au travail de

l'expressivité d'une œuvre à interpréter par les interprètes-musiciens. Ces stratégies sont différentes de celles employées pour apprendre la partition musicale et respecter les indications du compositeur.

Certaines études ont également abordé ce processus analogique dans le travail d'interprétation des œuvres. Sans présenter un examen exhaustif de la littérature, je passe brièvement en revue trois des plus pertinentes pour ma recherche.

(1) *Étude de cas (Isabelle Héroux & Fortier, 2014)*

Héroux et Fortier (2014) et Héroux (2016), dans leur étude sur le travail de l'interprétation de l'œuvre musicale, associent les analogies narratives ou les métaphores à des supports extramusicaux. Par une technique de rappel stimulé appelée la méthode d'entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2010), les chercheuses ont observé que le sujet-interprète avait développé une trame narrative en parallèle avec le discours musical après avoir maîtrisé, à un certain degré, la technique de l'exécution de la partition musicale. Les chercheuses appellent cette sorte d'analogie, une analogie narrative. Selon l'étude, l'emploi des supports extramusicaux comme les analogies narratives a aidé le sujet-interprète à déclencher certaines émotions en lien avec l'idée musicale à transmettre. Ces émotions avaient à leur tour influencé le tonus musculaire du musicien favorisant ainsi une adaptation de son tonus corporel. Cette adaptation serait à l'origine du résultat sonore que le sujet pensait être « juste et cohérent » (p. 14). Héroux et Fortier identifient cette étape du travail de l'interprétation d'une œuvre comme étant la phase d'*appropriation artistique*.

(2) *Étude de cas (Y. Hastings, 2006)*

Dans sa thèse, Hastings (2006) emploie une trame narrative comme support extramusical pour l'interprétation de la *Ballade* opus 23 de Chopin et de la *Ballade*

opus 10 n° 1 de Brahms. Alors que pour la ballade de Brahms, il se laisse s'inspirer par « Edward », une poésie anglaise de 1765, l'élément extramusical explicite à l'origine même de l'inspiration de Brahms pour la composition de la pièce, pour la ballade de Chopin, il invente une trame narrative qui correspond, selon lui, à la musique qu'il interprète. Hastings aborde dans sa thèse le concept de la pluralité de l'identité de l'œuvre musicale. Par une méthodologie narrative où l'interprète est considéré être un conteur, il identifie les quatre positions²³ qu'un interprète est susceptible d'adopter, allant du respect quasi divin du texte musical à une position plus apte à inclure sa propre perspective en tant qu'interprète. Cette position est celle d'un conteur que l'interprète devient quand il raconte une histoire construisant ainsi un lien narratif personnel pour donner un sens aux événements musicaux présents dans l'œuvre.

(3) Études de cas (Hench, 2011)

À partir de la littérature existante concernant la psychologie de performance des jeunes, Hench (2011) a développé un corpus détaillé de 31 activités mentales destinées avant tout aux jeunes apprenants-pianistes âgés de 6 à 12 ans de niveau élémentaire et intermédiaire pour être enseignées durant les leçons de piano ainsi que pour les répétitions individuelles de l'élève et ces performances publiques. L'auteur propose l'imagination d'une trame narrative ou l'imagination d'un personnage sur des études d'une courte durée (4 à 8 mesures). Chacune des études porte un titre descriptif, fournissant ainsi des éléments stimulants pour l'exercice de l'imagination. Parmi les

²³ Conservateur, l'interprète qui s'efface complètement devant l'œuvre à interpréter, voulant seulement présenter l'œuvre d'une façon très précise. Ambassadeur : l'interprète se réfère au compositeur comme une autorité plus importante que lui-même, il passe le message du compositeur aux auditeurs, comme le ferait un ambassadeur (p. 56). Visionnaire : croyant en la nature divine de la musique, se considère d'être le lien entre le matériel et le divin, avec la responsabilité d'éclaircir les Hommes; son rôle étant de capturer et de communiquer le message de la musique au nom de quelque chose plus grande que l'existence humaine dans ce monde (p. 55). Conteur : soucieux de l'unité de la pièce, de son esprit et de la manière dont cet esprit s'exprime à travers le son; il ressent moins l'autorité mystique du compositeur (Y. Hastings, 2006, pp. 54-58).

activités consacrées à l'imagination figurent l'emploi des images d'objets visualisés, l'emploi des mots caractéristiques, l'écriture ou l'imagination d'un scénario. Pour ce dernier, l'auteur propose de décrire les parties les plus importantes de l'histoire imaginée à voix haute, au moment du jeu instrumental à l'instar d'un narrateur ; voir défiler l'histoire mentalement comme s'il s'agissait de la musique d'une vidéo et s'imaginer incarner le caractère d'un personnage. Hensch pose l'hypothèse selon laquelle le développement de l'habileté à mettre en œuvre les facultés de l'imagination dans la pratique instrumentale peut augmenter la motivation des musiciens et aider à réduire l'anxiété liée à la performance, car l'élève est amené à vivre progressivement une expérience musicale nouvelle entraînant chez lui des effets esthétiques et émotionnels. En annexe E du document, j'ai résumé trois exemples d'activités proposés par Hensch en lien avec l'imagination d'éléments extramusicaux.

2.2.2.6 Synthèse des trois études

Ces trois études ont certaines similarités avec ma démarche. Elles s'intéressent toutes à l'étude de la subjectivité et au processus d'association des éléments extramusicaux dans le travail d'interprétation. Elles étudient la place de l'interprète dans la triade compositeur-interprète-partition (Hensch, 2011; Y. Hastings, 2006) dans la phase de l'appropriation artistique de l'interprétation d'une œuvre musicale (I. Héroux, 2016; Isabelle Héroux & Fortier, 2014).

Dans leur étude, les chercheuses Héroux et Fortier (2014) ont observé seulement « ce qui se passait » chez le sujet dans le travail d'interprétation d'une pièce musicale sans nécessairement prendre en compte les impacts du développement ultérieur de la trame narrative sur le vécu du sujet-interprète. Même si Hastings (2006) intègre les éléments extramusicaux dans son travail d'interprétation des œuvres de Chopin et Brahms, il ne s'intéresse pas à ce qu'il a vécu sur les plans cognitif, émotif et affectif grâce à l'emploi

de ces supports extramusicaux. Les stratégies non musicales proposées par Hench sont sensiblement les mêmes que celles que j'utilise dans mon étude. Cependant, la thèse de cet auteur porte sur la pratique instrumentale des jeunes apprenants pianistes (niveau élémentaire et intermédiaire), alors que dans mon étude, je m'intéresse à la fonction des éléments extramusicaux utilisés dans le travail de l'interprétation des œuvres musicales par des pianistes professionnels adultes.

2.2.2.7 Éléments extramusicaux dans mon étude

Dans ma recherche, j'aborde l'élément extramusical comme une stratégie de répétition et comme un support à la création de l'interprétation du *Sacre du printemps* dans la phase d'appropriation artistique de certaines sections de l'œuvre dans sa version pour duo du piano à quatre mains. Même si je m'inspire des titres évocateurs de l'argument du ballet, je n'étudie pas l'élément extramusical comme prétexte à la composition du *Sacre du printemps* par le compositeur. Mon étude présente des liens étroits avec la dimension de la narrativisation lors de l'écoute active de l'œuvre par l'interprète lui-même au moment du jeu instrumental. Dans ce sens, la recherche présente s'appuie sur l'interaction constante entre les éléments écrits et non écrits sur la partition musicale. Ceci est un aspect très présent dans le travail d'interprétation de l'interprète que peu d'ouvrages ont pris en compte.

2.2.3 Authenticité

Étant en situation de reconstruction constante, je me suis toujours sentie partagée entre la fidélité à l'esprit de l'œuvre que je jouais au piano et mon vécu, ce que je ressentais au niveau sensoriel, émotif et cognitif durant le jeu instrumental.

L'authenticité désigne ce qui émane réellement de l'auteur auquel on attribue une action ou un sentiment. L'authenticité est la qualité d'un fait qui est conforme à la vérité, mais aussi la qualité d'une personne ou d'un sentiment sincère. Ainsi, ce qui est authentique exprime une vérité profonde de l'individu et non des habitudes superficielles, des conventions. Je me réfère à la notion d'authenticité selon Leduc (2007) dans le domaine de la danse contemporaine et selon Taruskin dans le domaine de la musique (1995). Ces deux auteurs abordent l'authenticité avec une sensibilité tournée vers le rôle de l'interprète dans la performance. Pour eux, la définition de ce concept dépasse largement le contexte et l'héritage historique, allant au-delà du respect des intentions du chorégraphe ou du compositeur.

2.2.3.1 Authenticité : une vérité vécue

Leduc approche le concept d'authenticité essentiellement en danse, mais aussi en rapport avec les arts visuels, la musique et trois visions philosophiques. Selon elle, le travail de l'interprétation en danse, assujéti à la chorégraphie, prend place entre le chorégraphe, l'œuvre et le spectateur. Cependant, selon l'auteur, à part quelques écrits qui en traitent directement, le sujet a été très peu abordé de manière explicite par les écoles de danse qui se concentrent essentiellement sur la formation technique corporelle des danseurs. L'importance du vécu de l'interprète danseur a amené Leduc à définir le concept d'authenticité comme le sentiment de sincérité et de vérité qui sont des composantes fondamentales du concept. Cependant, il n'est pas question de construire une vérité, mais de vivre sincèrement la vérité qui importe à l'interprète.

Dans l'authenticité, la vérité serait liée à l'expérience vécue par laquelle l'interprète se donne. D'aucun dirait alors que, parfois, l'authenticité réfère à *faire vrai*, mais, dans notre cas, il s'agit plutôt d'*être vrai* par rapport à soi-même (Leduc, 2007, p. 63).

« L'état d'authenticité » est défini par Leduc comme étant un état²⁴ de justesse dans lequel l'interprète assume son rôle de médium, de passeur, en agissant du même coup de sa propre autorité. En décrivant le vécu intime de l'interprète en danse, d'une part, elle place l'interprète au centre de ses préoccupations, et d'autre part, elle tente de comprendre le sens et l'importance de cet état pour le danseur.

L'imprévisibilité et l'incertitude liées à la nature même de la performance de la danse obligent les interprètes danseurs à la présence dans l'instant. Ils doivent se rendre disponibles « aux circonstances fortuites et prendre chaque événement comme une chance de créer à nouveau » (Leduc, 2007, p. 66). C'est dans ce sens que Leduc rapproche le domaine de la danse à celui de la musique : dans les deux domaines, l'interprète doit s'engager dans une action permanente, au moment présent et de ce fait, se met continuellement en face de possibilités de réussite, mais aussi de risques d'échec. Pour Leduc, l'authenticité est la manifestation même de cette fragilité et cette vulnérabilité dont l'interprète doit assumer la responsabilité.

Leduc nous rappelle que dans la littérature reliée à la musique, le concept d'authenticité a été le sujet de débats continuellement renouvelés. L'auteure mentionne deux sortes d'authenticités dans le domaine musical. D'un côté, il y a la recherche d'une authenticité historique qui relie le présent au passé, se définissant comme étant la quête vers l'origine, la recherche du passé et le chemin à parcourir pour retrouver le point de départ. Pour éclairer ce concept, l'auteure fait un parallèle entre le travail du musicien quand il apprend une partition tout en la décortiquant, et le métier du restaurateur de toiles de peinture qui, pour relever la splendeur des pigments originaux peints par le maître, enlève les couches de taches et de poussière laissées par le temps.

²⁴ Dans ce contexte, le terme *état* suppose une volonté jumelée à une maîtrise et une manifestation dans l'immédiateté (Leduc, 2007, p. 80).

D'un autre côté, il y a l'authenticité qui « s'en remet au sens artistique de l'interprète dont sa compréhension sincère de la musique est disponible à travers sa performance » (p. 73).

2.2.3.2 Authenticité : point de vue de l'interprète

Au début du XXe siècle, le concept d'authenticité était essentiellement employé dans le domaine de la musique ancienne, surtout en ce qui concerne la musique de l'époque baroque (Butt, 2014-). Embrassant un sens plus global, il est devenu synonyme de la manière d'interpréter une œuvre avec les instruments originaux (ou des reproductions), selon des critères historiques et en accord avec les intentions du compositeur (White, 2014-).

Pour Taruskin (1995), le concept d'authenticité, dépasse la reproduction exacte de la partition musicale. Il mentionne qu'au nom de l'authenticité, on a voulu effacer les éléments de choix et de goût de l'interprète qui sont inévitablement présents dans toute interprétation musicale.

L'authenticité est de savoir qui vous êtes, et de réagir en accord avec ce savoir. C'est d'avoir ce que Rousseau appelait le *sentiment d'être*, ce qui est indépendant des valeurs, des opinions et des demandes des autres (p. 67)²⁵.

En dépassant la notion de l'exactitude de la reproduction d'une partition musicale, Taruskin s'approche d'une autre sorte d'authenticité. Elle se trouve dans l'acte de présenter l'objet familier (par exemple la musique de J.S. Bach) dans un contexte non familier (jouer l'œuvre du compositeur non pas sur les instruments d'époque de la

²⁵ Traduction libre de : « *And more than that, even, authenticity is knowing what you are, and acting in accordance with that knowledge. It is having what Rousseau called a "sentiment of being" that is independent of the values, opinions, and demands of others* » (p. 67).

composition de l'œuvre, mais sur des instruments modernes). Donc, cette authenticité se trouve dans le rapport du musicien avec le temps, dans l'acte d'interprétation d'une œuvre. Appelée « décontextualisation » par Taruskin, l'authenticité dans ce sens permet de rafraîchir le point de vue de l'interprète en lui offrant un bénéfique heuristique par la découverte de nouveaux points de vue, ce qui se traduit par la créativité et de l'originalité.

Ainsi, certains éléments de définition du concept d'authenticité sont sensiblement présents chez Leduc (2007) et Taruskin (1995). Ils posent la même question : y a-t-il une réconciliation possible entre les deux authenticités, celle historique et celle du sujet interprète ? Entre *object performed* (musique interprétée) et *subject performing* (sujet interprétant) ? Comment ces deux sortes d'authenticité peuvent-elles se rejoindre dans l'authenticité de l'œuvre elle-même, dans ce qu'elle a d'intrinsèque ?

2.2.3.3 Authenticité : un état de justesse

Partant de ce point de vue, l'authenticité de l'œuvre est en partie liée au rôle créatif de l'interprète, ce que Héroux et Fortier étudient dans leur recherche (2014). À l'instar de Leduc dans le domaine de la danse contemporaine, ces auteures emploient également l'expression « état de justesse » cette fois-ci pour faire référence à cette vérité profonde de l'individu. Dans leur étude de cas visant à mettre en lumière le processus créatif dans le travail d'interprétation d'une œuvre musicale, elles observent le rôle de l'utilisation des supports extramusicaux, comme les analogies ou les métaphores personnelles, choisis par le sujet pour générer une émotion qui correspondait à l'idée musicale à transmettre. À travers une trame narrative, entre la musique jouée et des situations passées, le sujet propose, un dialogue imaginaire inspiré des lieux visités, des impressions et des sentiments.

Cette trame narrative a contribué à traduire de manière plus concrète le sens, et l'émotion qui émergeait du matériau musical de manière abstraite. L'histoire a servi à renforcer l'émotion vécue par l'interprète et l'émotion vécue, à son tour, a renforcé le sentiment de justesse par rapport à l'interprétation (p. 16).

L'émotion ressentie par rapport au sentiment de justesse dans l'interprétation est alors perçue par le sujet comme un critère interne de validation de la qualité et de l'authenticité de son interprétation musicale. Héroux et Fortier ont pu trouver des liens pertinents entre le sentiment de justesse dans l'interprétation et l'appropriation de l'œuvre musicale. Rattacher le sens musical abstrait de l'œuvre à des éléments inspirés du vécu du sujet, lui aurait permis de faire sien le discours musical.

2.2.3.4 Authenticité : entre tradition et création

Un autre auteur, Hastings (2006) se concentre sur l'importance du rôle de l'interprète dans la création de l'interprétation d'une œuvre musicale en incorporant l'aspect social, physique et les processus mentaux de l'apprentissage. Dans sa thèse intitulée *The Performer's Role : Storytelling in Ballades of Chopin and Brahms*, il souligne la nature temporelle de la musique ; la musique étant comme un processus plutôt qu'un objet fixe, dans lequel l'interprète et l'auditeur forment un ensemble mouvant. Sans mentionner le concept d'authenticité d'une façon explicite, Hastings aborde également la question de réconciliation entre les deux authenticités. À l'instar de Leduc (2007), de Taruskin (1995) et de Héroux et Fortier (2014) Hastings souligne l'importance du rôle de l'interprète dans la création de l'interprétation d'une œuvre. Il aborde la question en considérant l'interprétation d'une œuvre musicale ancrée autant dans une tradition orale que dans une tradition écrite. Selon lui, malgré l'existence d'une partition imprimée, l'interprétation d'une œuvre issue du répertoire de la musique

classique occidentale, représente beaucoup de similarités avec les traditions orales²⁶, dans la mesure où, outre le respect du texte écrit²⁷, l'interprète est influencé par certaines normes et conventions qui lui sont transmises oralement. Selon l'auteur, la part d'oralité dans le domaine de l'interprétation musicale comprend les conventions sociales reliées à la pratique instrumentale, la technique du jeu instrumental, les principes fondamentaux de la musicalité, l'aspect physique du jeu, mais aussi la qualité de la réception d'une performance de l'œuvre jugée par les auditeurs et les critiques. À ceux-ci s'ajoutent l'expérience et les connaissances historiques de l'interprète. L'interprète est également influencé par l'interprétation de ses pairs, souvent en ayant recourt à des ressources non écrites comme des enregistrements vidéo, audio et des concerts. Tous ces éléments ont une influence profonde sur la perception de la musique par l'interprète et se reflètent dans son jeu.

Dans ce va-et-viens constant entre l'autorité du compositeur et les normes de la pratique instrumentale dictée par l'ensemble des interprétations existantes, le musicien se situe entre ce qui est jugé « acceptable » selon des critères historiques, et la recherche d'un jeu confiant et créatif, issu de son expérience personnelle. Dans ce sens, il traite la partition comme un matériau premier, un matériau brut avec lequel il façonne son jeu musical. Selon l'auteur, il y a inévitablement des liens qui s'établissent entre les différentes interprétations existantes au sein de ce que l'auteur appelle la « *musical community* ». En conséquence, une interprétation ne peut être entièrement authentique dans le sens de sa nouveauté et de son originalité, étant donné qu'elle fait partie d'un dialogue continu entre la partition, l'accumulation des interprétations plus anciennes et celles présentes. En revanche, il ne faudrait pas oublier la contribution infime, mais non

²⁶ Selon l'auteur, l'interprétation dans le domaine de la musique classique, possède toutes les trois caractéristiques d'une tradition orale, soit la pluralité de l'identité, le dynamisme du processus, et le perspectif du participant (Y. Hastings, 2006).

²⁷ Dans le contexte de la musique classique, le rythme et la hauteur des notes sont des éléments qui sont rarement sujet aux changements, alors que les nuances, et le tempo sont des éléments plus flexibles dans une interprétation.

négligeable de chaque interprète dans la constitution de cette tradition orale pour les générations futures.

2.2.4 Interprétation musicale et interprète

La musique dépend d'un médiateur, d'un interprète, qui traduit les signes de la notation musicale en sons concrets. Comme le mentionne Brelet « comme une *Belle au bois dormant*, la musique attend que l'interprète l'éveille de ce sommeil dont elle dort sur la partition (1951, p. 2) ». Cette intervention du musicien s'avère indispensable, faisant de la musique un art temporel dont l'existence est suspendue à l'acte de l'interprétation, dans laquelle l'œuvre musicale trouve son achèvement (Brelet, 1951).

Comme mentionné plus tôt, il faudrait noter que dans la musique classique occidentale, seulement certains éléments tels que le rythme et les notes sont précisément définis ; d'autres, comme l'intonation, le phrasé, les subtilités de nuances, le tempo, la longueur expressive des notes, l'articulation, mais aussi les choix décisifs concernant le comment de l'agencement des éléments dans l'ensemble de la forme musicale, sont moins précisément définis (Davies & Sadie, 2014-; Y. Hastings, 2006). L'interprétation d'une œuvre, mais aussi sa transmission, sa perception et sa compréhension par l'auditeur sont affectées par les choix de l'interprète dans sa manière de doser des éléments qui ne sont pas précisément définis dans la partition musicale, autrement dit, dans sa manière de créer l'image artistique de la partition musicale (Brelet, 1947; Davies & Sadie, 2014-). C'est dans ce sens que Hastings (2006) mentionne la part importante de certaines normes et conventions transmises oralement à l'interprète. Ceci donne un statut double à l'interprète, étant à la fois le porteur de la tradition, par sa responsabilité à conserver les traits caractéristiques de la musique qu'il interprète, mais aussi l'innovateur par rapport à celle-ci en ce qui constitue la part de liberté de l'interprète face à l'œuvre à interpréter (Y. Hastings, 2006). Ainsi, malgré le fait que la partition

soit la mémoire de la pensée et de l'expérience créatrices du compositeur, elle n'informe l'interprète que peu sur l'esprit de l'œuvre que Honegger (1976) a si justement appelée « la pensée vivante, et expressive » de l'œuvre :

L'interprétation d'une œuvre musicale consiste, à partir du texte écrit fourni par le compositeur, à restituer non seulement la matérialité sonore des signes graphiques, mais aussi et surtout la pensée vivante, formelle et expressive qui s'y trouve virtuellement contenue (Honegger, 1976, p. 500).

Imberty (2001) considère l'interprétation d'une œuvre comme son appropriation par l'interprète dans sa relation vivante, interactive et parfois imprévisible avec l'œuvre et avec le compositeur, mais aussi avec lui-même. C'est cette appropriation de l'œuvre par l'interprète qui permet ensuite l'appropriation de l'œuvre par l'auditeur autant au niveau d'appréhension des structures sonores qu'au niveau émotionnel.

Synonyme de « révélation » et de « dévoilement » (Davies & Sadie, 2014-), l'interprétation d'une œuvre est souvent le seul moyen de rendre l'œuvre accessible à l'auditeur. L'interprétation n'est pas une simple exécution, mais selon Imberty (2001), elle est la « médiation d'une exécution interprétante » (p. 15), elle implique aussi bien « le sens préexistant, implicitement présent dans l'œuvre qu'une forme de liberté et de responsabilité à l'instar de l'improvisateur » (Accaoui, 2011, p. 257).

Dans la même lignée, Honegger (1976), mentionne que loin d'un modèle idéal et fixe, l'interprétation conserve inévitablement « une part de spontanéité tirant parti du champ d'indétermination que laisse subsister même le texte le plus soigneusement mis au point » (p. 500). Même s'il existe certaines limites à la spontanéité de l'artiste interprète, selon l'auteur, il faut tenir compte de la subjectivité de l'interprète, de son sens artistique et de sa musicalité, des facteurs essentiels à la vivacité de la musique interprétée. La pianiste Marguerite Long (1971) mentionne également ce va-et-vient constant entre les éléments écrits et non écrits dans l'interprétation d'une œuvre

musicale. Elle parle de la nécessité pour l'interprète de connaître et comprendre le contexte dans lequel le compositeur a conçu son œuvre, mais elle ajoute également l'ignorance relative de l'œuvre par son auteur même. De ce fait, selon elle, il y a l'impossibilité de connaître réellement les intentions du compositeur, car l'œuvre lui échappe et ne traduit jamais simplement ni complètement ses intentions. Dans ce sens, l'interprète est appelé à jouer un rôle véritablement créateur. Selon Accaoui (2011), la partition est en effet un objet paradoxal, car le compositeur s'y heurte aux limites de la notation, mais en même temps, elle dit toujours plus que ce que le compositeur a voulu y mettre :

Ce que renferme la partition est à la fois en deçà et au-delà de l'œuvre telle que le compositeur l'imagine, tel qu'il peut en avoir conscience au moment où il la compose (Accaoui, 2011, p. 260).

Accepter l'identité plurielle d'une œuvre permet également d'accepter l'existence de différentes interprétations de celle-ci, reconnaissant ainsi la variabilité d'une œuvre et la singularité de chacune de ses interprétations. De ce fait, l'art de l'interprète dans le travail de l'interprétation musicale d'une partition, réside dans la qualité du rendement du texte, dans la variété et la différenciation de sa palette sonore, mais aussi dans la façon dont il met en valeur tel ou tel aspect de la musique dans la limite du respect du texte musical en ce qu'elle a d'inhérent (Brelet, 1951; Pâris & Pilon, 2014-).

2.2.4.1 Du statut du musicien-interprète

Le statut du musicien-interprète a évolué au cours de l'histoire de la musique occidentale en parallèle à l'évolution du langage musical. Pour mieux comprendre cette évolution, voici une brève rétrospective historique de Pâris et Pilon (2014-) qui concerne le statut du musicien-interprète entre les XVI^e et XIX^e siècles.

Dans la musique polyphonique savante du XVI^e siècle, les règles de la notation extrêmement strictes ne donnaient qu'un rôle limité à l'interprète. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, les signes notés sont devenus une base de départ laissant à l'interprète une grande part de liberté que cela soit dans la réalisation de la basse continue d'après le chiffre indiqué, les cadences destinées à mettre en valeur la virtuosité de l'exécutant, ou l'ornementation improvisée dans les mouvements lents des sonates. Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, les compositeurs deviennent plus exigeants à l'égard des interprètes de leurs œuvres en ce qui a trait à l'exactitude dans l'exécution du texte musical. Les musiciens doivent désormais trouver d'autres moyens (comme l'élargissement de la palette sonore à l'aide des nuances) pour manifester leur personnalité, car avec une notation plus précise, les compositeurs laissent moins de choix et de place à l'improvisation. Le XIX^e siècle est la période de l'émancipation du soliste ; c'est la période où « le public vient écouter l'*interprète* » qui est devenu une source d'inspiration créatrice pour le compositeur. À la même époque, la notation devient de plus en plus précise, et une division du travail musical entre le créateur et l'interprète s'établit.

2.2.4.2 Trois styles d'interprétation musicale

C'est au début du XIX^e siècle que le concept de l'interprétation a commencé à être développé autant sous l'angle de la technique instrumentale que de la manière d'exécuter une œuvre musicale (Davies & Sadie, 2014-). Au courant du XX^e siècle, l'on commence à enseigner l'interprétation et le concept gagne de l'intérêt dans les recherches musicologiques (Pâris & Pilon, 2014-). Le formalisme esthétique et le structuralisme de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle se sont établis sur la fixité de la matérialité de l'écriture dans la partition. Les théories reliées à ces mouvements ont négligé la complexité de l'expérience musicale dans sa réalisation

sonore, son interprétation, mais aussi dans sa réception par l'auditeur (Brelet, 1947; Imberty, 2001).

Malgré le développement des moyens de reproduction sonore et la rigueur exigée dans les concours internationaux d'interprétation qui ont contribué à uniformiser le style d'interprétation, Stenzl (1995) a identifié trois styles d'interprétation distincts, apparus au courant du XXe siècle. La plus ancienne est l'approche allemande, appelée « interprétation expressive ». Elle a été initiée durant la seconde moitié du XIXe siècle par Liszt et Wagner et met de l'avant l'emploi du *rubato*, la variation de tempo dans la direction musicale de chaque phrase, au point où la plupart du temps, le tempo n'est pratiquement jamais maintenu au-delà de huit mesures (idem).

La deuxième approche, encore dominante à notre époque, est celle « néo-objective » qui a été introduite au début du XXe siècle. Intimement liée au style musical de l'époque, à la nouvelle perception du temps dans la musique, cette approche a été essentiellement amenée par Stravinsky, Bartók, et Hindemith, faisant une distinction nette entre interprétation et exécution. Stenzl, cite Stravinsky : « L'interprétation est la cause de toutes les confusions, de tous les abus et de toutes les mécompréhensions »²⁸ (Stenzl, 1995, p. 689).

La troisième approche est celle qui cherche l'authenticité historique plus particulièrement dans l'interprétation de la musique ancienne, de la période baroque, de celle de la Renaissance ou du Moyen Âge. Le mouvement de l'interprétation authentique de la musique ancienne a commencé entre les deux guerres, autour des années 1933, initié par la *Schola Cantorum Basiliensis* (la *Schola Cantorum* de Bâle). Le retour à la source s'est traduit par l'emploi des instruments de l'époque de composition des œuvres

²⁸ Traduction libre de « *Interpretation, the cause of all confusion, of all abuse, of all misunderstandings* » (Stenzl, 1995, p. 689).

musicales, mais aussi par l'interprétation de la musique de la manière qui correspondrait le plus à celle pratiquée à l'époque de la composition de la pièce.

Dans ce va-et-vient constant entre l'autorité du compositeur, le respect des conventions liées à la performance et les normes de la pratique instrumentale dictées par l'ensemble des interprétations existantes, le musicien se situe entre ce qui est jugé « acceptable » au regard de la partition et des critères historiques, soit la tradition écrite, et la recherche d'un jeu confiant et créatif issu de son expérience personnelle qui contribuera, à son tour, à la tradition orale transmise aux générations futures. Cette contribution souligne l'importance du rôle de l'interprète et sa subjectivité dans la recréation de l'interprétation d'une œuvre musicale.

2.3 *Le Sacre du printemps*, œuvre controversée

Progressivement, j'ai commencé à prendre conscience de l'importance de cette œuvre la plus caractéristique et la plus audacieuse de Stravinsky et également la plus controversée de la musique du XXe siècle (Schloezer, 2012b). Selon Dufour (2006), *Le Sacre du printemps* est « [...] une œuvre qui change tout, qui modifie la source même de tous nos jugements esthétiques, et qu'il faut tout de suite compter parmi les plus grandes » (p. 146). La controverse autour de l'œuvre à sa création, mais également tout au long de l'histoire de la musique, m'avait intriguée. Je voulais en savoir plus avant de me lancer dans l'aventure.

La rupture avec le charme et la douceur de la musique romantique²⁹, la complexité des procédés rythmiques, le caractère archaïque des mélodies grâce à la netteté de leur

²⁹ Boris de Schlœzer, dans son ouvrage *Igor Stravinsky* publié en 1923, mentionne que Stravinsky n'a pas pu se garder éloigné des influences de la musique de son époque malgré son effort. Il cite :

contour, l'impression de dureté et de stridence causée par le langage harmonique ont contribué à susciter un scandale à la date de sa création scénique devant le public parisien à ce début du XXe siècle, le 29 mai 1913, au théâtre des Champs-Élysées³⁰. *Le Sacre du printemps* a marqué une rupture définitive avec le passé même si la composition de cette œuvre par Stravinsky pour la troisième saison³¹ des « Ballets russes » de Diaghilev³² à Paris est contemporaine aux nouveaux courants de transformation du langage musical initié par Debussy et Wagner et les compositeurs de la deuxième école de Vienne comme Schoenberg, Berg et Webern.

Diaghilev avait déjà suscité l'intérêt du public parisien bien avant la création du ballet *Le Sacre du printemps* : en 1906 avec l'exposition d'art visuel russe, en 1907 avec la présentation de l'opéra de Moussorgski à Paris, l'œuvre imprégnée du folklore russe, *Boris Godounov* (Griffiths, 2014-), en 1910 avec la musique d'un premier ballet avec un grand orchestre symphonique pour « Les Ballets russes », l'*Oiseau de feu*, dont il a commandé la composition à Stravinsky et finalement en 1911 avec le deuxième ballet, *Petrouchka*. La troisième fut *Le Sacre du printemps*, l'œuvre qui, dès 1913, rendit Stravinsky l'un des plus célèbres compositeurs à travers toute l'Europe (Pritchard, 2011). Selon Hill (2000), l'œuvre est l'icône du modernisme dominant de cette époque, comme la *Neuvième symphonie* de Beethoven était l'icône de la musique du XIXe

Et pourtant, le *Sacre du Printemps* est sous certains rapports une partition bien romantique, et l'auteur s'en est certainement rendu compte, lui qui a brusquement ensuite obliqué, car ses efforts ont précisément tendu à partir de 1913 à dépouiller son langage musical des éléments romantiques qu'il recelait encore, éléments étrangers peut-être à sa pensée, à la tournure même de son génie, mais qui appartenaient à son époque, dont il ne pouvait se débarrasser, même s'il l'avait voulu, et qu'il éleva pour ainsi dire à la plus haute puissance au moment même où il allait y renoncer (Schlœzer [1929] cité dans Esclapez [2012, p. 20])

³⁰ Pierre Monteux était au pupitre dirigeant l'orchestre (Cyr et al., 1981).

³¹ La première commande était réalisée en 1910 (*L'Oiseau de Feu*), et la seconde en 1911 (*Petrouchka*) (Griffiths, 2014-).

³² Impréario et éditeur russe, Serge Diaghilev (1872-1929) est le fondateur des *Ballets russes* (Griffiths, 2014-).

siècle. Il faudrait mentionner que c'était autant la musique que la danse qui avaient contribué au scandale de l'œuvre à sa première.

2.3.1 Scandale (musique)

Comme mentionné plus tôt, par la composition du *Sacre du printemps*, Stravinsky brise la longue tradition germano-autrichienne qui régnait sur presque toute la musique du XIXe siècle et le début du XXe siècle. Dans la conception instrumentale dominante à cette époque, l'orchestre était considéré comme un « vaste appareil extrêmement complexe, sorte d'orgue géant dont les jeux seraient constitués par les divers groupes instrumentaux » (Schlœzer, 2012, p. 58). Les compositeurs issus de la tradition d'instrumentation de Weber (comme Wagner) employaient un tel orchestre, gras et compact dans la sonorité, faisant en sorte que les groupes instrumentaux se trouvaient confondus. Dans son ballet *Le Sacre du printemps*, Stravinsky va à l'opposé de cette tendance de « la pédale orchestrale » où les lignes mélodiques s'attachaient à se projeter toujours sur un fond sonore continu. Par un procédé qu'il a commencé dès la composition de *Petrouchka* (1911), dans *Le Sacre du printemps*, il redonne l'autonomie aux timbres de groupe d'instruments distincts. Dans ce traitement, les combinaisons sont déterminées par le développement mélodique, harmonique et rythmique, mettant en valeur le contenu musical, mais aussi donnant à entendre des combinaisons sonores détachées, en dehors du tout orchestral. Stravinsky cherche les combinaisons instrumentales pour elles-mêmes et s'y livre à des jeux de timbres dans le but de créer une atmosphère spéciale d'épouvante et de mystère, par exemple dans le prélude du second tableau. La technique orchestrale du compositeur s'est ici adaptée au caractère de l'œuvre, au but précis qu'il s'était assigné (*ibidem*, p. 62).

2.3.2 Scandale (danse)

Du côté de la danse, la chorégraphie de Nijinski, celle présentée à la première de l'œuvre à Paris en 1913³³, avait proposé des mouvements asymétriques, et brusques, des « corps tordus, des membres dissociés, des articulations anguleuses » (Montaignac, 2013). Suivant de près le scénario du ballet, la chorégraphie de Nijinski représentait des mouvements lourds et sans élégance en traitant le thème principal du ballet, le sacrifice. L'esthétique particulière du mouvement dans cette chorégraphie s'opposait aux canons esthétiques du ballet classique à ce début du XXe siècle. « Les positions, traditionnellement en dehors, se tournent vers l'en dedans, les sauts s'aplatissent pour renforcer l'atmosphère pesante et la difficulté à s'arracher à sa condition » (Pietragalla, 1999, p. 130)³⁴.

Dans un autre ordre d'idée, Boucourechliev (1982), qui trouve dans le scandale de la première du *Sacre du printemps* une part de provocation suscitée par Diaghilev lui-même, voyait que le vrai « scandale » de cette œuvre est dans son isolement au sein de l'histoire musicale, non dans le tumulte du public de la première représentation.

³³ Trouvant une perpétuelle source de réflexion dans la musique du *Sacre du printemps*, des chorégraphes de partout dans le monde se sont réapproprié l'œuvre. Dans l'annexe D de la thèse j'aborde brièvement comment chaque chorégraphe a traité le thème de sacrifice étant le thème central de l'argument original du ballet.

³⁴ Après huit performances, la chorégraphie originale du ballet par Nijinski avait disparu du répertoire de la compagnie des Ballets russes (Hodson, 1996). L'œuvre étant considérée perdue, après les années de la Première Guerre mondiale, Diaghilev a eu recours à Massine (1896-1979) pour une nouvelle chorégraphie pour la saison de 1920. C'est en 1987 que Hodson a reconstruit la version originale du ballet à partir des notes chorégraphiques inscrites en marge de la version pour piano quatre mains par Stravinsky lui-même lors des répétitions de 1913 (publié plus tard en appendice de l'ouvrage *The Right of Spring Sketches. 1911-1913*), des indications de la danseuse Marie Rambert sur sa partition, les notes personnelles de la sœur de Nijinski, Bronislava Nijinska, et principalement les dessins de Gross-Hugo (Hodson, 1996). Cette version a été dansée par le *Joffrey Ballet* en 1987.

2.3.3 Langage harmonique, mélodique et rythmique de l'œuvre

L'harmonie du *Sacre du printemps* est une sorte de pseudo-polytonalité, car le plan tonal est bien stable avec une tonalité fondamentale, rigoureusement affirmée alors que des phrases mélodiques appartenant à des tonalités différentes viennent temporairement se joindre à la tonalité fondamentale (Schloezer, 2012a). Selon Schloezer, il n'y a pas de polytonalité dans le sens où chacune des voix poursuit son propre chemin et aboutit à sa propre cadence. Même si la polyphonie a atteint une complexité et une richesse remarquable dans l'œuvre, et les sections contrapuntiques sont travaillées dans les plus fins détails, le style mélodique est bien apparent dans toute l'œuvre. Certains thèmes sont empruntés au folklore paysan du nord de la Russie et ainsi ont été laissés sans modifications dans l'œuvre. D'autres thèmes sont seulement inspirés des chants populaires au point d'être méconnaissables ; ainsi ils appartiennent en propre à Stravinsky même si par leur construction diatonique et la sonorité qu'ils dégagent, on croirait entendre de la musique folklorique russe (Boucourechliev, 1982; Schloezer, 1923).

Selon Boucourechliev (1982), l'analyse harmonique traditionnelle ne peut appliquer ses critères que pour mettre à jour les composantes des agrégats sonores et leur fonction. Selon l'auteur, l'analyse harmonique traditionnelle ne peut pas placer l'œuvre de Stravinsky dans sa réalité musicale, car l'harmonie fonctionnelle passe au second plan, elle n'est pas la « somme verticale » de ses composantes élémentaires, mais un corps nouveau, un bloc irréductible. Boucourechliev trouve un réseau structurel général pour l'ensemble de l'œuvre qu'il classe dans trois catégories distinctes : les chants d'essence mélodique³⁵, les danses et les processions. L'ordre d'apparition de chacune de ces catégories crée selon lui un grand « rythme de formes » qui concerne non seulement la musique, mais aussi la chorégraphie.

³⁵ Khorovodes (de *khor*- chant en chœur, et *vodit*- conduire) (Boucourechliev, 1982, p. 94).

La construction asymétrique du rythme et l'absence de la régularité rythmique du *Sacre du printemps* allaient dans le sens contraire de ce qui se pratiquait à ce début du XXe siècle (Jaffé, 2012b, p. 268). Dans cette œuvre, le rythme est en évolution constante. L'exemple principal de l'innovation rythmique se trouve dans la *Danse sacrée*, dans les passages où il y a un changement perpétuel de mesure. D'autres formes d'irrégularité rythmique et de changement de mesure se trouvent à l'origine des accents naturels des mélodies folkloriques que Stravinsky a employées dans sa musique. Selon Hill (2000), lorsque la pulsation et la mesure sont stables, Stravinsky introduit d'autres types de désordre comme la juxtaposition de plusieurs patterns rythmiques ; l'exemple principal étant *Augure printanier*.

2.3.4 Mémorisation du *Sacre du printemps*

La mémorisation de cette pièce est une tâche reconnue comme difficile, car Stravinsky ne fait que très rarement référence à la mémoire collective du système tonal de la musique faisant référence aux gammes et des arpèges. Comme c'est le cas dans la majorité des œuvres issues du répertoire du XXe siècle (Ryabinin, 2011), dans *Le Sacre du printemps*, il y a l'absence de *patterns* reconnaissables de la musique tonale et en conséquence l'absence de préparation mentale au réseau schématique des accords et des harmonies. Boucourechliev mentionne : « *Le Sacre* impose un déplacement de l'approche qui, analytique (selon les critères harmoniques traditionnels) devient phénoménologique » (1982, p. 90). Il note plus loin : « C'est cette coexistence, déjà cette mutation des conceptions harmoniques, qui fait l'une des singularités du *Sacre*, irréductible à une évolution linéaire » (*ibidem*).

Dans *Le Sacre du printemps* l'existence des répétitions constantes des motifs en absence d'un rythme régulier, rendait la tâche de mémorisation de certaines sections de

l'œuvre encore plus difficile. Comme le mentionne Jaffé (2012a), la construction asymétrique du rythme dans *Le Sacre du printemps* témoigne de l'influence de la musique folklorique russe et lituanienne sur Stravinsky. L'exemple principal de l'innovation rythmique dans *Le Sacre du printemps* se trouve selon Hill (2000) dans la *Danse Sacrée*, les passages où il y a un changement perpétuel de mesure. D'autres formes d'irrégularité rythmique et de changement de mesure se trouvent à l'origine des accents naturels des mélodies folkloriques que Stravinsky a employées dans sa musique. Quand la pulsation et la mesure sont stables, Stravinsky introduit d'autres types de désordre comme la juxtaposition de plusieurs patterns rythmiques ; l'exemple principal étant *Augure printanier* (Hill, 2000).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Choix d'une méthodologie hybride : une méthodologie de recherche-crédation

Le but de cette recherche est de comprendre la fonction des éléments extramusicaux dans le travail de création de l'interprétation d'une œuvre. Or les interrogations sur la fonction des éléments extramusicaux ne pouvaient trouver de réponses que dans une recherche introspective dirigée vers la subjectivité, celle de l'interprète avec ce que cela sous-entend sur le plan personnel et expérientiel. Le regard réflexif sur ma pratique instrumentale m'a amenée à m'interroger sur le vécu d'une expérience unique, celle de la stimulation de l'imaginaire au moment du jeu instrumental sur certains passages du *Sacre du printemps*, dans sa version pour piano quatre mains. Ainsi ce projet de recherche est centré sur la description de mon vécu d'interprète-musicienne et son analyse dans le but de comprendre le phénomène d'association des éléments extramusicaux avec le texte musical et leur fonction.

La quête d'une méthodologie adaptée à la dimension subjective du jeu instrumental a fait partie intégrante de mon processus de recherche. Ainsi j'ai façonné une méthodologie qui juxtapose une approche heuristique à une perspective phénoménologique. Ce type de méthodologie hybride offre, selon Bruneau et Burns (2007), plus de souplesse par rapport à une méthodologie spécifique, car elle est plus adaptée aux besoins de recherche en art en raison « des liens qui peuvent s'opérer,

impliquant une variété de dispositifs et de contextes de travail (théorique, pratique) » (p. 82). Le choix de cette méthodologie, la méthodologie hybride, m'a permis de trouver, à juste titre, un chemin de dialogue entre les deux volets théorique et pratique à l'image même de ma question de recherche et du contexte de ma pratique instrumentale.

3.1.1 Approche heuristique et perspective phénoménologique

L'étude de la dimension subjective du jeu instrumental relève de mes préoccupations personnelles en tant que musicienne-interprète. Ma question de recherche a ainsi émergé de ma pratique artistique et s'est focalisée, plus précisément, sur une démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire. Cette démarche est de type heuristique (Marshall & Rossman, 2006), dans laquelle l'aller-retour entre la théorie et la pratique est omniprésente et les réflexions sur l'une nourrit l'autre et vice versa (Gosselin, 2006; Laurier & Gosselin, 2004).

Ayant comme principale source d'information l'expérience du sujet-chercheur lui-même c'est-à-dire la musicienne-interprète, cette recherche adopte une perspective phénoménologique dans laquelle l'étude des phénomènes est centrale. En s'appuyant sur l'observation structurée, la phénoménologie permet de mettre entre parenthèses ce que l'on connaît pour tenter de comprendre un phénomène tel qu'il se manifeste à la conscience de sujet (Deschamps, 1993; Vermersch, 2010). Selon Paillé et Mucchielli, avoir une perspective phénoménologique implique « une volonté de s'en tenir aux phénomènes, seule réalité dont nous disposons, et de les décrire tels qu'ils apparaissent, sans référence à une théorie explicative ni à des causes » (2003, p. 13). Fondée par Husserl en 1900, la phénoménologie s'intéresse de ce fait avant tout à l'étude des phénomènes de la conscience du point de vue du sujet. Husserl considérait la conscience « comme un domaine privilégié, car sans elle, rien ne peut se produire »

(Giorgi, 2007, p. 354). La phénoménologie permet ainsi de rendre compte de l'expérience subjective d'un sujet et ainsi contribuer à la construction de sens pour celui-ci (Giorgi, 2007).

Selon Giorgi (2007), dans le domaine de l'art, les méthodologies dérivées de la phénoménologie permettent de percevoir l'expérience des interprètes. Ceci contribue à l'acquisition de connaissances solides sur la façon dont peuvent être perçues les intentions exprimées par ces derniers. En musique, la place d'un regard phénoménologique consiste, avant tout, à prendre en considération la distinction entre les phénomènes objectifs du langage musical tel que les notes, les intervalles, les motifs, les mélodies et les accords, le rythme et le mètre, et les phénomènes subjectifs du langage musical, par exemple, l'état de conscience suscité par la musique dans la construction de signification affective (Pike, 1967).

En résumé, et comme le soulignent Marshall et Rossman, l'approche heuristique associée à une perspective phénoménologique permet d'observer l'expérience telle que vécue par la personne, dans son essence et dans sa qualité, en prenant en compte la globalité subjective du chercheur.

3.1.2 Savoir pratique et conscience préréfléchie

L'expérience vécue de chaque être humain est composée à la fois de savoirs théoriques, explicites, ainsi que de savoirs pratiques, cette fois-ci implicites (Monique Bruneau & Sophia L. Burns, 2007; Cosnefroy, 2004). Alors que dans les savoirs théoriques les connaissances du sujet sont conscientisées et de ce fait même, communicables, dans les savoirs pratiques, les connaissances du sujet se présentent comme un savoir caché, un savoir implicite et non su, souvent non communicable.

Dans le domaine artistique, c'est le savoir pratique qui permet et rend la réalisation de l'action possible et efficace. Il est un savoir personnel et contextualisé qui représente l'expérience sensible de l'artiste (Laurier & Gosselin, 2004). Cependant, comme mentionné plus tôt dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel, le savoir pratique échappe, le plus souvent, à la conscience réfléchie. Par contre, il peut se transformer en savoirs explicites et se rendre évident pour le sujet si le praticien emprunte une posture réflexive en établissant une méthodologie de recherche adaptée, celle basée sur l'observation systématique de l'action elle-même (Monique Bruneau & Sophia L. Burns, 2007).

Le savoir pratique propre à l'action se forme d'une façon progressive. Certaines informations liées à ce type de savoir se déposent dans la conscience de façon passive et involontaire, au fur et à mesure de l'évolution de la pratique de l'exécutant, et ce, durant un certain nombre d'années. Ainsi, des informations liées à ce type de savoir sont retenues sans intention de mémorisation par le sujet au moment de l'action. Autrement dit, le sujet enregistre des choses qu'il vit sans en être conscient. Vermersch (2012) nomme cette mémorisation passive permanente la « conscience pré-réfléchie »³⁶. Le vécu relié à ce mode pré-réfléchi de conscience n'apparaît pas d'emblée et de façon explicite à la conscience du sujet. La technique d'entretien d'explicitation conçue selon les principes de la phénoménologie offre, à juste titre, l'accès au savoir pratique et à ce type de mémoire passive très particulier. L'Entretien d'explicitation permet de viser indirectement et de rentrer en contact avec les informations encore non conscientisées, mais conscientisables du déroulement procédural de l'action effectuée par le sujet (Cosnefroy, 2004; Vermersch, 2012). Ceci constitue, selon Vermersch, « un point de départ de la construction de la connaissance » (2000, p. 81).

³⁶ Vermersch (2012) se base sur les définitions de Husserl concernant les trois modes de conscience. Dans son livre de 1913 *Idées directrices pour une phénoménologie*, Husserl prend en compte trois modes principaux de la conscience selon la phénoménologie : inconscient, conscience pré-réfléchie, conscience réfléchie.

3.2 Autoexplicitation : outil privilégié d'accès à la conscience préréfléchie

L'auto-explicitation est une méthode d'écriture introspective dérivée de « l'entretien d'explicitation », technique particulière issue des principes de la phénoménologie, développée par Vermersch en 1994. Ce chercheur s'est appuyé sur des travaux philosophiques de Husserl et des recherches sur l'introspection expérimentale. Cette technique d'entretien à laquelle ont également contribué les membres du GREX³⁷, est définie comme étant une psychologie descriptive de l'expérience subjective, une « psychophénoménologie » (Vermersch, 2012, p. 39). Martinez (1997) précise :

Ce qui organise l'ensemble, c'est la finalité poursuivie, à savoir décrire et élucider ce qui s'est passé tel que cela s'est passé, en faisant verbaliser des données de plus en plus fines telles que les prises d'information dans l'action, dans le but de reconstituer la structure de l'action (p. 2).

Le nom de la technique vient de sa fonction : expliciter ce qui reste implicite dans la réalisation d'une action pour celui qui l'effectue. La technique d'entretien d'explicitation a comme but principal de s'intéresser au vécu passé du sujet (Deschamps, 1993). Moyennant des questionnements descriptifs, cette technique d'entretien permet le recueil de verbalisations des informations liées aux savoirs pratiques du sujet, c'est-à-dire aux savoirs qui lui sont encore implicites.

Dans la technique d'explicitation, l'intervieweur interroge le sujet sur son expérience vécue au moment de l'acte. Le sujet et l'intervieweur sont deux personnes différentes. Par contre, dans la continuité de l'outil de l'entretien d'explicitation, Vermersch a développé, en 2007 l'auto-explicitation, dans laquelle l'interviewé et l'intervieweur

³⁷ Groupe de recherche sur l'explicitation : < <http://www.grex2.com/> >.

sont la même personne. Ces deux techniques, l'entretien d'explicitation et plus particulièrement l'auto-explicitation, ont particulièrement attiré mon attention lors de ma recherche d'outils méthodologiques. En effet, il m'est apparu que cette dernière m'offrait la possibilité de recueillir des données au plus près de mon expérience de musicienne-interprète par la description phénoménologique de celle-ci.

3.2.1 Formation à l'emploi de la technique d'auto-explicitation

C'est lors de ma première « Formation de base à l'Entretien d'explicitation » en 2012 avec Anne Cazemajou et Josée Lachance à Montréal que la pertinence des entretiens d'explicitation m'a été révélée. J'ai suivi cette formation avec beaucoup d'intérêt, apprenant les techniques et les outils différents afin de décrire et d'élucider le déroulement des actions vécues tantôt dans la position d'intervieweur, tantôt dans la position d'interviewé. Tout au long de cette formation, je me suis exercé, avec des modalités d'écriture différentes, aux écritures en première, deuxième et troisième personnes. Quelques mois plus tard, j'ai suivi la formation à l'auto-explicitation. Comme décrite plus haut, cette démarche est fondée sur la référence à des faits et des vécus réalisés par le sujet-chercheur lui-même. C'est en effet après avoir terminé la formation en auto-explicitation que j'ai pu me plonger dans la construction d'une méthode de collecte de données adaptée à la dimension subjective de mon étude.

3.3 Choix de la théorisation ancrée comme méthode d'analyse

L'analyse de cette thèse a été réalisée selon une approche qualitative. L'analyse qualitative est une démarche discursive de formulation, d'explicitation ou de théorisation d'un phénomène par des opérations méthodologiques spécifiques liées à une situation d'enquête (Pierre Paillé, 2003, 2011). Historiquement, l'analyse qualitative prend son origine dans le courant épistémologique de l'approche

compréhensive, née autour des années 1850. Cette approche est essentiellement basée sur la recherche de signification. Par la compréhension du contexte et la mise en relation de tous les éléments de l'étude, le but de l'approche est d'atteindre le sens des phénomènes en question, lesquels à leur tour sont dépendants d'autres phénomènes (Pierre Paillé & Mucchielli, 2003). Dans le cadre des recherches qualitatives où il y a présence de données à caractère multidimensionnelles, la compréhension des phénomènes à l'étude est intimement liée au jugement ou au « *regard expert* » que l'analyste porte sur les données de son étude (Pierre Paillé, 2011). Paillé (2003) mentionne ailleurs l'influence de « la sensibilité théorique et expérientielle » (p. 129) du chercheur sur le processus d'analyse ; ce qui veut dire que sa capacité théorique à mettre en relation les différents concepts et son expérience intime, professionnelle et subjective dans la manière de réagir à ses données collaborent conjointement dans le travail complexe de l'analyse qualitative.

Pour effectuer l'analyse de l'ensemble des données collectées, je me suis inspirée de la méthode appelée l'Analyse par théorisation ancrée (Pierre Paillé, 1994). Pour ce faire, je me suis appuyée essentiellement sur l'ouvrage intitulé *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* de Paillé (2003; Pierre Paillé & Mucchielli, 2008). L'Analyse par théorisation ancrée consiste en « [...] une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène » (1994, p. 151). La qualité progressive de la théorisation exige la simultanéité de la collecte des données et de leur analyse, et ainsi l'enracinement de l'analyse en émergence dans les données. Ceci est l'une des caractéristiques majeures de cette méthode d'analyse qualitative :

À la différence des théories traditionnelles, d'abord créées, ensuite vérifiées (validées), la plupart par des chercheurs différents et dans des conditions différentes, une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence (Pierre Paillé, 1994, p. 150).

L'expression « Analyse par théorisation ancrée » constitue une traduction et une adaptation de la *Grounded Theory*, proposée en 1967 par Glaser et Strauss (Pierre Paillé, 1994). Ce type d'analyse ne peut pas s'appuyer sur une grille préétablie, à la différence d'une analyse de contenu qui fonctionne avant tout par le « comptage et la comparaison de mots ou de propositions déjà établies comme significatives avant même que l'analyse définitive soit menée » (Pierre Paillé, 1994, p. 151). C'est à travers la réalisation de six étapes distinctes que cette méthode d'analyse qualitative permet de théoriser un phénomène et d'en dégager un sens nouveau et différent par rapport à ce qui était connu jusque-là (Pierre Paillé, 1994).

3.4 Étapes de la méthodologie de stimulation de l'imaginaire

Pour répondre à ma question de recherche et comprendre la fonction des éléments extramusicaux dans le travail de l'interprétation de certains passages de l'œuvre, j'ai été amenée à concevoir une méthode spécifique de stimulation de l'imaginaire. Comme l'illustre le tableau 1, cette méthode de stimulation de l'imaginaire comporte 10 étapes et porte sur deux types de situations soit les ateliers de recherche-crédation³⁸ avec la conseillère artistique, et les séries de répétitions en solo et en duo (en bleu).

³⁸ Les ateliers recherche-crédation ont eu lieu pour la plupart dans les locaux de l'UQAM ainsi qu'au Conservatoire de musique de Montréal.

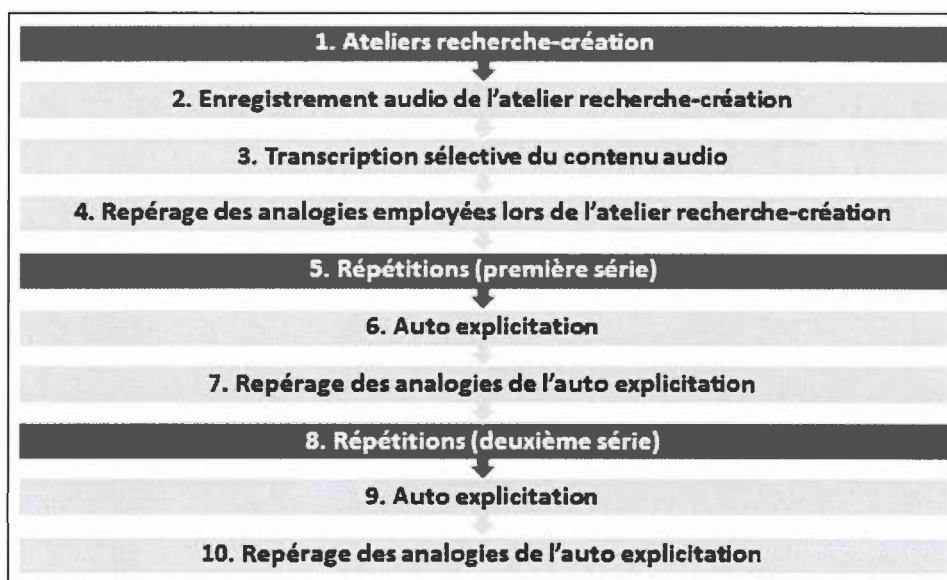


Figure 3.1 – Situations et étapes de réalisation de la démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire

Comme mentionné dans le tableau suivant, j'ai employé des outils de collecte de données différents en regard des objectifs de cette recherche pour chacune des situations, atelier de recherche-création et répétition individuelle et en duo. J'ai entamé l'expérimentation avec la méthode de stimulation de l'imaginaire pendant huit mois, à partir du 2 avril 2014 à la date du récital final à la Chapelle historique du Bon Pasteur, le 5 novembre 2014.

Tableau 3.1 – Situations et outils de collecte des données

Situations	Outils de collecte des données	Dates
Atelier de recherche-création (en duo)	Enregistrement audio Journal de bord	2 avril 2014 au 10 octobre 2014
Répétition (individuelle et en duo)	Auto-explicitation Journal de bord	2 avril 2014 au 5 novembre 2014

La méthode développée consiste à stimuler mon imaginaire au moment du jeu instrumental dans la situation de répétition en solo et en duo par des analogies

employées dans les ateliers de recherche-création par la conseillère artistique, mais aussi des analogies issues de mon propre imaginaire. Parmi les quatorze ateliers de recherche-création, deux ateliers ont été approfondis dans le cadre de cette thèse, soit celui du 23 mai 2014 qui a porté sur les 20 premières mesures de l'introduction de l'acte I et celui du 2 avril 2014 qui a porté sur les 56 premières mesures de l'introduction de l'acte II du *Sacre du printemps*³⁹. J'ai choisi ces deux ateliers parce que j'ai pu obtenir des données très variées, complexes et riches grâce à la différence de l'écriture musicale des passages choisis des deux introductions de l'œuvre.

En suivant toutes les étapes de la méthode de stimulation de l'imaginaire, j'ai ainsi obtenu quatre auto-explicitations riches et satisfaisantes au regard des objectifs de cette étude. Les auto-explicitations 1 et 2 correspondent à l'atelier de recherche-création 1 et les auto-explicitations 3 et 4 correspondent à l'atelier de recherche-création 2. Ainsi mon étude se limite aux données de ces quatre auto-explicitations portant sur les extraits des deux introductions de l'œuvre.

3.4.1 Atelier de recherche-création

Pour mener le volet pratique de cette recherche, l'interprétation du *Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano à quatre mains, ma partenaire pianiste et moi avons eu recours à deux conseillers artistiques. En plus de leur expertise sur des notions reliées à la technique instrumentale et la production du son, les conseillers artistiques nous proposaient très souvent des éléments extramusicaux comme soutien à l'interprétation de l'œuvre.

³⁹ Les extraits de la partition concernant l'acte I et l'acte II se trouvent dans l'annexe B.

Cette situation d'ateliers de recherche-création s'est divisée en deux phases : la première s'étend entre le mois de janvier 2012 et le mois de décembre 2013. Elle correspond à la période de notre collaboration avec Pierre Jasmin en tant que conseiller artistique. La deuxième phase marque la période qui correspond à celle de notre collaboration avec Suzanne Goyette comme conseillère artistique et s'étend sur une période de huit mois, commençant au mois d'avril 2014 et se terminant au mois d'octobre de la même année. Nous avons eu quatorze ateliers de recherche-création avec Suzanne Goyette.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de ne traiter que les données issues de la deuxième phase des ateliers de recherche-création, parce que durant la première phase, je commençais à peine à investir mon sujet d'étude. De plus, cette première phase correspondait à l'étape d'apprentissage de la partition plutôt qu'à l'appropriation artistique (I. Héroux & M.-S, 2014) de l'œuvre. Tous les ateliers de recherche-création de la phase à l'étude ont eu lieu à l'UQAM, hormis les deux premiers qui ont eu lieu au Conservatoire de musique de Montréal.

Le travail d'interprétation et d'analyse harmonique que ma partenaire et moi avons effectué depuis le début de l'année 2012 sur la partition du *Sacre du printemps* nous avait permis de bien connaître l'œuvre au moment où nous avons commencé les ateliers de recherche-création avec Suzanne Goyette en avril 2014. Rendues à cette étape d'apprentissage de la partition, nous connaissions toute l'œuvre de mémoire. Avec notre conseillère artistique, nous avons recommencé à travailler son interprétation dès les premières mesures. Voici le tableau qui présente les sections de l'œuvre que nous avons travaillées avec la conseillère artistique lors des ateliers de recherche-création selon le calendrier.

Tableau 3.2 – Date et sections de l'œuvre travaillées avec la conseillère artistique

N	Dates de l'atelier de recherche-crédation en 2014	Sections travaillées
1	2 avril	<i>Introduction</i> acte II (79 à 86).
2	11 avril	<i>Cercle mystérieux des adolescentes</i> <i>Glorification de l'élue</i> (91 à 121).
3	23 mai	<i>Introduction</i> acte I, <i>Augure printanière</i> , <i>Danses des adolescentes</i> , <i>Jeu du rapt</i> (0 à 3, 12, 12+6, 15, 36+4, 43).
4	27 mai	<i>Introduction</i> acte I (4, 6+1, 6 à 6+4, 6+5 à 7, 8, 9,9+2).
5	5 juin	<i>Jeu du rapt</i> (37, 42, 44, 47).
6	10 juin	<i>Rondes printanières</i> , <i>Jeu des cités rivales</i> (49, 51, 53, 54, 61).
7	16 juin	<i>Jeu des cités rivales</i> , <i>Cortège du Sage</i> , <i>Adoration de la terre</i> , <i>Danse de la terre</i> (61 à 62, 63+11, 64, 65, 75+6, 78).
8	3 juillet	<i>Action rituelle des ancêtres</i> (129, 135, 104, 106, 107, 111, 113, 115, 133).
9	9 juillet	<i>Danse sacrale</i> (142,149, 146, 151, 159, 160 à 165, 174, 176, 178, 181, 201).
10	12 août	<i>Introduction</i> acte II, <i>Cercle mystérieux</i> <i>des adolescentes</i> , <i>Glorification de l'élue</i> (79 à 83, 84, 83 à 85, 86, 89, 93, 95, 100, 103, 104, 117, 121, 104, 105, 107, 113, 114, 115).
11	20 août	<i>Danse sacrale</i> (149, 154, 142, 151, 164, 165, 174, 176).
12	28 août	<i>Introduction</i> acte I (1-3, 1, 4, 3, 5, 6, 7, 8, 9).
13	3 octobre (séance de rodage)	<i>Adoration de la terre</i> (Acte I) (1-3, 12, 44, 72 à 79, 76-5, 3, 3+2, 4-1, 4, 6, 8, 7-1, 7, 8, 9, 12, 13, 14+5, 16+3, 16, 40, 49-1, 49, 71, 72, 76-5).
14	10 octobre (séance de rodage)	<i>Le sacrifice</i> (Acte II) (151, 83, 86, 87, 87 à 89, 89, 90, 103, 135, 141+3, 141+2, 149).

3.4.1.1 Collecte de données : enregistrement audio de l'atelier de recherche-création et transcription sélective du contenu audio

Pour la collecte des données issues des ateliers de recherche-création, j'ai procédé en deux temps. Dans un premier temps, j'ai pris le soin d'effectuer des enregistrements audio de tous les ateliers dans le but d'avoir accès à la voix et aux mots exacts employés par la conseillère artistique. Cet outil de collecte de données m'a permis d'être en mesure de r couter et ainsi de m'immerger de nouveau, et à volonté, dans les ateliers de recherche-création. Dans un deuxième temps, j'ai procédé à la transcription sélective ⁴⁰ des enregistrements audio sur le support papier. Ces transcriptions comprennent la reproduction intégrale des propos de notre conseillère artistique ainsi que les échanges que ma partenaire pianistique et moi avons eus avec elle lors des ateliers de recherche-création. L'objectif principal de ces transcriptions sélectives sur papier était de me permettre d'avoir sous les yeux, au moment de la répétition, les analogies et les expressions originellement employées par la conseillère lors de l'atelier de recherche-création et avec lesquelles j'allais travailler. En effet, ces transcriptions facilitaient l'accès aux propos tenus lors de l'atelier sans que je doive r couter tout le contenu des enregistrements audio à chaque fois.⁴¹

3.4.1.2 Repérage des analogies employées lors de l'atelier de recherche-création

Ainsi, j'ai repéré sur les pages des transcriptions sélectives du contenu des ateliers de recherche-création, toutes les analogies qui faisaient référence aux éléments

⁴⁰ Les salutations du début et de la fin des ateliers recherche-création et toute autre conversation en dehors du sujet musical ont été omises de la transcription.

⁴¹ Le timbre, l'intonation et l'intensité de la voix, les pauses entre les mots, l'expression faciale et les démonstrations gestuelles que la conseillère effectuait pour clarifier et rendre intelligible ses conseils, ont eu une importance primordiale dans le choix des analogies pour l'emploi au moment de ma répétition. Cependant, ils n'ont pu être transcrits comme c'est le cas dans toute transcription d'un contenu audio.

extramusicaux. J'ai entouré les analogies repérées au crayon noir. J'ai préféré éviter de les transcrire par la suite sur une page à part dans le but de conserver un rapport étroit avec ce qui a été dit durant les ateliers et le contexte dans lequel les analogies avaient été employées par notre conseillère. Le repérage des analogies était une étape incontournable dans ma démarche méthodologique reliant deux situations, celle des ateliers de recherche-crédation et celle des répétitions individuelles et en duo.

3.4.2 Répétition individuelle (en solo) et en duo (première série)

Après avoir repéré les analogies évoquées par la conseillère lors des ateliers de recherche-crédation, j'ai entamé une série de répétitions individuelle⁴². Cette série de répétitions portait sur les mêmes sections que celles travaillées durant les ateliers. Durant certaines répétitions individuelles, j'avais recours, et ce dès le début de celles-ci, aux analogies que j'avais repérées à partir des transcriptions sélectives. Par contre, pour d'autres séances de répétition, je préférais débiter en réglant les difficultés techniques instrumentales à la lumière des conseils que j'avais reçus de ma conseillère, avant de me laisser inspirer par les analogies que j'avais repérées. Après un certain nombre de répétitions individuelles, j'ai entamé les répétitions en duo avec ma partenaire pianistique. Rendue à cette étape, je ne sentais plus le besoin d'avoir recours aux détails de l'atelier à partir de la transcription sélective. Les analogies et les passages auxquels je les attribuais m'étaient devenus familiers.

J'ai employé deux outils de collecte des données pour les situations de répétitions. L'un est le journal de bord et l'autre est l'auto-explicitation. J'ai commencé à utiliser le journal de bord à partir de janvier 2012, à la même période que les ateliers de recherche-crédation de la première phase. Cependant, pour cette recherche, je n'utilise que le

⁴² Les répétitions ont eu lieu à mon studio situé dans mon appartement et dans les locaux de pratique de l'UQAM.

contenu du journal de bord correspondant aux ateliers de recherche-création que j'ai réalisés avec Suzanne Goyette, c'est-à-dire à partir du mois d'avril 2014.

3.4.2.1 Collecte de données : journal de bord

Dans mon journal de bord, j'ai noté des informations factuelles comme celles relatives aux sections travaillées lors d'une séance de répétition individuelle ou en duo, et occasionnellement le temps alloué dans le studio pour les séances de pratique instrumentale.   la fin de chaque séance de répétition, je notais dans mon journal le détail de la répétition tant en précisant les sections que j'avais travaillées que le chiffre correspondant au tempo. Dans ce sens, le journal est devenu un outil efficace d'organisation. En plus de ces informations, j'y ai noté d'une façon régulière, mes observations, mes pensées, mes sentiments et mes intuitions qui surgissaient au moment des ateliers de recherche-création et de mes répétitions, mais aussi en dehors du contexte de la pratique instrumentale, par exemple, à la suite de conversations que j'avais eues avec des amis ou des collègues étudiants autour de mon sujet d'étude ou le travail de l'interprétation de l'œuvre. Cependant, l'acte d'écrire dans le journal détournait souvent mon attention des détails musicaux, car il causait une interruption durant les séances de répétition individuelle et en duo. C'est pourquoi j'ai décidé de procéder à l'écriture du journal entre deux séances de répétitions, au courant de la même journée. Cela dit, ponctuellement, il m'arrivait d'interrompre mon jeu instrumental dans le but de noter un détail qui me semblait très important. Ainsi, j'y ai noté tout ce qui pouvait servir d'indice susceptible de m'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion relatives à ma démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire.

L'emploi du journal dans le contexte de recherche présente m'a permis d'observer ma pratique sous un angle nouveau en gardant la mémoire du déroulement des répétitions et de mon processus de travail de l'interprétation de l'œuvre. Finalement, le journal de

bord m'a permis d'identifier les moments issus des séances de répétition que je trouvais porteurs d'informations à approfondir dans une auto-explicitation. Dans ce sens, l'usage du journal de bord a été étroitement relié à l'autre outil de la collecte des données, celui d'auto-explicitation.

3.4.2.2 Collecte de données : l'auto-explicitation

L'auto-explicitation est l'outil principal de collecte de données dans la situation de répétition. J'ai commencé à utiliser la technique d'auto-explicitation le 2 avril 2014 et j'ai terminé le 4 novembre 2014. Au total, j'ai effectué seize auto-explicitations sur différentes sections de l'œuvre. Comme mentionné, j'ai étudié plus particulièrement quatre d'entre-elles pour cette recherche, soit les auto-explicitations 1 et 2 qui portent sur l'introduction de l'acte I ainsi que les auto-explicitations 3 et 4 qui portent sur l'introduction de l'acte II.

Tableau 3.3 – Sections de l'œuvre étudiées dans cette recherche et les auto-explicitations correspondantes

Acte I	Acte II
Atelier recherche-création (2 avril)	Atelier recherche-création (23 mai)
(20 premières mesures)	(56 premières mesures)
Auto-explicitation 1	Auto-explicitation 3
Auto-explicitation 2	Auto-explicitation 4

Dans certains cas, l'auto-explicitation était réalisée suite à la séance de répétition individuelle qui découlait de l'atelier de recherche-création avec notre conseillère artistique. Dans d'autres cas, j'effectuais l'auto-explicitation après un certain nombre de répétitions individuelles ou en duo. Mon objectif principal en utilisant cette technique, était d'avoir accès à mon vécu sensoriel, cognitif et émotionnel en rapport

avec la stimulation de mon imaginaire et l'emploi des analogies lors des répétitions en solo et en duo.

3.4.2.3 Déroulement des séances d'auto-explicitation : la première série de répétition

Après avoir achevé une séance de répétition, j'effectuais une auto-explicitation. L'auto-explicitation consistait en une description en première personne de mon vécu sensoriel, cognitif et émotionnel en rapport avec la stimulation de mon imaginaire à la suite de l'emploi des analogies dans cette répétition. J'effectuais l'auto-explicitation sur un moment ciblé du jeu instrumental. Le choix de ce moment se faisait sans intention particulière de ma part. Autrement dit, je laissais venir le souvenir d'un moment passé lors de la répétition en me posant des questions en apparence simples qui m'aidaient à trouver l'accès à différents aspects de mon vécu au moment du jeu instrumental durant lequel j'avais mis en jeu mon imagination pour l'emploi des éléments extramusicaux. Je me posais par exemple les questions suivantes : *Qu'est-ce que tu fais quand tu fais attention à cette image ? Comment ressens-tu ce que tu ressens ? Que vois-tu quand tu regardes cette image ? Quel est ton ressenti émotionnel ? As-tu des sensations physiques au niveau de tes avant-bras, de tes épaules, du poids de ton bras ?* Ces questions m'aidaient également à orienter mon attention et à prendre conscience de ce qui est présent dans la mémoire passive, mais qui est demeuré encore implicite. En répondant à ces questions, je procédais à la mise en mots de mon vécu, autrement dit à sa description dans le but de comprendre ce que j'avais vécu dans l'acte d'association des éléments extramusicaux lors de certains passages de l'œuvre. Dans ce processus de description, j'observais autant mon corps, mes intuitions, mes émotions et mes sensations que mes actes et mes pensées.

Pour certaines séances d'auto-explicitation, je décrivais mon vécu à haute voix, dans le but d'en effectuer un enregistrement audio que je transcrivais par la suite ; pour d'autres,

j'écrivais, dès le départ, mes explicitations à l'ordinateur. Je retournais deux ou trois fois sur la même auto-explicitation dans les jours ou dans la semaine suivant sa première ébauche. Le retour sur la première ébauche me permettait de segmenter le déroulement de l'action décrite. Cette segmentation, également nommée « fragmentation » dans le vocabulaire spécialisé de l'explicitation (Vermersch & Maurel, 1997, p. 231), m'a permis de rendre intelligible le déroulement de l'action vécue. Les séances de fragmentation ont rendu la description de l'action vécue de plus en plus explicite, car elles m'ont permis de décrire d'une manière précise et fine des actions élémentaires de prise d'information ou d'identification (par exemple prise d'information sur la posture et le tonus corporel) ou des actions de réalisation ou d'exécution lors du jeu instrumental (par exemple visualiser la partition) durant la stimulation délibérée de l'imaginaire. La durée de ces séances de fragmentation a été plus ou moins variable, se situant la plupart du temps entre 45 à 120 minutes alors que la durée de la première ébauche de l'auto-explicitation dépassait rarement 45 minutes.

3.4.2.4 Repérage des analogies présentes lors de la répétition

Lors de cette étape, j'ai repéré dans le verbatim des analogies ou des éléments extramusicaux que j'avais utilisés dans la répétition individuelle. Dans ce processus de repérage, j'ai constaté que les analogies que j'avais mises en œuvre durant ma répétition étaient soit directement issues des suggestions de la conseillère artistique, soit issues de mon imagination. J'ai noté sur une feuille à part les analogies les plus récurrentes.

3.4.3 Répétition individuelle (en solo) et en duo (deuxième série)

Après avoir repéré les analogies les plus employées grâce à l'auto-explicitation effectuée suite à la première série de répétitions, j'ai effectué une deuxième série de répétitions individuelles. Durant cette série, j'utilisais des analogies ou des éléments

extramusicaux que j'avais repérés dans la première explicitation pour stimuler mon imaginaire de manière intentionnelle. Je répétais les sections travaillées en conservant dans mon esprit ces analogies.

3.4.3.1 Collecte de données : l'auto-explicitation

J'ai entamé la deuxième auto-explicitation après un certain nombre de répétitions. Cette auto-explicitation décrivait cette fois-ci mon expérience vécue subjective lors de cette deuxième série de répétition.

3.4.3.2 Repérage des analogies présentes lors de la répétition

Le repérage des analogies issues de la deuxième série de répétition s'est effectué d'une manière semblable au repérage des analogies issues de la première série de répétition.

3.4.4 Tableaux synthèses

Voici les deux tableaux synthèses correspondant aux ateliers du 2 avril et du 23 mai 2014 et aux séances d'auto-explicitations subséquentes. On y trouve les sections de l'œuvre qui ont été travaillées lors de ces ateliers, les analogies employées au cours de l'atelier de recherche-crédation avec la conseillère artistique, les analogies repérées à la suite des deux séances de répétition ainsi que le nombre des répétitions après chaque atelier.

Tableau 3.4 – Atelier recherche-création du 23 mai 2014, Acte I, sances de r pitions et sances d'auto-explicitations

Date de l'atelier de recherche-création 1	23 mai 2014
Numros des sections travaillées par la conseillère artistique	Acte I - Introduction (0 � 3, 12, 12+6, 15, 36+4, 43)
Objet-image ou analogie employés par la conseillère artistique	La sensation d' adoration , un état extatique , c'est large, c'est grand et majestueux. Pas triste. (Chiffre 0 � 4). Déclaration ; ressentir à l'intérieur de vous une ouverture , sourire (mesures 1 à 3). C'est comme si le souffle était dans le bras (mesures 1 à 3). Au retour du Tempo I, retrouver la même couleur qu'au début. La seule différence (par rapport à la première apparition du thème) est que ce n'est plus <i>A piacere</i> . (Chiffre 12).
Nombre de sances de r�pitions individuelles suivant l'atelier de recherche-création	4
Date d'auto-explicitation 1	26 mai 2014
Numros de section d'auto-explicitation 1	0 à 3+6
Objet-image évoqué dans l'explicitation 1	Adoration – Réveil – Sacrifice – Printemps – Grandeur – Souffle – Spirale
Date d'auto-explicitation 2	4 Juin 2014
Numros de section d'auto-explicitation 2	0 à 3+6
Objet-image évoqué dans l'explicitation 2	<i>Piacere</i> – Adoration – Souffle – Sourire – Extase – Pas triste – D�clamatoire
�mergence d'une personnalité (Main-personnage dissociée)	Chef d'orchestre – Bassoniste

Tableau 3.5 – Atelier recherche-création du 2 avril 2014, Acte II, sances de répétition et sances d’auto-explicitations

Dates de l’atelier de recherche-création 2	2 avril 2014
Numeros des sections travaillées	79 à 86
Objet-image ou analogie employées par la conseillère artistique	Trainer un peu, ne pas quitter les touches trop rapidement... Donner l’impression de quelque chose de grand , de neutre , on ne sait pas où on s’en va... cette section commence dans la nuite ... ne pas ouvrir trop rapidement les crescendos, garder le mystère (Chiffre 79 � 84). Créer votre palette sonore, c’est une couleur , mais pas forcément une nuance. La couleur peut avoir du dégradé ... si on n’a pas senti ce feeling on ne peut pas le créer, ce n’est pas des nuances, mais des couleurs (Chiffre 83).
Nombre de répétitions suite à l’atelier de recherche-création	1
Date d’auto-explicitation 3	2 avril 2014
Numeros de section d’auto-explicitation 3	79 à 84
Objet-image évoqué dans l’explicitation 3	Mystérieux – Nuit – Suspense – Archet du violon
�mergence d’une personnalisation (Main-personnage dissociée)	Jeu d’acteur – Serpent – Somnambule – Chef d’orchestre
Date d’auto-explicitation 4	6 mai 2014
Numero de section d’auto-explicitation 4	82
Objet-image évoqué dans l’explicitation 4	Nuit – Jardin – Criquet – Feuille – Branche – Souffle du vent (brise légère)
�mergence d’une personnalisation (Main-personnage dissociée)	Feuille – Branche – Souffle du vent

3.5 Analyse des données

Les outils de collecte de données, mentionnées ci-dessus, employés dans les situations de l'atelier de recherche-crédation et de répétition m'ont permis de recueillir un ensemble de données de nature différentes. Les données que j'ai prises en compte pour l'Analyse par théorisation ancrée sont les auto-explicitations, les verbalisations en première personne effectuées après les séances de pratique instrumentales. Les notes et les observations consignées dans mon journal de bord ont été abordées, selon leur pertinence, dans l'interprétation des résultats de cette recherche, soit aux étapes de l'intégration et la théorisation. Ceci est présent dans le chapitre de la discussion. Au cours de ma démarche d'analyse, avec la double posture de chercheuse et de praticienne, je me suis située comme interprète de mes propres données.

3.5.1 Étapes préliminaires à l'analyse des auto-explicitations

Comme expliqué plus haut, les auto-explicitations ont fait partie intégrante de ma méthode de stimulation de l'imaginaire, car elles me permettaient, grâce à la fragmentation des données, de repérer les analogies avec lesquelles je désirais travailler pour l'interprétation de certains passages de l'œuvre. Les auto-explicitations ont aussi été prises en compte pour l'Analyse par théorisation ancrée, mais j'ai dû effectuer un premier niveau de mise en forme et d'analyse en discriminant les données pertinentes de celles qui ne l'étaient pas. En effet, à la lecture du verbatim des quatre auto-explicitations, dont deux sont issues de l'introduction de l'acte I et deux autres de l'introduction de l'acte II, j'ai remarqué que mes descriptions comportaient des commentaires, des informations sur des buts suivis ou le contexte de la répétition, ainsi que des savoirs théoriques et des jugements que je portais sur mon jeu. Vermersch appelle ces données non prioritaires à la description de l'action les « informations satellites de l'action » (2007), même si les informations satellites influencent le vécu et

entourent inévitablement la réalisation de l'action, elles ne décrivaient pas le déroulement de l'action en tant que telle et ainsi, ne sont pas priorisées comme sources d'information. De ce fait, elles ne font pas partie de la description du vécu de l'action.

Les informations satellites sont reliées à l'action et entretiennent des relations de dépendances de principe puisqu'elles définissent les variables de la situation dans laquelle s'inscrit la tâche spécifiée ; mais ces informations ne décrivent pas le faire et n'abordent pas l'aspect procédural de l'action (Vermersch, 2010, pp. 33-54).

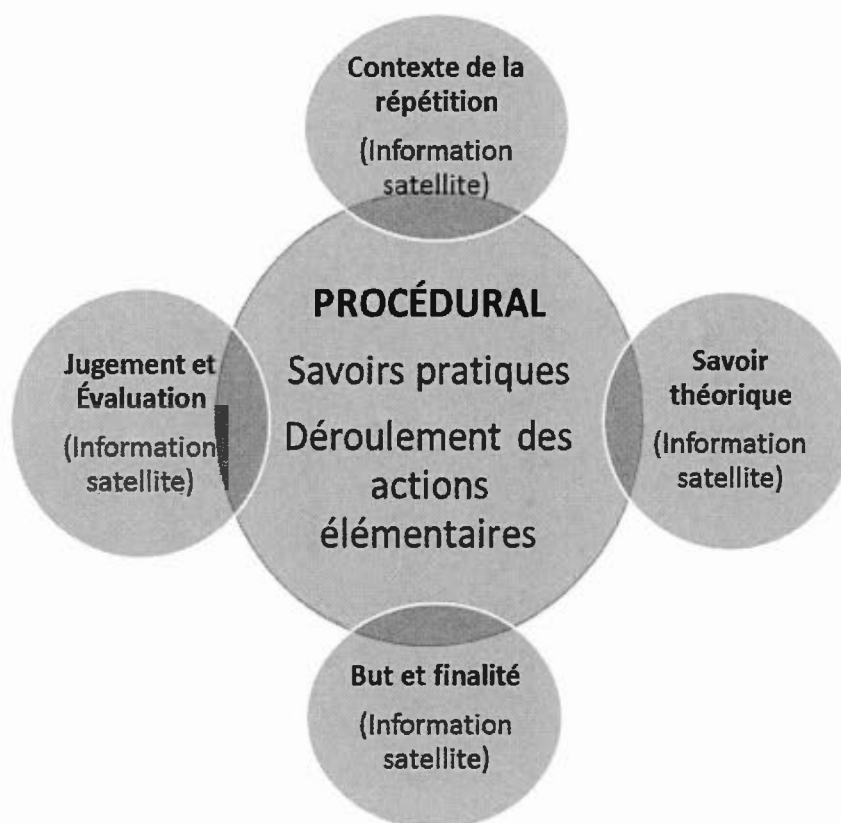


Figure 3.2 – Les informations satellites entourant le procédural de l'action (Vermersch, 2010)

Ainsi, c'est le déroulement des actions élémentaires, autrement dit le procédural de l'action, que j'ai pris en compte afin d'effectuer les étapes de l'analyse par théorisation ancrée. Selon Vermersch (2010) les actions élémentaires touchent différents aspects de

l'expérience vécue d'un sujet, soit le vécu émotionnel (centré sur l'implication personnelle), le vécu sensoriel (centré sur la prise d'information sensorielle directe) ou le vécu de la pensée (issue des actions mentales). Les actions élémentaires concernent le savoir pratique du sujet c'est-à-dire ceux qui lui sont implicites.

Ainsi, j'ai distingué, par des polices de caractères de différentes couleurs, les informations satellites des informations relatives à la description des actions élémentaires que j'avais mises en œuvre pour atteindre un but précis (par exemple pour modifier la nuance d'un passage ou augmenter ma prise sur certains accords). J'ai laissé en noir toutes les informations relatives à la description du vécu de l'action, le procédural, alors que les éléments relatifs au commentaire et au jugement ont été identifiés en bleu foncé, le contexte en orange, le but en bleu pâle, et le savoir théorique en violet. De plus, pour utiliser ces données, tout au long du processus d'analyse des auto-explicitations, j'ai organisé le déroulement temporel du vécu de l'action quand il n'apparaissait pas dans une logique chronologique. C'est sur ce verbatim réorganisé que j'ai effectué le travail d'analyse par théorisation ancrée et auquel je fais référence tout au long de ce chapitre. Pour en faciliter la lecture, j'ometts désormais l'adjectif « réorganisé ». La prochaine étape consiste à diviser le verbatim en unités de sens c'est-à-dire des unités qui représentent au moins un verbe d'action. J'ai ensuite attribué un numéro à chacune d'elle. Ces étapes préliminaires de mise en forme du verbatim et d'analyse des données recueillies grâce aux auto-explicitations ont été nécessaires pour préparer la réalisation de l'analyse par théorisation ancrée.

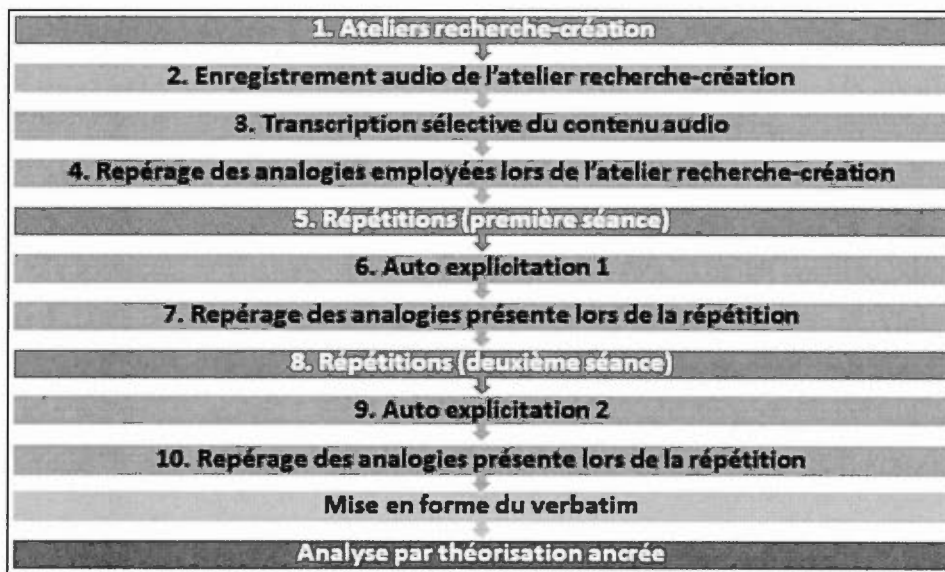


Figure 3.3 – La mise en forme du verbatim menant aux étapes de l'analyse par théorisation ancrée

3.5.2 Étapes de l'Analyse par théorisation ancrée

Une fois les données d'auto-explicitation mises en forme dans les unités de sens selon la méthode préconisée par Vermersch, j'ai pu procéder à l'analyse par théorisation ancrée de mon corpus selon le modèle de Paillé (1994). Comme mentionné, cette analyse mène à la théorisation d'un phénomène en suivant six étapes distinctes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

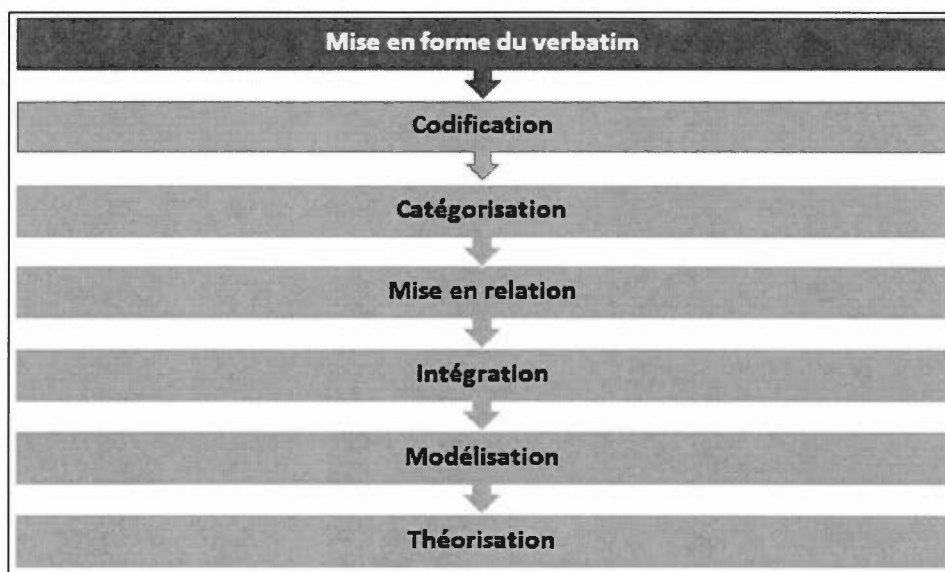


Figure 3.4 – Étapes d'analyse par théorisation
ancrée (Pierre Paillé, 1994)

Le processus d'analyse a été assez laborieux et lent, cependant cette lenteur m'a donné la possibilité de maintenir un contact fin et attentif avec les données. Cela m'a permis d'assurer une analyse incarnée qui a favorisé ma compréhension du phénomène que j'étudie.

(1) Codification

À cette étape, j'ai synthétisé le contenu de chaque unité de sens du verbatim des auto-explicitations avec un mot clé ou une expression très courte. Pour emprunter les termes de Paillé, à cette étape, j'ai procédé à la codification du verbatim des auto-explicitations. Pour réussir à trouver l'expression qui pouvait résumer le plus fidèlement le propos d'ensemble de l'unité de sens, je me posais les questions suivantes : *qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?* (Pierre Paillé, 1994) Ces questions m'aidaient à reconnaître les activités que j'avais effectuées.

Voici un exemple d'attribution d'un code de l'extrait du verbatim d'auto-explicitation (1) et d'unité de sens (4) :

N	Verbatim	Codage
4	J'ai sa voix dans l'oreille, mais comme je viens de transcrire le cours à partir de l'enregistrement audio, en plus de sa voix, toute son apparence et son visage sont aussi devant mes yeux.	L'atelier revivifié grâce à l'écoute de l'enregistrement audio

(2) *Catégorisation conceptualisante*

Avant de procéder à la prochaine étape de l'analyse par théorisation ancrée, j'ai relu et réexaminé la pertinence des codes attribués à chaque unité de sens. Rassuré de la justesse du codage et de sa proximité avec le contenu du verbatim, j'ai procédé à une lecture conceptuelle, qui m'a permis de porter mon analyse à un niveau conceptuel tout en trouvant les aspects les plus importants qui ressortaient de chaque codage. Pour trouver les concepts correspondants à chaque unité de sens, je me posais les questions suivantes : *qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?* (Pierre Paillé, 1994) Ces questions me permettaient de nommer par une brève expression textuelle le phénomène perceptible présent, ce que Paillé (1994) appelle une catégorie conceptualisante. Selon Paillé et Mucchielli, l'analyse par catégories conceptualisantes « est pour chacun l'occasion d'aller au-delà de ses propos connaissances dans une tentative de mieux saisir encore les événements se présentant à lui » (2008, p. 268). Pour ces auteurs, une catégorie fait référence :

[...] à un phénomène et non à une classe de phénomène, une représentation mentale précise de ce qui est en jeu à travers des formules relativement évocatrices, précises et empiriquement fondées (Pierre Paillé & Mucchielli, 2008, p. 238).

Ce n'est pas une analyse discursive dans le sens où elle ne s'intéresse pas à l'activité linguistique en tant que telle du sujet, même si elle permet l'analyse des verbalisations

descriptives des auto-explicitations⁴³ : « le langage n'est pas abordé sous l'angle de sa signifiante, mais sous l'angle de sa "relevance" » (Pierre Paillé & Mucchielli, 2008, p. 240). Les catégories doivent être formulées de manière relativement « évocatrice, précise et empiriquement fondée » (Pierre Paillé & Mucchielli, 2008, p. 238) afin de présenter une représentation mentale précise de ce qui est en jeu. Voici deux exemples de ce genre de code avec sa catégorie correspondante, dans l'extrait du verbatim d'auto-explicitation (1), unité de sens (2) et (10) :

N	Verbatim	Codage	Catégorie
2	Je voyais dans ma tête la feuille sur laquelle j'avais écrit les notes de cette séance d'atelier de création, mais sans regarder la feuille. Je voyais mon écriture, je voyais toutes les énumérations. Tout ce que j'ai écrit de cette séance.	Visualisation du contenu de la transcription	Représenter mentalement (visualiser)

En regardant les codes avec une perspective plus large, j'ai remarqué que certains d'entre eux faisaient déjà référence à une idée plus abstraite et se prêtaient à une lecture conceptuelle. Ainsi, ces codes ont donné naturellement lieu aux catégories conceptualisantes. J'ai accompagné mon travail d'analyse par théorisation ancrée d'un journal de chercheur dans lequel j'ai noté mes idées, l'évolution de mes analyses à toutes les étapes du processus, mes intuitions quand je prévoyais la possibilité d'existence d'une certaine catégorie, les obstacles que je rencontrais tout au long du processus d'analyse des données ou le cheminement que je suivais pour arriver à nommer certains codages ou catégories.

⁴³ Selon Vermersch (2010) les domaines de verbalisation s'organisent en trois groupes, suivant que l'orientation de l'activité de verbalisation soit descriptive, conceptuelle ou imaginaire. Dans le travail d'explicitation, c'est le domaine de la verbalisation descriptive qui est prioritaire étant donné que c'est par la description (et non pas la conceptualisation ou l'imagination) que le sujet parvient à la réalité particulière qui le concerne dans le vécu de son expérience.

Dans cette démarche, la catégorie est devenue l'outil principal de mon analyse. Elle m'a permis de conceptualiser l'essence de ce qui apparaissait dans le verbatim, de décrire et de désigner directement un phénomène, d'attribuer d'emblée une signification au contenu du verbatim des auto-explicitations. Ce faisant, elle m'a permis d'arriver au sens de mon expérience.

Ensuite, j'ai noté toutes les catégories sur une feuille à part au fur et à mesure que j'avancais dans l'analyse des auto-explicitations 1, 2, 3 et 4. L'ensemble des catégories ainsi notées a constitué un bassin suffisamment riche dans lequel je puisais pour continuer le travail de l'analyse. Ceci m'a donné la possibilité de catégoriser directement les prochaines auto-explicitations, approche qui est au centre de l'analyse par théorisation ancrée, car selon Paillé (Pierre Paillé & Mucchielli, 2008) cette manière de faire dépasse ainsi la stricte synthèse du contenu du matériau analysé, la simple désignation du contenu, pour arriver au sens en tentant d'accéder directement à la signification. Cependant, le cadre suffisamment flexible de l'approche de l'Analyse par théorisation ancrée me permettait d'apporter en même temps des modifications nécessaires aux catégories et les rendre à la fois plus précises et plus conceptualisantes dans un processus constamment évolutif. Ainsi, j'ai fait des essais d'identification de catégories et comparé d'une façon constante les différentes catégories avec les données du verbatim afin de me rassurer de la pertinence de chacune d'elle. Donc, je n'employais les catégories formulées antérieurement que si leur emploi continuait à être pertinent.

Dans ce processus, je subdivisais progressivement les catégories trop larges, ou fusionnais les catégories trop exclusives, alors que je précisais ou que j'en remplaçais d'autres pour arriver finalement à des expressions denses qui rendaient compte des propriétés synthétiques et explicatives d'un concept et pouvaient induire une image mentale précise de celui-ci (Pierre Paillé & Mucchielli, 2008). Ce sont les allers-retours constants entre l'interprétation-théorisation et réinterprétation-théorisation au moment

présent de mon analyse qui m'ont permis de faire le travail d'ajustement des catégories. D'ailleurs, les allers-retours entre la collecte et l'analyse des données représentent l'un des piliers de la validité de l'interprétation des résultats d'analyse (Pierre Paillé & Mucchielli, 2003).

Afin de vérifier et valider la pertinence et la justesse des catégories, je retournais de nouveau aux auto-explicitations et après une relecture du verbatim et une revérification du codage, je faisais correspondre les nouvelles catégories conceptualisantes à chaque unité de sens. L'interprétation et la théorisation se trouvaient donc au centre de cette activité de catégorisation : « Dans ce type d'analyse prédominent l'itération (la comparaison constante), la réflexivité (la théorisation constante) et la récursivité (la réévaluation constante) » (Pierre Paillé & Mucchielli, 2008, p. 265). L'analyse en émergence a ainsi consisté, à partir d'un certain moment, autant à vérifier et à valider la théorisation en construction qu'à former une organisation interne entre les catégories. C'est par la mise en relation des catégories que j'ai pu avoir accès à cette organisation interne.

(3) Mise en relation des catégories selon les activités

J'ai dû mettre en relation les différentes catégories pour faciliter leur intégration dans un système dynamique ayant du sens. La mise en relation des différentes catégories conceptualisantes m'a permis de donner sens à mon expérience vécue au cours de cette démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire. Par leur diversité, les catégories ont témoigné de l'aspect multidimensionnel de l'expérience vécue au moment du jeu instrumental.

Dans cette étape d'analyse par théorisation ancrée, j'ai regroupé les catégories en fonction de leur point commun en lien avec l'activité réalisée, ce qui m'a permis de trouver une cohérence de formulation pour nommer chaque catégorie. Selon Barbier l'activité se définit comme un « ensemble des processus par et dans lesquels est engagé

un individu dans ses rapports avec son environnement (physique, social ou mental) et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (Barbier, 2011, p. 25). Cette mise en relation de catégories conceptualisantes selon les activités réalisées a permis d'arriver à une cohérence interne dans le choix des mots. Elle a également permis de se rendre compte de la complexité de l'étude, car elle témoigne des actions concrètes posées en lien avec le processus d'association des éléments extramusicaux dans le travail de l'interprétation de l'œuvre musicale. Elle témoigne également des effets distincts, perceptibles de cette démarche d'association sur le vécu affectif, sensoriel et cognitif, mais aussi sur la maîtrise technique du jeu instrumental à travers la présentation des catégories qui portent sur des objets de nature différente : par exemple un état (prendre conscience / prendre l'information), un vécu (ressentir un affect), un processus (évaluer, processus analogique), ou un incident situationnel (se souvenir, représenter mentalement). Voici les catégories en accord avec cette organisation. Les sous-catégories sont mentionnées dans l'annexe A de la thèse :

- (1) Prendre conscience / prendre l'information.
- (2) Représenter mentalement.
- (3) Processus analogique.
- (4) Auto-prescrire.
- (5) Ressentir un affect.
- (6) Construire le sens.
- (7) Évaluer.
- (8) Se souvenir.
- (9) Faire une activité (motrice) gestuelle.

La mise en relation des catégories conceptualisantes selon les activités réalisées se veut une tentative de comprendre et de mettre en lumière le processus d'association des éléments extramusicaux en lien avec la question de recherche et le cadre conceptuel de la thèse. Même si elle ne consiste pas en la description de tous les détails du processus

de création de l'interprétation du *Sacre du printemps*, elle dévoile des aspects importants de la démarche d'association des éléments extramusicaux à certains passages cibles de l'œuvre.

(4) *Intégration*

La quatrième étape de l'analyse par théorisation ancrée consiste en l'intégration des nouveaux éléments qui ont émergé tout au long du processus de l'analyse des données. Ceci m'a amenée à réviser la validité de la question de recherche et de sa sous-question, car la découverte de l'existence de certaines catégories dans le processus du travail de l'interprétation de l'œuvre a ouvert la porte à de nouvelles interprétations des données. C'est à cette étape que j'ai pris en compte les notes et les observations de mon journal de bord. Par exemple, l'existence du sentiment du besoin d'approbation de la conseillère ou la construction de sens d'une analogie dans le processus d'association des éléments extramusicaux m'étaient totalement nouvelles. L'émergence de ces catégories qui m'a permis de regarder à nouveau l'ensemble de mes données : mais sous un angle nouveau, afin d'en valider mon interprétation.

(5) *Modélisation*

À cette étape, j'ai essayé de trouver l'organisation existante, le rapport et la relation entre les différents éléments de l'étude. Par la création d'un modèle, j'ai mis en évidence l'interaction entre les divers éléments constituant le processus analogique d'association des éléments extramusicaux à certains passages de l'œuvre. Ce modèle est présenté dans le chapitre des résultats.

(6) *Théorisation*

La théorisation constitue la dernière étape de l'ensemble du processus d'analyse par théorisation ancrée. À cette étape, la complexité du phénomène à l'étude est mise en

évidence. La théorisation a été possible grâce à une comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence des auto-explicitations. Dans le chapitre de la discussion, j'ai mis en parallèle les résultats de l'étude et le cadre conceptuel afin de dégager le sens de l'expérience que j'ai vécue tout au long de la démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire.

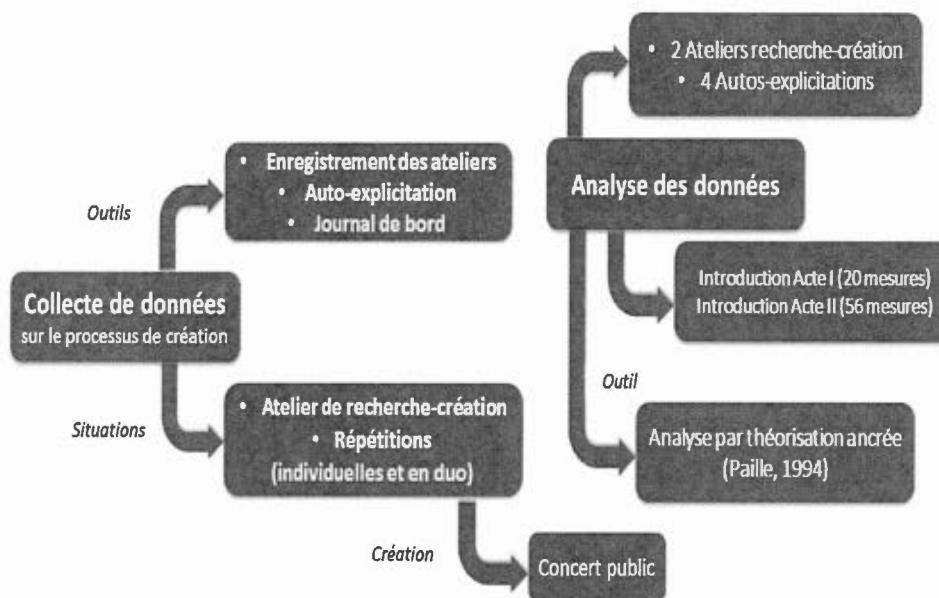


Figure 3.5 – Synthèse de démarche méthodologique de stimulation de l'imaginaire

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1 Présentation des résultats de recherche ; deux processus en jeu

Je présente dans ce chapitre les résultats de la démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire. Rappelons que les résultats présentés ciblent deux ateliers de recherche-crédation portant sur le travail de l'interprétation des 20 premières mesures de l'introduction de l'acte I et des 56 premières mesures de l'introduction de l'acte II du *Sacre du printemps* avec ma conseillère artistique. Chacun des deux ateliers de recherche-crédation ont été suivis d'une série de répétitions en solo et en duo ainsi que de deux auto-explicitations identifiées selon leur ordre de réalisation : A1 et A2 pour le premier atelier de recherche-crédation, puis, B1 et B2 pour le deuxième atelier de recherche-crédation (figure 4.1).

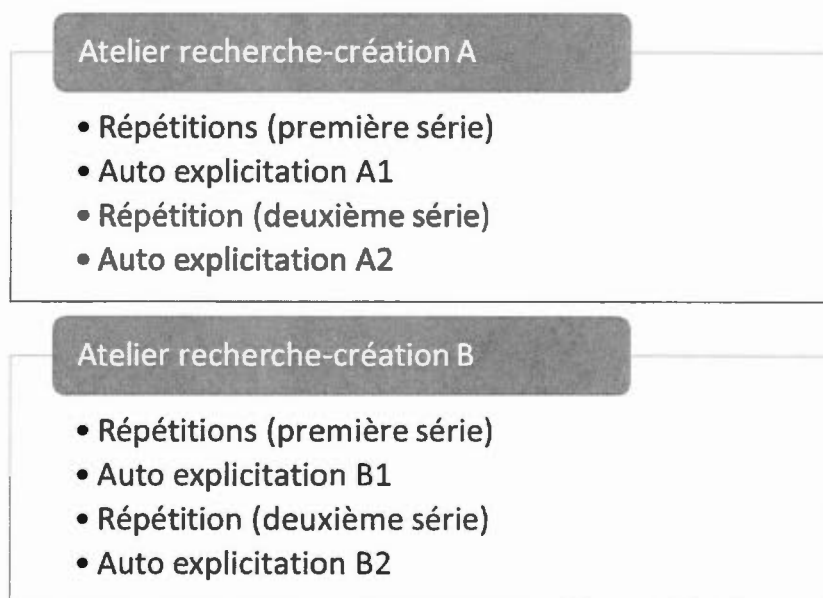


Figure 4.1 – Identification des situations et des auto-explicitations correspondantes

L'ensemble de la démarche a eu comme résultat, l'émergence de deux processus, le processus analogique et le processus de cristallisation des analogies. Ces deux processus se sont manifestés dans les situations d'atelier de recherche-création, de répétitions individuelles et en duo, ainsi que durant les étapes de la collecte des données par l'auto-explicitation.

À la lumière de ce que les auto-explicitations m'ont permis d'observer et après avoir examiné le déroulement de chacun des deux processus, dans ce chapitre je discute de la fonction et de l'évolution des éléments extramusicaux entre la première série et la deuxième série de répétitions. Ceci me permet de répondre à la question et à la sous-question de cette recherche.

J'illustrerai mes propos par des exemples. Ils sont identifiés par la lettre V pour les extraits de verbatim, suivie de la lettre A pour ceux qui proviennent de l'atelier de

recherche-création sur l'introduction de l'acte I ou de la lettre B pour ceux issus de l'atelier recherche-création sur l'introduction de l'acte II et finalement, la lettre U suivie d'un chiffre pour identifier le num ero d'unit e de sens.

4.1.1 D eroulement du processus analogique

Dans cette recherche, le recours aux repr esentations mentales visuelles et leur association aux id ees musicales de mani ere d eliber ee rel event d'un processus analogique. Comme mentionnée dans le cadre th eorique de cette th ese, établir une analogie est une activit e créative qui consiste à établir une équivalence partielle entre deux domaines diff erents partageant des  l ements similaires (Delattre, 2015; Sander, 2000). Ainsi, comme illustrée dans la figure suivante, le processus analogique est pr esent pour l'ensemble de la d emarche d eliber ee de stimulation de l'imaginaire.

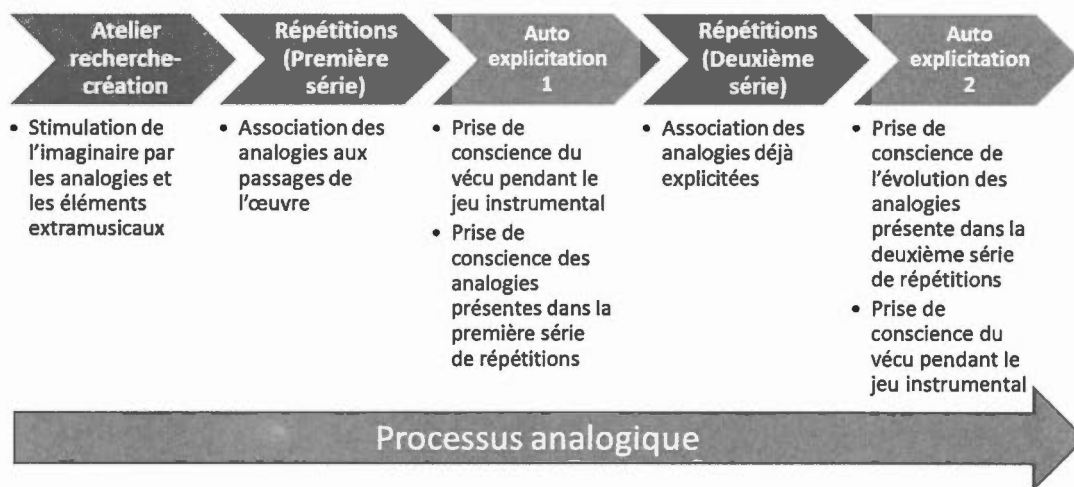


Figure 4.2 – Processus analogique pr esent tout au long de la d emarche d eliber ee de stimulation de l'imaginaire

4.1.1.1 Point de départ du processus analogique : atelier de recherche-création A et B

Durant la situation des ateliers de recherche-création, la conseillère emploie des analogies pour expliquer des éléments d'ordre technique ou expressif. Les conseils de la conseillère artistique nous permettaient à ma partenaire et moi d'explorer de nouvelles possibilités sonores, techniques et expressives de l'œuvre. Alors que le temps limité passé dans l'atelier ne permettait pas de revenir en détail sur chacune des analogies, j'ai pris la décision d'enregistrer en audio le contenu de tous les ateliers recherche-création et d'en effectuer par la suite une transcription sélective. Ceci m'a permis d'identifier les analogies auxquelles la conseillère avait fait référence. Ce sont ces analogies que j'ai par la suite utilisées pour la stimulation délibérée de l'imagination tout au long de ma recherche.

Voici l'exemple de quelques analogies employées par la conseillère lors de l'atelier de recherche-création A (Introduction de l'acte I). Les analogies sont transcrites en caractères gras, elles associent des passages musicaux à des sensations, des  tats, un sourire, un geste technique, au souffle et au caractère d'une section, à une couleur.

- Sensation **d'adoration**, sensation d'un ** tat extatique**, c'est large, c'est grand et majestueux. Ce n'est pas triste ce début de l'acte...
- **Déclaration** ; ressentir à l'intérieur de vous une **ouverture, sourire...**
- C'est comme si le **souffle était dans le bras...**
 - Retour du Tempo I, retrouver la même **couleur** qu'au début. La seule différence (par rapport à la première apparition du thème) est que ce n'est plus *a piacere...*

Ci-bas, un extrait du verbatim de l'atelier recherche-création B (Introduction de l'acte II). Les analogies ici font référence à la grandeur physique, à la nuit, au mystère et encore aux couleurs.

- Donner l'impression de quelque chose de **grand**, de **neutre**, on ne sait pas où on s'en va...
- Nous sommes dans la **nuit**...
- Ne pas ouvrir trop rapidement les crescendo, garder le **mystère**...
 - Créer votre palette sonore, c'est une **couleur**, mais pas forcément une nuance. La couleur peut avoir du **dégradé**... si l'on n'a pas senti ce feeling, on ne peut pas le créer.

4.1.1.2 Prélude au travail de recherche : première série de répétitions individuelles et en duo

Pour mener mon travail de recherche, j'ai décidé de me référer aux analogies suggérées par ma conseillère lors des ateliers de recherche-création et des analogies issues de ma propre imagination.

En ce qui concerne les analogies suggérées par ma conseillère, comme mentionné plus tôt, l'enregistrement audio de l'atelier de recherche-création et la transcription sélective du contenu audio de l'atelier m'ont permis de choisir les plus pertinentes pour mon travail de répétition individuelle et en duo. L'enregistrement audio et la transcription sélective du contenu audio m'ont également aidée à garder un contact vivant avec les ateliers recherche-création en plus de favoriser le rappel des moments vécus lors des ateliers de recherche-création. Ces données étaient très utiles dans ma préparation pour commencer la première série de répétitions. L'exemple suivant illustre ce propos.

Je me vois en atelier, à côté de Mehrshid et Suzanne. J'entends le chant de Suzanne dans ma tête. Là je me rappelle exactement, comme si elle chantait maintenant devant moi. Le chant que j'entends a un caractère plutôt paresseux, c'est nonchalant. Je l'ai dans l'oreille. Ça m'amène à l'atelier comme si j'étais là. J'entends le chant et je vois devant moi Suzanne aussi, ses yeux presque fermés, avec les paupières qui regardent vers le bas. Elle regarde en effet ses mains qui me montrent l'exemple d'oscillation entre les deux accords. C'est devant moi tout cela (VB1, U44).

Lors de l'analyse des auto-explicitations de la première série de répétitions, j'ai constaté la présence importante de réminiscences des conseils de la conseillère artistique dans mon travail de répétition. Comme mentionné, dans les exemples suivants, le son de la voix de la conseillère, ses commentaires et ses approbations jouaient un rôle important dans mon travail de l'interprétation de l'œuvre. La représentation mentale que j'ai de la présence de la conseillère me donne de la confiance et me rappelle certains de ses commentaires en détail. C'est ainsi que cette présence virtuelle m'aide à m'envelopper en quelque sorte dans une atmosphère familière propice au progrès.

Quand je dis que j'ai dans l'oreille les commentaires, c'est beaucoup la voix de Suzanne, son intonation, quand elle baisse sa voix, la façon sérieuse avec laquelle elle nous parlait aujourd'hui... (VA1, U3).

J'entends intérieurement la voix de Suzanne. Je me demande si elle était ici maintenant, si elle allait me dire « oui, c'est cela ! C'est ce son-là ! Je cherche cette confirmation ; j'ai envie de la réentendre me dire ça » (VB2, U67).

Je sens en moi l'importance de savoir ce qu'elle pense de moi. Cette pensée est très présente. Je me vois jouer devant elle, elle est là, elle me regarde, elle m'écoute et elle m'évalue (VB1, U68).

Comme on peut le constater dans les deux prochains exemples, l'association analogique lors de cette première série de répétitions est devenue désormais une nécessité pour moi. Je me présente l'analogie comme étant l'esprit même de l'œuvre et que son absence est équivalente à la mort de l'œuvre pour la musicienne-interprète que je suis.

J'ai beaucoup joué ça ; beaucoup était jusqu'à ce que je sente captiver l'esprit de la section, de ce début, qui est pour moi toute l'œuvre elle-même... Je pense que l'esprit de la pièce commence à m'apparaître à cette étape de la pratique. Je dois absolument penser, à ces analogies [adoration, état extatique, souffle dans le bras]. Quand j'y pense, c'est comme si j'ai capté quelque chose, l'esprit de l'œuvre, avec quoi l'œuvre est vivante, sinon elle est morte en fait, il n'y a pas de musique si je ne pense pas à ces choses (VA1, U43).

Maintenant, devant le piano, je me dis que les images de printemps, de sacrifice, de réveil, toutes les images dont elle nous parlait, ne sont pas juste des représentations visuelles, elles doivent devenir une réalité, et que moi, je dois me mettre dans cette réalité ; je sens l'envie de les vivre en moi, dans mon corps quand je le jouerai avec ces images. En ce moment, je regarde dans ma tête, devant moi, pour trouver chacune de ces images qu'elle m'évoquait Suzanne. Comme si je regarde un tableau. Elles sont là. Je ne peux jouer sans ces mots et ces images (VA1, U18).

4.1.1.3 Éveil du vécu passé, auto-explicitations A1 et B1

Après la première série de répétitions, je commence la collecte de données en réalisant une auto-explicitation qui décrit mon vécu à un moment ciblé de la répétition. Ces auto-explicitations m'ont permis de repérer, dans un premier temps, l'ensemble des analogies que j'avais employées durant la première série de répétitions. Voici les analogies issues du traitement des données du verbatim des auto-explicitations de la première série de répétitions et un exemple pour chacune d'elle afin mieux illustrer son utilité dans mon travail d'interprétation lors de la première série de répétition.

Les analogies issues de l'atelier de recherche-crédation A

Adoration et grandeur, Réveil, Sacrifice, Printemps, Souffle, Spirale

Adoration et grandeur

Alors là, j'ai pu voir quelque chose de grand, quelque chose est apparu, je ne sais trop quoi. C'était plus une sensation de grandeur en moi, je ne voyais rien. Avec le mot d'adoration je sens quelque chose grandir en moi, je ne vois pas d'objet, mais quelque chose à l'intérieur de moi a grandi, a pris de l'ampleur (VA1, U29).

Réveil

Pour moi, le réveil est quand j'agis. Je suis présente, alors le son s'ouvre, et quand ça s'ouvre, je respire. Ma respiration descend plus, ma cage thoracique s'ouvre. Le son se laisse entendre dans l'état de réveil. Le réveil est aussi le printemps, c'est un renouveau (VA1, U 49).

Sacrifice

Pour le mot sacrifice, c'est la sensation de souffrance et de douleur qui me vient en tête, pour la victime qui souffre en effet (VA1, U19).

Printemps

Le début de l'œuvre [...] c'est le réveil du printemps, de la nature, de tout ce qui a besoin de se réveiller de tout ce qui dort en fait. Alors c'est vraiment important ce moment... (VA1, U47).

Souffle

[...] puis j'entends en même temps dans ma tête la phrase de Suzanne qui disait « il y a de l'air [...] » (VA1, U31).

Spirale

À ce moment, quand j'ai répété encore ces trois premières mesures, je voyais une spirale ; plus j'avais, plus je voyais qu'il faisait encore noir dans [cette] spirale fermée comme si c'était un tunnel, c'était bizarre [...] Je suis tombée dedans (VA1, U33).

Comme on constate, certaines analogies sont issues de représentations mentales visuelles (*Spirale, Sacrifice, Souffle*), alors que d'autres (*Adoration et grandeur, Réveil*) ne représentent aucune image visuelle pour l'interprète-musicienne et font appel aux concepts abstraits.

Les analogies issues de l'atelier de recherche-crédation B

Mystérieux, Nuit, Suspense, Archet du violon

Mystérieux

Comme si je veux donner la réponse à quelque chose, mais il a y trop d'ambiguïté dans le langage harmonique, plus j'avance plus je vois que je ne peux pas parvenir à percer le mystère, oui, c'est cela. Mais maintenant que j'associe le mot mystérieux, j'entends clairement l'ambiguïté dans les accords, j'entends la voix de Suzanne qui murmure

l'aller-retour entre les accords, c'est épeurant la façon qu'elle chante le ton entre les deux accords (VB1, U16).

Nuit

Pour faire semblant de ne pas savoir où est la direction que je dois prendre, je regarde le clavier avec les yeux presque fermés, je suis dans le calme de la nuit (VB1, U5).

Suspense

Je pense au mot suspense. C'est fort le mot, ça me fait déjà un peu peur, il me met dans un état assez particulier (VB1, U6).

Archet du violon

Ma main gauche comme archet de violon, oui je pense à cette analogie qu'a utilisée Suzanne, le mouvement fait l'aller-retour, tout est relié ensemble dans cet aller-retour. Le coude est le bout de l'archet, et les doigts sa tête. Ils ne font que suivre (VB1, U25).

Les exemples précédents montrent que certaines analogies issues du verbatim de l'auto-explicitation B1, représentent concrètement des objets (*Archet du violon*) pour le musicien-interprète alors que d'autres se révèlent être des concepts abstraits (*Mystérieux, Nuit, Suspense*).

C'est par le codage sensoriel que j'ai pu évoquer mon expérience passée et la décrire par l'auto-explicitation. Comme nous pouvons le remarquer dans l'exemple suivant, la sensation corporelle (tension / détente musculaire, poids du corps, température du corps, proprioception) est très présente lors de l'évocation⁴⁴ du passé.

La première chose qui me revient est ma sensation physique, je sens des choses en moi je sens que la tension est partie, je m'aperçois qu'il y a de la chaleur dans mes deux avant-bras, plus à droite qu'à gauche. À gauche, la chaleur est dans mes doigts et la paume de la main... Je sens une sensation agréable de chaleur (VB1, U51).

Je sens que mon bras droit est un peu raide, mais dès que je l'assouplis, le son est lâche, et je n'aime pas l'effet, le son perd sa vie, il n'est plus vivant, ne vibre plus, vibre un peu et puis meurt (VA1, U15).

⁴⁴ Un acte de rappel particulier amenant le sujet dans une position intérieure, qui permet l'accès à la mémoire passive du vécu dont même le sujet ignorait l'existence (Vermersch, 2012).

Quand c'est fluide, mon poignet se relâche, se met plus haut que l'arc de ma main, je me promène plus facilement sur le clavier, vers l'aigu ou le grave avec les bouts des doigts qui sont en contrôle (VA2, U36).

4.1.1.4 Persistance : récurrence des analogies et leur impact sur le jeu instrumental : deuxième série de répétitions individuelles et en duo

À la suite de l'analyse du verbatim des auto-explicitations A2 et B2, j'ai remarqué que lors de cette deuxième série de répétitions, j'ai employé les mêmes analogies que dans la première série de répétition. Ainsi les analogies les plus pertinentes que j'avais retenues de l'atelier de recherche-crédation m'ont encore été utiles lors de cette deuxième série de répétition.

Les conseils de la conseillère étaient encore présents dans la deuxième série de répétitions qui ont suivi l'atelier de recherche-crédation B, ce qui a favorisé le retour des mêmes analogies.

Tous les mots que Suzanne nous avait dits défilent devant mes yeux (VA2, U60).

Je me suis rappelé que Suzanne disait : ce n'est pas triste ; quand on est en adoration, on sait qu'on est petit, et humble, mais on ne se sent pas triste (VA2, U69).

Pendant un instant, je pense mieux comprendre ce que Suzanne me disait que la synergie du mouvement se créait de l'intérieur, sans beaucoup d'effort. J'ai ces paroles dans mon oreille, mais cette fois-ci je les ressens. Je fais un mouvement de tête en signe d'approbation, comme si elle était ici à ma séance de répétition, comme si je pouvais lui parler (VB2, U20).

L'exemple suivant du verbatim de l'auto-explicitation A2 montre la présence simultanée de plusieurs analogies issues de la première série de répétition pour un même passage de l'œuvre. La simultanéité de la présence des analogies est la marque de la pertinence de l'emploi de ces analogies. C'est grâce à leur emploi récurrent qu'elles m'entraînent dans le vif du jeu, elles me permettent, dans leur ensemble, de garder le contact avec l'univers que j'avais créé lors des séances de répétition durant

lesquelles il m'arrivait souvent de travailler à la fois avec plusieurs analogies. Nous pouvons constater dans le premier et deuxième exemple le sentiment de satisfaction présente quand je prends conscience de me souvenir de toutes les analogies avec lesquelles j'avais répétées.

C'était de l'abondance, la présence simultanée de plusieurs analogies dans ma tête. Il y avait une sorte d'achalandage, une sorte de trafic ; c'était plein dans ma tête, comme s'il n'y avait plus d'espace ; je sentais que j'étais privilégiée d'avoir tous ces mots en tête ; j'étais nourrie, j'avais un sentiment de plénitude et de satisfaction. En même temps la possibilité de me rappeler de plein de choses. C'était une sensation étrange, je ne l'avais jamais expérimenté auparavant (VA2, U16).

Je me suis aperçue que pendant que je jouais la page tous les mots étaient dans ma tête, adoration, extase, le souffle dans le bras et le mot *a piacere*. Les quatre étaient là, ils ne lâchaient pas. Depuis que je pratique la section, tous ces mots viennent en groupe de 4, maintenant, tout le temps. Je fais attention en même temps au quatre, je suis avec les quatre mots. Je ne laisse aucun s'effacer devant l'autre. Si je prends un de l'ensemble, ça ne veut plus rien dire. Il n'y a pas un qui soit moins présent (VA2, U45).

4.1.2 Déroulement du processus de cristallisation des analogies

Nous avons vu que grâce à une meilleure correspondance sur le plan expressif ou sur le plan de la technique instrumentale, l'emploi de certaines analogies dont j'avais pris connaissance dans les auto-explicitations A1 et B1, s'est montré plus pertinent. Cela m'encourageait à les employer de nouveau dans la deuxième série de répétitions. De plus, l'acte même de réaliser une auto-explicitation sur la séance de répétition m'encourageait à employer les analogies les plus pertinentes pour mes prochaines répétitions, ce qui a engendré la stabilisation de certaines d'entre elles. J'ai nommé cette stabilisation le « processus de cristallisation des analogies ». Ainsi le processus de cristallisation est le résultat d'association délibérée des analogies pertinentes à certains extraits de l'œuvre.

Nous pouvons remarquer dans les exemples suivants que l'analogie « adoration » employée dans la première série de répétition (les deux premiers exemples) est revenue avec force dans la deuxième série de répétition (troisième et quatrième exemples).

Puis je pense au mot adoration que Suzanne m'avait dit pour ce début (VA1, U27).

Je fais attention à deux choses, j'écoute la ligne pour ne pas faire trop fort la note grave de la courbe, le mi, et je pense en même temps au mot adoration avec les yeux fermés (VA1, U28).

Adoration était tatouée dans ma tête et je voulais en sortir ! Tatoué parce que c'est la seule qui me venait en tête même si j'avais travaillé l'autre fois avec d'autres analogies. Oui, l'adoration n'était pas la seule. Mais je pense tout le temps au mot adoration dès que je vois *piacere*. Ça va tellement bien avec ce début. J'imagine adoration et *piacere*, les deux ensembles. Dès que je respire pour jouer le do du début, le mot adoration revient, sans cesse (VA2, U15).

J'essayais de trouver l'image correspondante à l'analogie que Suzanne avait utilisée [adoration] pour ce début. Mais je n'avais pas d'image, c'était rien de visuel, c'était juste une sensation, quelque chose de haut, étonnement grand, j'étais devant quelque chose d'extraordinaire (VA2, U27).

L'analyse des quatre verbatim des auto-explicitations issues du travail de l'interprétation de l'introduction de l'acte I et II de l'œuvre m'a permis d'examiner le fonctionnement du processus de cristallisation des analogies et leur évolution vers des objets-images.

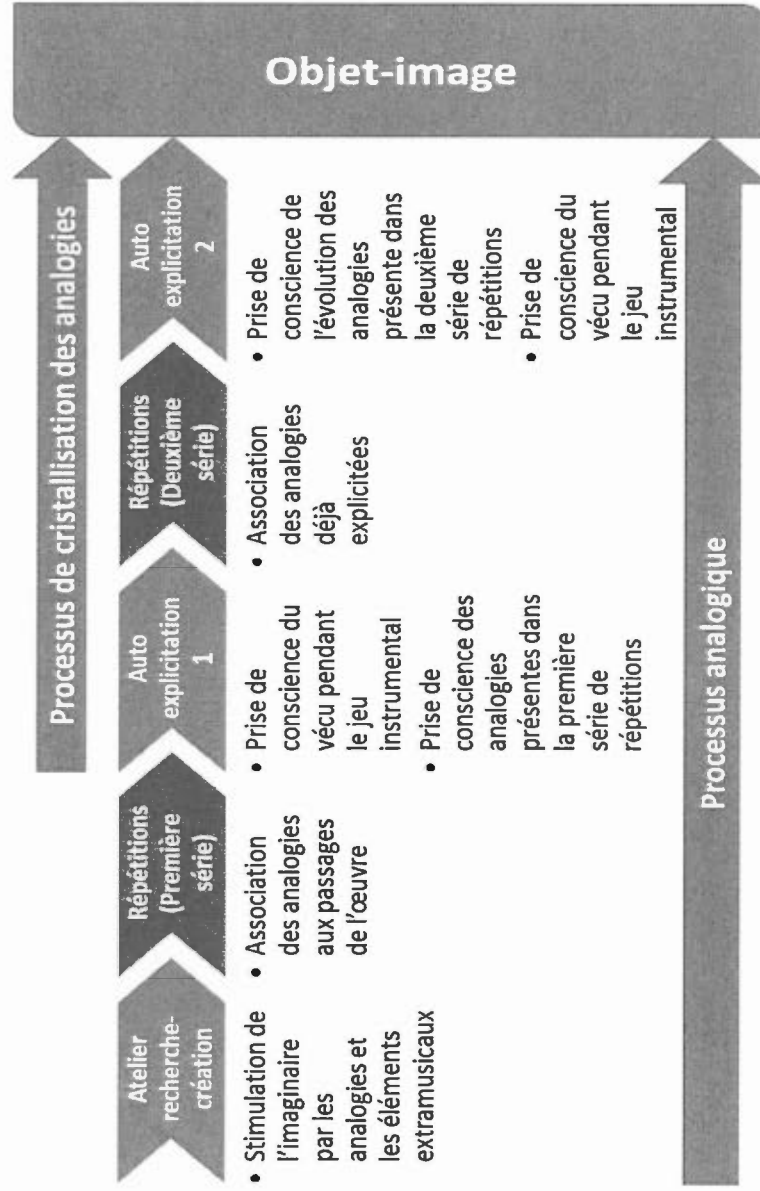


Figure 4.3 – Processus de cristallisation menant à l'émergence de l'objet image

4.1.2.1 Évolution des analogies vers des objets-images

Le processus de cristallisation des analogies a mené à l'émergence d'objets-images, un concept introduit par Simondon (2014). Cet auteur propose le concept d'objet-image pour parler des objets qui portent en eux des significations indirectes pour le sujet tant au niveau cognitif que conatif et affectivo-émotif. Selon l'auteur, les objets-images sont souvent accompagnés de représentations mentales visuelles précises qui donnent vie aux objets et en constituent le sens pour le sujet. Elles ont de ce fait un caractère à la fois subjectif et objectif, concret et abstrait et se situe entre le moi et le monde (Simondon, 2014).

Je me suis inspirée de ce concept afin d'identifier les analogies que j'ai utilisées de façon récurrente et qui portent en elles des significations issues de mon vécu affectif, sensoriel et cognitif relatif au travail de l'interprétation de certains passages de l'œuvre. La première composante du concept fait appel aux propriétés générales d'un objet alors que sa deuxième composante fait appel à la représentation mentale (visuelle, auditive, kinesthésique) que j'ai de l'objet dans le cadre de cette étude. Ainsi, je considère toutes les analogies nommées au chapitre 4.1.1.3 comme des objets-images.

À la suite de l'analyse des auto-explicitations, j'ai remarqué que la représentation mentale visuelle, auditive et kinesthésique qui s'était formée autour des analogies les plus récurrentes évoluait constamment au cours du processus de travail de l'interprétation de l'œuvre. C'est-à-dire que les propriétés générales de l'analogie, ses composantes objectives et ce qui a rapport au sens commun de l'analogie restaient inchangées alors que les composantes subjectives en rapport avec mon vécu affectif, sensoriel et cognitif avaient évolué.

Je présente ici le cas de l'évolution de l'analogie « sourire ». Alors que le mot porte un sens commun (composante objective), nous constatons qu'au cours de la répétition et durant le processus d'association, la signification que je lui ai attribuée (composante subjective) a évolué. Cette évolution est en rapport avec le contexte de l'association de cette analogie au passage musical.

Là, je fais exprès de sourire. Ça me fait de l'ouverture sur le visage. Ce n'est pas un grand sourire, mais déjà je sens que je suis bien détendue. Je souris parce que je veux jouer avec plus de plaisir, je veux me faire ressentir *a piacere*. J'ai les mots de Suzanne dans la tête (VA2, U10).

Je suivais un but bien particulier dans l'emploi de cette analogie, celui de me faire plaisir, de me mettre dans un état de détente favorable à l'expressivité musicale que je cherchais à avoir.

En fait, ce que je voulais était de sentir du plaisir à jouer. Ne pas sentir du plaisir parce que j'ai un beau son, mais sentir du plaisir parce que je suis détendue, parce que je pense à sourire, à être contente. Puis, oui, ça fera certainement un beau son. C'est niais, mais je le pense vraiment, même si j'avais plutôt stimulé la sensation de ce plaisir avec un sourire artificiel (VA2, U11).

Le prochain exemple montre que l'absence de l'analogie « sourire » a eu un impact négatif sur mon ressenti corporel. Il y a eu un manque de souplesse dans le geste, ainsi que dans les petits muscles du visage autour des yeux et des lèvres.

J'ai répété sans penser au sourire et sans sourire vraiment. J'ai joué comme cela juste une fois et je ne me suis pas sentie très à l'aise. C'est raide, tendu, très sérieux (VA2, U24).

La tension était au niveau des yeux, je ne regardais pas le piano avec aisance, avec plaisir... Je sentais aussi la tension au niveau des lèvres, je sentais que je les prenais d'une certaine forme, qu'elles n'étaient pas tout à fait libres. Une petite tension comme pour les garder fermées ; tout cela parce que j'ai enlevé le sourire (VA2, U25).

Et finalement, l'emploi de cette analogie devient indispensable ; le jeu instrumental, lors de la deuxième série de répétitions, dépend désormais de cette analogie pour sa réussite.

Le sourire est devenu naturel, je ne peux jouer sans, ça fait trop sombre, trop sérieux, sans intention. Et je n'aime plus ça. Je sens aussi que ça enlève la tension dans mon menton (VA2, U26).

Nous avons vu dans les exemples que l'objet-image « sourire » a pris sens, s'est précisé et modifié dans le contexte particulier et unique du jeu instrumental, à un moment précis du processus d'association analogique lors de la répétition instrumentale. Dans ce sens, le concept émergent de cette recherche, l'objet-image est un concept mobile, car son origine est reliée aux différentes dimensions du jeu instrumental et il se trouve en rapport constant avec mon vécu sensoriel, affectif et cognitif qui le fait évoluer.

À propos de cette évolution de représentations mentales, Simondon (2014) mentionne la vivacité des images mentales, comme si elles étaient des organismes vivants « ou tout au moins des germes capables de revivre et de se développer dans le sujet » (p. 13). Nous pouvons constater la vivacité et l'évolution de l'image mentale dans les exemples suivants.

L'analogie « souffle » évolue sous deux formes différentes : alors que la conseillère avait seulement fait mention de se représenter mentalement la présence du souffle dans le bras, lors de la deuxième série de répétitions, je me suis représenté le souffle comme s'il s'agissait d'une expiration. Je me suis aussi représenté le souffle dans un jeu imaginaire d'un joueur de basson.

Pour le souffle, j'ai fait attention à ce que ma respiration trouve un écho dans le son ; c'est plutôt l'expiration ; qu'elle ne se fasse pas couper du moment qu'elle est sortie jusqu'aux cordes de piano. J'ai fait attention à ce que mon énergie coule directement vers les cordes (VA2, U13).

Je me vois jouer le basson. Oui, c'est moi qui jouais le basson. J'avais du souffle dans le bras, je créais le son au piano (VA2, U62).

Simondon (2014) mentionne qu'à l'origine de cette évolution constante du mot-image, se trouve un mouvement de va-et-vient entre la réalité objective et sa représentation mentale pour le sujet. C'est dans ce sens que l'image se développe et se réinvente et c'est dans cette réinvention que son sens émerge. La récurrence de représentations mentales reliées aux analogies employées dans la première et deuxième série de répétitions appuie cette théorie.

Les exemples suivants montrent l'évolution de l'association d'un événement ou d'un lieu vécu (image-souvenir), à un passage de l'œuvre. Alors que dans le premier exemple on voit un aperçu de la représentation mentale visuelle du jardin et de la nuit, dans le deuxième exemple, on constate que mon attention se tourne vers d'autres détails de la représentation mentale. Je me dirige vers la recherche d'adéquation son-geste-écriture musicale afin d'adapter mon langage corporel et mes gestes à l'expression musicale recherchée.

Je recommence à jouer dès le début, c'est le jardin, on est dans la nuit, il fait chaud, une petite brise sur ma peau, j'entends le bruit des petits insectes, des bruits des sources différentes, mais je ne sais de quoi. Je vois la couleur du ciel ; le jardin, de là où je le regarde, a une pente, et juste avant sur le côté gauche du chemin de la pente, une grosse roche. L'image est claire devant mes yeux, c'est le jardin du conservatoire que je traversais presque tous les jours pour aller répéter ou suivre mes cours (VB2, U36).

J'arrive vers la fin de la page, là où je commence les trémolos et tout d'un coup je vois les petites feuilles des arbres qui brillent dans le peu de lumière qu'il y a pendant cette nuit dans le jardin. La lumière me fait voir les feuilles sur lesquelles je vois clairement le reflet de la petite lumière faible. J'imité leurs mouvements raffinés, les mêmes petits mouvements de rotation dans mon poignet commencent à se former (VB2, U16).

L'association du mouvement de rotation de poignet aux feuilles d'arbre a entraîné à son tour une représentation mentale visuelle plus claire de l'objet-image « feuille d'arbre ».

Mieux je vois la rotation de mon avant-bras qui est la branche, plus devient claire les images des feuilles. Je vois mieux le mouvement de la feuille quand je regarde ma main (VB2, U19).

Par moment, je ressentais une certaine méfiance sur la conséquence du processus de cristallisation des analogies. Je sentais une certaine résistance à aller vers un objet-image de peur de figer mon interprétation musicale et lui ôter sa fraîcheur. Voici l'exemple qui met ce doute en lumière dans un souci de construction de sens de l'objet-image.

J'ai un sentiment de peur de rester sur les mêmes images et de voir des choses que j'ai déjà vues (parce que je pense que ça va fixer mon interprétation au piano.) Je me dis si les images restent pareilles dans ma tête ça veut dire que mon interprétation de la pièce est restée pareille aussi. Et ça je ne veux absolument pas. Je veux avoir la liberté de penser à ce que je veux, sur le moment. Je me dis que ça ne marche pas si j'ai toujours les mêmes images, surtout si je ne vois qu'un seul tableau, c'est comme si des images défilaient devant mes yeux, mais que moi je me fixais sur une seule et je regardais toujours la même (ce serait dommage) (VB2, U10).

Le processus de cristallisation a ainsi contribué à stabiliser certaines analogies et les faire évoluer vers des objets-images porteurs de significations pour moi dans le contexte de cette recherche.

4.1.3 Impact de l'association analogique délibérée sur le jeu instrumental

4.1.3.1 Solidification de la mémorisation de la partition

Bien que j'aie commencé le processus de cette recherche après avoir mémorisé l'œuvre et après avoir acquis une représentation mentale claire de sa structure, le processus

analogique et plus particulièrement le processus de cristallisation des analogies a favorisé la solidification de ma mémoire tant kinesthésique, conceptuelle, que visuelle et auditive (Imreh & Chaffin, 1996). De penser aux analogies au moment du jeu de la Danse sacrale ou de la Glorification de l'élue, des passages techniquement très exigeants, m'obligeait à garder une très grande concentration, car la moindre hésitation sur le nombre d'accords à jouer entraînerait facilement un décalage par rapport au jeu de ma partenaire. De me faire emporter par des représentations visuelles me mettait dans un défi plus important que de jouer seulement la partition musicale.

4.1.3.2 Prise de conscience de posture à l'instrument, d'état cognitif et affectif

La récurrence de l'utilisation des analogies dans mon jeu est la marque de leur pertinence en ce qu'elles correspondent le mieux à l'expression musicale à transmettre. Ainsi, les analogies les plus utilisées se sont stabilisées et revenaient tout au long de la deuxième série de répétitions. Elles se sont « cristallisées » en objet-image, concept que j'ai abordé dans la section précédente. Comme nous remarquons dans les exemples suivants, l'évaluation de la sensation corporelle et la posture était souvent accompagnée d'une prise de conscience sur l'état affectif et cognitif du jeu instrumental. Dans l'exemple suivant, nous constatons que la récurrence des analogies m'a offert un sentiment de confiance et de satisfaction.

Je sens de la familiarité. J'aime bien que ce soit les mêmes images, je me sens confiante, je veux garder toujours les mêmes mots, et les images qui vont avec ; c'est tout un souvenir. À chaque fois que je joue cette section, je me rappelle la première fois pendant laquelle j'avais trouvé l'image. L'image du conservatoire que j'ai dans la tête depuis des années ; quand je pense au conservatoire, l'image du jardin se présente avec ; c'est lié. J'aime me retrouver là sur la colline, tout au moins, dans ma tête. C'est reposant (VA2, U12).

Le retour sur les mêmes analogies lors des répétitions a mis en place des automatismes m'amenant directement dans l'état corporel, affectif ou cognitif que je cherchais à avoir

pour l'interprétation d'un passage de l'œuvre. L'analogie « sourire » et « adoration » dans les exemples suivants le montre.

Le sourire est devenu naturel, je ne peux jouer sans, ça fait trop sombre, trop sérieux, sans intention. Et je n'aime plus ça. Je sens aussi que ça enlève la tension dans mon menton quand je souris un peu. (VA2, U26)

[...] et je pense juste à adoration et être dans l'état d'adoration, ça me suffit. Avec le mot adoration je peux me mettre dans l'état, dans le *mood* de l'extrait, je dirais (VA2, U18).

Comme le prochain exemple nous le montre, cet automatisme m'oblige à rester concentrée sur la représentation mentale à la fois auditive (son des criquets en lien avec la ligne mélodique de la partition) et visuelle (l'image d'un jardin) des analogies.

Je me concentre sur ce que je joue. [...] En même temps, je me concentre sur ce que je veux voir comme image. Je veux voir le jardin, alors les sons des criquets sont aussi clairs dans ma tête. Je ne joue pas en ce moment, tout se passe dans ma tête. C'est comme deux lignes parallèles que j'entends dans ma tête, deux lignes en polyphonie, la ligne du son des criquets que je m'imagine et la ligne mélodique de la partition de piano sur les accords montants et descendants (VB2, U6).

L'automatisme gestuel et le laisser-faire du geste ressortent des prochains exemples dans lesquels la focalisation sur une analogie et non sur le moyen de jouer techniquement un passage, en favorisait sa réalisation :

Et quand je laisse venir l'image, là je ne suis plus dans mes doigts, je ne fais pas vraiment attention à ce que je joue, c'est passé à un autre degré ça, ce que je joue je veux dire. Je suis dans l'image du mot. Là en pensant à adoration, je me sens satisfaite, pleine, sans besoin de rien. J'ai ce sentiment-là (VA1, U39).

Comme si ça allait tout seul. Dès que j'ai pensé au mouvement des feuilles, j'ai regardé mon avant-bras, et il imitait déjà ce mouvement sans que je sois attentive, sans que je veuille vraiment le faire et que je veuille imiter les mouvements (VB2, U23).

Cette familiarité avec les analogies dues à leur emploi renouvelé a mené la plupart du temps à la sensation d'aisance motrice, une sensation de laisser-faire du geste, pourtant efficace.

[...] les choses sont devenues naturelles ; là, je sens que mes doigts vont chercher tous seuls les notes ; quand ils cherchent tous seuls, c'est comme si je fais une improvisation, c'est comme sortie d'une spontanéité, quelque chose d'incontrôlé, que les choses viennent de moi, que c'est moi qui les ai composées ; c'est maintenant ma pièce, c'est moi qui l'ai écrite (VA2, U57).

4.1.3.3 Évaluation des éléments moteurs et sonores

Comme on constate dans les prochains exemples, la prise de conscience a entraîné une attention plus aiguë à l'évaluation d'éléments sonores et moteurs, et le travail des dynamiques.

C'est évident que sur le crescendo qui monte il y a déjà un souffle plus fort du vent, mais ce souffle revient tout d'un coup quand la phrase recommence de nouveau à descendre. Il y a encore une autre fois la brise, puis le souffle fort du vent vient faire basculer le trémolo dans tous les sens. Je vois bien la face et le dos des feuilles (VB2, U39).

Dans mon bras, je sens que le mouvement vers l'aigu est devenu plus facile, l'octave a presque disparu, c'est tout à côté (VB2, U40).

Plus je retiens les gestes pour ne pas jouer fort, plus mes crescendo se lâchent vite. Je perçois là que ça manque de continuité et de progression entre les deux accords. J'entends là des trous, des endroits qui ne sont pas remplis entre les accords crescendo (VB1, U32).

Cette évaluation de l'élément moteur et sonore est souvent accompagnée d'autoprescription, c'est-à-dire d'un discours intérieur avec moi-même dans le but de compenser le plus possible l'écart entre mon souhait (image mentale de l'oeuvre) et le résultat sonore ou moteur que j'avais obtenu. C'est grâce à l'auto-explicitation que j'ai pris connaissance de l'autoprescription, un élément très présent tout au long du processus.

Je pense qu'il y a un son qui correspond mieux à ce début, ce son-là crée en fait l'atmosphère qui est plus convenable pour ce début, mais je ne l'ai pas encore ce son. À quoi est-ce que je le sais ? Je suis sûre que le son que j'ai en ce moment ne représente pas le son du début du *Sacre* [...] (VA1, U7).

Là, j'ai senti que c'était bon. Puis j'ai senti que j'étais prête, que je pouvais continuer avec ce geste, qui s'est comme installé en moi. Le mouvement intérieur que je sentais vers le piano me poussait à faire cela. Je voulais saisir dans mon corps le mouvement circulaire qu'elle m'avait montré Suzanne (VB1, U61).

L'association de l'analogie « feuilles d'arbre » m'a aidée sur le plan moteur à exécuter un passage difficile où la main droite et la main gauche sont superposées (chiffre 79 de la partition). La main droite joue une série de trémolos alors que la main gauche joue des accords en dessous de la main droite.

Comme si ça allait tout seul. Dès que j'ai pensé au mouvement des feuilles, j'ai regardé mon avant-bras, et il imitait déjà ce mouvement sans que je sois attentive, sans que je veuille vraiment le faire et que je veuille imiter les mouvements (VB2, U23).

Je joue de nouveau toute la section. J'ai la sensation qu'il n'y a plus de touches en dessous de mes doigts et tout ce que je fais est d'imiter le mouvement des feuilles et ne plus me soucier du clavier (VB2, U25).

Je ressens comme si ce n'était pas moi qui jouais la section. Je ne faisais qu'ordonner les choses. Je laisse aller, je ne contrôle rien (VA2, U 56).

L'association de l'analogie s'est concrétisée en profondeur, en cherchant par exemple l'adéquation entre son-geste-écriture musicale du trémolo et l'analogie « feuille d'arbre ».

Quand je joue les trémolos, la vitesse du mouvement de poignet me fait voir les mouvements des feuilles d'arbre, elles bougent aussi très vite (VB2, U14).

Les deux exemples suivants montrent que l'emploi de l'analogie « nuit » et « adoration » a eu un impact sur mon état interne et a agi sur mon tonus corporel. Ainsi, elle m'a aidée à trouver un état calme de détente musculaire et à obtenir en conséquence un tonus corporel adéquat pour l'exécution du passage de l'œuvre.

Alors là j'ai pu voir quelque chose de grand, quelque chose est apparu, je ne sais trop quoi. C'était plus une sensation de grandeur en moi, je ne voyais rien. Avec le mot d'adoration je sens quelque chose grandir en moi, je ne vois pas d'objet, mais quelque chose à l'intérieur de moi a grandi, a pris de l'ampleur (VA1, U29).

Mes avant-bras ont pris de la distance par rapport à mon corps, mes coudes se sont ouverts, tout seul en fait. Puis il y a eu cet espace qui s'est ouverte à moi. Parce que je pense espace, je pense à cette ouverture [...]. Ma cage thoracique aussi, elle s'ouvert, je sens de l'air dans mes poumons, il y avait de l'air avant aussi, mais je sens maintenant une certaine fraîcheur, une certaine détente, les muscles de mon avant-bras sont relâchés (VA1, U30).

Ça me calme quand je pense au mot nuit. Je sens que je suis bien centrée et que rien ne peut me perturber à ce moment. Je sens de la stabilité sur toute ma colonne vertébrale (VB2, U15).

4.1.3.4 Émergence de théâtralité et narrativisation

Grâce au processus d'association de l'analogie « feuille d'arbre », dans les deux exemples suivants nous constatons une part de théâtralité, émergence d'une personnification (main-personnage dissociée). En effet, nous sommes en présence d'un phénomène de dissociation entre ma main et moi-même ainsi que de l'indépendance de cette partie de mon corps. Ceci me donne l'impression que ma main prend des décisions et agit toute seule dans la situation.

Je regarde ma main en ce moment. Elle est la feuille elle-même, je vois la face et le dos des feuilles de l'arbre quand je fais la rotation vers droite et gauche dans le trémolo (VB2, U17).

Je joue les trémolos moins rythmés, plus irréguliers et naturels ; avec naturel, je veux dire que ce n'est pas rythmé, il ne s'agit pas de musique en fait. Moi je fais le vent, puis le vent fait bouger les feuilles sans qu'il y ait une permanence dans le mouvement. Je me dis que le vent ne connaît pas le rythme (je sens que ce n'est pas propre, mais j'aime essayer cette manière de jeu) (VB2, U29).

Dès que je vois le chef dans mon image mentale, là je me fais le chef d'orchestre. Je rejoue, je donne le départ dans ma tête, mes mains sont en fait celles du chef d'orchestre.

Je commence à jouer au piano et là, évidemment c'est l'orchestre qui joue. Il joue très bien (VB1, U47).

L'association imaginaire de l'analogie « souffle du vent » au passage de l'œuvre m'entraîne en quelque sorte dans un entre-deux où la réalité objective et la réalité de l'univers sonore s'entrelacent. Le premier exemple montre le laisser-faire grâce à la confiance établie dans mon rapport avec cet univers unique et particulier, avec cet entre-deux entre ce que je joue et les sonorités que j'entends et un monde imaginaire dans lequel le vent souffle et emporte avec lui.

Surtout que je dois rester fort dans l'octave supérieure. Je ne joue pas fort parce qu'il FAUT jouer fort, c'est le vent qui emporte tout avec, je suis prise là-dedans, je ne peux m'en sortir de là, je ne peux contrôler ce qui est en dehors de mon contrôle. Je me donne, je m'abandonne en fait, je me laisse faire (VB2, U41).

Les trois prochains exemples poursuivent dans la même veine d'une narrativisation. Les analogies les feuilles d'arbre et le souffle du vent m'entraîne dans le discours verbal organisé en parallèle au discours musical. Les motifs et les éléments purement musicaux, par exemple la descente par demi-ton d'une octave ou le silence d'une fin de phrase, trouvent leur raison d'être dans l'histoire que je me raconte au moment du jeu instrumental. Ceci favorise la création de sens de l'extrait que je joue, comme si l'expression musicale se traduit pour moi désormais de manière plus concrète grâce à l'emploi des analogies.

De toute façon, ça ne va pas trop loin, les feuilles sont toutes attachées à l'arbre avec leurs branches courtes et sur le piano la distance n'est finalement pas si grande que cela. L'octave pour le la, puis ça descend par demi-ton, avant de reprendre le thème descendant et se calmer finalement après tous les tumultes. Je joue au fond des touches pour faire calmer le vent, pour empêcher que le vent fasse perdre mon contrôle et déracine mes accords (VB2, U42).

Mais quand le souffle du vent s'arrête, ça fait un long silence. Je comprends maintenant vraiment ce silence. Plus rien tout d'un coup, je pense là à l'expression « le calme après la tempête » (VB2, U42).

J'ai la musique dans la tête, c'est comme une toile de fond. Tout en voyant le jardin autour de moi là où je suis, j'entends plusieurs sons en même temps. Les plus clairs sont ceux des criquets, le son est bien clair. En même temps, je pense aux trémolos de la main droite qui font le son des criquets autour de moi. Les deux sons se combinent l'un à l'autre, les sons de criquets sont les mêmes que les trémolos (VB2, U5).

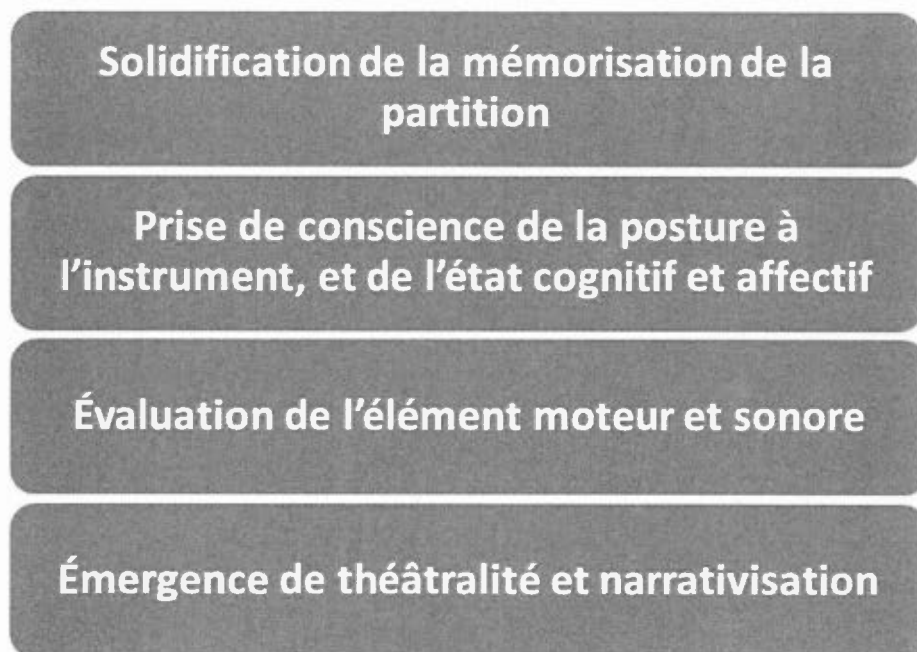


Figure 4.4 – L'impact de l'association analogique délibérée sur le jeu instrumental

4.1.4 Association des analogies et image-souvenir

Qu'elle soit issue des ateliers de recherche-crédation ou issue de ma propre imagination, l'association des analogies durant les deux séries de répétitions s'est faite de manière intentionnelle.

Je veux commencer à jouer l'introduction de l'acte II chiffre 79. Je décide de penser au mot « nuit » (VB2, U3).

Je pense juste au vent, la branche et la feuille (VB2, U30).

En fait, je pense au mot « fraîche » et je me vois devant mes yeux être en train d'ouvrir une fenêtre et donc de respirer l'air frais. C'est comme deux images, l'une dans l'autre, le réveil et la fraîcheur de l'air (VA1, U48).

En plus des analogies issues de l'atelier de recherche-crédation, j'associais également des analogies issues de mon imaginaire et émergeant d'une manière spontanée à certains extraits de l'œuvre. À l'instar des analogies issues des suggestions de la conseillère artistique, ces analogies étaient également récurrentes dans la deuxième série de répétitions.

(Le réveil, c'est une analogie que j'avais déjà dans la tête, non ce n'est pas Suzanne qui l'a mentionnée.) Quand je pense au réveil, c'est l'acte d'ouvrir aussi. Là, j'ai laissé le son s'ouvrir plus, je lui ai donné plus de temps de s'étaler, de se faire entendre [...] (VA1, U49).

Quand je ne joue pas d'une façon triste, je le joue d'une façon déclamatoire. Oui, c'est ça le mot. Il est venu à ma tête comme ça, sans effort, je m'entendais déclamer, haut et fort, j'avais mon image à moi devant moi, je vois mes lèvres en train de déclamer. C'est quand je me parlais que ce mot m'est apparu, je ne me suis même pas forcée à aller dans une direction ; il a surgi vers le haut, comme ça, tout seul (VA2, U72).

Certaines analogies avaient une fonction symbolique dans le sens où elle provoquait en moi le souvenir d'une expérience préalablement vécue ou un lieu déjà fréquenté. Cela a été le cas de l'analogie « nuit ». Cette analogie à laquelle la conseillère avait fait référence lors de l'atelier de recherche-crédation a provoqué en moi la représentation mentale visuelle du jardin voisinant le Conservatoire de musique que je fréquentais en France. L'image du jardin dans la nuit chaude d'été, et les différentes sortes de représentations mentales que j'en avais étaient présentes à chaque fois que je jouais l'introduction de l'acte II. Ainsi l'analogie « nuit » est devenue un mode d'accès à mon souvenir de ce jardin.

Je me vois dans la nuit, sur les collines du conservatoire en France où j'étudiais la musique. Je ne joue pas au piano, c'est seulement l'image de ce jardin qui est dans ma tête. À ce moment-là, je suis sur cette colline haute de ce jardin. Je suis dans ma tête dans

le jardin et en train de regarder les mouvements des plantes proches de moi, elles bougent avec une brise très légère de cette nuit d'été. Je sens la brise sur mon visage ; elle est chaude et légère. Je suis immobile, je regarde, j'attends, c'est ce que je vois autour de moi en ce moment avec les yeux à moitié fermés (je ferme les yeux parce que j'ai de la misère de rester dans mes images dès que je les ouvre) (VB2, U4).

Et un peu plus loin :

Je sens l'air sur ma peau, et je vois exactement la couleur du ciel, un bleu un peu triste d'un coucher de soleil. Je ne vois pas clairement le ciel, il est évident en partie, juste les parties qui restent visibles du grand arbre qui bloque le chemin du ciel, des feuilles pointues vers le haut, et une certaine blancheur à cause de quelques nuages aux alentours. Je sens aussi la chaleur sur ma peau, mais une brise légère vient enlever la sensation de cette chaleur qui me collerait sinon (VB2, U13).

Même si la description détaillée du jardin du Conservatoire témoigne des aspects concrets d'une perception (regarder les plantes autour de moi, sentir la brise légère sur mon visage, voir exactement la couleur du ciel), la représentation mentale que j'en avais n'était certainement pas de l'ordre d'une perception, mais bien d'un souvenir d'un endroit réel. Ainsi, j'ai nommé ces sortes de représentations mentales, visuelles et kinesthésiques dont l'association à l'extrait de l'œuvre est faite de manière spontanée, des images-souvenirs. Des analogies d'images-souvenirs sont devenues un mode d'accès au souvenir de situation déjà vécue ou lieu déjà fréquenté dans le contexte de ma pratique instrumentale.

La familiarité avec les images-souvenirs m'influençait sur les plans affectifs et émotifs. Comme nous pouvons constater dans les exemples suivants, elle me procure un sentiment de bien-être et de détente qui trouve écho dans mon jeu instrumental.

Quand j'ai ces images et je joue en leur présence, je suis tellement bien dans ma peau (VB2, U11).

Je connais tellement bien l'image que je voyais. C'est le chemin qui mène au conservatoire en France où j'étudiais. J'y ai passé des centaines de fois, je me suis arrêté des centaines de fois pour profiter de la nature de cet endroit que je trouvais magnifique.

J'étais témoin du passage des saisons dans ce jardin. C'est vraiment beau ce que je vois dans ma tête. Je revis tous mes souvenirs ; c'est reposant. Je me sens juste bien (VB2, U12).

4.1.5 Choix des analogies

Je me posais souvent la question à savoir si l'analogie avec laquelle je travaillais était celle qui correspondrait au mieux à un passage de l'œuvre spécifique.

Je me dis l'image de l'archet n'aide pas, j'ai besoin d'autres images pour me représenter. Je me demande là c'est quoi l'émotion que je dois ressentir. Qu'est-ce qu'elle veut dire cette phrase musicale ! Je me pose la question à ce moment (VB1, U43).

En fait, je ne crois pas au rapport de l'expression du visage et le son. À ce moment, je faisais semblant que si je m'invente la forme du visage, le son viendrait avec ; c'est Suzanne qui avait dit : « souris ! » comme si le son et l'expression du visage étaient reliés ensemble. Là, je me dis non, ce n'est pas possible. En fait, j'ai un doute sur la véracité de cela, que l'expression sur mon visage m'amènerait le bon son, je n'y crois pas en ce moment, même si je crois que l'expression *a piacere* et le fait de sourire sont reliés (VA2, U9).

L'extrait du journal de bord du 10 juillet 2014 montre que l'association de l'analogie n'allait pas toujours de soi. Je concevais parfois difficilement les analogies qu'employait la conseillère. C'était seulement après plusieurs séances de répétitions que je m'appropriais complètement l'analogie jusqu'à ce qu'elles se stabilisent et se transforment en supports extramusicaux indispensables dans le travail de l'interprétation de l'œuvre.

Parfois c'est vraiment difficile, par exemple quand Suzanne me disait que c'est l'extase ou l'adoration, il fallait que je comprenne d'abord le mot, puis que je le comprenne dans le sens où Suzanne voulait le dire, puis voir en quoi il se traduirait dans le son, est-ce par un geste approprié, est-ce par une manière d'attaque différente, par changement d'attitude, en ayant plus d'implication dans le jeu, ou moins d'implication.

L'extrait suivant rend également compte de cette difficulté que pose le choix des analogies à utiliser.

Alors j'ai joué le Do avec le point d'orgue, de nouveau, je me suis de nouveau posé la question : est-ce de l'adoration ? C'est quoi ce que Suzanne voulait dire vraiment ? Est-ce que je montre l'adoration avec mon geste ? Comment on fait pour vivre l'adoration dans le corps ? Qu'est-ce qui se passe dans les sensations internes quand on adore ? Ces questions-là, je me les suis posées. (Je me la suis posée cette question parce que c'était Suzanne elle-même qui me l'avait posée lors de l'atelier. Elle m'avait demandé : on n'adore pas juste comme ça ; alors on adore comment ?) (VA1, U36).

Il arrivait occasionnellement au cours des répétitions de me retrouver en absence d'images mentales visuelles correspondant aux analogies avec lesquelles j'avais travaillé auparavant.

[...] Je commence à jouer maintenant. Ce n'est pas toujours facile de garder le fil des images, je le perds parfois. Je ne fais aucune erreur dans la musique par contre. Quand je perds l'image, il n'y a plus rien dans ma tête en ce qui concerne des images visuelles. C'est juste la partition devant moi. Je cherche dans ma tête, mais il n'y a rien qui sort pour le moment d'ordre d'image visuelle, je ne « vois » rien (VB2, U9).

J'essayais de trouver l'image correspondante, mais je n'avais pas d'image, ce n'était rien de visuel, c'était juste une sensation de grandeur, quelque chose de haut, étonnamment grand, devant quelque chose d'extraordinaire (VA2, U27).

Dans le travail de création de l'interprétation de l'œuvre, en plus des conseils de la conseillère artistique, Mehrshid, ma partenaire pianistique, et moi étions en relation constante avec l'intrigue du ballet ; nous nous inspirions des titres évocateurs, des éléments de mises en scène inscrites sur la partition⁴⁵, le contexte dans lequel les personnages se trouvaient et le sort qui leur était réservé. Grâce à la proximité de nos locaux

⁴⁵ Dans la version pour piano à quatre mains, l'argument du ballet n'apparaît pas ; ce sont seulement les titres et les sous-titres (précédés ici d'un chiffre romain) qui y apparaissent en russe et en français. En revanche, il y a d'autres brèves indications en rapport avec la mise en scène du ballet mettant en avant les fragments du livret qui n'ont jamais pris place dans la partition d'orchestre et n'apparaissent que sur la partition de la réduction pour piano quatre mains. Parmi ces indications il y a « jour » pour le premier acte, « nuit » pour le deuxième acte, « rideau » pour indiquer le début de « l'augure printanière » et « apparition des adolescentes » (Cyr & Lesure, 1983).

de répétitions, ma partenaire et moi avions presque à tout moment la possibilité d'échanger des idées sur les sections de l'œuvre que nous travaillions d'une façon individuelle. Lors des répétitions en duo, j'ai été amenée à partager avec ma partenaire certains éléments extramusicaux sur lesquels je m'étais appuyée durant les séances de répétition individuelle. À mon tour, je m'étais également informée de ce à quoi elle pensait au moment de jouer certains passages de l'œuvre. Ce partage d'information a rendu l'expérience de jeu plus enrichissante ; il m'a permis de valider l'emploi de certaines analogies et finalement le choix de reprendre leur emploi dans mes répétitions individuelles et en duo, par exemple l'analogie « tourbillon », « tempête » toutes deux issues de l'acte I et les analogies « nuit », ou « grotte » toutes deux issues de l'acte II.

4.1.6 Synthèse des résultats

J'ai entamé le processus d'association des éléments extramusicaux dans cette recherche à l'étape de l'appropriation artistique (Isabelle Héroux & Fortier, 2014) du travail d'interprétation du *Sacre du printemps*, soit au moment où ma partenaire pianiste et moi avions mémorisé l'œuvre et la connaissions bien sur le plan structurel. À cette étape du travail de l'interprétation, l'ajout de la dimension subjective relative à l'association des analogies issues de l'atelier recherche-crédation et de ma propre imagination a été très important pour moi et a contribué à traduire l'expression musicale de manière plus concrète.

Dans cette démarche de stimulation délibérée de l'imaginaire, il y a deux processus mis en œuvre : le processus analogique et le processus de cristallisation de certaines analogies. Ces deux processus ont mené à l'émergence de l'objet-image créé à partir des analogies employées de manière récurrente. Cette récurrence a créé une représentation mentale (visuelle, auditive, kinesthésique) de plus en plus précise d'un objet associé à un passage de l'œuvre. Les analogies récurrentes se présentaient ainsi

comme des entités fixes, des mots clés qui portaient en eux le souvenir des lieux visités ou certains ressentis affectifs. C'est ce que j'ai appelé objet-image, concept emprunté à Simondon (2014).

La prise de conscience de mon vécu dans le processus d'association des analogies ou des objets-images m'a positionnée dans un défi unique et original tout en créant une nouvelle dimension sensible qui a dépassé la simple justesse des notes et le respect des indications écrites sur la partition. En outre, avec cette démarche, j'ai attribué un sens personnalisé aux analogies qu'avait utilisées la conseillère artistique durant les ateliers de recherche-crédation. Ainsi, par la construction de sens de mon expérience, j'ai fait miennes les analogies qui sont devenues des objets-images, des entités porteuses de signification pour moi.

J'ai réalisé que le recours à l'analogie prenait souvent son origine dans le souhait d'obtenir un résultat sonore plus satisfaisant, une posture corporelle plus appropriée ou un geste instrumental plus fluide. Comme nous l'avons remarqué à l'aide d'exemples, penser aux objets-images reliées à certains passages de l'œuvre au moment du jeu instrumental m'amenait d'emblée dans un état de concentration optimale, car j'étais immergée dans la représentation mentale que je m'étais faite pour un passage précis de l'œuvre. Cette concentration était accompagnée d'une écoute plus attentive et profonde et d'une posture corporelle plus adaptée au jeu instrumental, induite par les émotions ou par des sensations associées aux objets images. Une posture corporelle plus adaptée aux passages que je jouais a, à son tour, favorisé grandement l'expressivité du jeu musical, la production du son et le contrôle des nuances et des intensités sonores. Penser aux objets-images m'aidait également à consolider la mémorisation qui a été un des éléments les plus représentatifs de la maîtrise à la fois technique et expressive de l'œuvre.

Grâce à ces éléments, d'une manière progressive, j'ai ressenti un sentiment de satisfaction, ce qui, en conséquence, a contribué à augmenter ma confiance au moment du jeu instrumental. Finalement, le recours à l'imaginaire m'a permis de construire de manière personnelle l'image formelle et artistique de l'œuvre et ainsi développer le sentiment d'appropriation de l'interprétation du chef-d'œuvre de Stravinsky, *Le Sacre du printemps*, dans sa version pour piano à quatre mains.

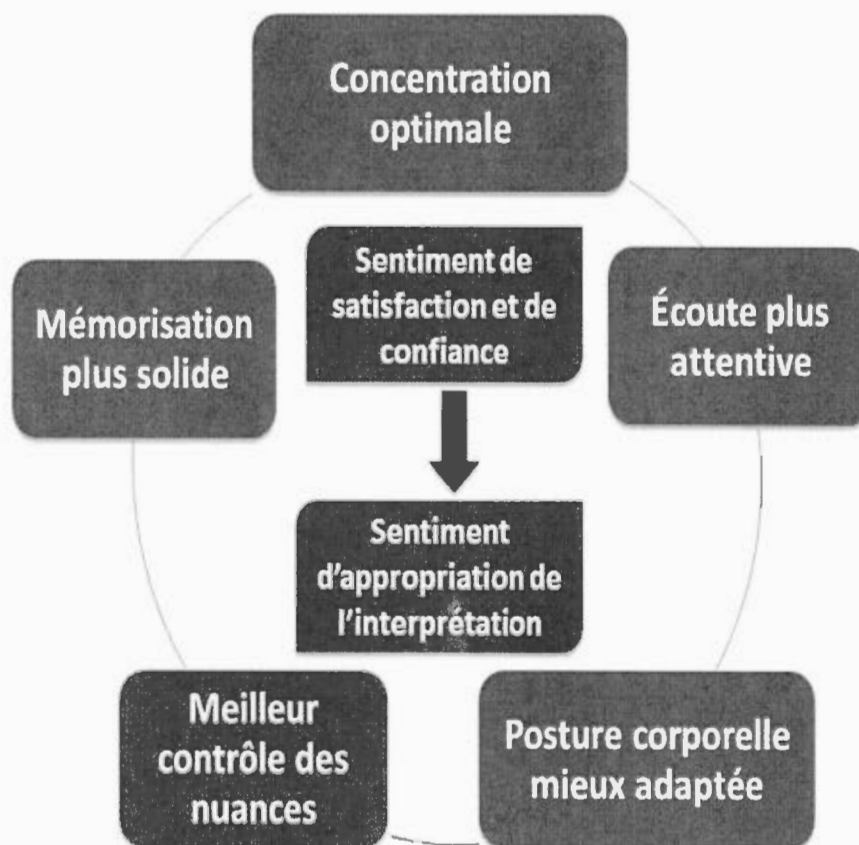


Figure 4.5 – Résultats de la recherche

4.2 Discussion

Dans cette section, je discute de la fonction de l'association des éléments extramusicaux dans le travail de l'interprétation de certaines sections de l'œuvre. Je souligne que la méthodologie de recherche mise en place a été une voie de découverte de mon processus de travail de l'interprétation du *Sacre du printemps* dans une démarche délibérée d'association d'éléments extramusicaux. La méthodologie de stimulation délibérée de l'imaginaire a été un moyen privilégié pour développer une maîtrise à la fois technique et expressive de l'œuvre et a eu pour conséquence un sentiment d'appropriation de l'interprétation de la pièce. Dans ce processus, la mémorisation a été également favorisée grâce à l'accès à mon vécu cognitif, affectif et sensoriel dont j'ai pu prendre conscience tout au long du processus de recherche. Nous discuterons de cela dans ce chapitre ainsi que de la part de l'interprète dans ce processus d'association délibéré des éléments extramusicaux et le gain du sentiment de l'authenticité de l'interprétation musicale.

4.2.1 Méthodologie de recherche, une voie de découverte

L'originalité de ce projet de recherche-crédation repose en partie sur l'objet même de la recherche, soit le vécu du musicien-interprète dans le processus d'association d'éléments extramusicaux du *Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour duo du piano à quatre mains. L'auto-explicitation et la méthode d'Analyse par théorisation ancrée, les composantes essentielles de cette démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire m'ont permis de comprendre les processus en jeu lors du travail de l'interprétation pianistique. À la lumière des résultats présentés, la mise en place de cette démarche d'association d'éléments extramusicaux m'a permis de conscientiser un processus que j'avais expérimenté spontanément auparavant. Cette démarche a

constitué une opportunité d'exploration me fournissant des outils nécessaires dans l'approfondissement de ma démarche de praticienne tout en me permettant d'avoir une meilleure compréhension de mon expérience de jeu instrumental.

C'est en adoptant un point de vue phénoménologique que j'ai pu rester sensible à ce qui se passait durant les ateliers de recherche-crédation et les répétitions en solo et en duo. Le fait d'explicitier et de verbaliser mon vécu à la première personne m'a permis de comprendre et de rendre explicite une pratique implicite (Monik Bruneau & Sophia L. Burns, 2007) et de rendre compte d'un engagement émotionnel transparent et profondément personnel. Le rappel du vécu d'une expérience passée m'a amenée à me représenter les images visuelles correspondant à certains passages de l'œuvre, mais aussi à avoir une représentation mentale auditive et kinesthésique plus précise. L'utilisation des principes de la phénoménologie m'a amenée à considérer l'interprétation du texte musical non comme un objet clos en soi, mais comme un soutien provisoire qui laisse émerger mon expérience vécue. La prise de conscience de mon expérience vécue, a influencé, à son tour, ma pratique instrumentale et l'interprétation de l'extrait, car, comme nous l'avons constaté dans le chapitre de résultat, l'auto-explicitation m'a offert la possibilité d'éveiller le passé vécu, ciblé sur des moments particuliers de situation de répétitions, afin de faire venir à ma conscience réfléchie les informations de type procédural que j'avais engrangées au moment des séances de répétitions. Ainsi, avec la méthode de stimulation délibérée de l'imaginaire élaborée dans cette étude, j'ai pu rassembler les processus subjectifs de la pensée expérientielle et les processus objectifs de la pensée conceptuelle (Gosselin, 2006). En outre, en m'aidant à prendre connaissance de ce qui se passait en moi et dans mon jeu instrumental lors des répétitions, les auto-explicitations m'ont permis de voir que cette démarche expérimentale de stimulation délibérée de l'imaginaire est devenue un outil de travail de l'interprétation de l'œuvre.

En effet, l'acte de prise de conscience (présent durant l'étape de collecte des données) m'informait sur ma pensée en acte, et reflétait mes savoirs en acte durant les répétitions. Le recours à la technique de l'explicitation a permis donc à l'implicite et à l'inobservable d'accéder à ma conscience. Selon Vermersch (2007), quand le vécu réel singulier du sujet devient l'objet d'étude, cela mène à la compréhension du phénomène expérimenté et contribue à la création de sens du phénomène pour le sujet.

Le rappel du vécu m'a permis de me représenter non seulement les propriétés des objets et des lieux que je m'étais imaginés, mais aussi la texture sensorielle aperceptive (Vermersch & Maurel, 1997) unique à chaque expérience vécue. L'évocation des moments ciblés de chaque expérience et l'auto-explicitation étaient accompagnées du rappel d'un codage sensoriel. Comme nous l'avons constaté dans les exemples, c'était le codage sensoriel qui amenait l'évocation de l'expérience passée et me permettait à son tour de prendre conscience de mon vécu lors de la stimulation délibérée de l'imaginaire.

Savoir que j'allais faire une séance d'auto-explicitation après une série de répétitions m'amenait à avoir une écoute plus attentive, mais aussi à tourner mon attention vers mon état interne, au niveau sensoriel, cognitif et affectif du jeu. Ceci a eu pour conséquence une concentration plus importante au moment du jeu instrumental. Ainsi la moindre hésitation dans le rendement du texte se montrait très évidente et appelait à une révision.

Je suis dedans, coupé de dehors ; j'ai mon monde, fermé dans une bulle, je ne vois rien à l'extérieur. Quand je suis coupée des autres, mon attention est grande sur la ligne mélodique et harmonique, je me dis qu'il faut que j'entende tout, tout ce qui passe (VA2, U41).

Par la prise de conscience de mon vécu au moment de la stimulation de l'imaginaire, j'ai pu « découvrir » des faits nouveaux dont j'ignorais totalement l'existence. Par exemple, j'ai pu comprendre que quelques fois, j'étais présente à mes actions dans une

perspective externe, une posture dissociée, comme si je me voyais à partir des yeux des autres comme dans une sorte de mise en abîme d'une représentation mentale de moi-même. À ces moments de répétition, j'accédais à une prise de conscience sur mon état de conscience. Autrement dit, durant un moment, j'avais une prise de conscience sur la représentation de moi en train de jouer, ce qui m'a offert une perspective externe.

Je me regarde du côté droit en effet, je me vois faire comme si c'était Suzanne qui me regardait faire. Je suis contente de moi, là je vois que l'image de mon corps correspond à ce qu'elle me demanderait puis avec le son, oui je suis satisfaite (VA2, U23).

En ce moment, je suis à trois places en même temps : je me vois comme si je regardais un tableau, dans ce tableau je me vois dans le jardin, et puis je me vois assise au piano (VB2, U7).

Je me voyais regarder la scène plusieurs pas avant la pente descendante, mais plus loin de l'édifice du conservatoire, en effet je ne le voyais pas. Je me vois quand même regarder du haut, je ne suis pas à la même hauteur qu'un être humain peut être, je vois de plus haut, plus proche du ciel, comme si je voyais tout autour, mais que je ne regardais pas vraiment. Mon regard est fixé sur cet arbre et ses feuilles que je vois de près, même si je suis située en hauteur (VB2, U37).

La perspective externe était présente dans la deuxième série de répétitions, durant le processus de cristallisation des analogies, ce qui marque l'approfondissement de ma démarche dans le travail d'explicitation et le développement des représentations mentales (visuelle, kinesthésique et auditive) grâce à de la méthode de stimulation délibérée de l'imaginaire mis en place dans cette recherche.

De son côté, l'Analyse par théorisation ancrée m'a permis de rester en contact constant avec les données issues des deux séries de répétitions. L'alternance entre la collecte et l'analyse des données m'a permis de réinterroger la pertinence de ma question de recherche et ainsi de réorienter les prochaines séances d'auto-explicitation. Au niveau théorique et analytique, les catégories conceptualisantes ont aidé à mieux comprendre mon processus du travail de création de l'interprétation du *Sacre du printemps*. Dans la pratique, j'effectuais la meilleure performance, de mon point de vue, quand tous les

éléments reliés au jeu instrumental par exemple l'écoute active et l'évaluation du jeu instrumental s'intériorisaient, s'unifiaient et fonctionnaient comme un tout inséparable.

4.2.2 Sentiment d'appropriation de l'interprétation de l'œuvre, construction de l'image artistique et formelle

Le processus analogique ainsi que le processus de cristallisation ont eu des conséquences sur mon jeu instrumental autant dans la construction de l'image formelle que dans la construction de l'image artistique de la pièce (Isabelle Héroux & Fortier, 2014; Y. Hastings, 2006). Comme mentionné dans le cadre conceptuel, ces deux images font partie des composantes essentielles de l'interprétation d'une pièce musicale. Alors que la première concerne le jeu pianistique qui vise à reproduire par les sons ce qui est clairement indiqué sur la partition musicale, la deuxième concerne ce que le compositeur a, consciemment ou inconsciemment, caché entre les lignes, mais aussi la dimension subjective du jeu instrumental, celle relative au sujet. Comme Brouillard (2012) mentionne, le sujet est en devenir, il est déterminé par un milieu, par un contexte, et conditionné par un ensemble de lois et de processus externes. Il est donc « dans *une situation de fondamentale incomplétude* » (p. 28).

La construction des deux images s'accompagne du développement du sentiment de maîtrise technique et expressive de l'œuvre. Ce sentiment de maîtrise se trouve, selon ce que souligne Hofmann (1920), dans l'aspect beaucoup plus subtil du jeu instrumental qui dépend en grande partie de l'imagination et du raffinement de la sensibilité de l'interprète dans ce qu'il cherche à transmettre au public.

Le processus analogique mis en place dans cette recherche a joué un rôle important dans la construction de ces deux images, et particulièrement l'image artistique de la pièce et le développement du sentiment de maîtrise expressive. Dans l'exemple suivant, nous constatons le développement du sentiment d'appropriation, un sentiment

d'inclusion du « moi » dans le processus ainsi que la fusion entre le passage musical et l'analogie adoration.

Je sens l'habitude de jouer avec ce mot [adoration], il est ancré dans ma tête, ancré solide, il est là, c'est comme si le mot était écrit avec les notes, et ça faisait partie de la musique, que c'était ma part de contribution à la musique, que j'avais écrit ce mot et ça ne voulait rien dire sans ce mot. C'était ça et rien d'autre. Je pense à ça. J'aime cette contribution à l'interprétation de l'œuvre (VA2, U20).

4.2.2.1 Authenticité de l'interprète

Tout au long de cette recherche, l'association des éléments extramusicaux est devenue un processus créatif, favorisant la maîtrise expressive de l'œuvre. Dans ce processus, j'étais dans une interaction constante entre les éléments écrits et non écrits sur la partition musicale, entre fidélité au texte et la prise de liberté par la stimulation de mon imaginaire par des éléments extramusicaux et des analogies. Dans cette recherche constante d'ajustement et d'adaptation, je me suis rapprochée de l'état de fragilité et de vulnérabilité, ce que Leduc (2007) nomme l'état d'authenticité, un état intimement lié au moment présent et à ce qui se passe à l'instant même du vécu de l'expérience.

Ceci résume les propos de Y. Hastings (2006) sur l'interprétation musicale comme étant une proposition continue de création de sens et d'adaptation. Selon cet auteur, la participation de l'interprète-musicien au processus de création de l'interprétation d'une œuvre se réfère à la notion de l'oralité inhérente au domaine de l'interprétation de musique classique occidentale, plaçant ainsi l'interprétation d'une œuvre musicale autant ancrée dans une tradition orale que dans une tradition écrite.

Nous avons vu que les émotions reliées aux analogies utilisées dans le contexte de séances de répétition m'ont permis d'être dans un engagement dynamique avec la partition et en relation vivante avec la musique que je jouais. Comme nous l'avons

constaté, les images-souvenirs donnaient à voir des idées, des affects et d'autres aspects du vécu passé que j'avais valorisés. L'association des images-souvenirs était en soi une sorte d'attribution de sens à ma pratique de pianiste, relié directement à ma personne, à moi-pianiste, à mon imaginaire de l'instant. Cela rejoint ce que Lubart et Getz (1997) mentionnent à propos des facteurs psychologiques et affectifs engagés dans le processus d'association créative. En effet, selon ces auteurs, l'association d'émotions aux événements, aux personnes, aux objets et aux lieux est unique pour chaque individu et constitue un acte créatif en soi.

Il m'est apparu que le recours à l'imaginaire se présente comme une sorte d'émancipation du moi dans l'acte de l'interprétation musicale. En effet, le contact avec mon univers intérieur m'a permis de me libérer en quelque sorte des obligations extérieures de répondre aux normes du jeu et même naïvement, m'a rapprochée de la possibilité d'une interprétation plus personnelle de la partition, plus « juste », de mon point de vue. Parlant de ce sentiment, Héroux et Fortier (2014) mentionnent l'expression de « l'état de justesse » qui est en soi, selon les auteures, un critère de validation de la qualité et de l'authenticité de l'interprétation musicale pour le musicien-interprète. Dans la même ligne, Guck (1997) définit la musique comme une relation vivante entre le son et la personne. Il souligne que la musique est née de l'interaction entre le son et le corps et l'esprit d'un individu ; les sons deviennent musique seulement après avoir été entendus et imaginés par l'interprète ou l'auditeur.

En m'abandonnant à l'expérience que je vivais dans l'instant présent, tout en étant consciente de celle-ci, je me permettais de m'échapper d'un certain contrôle, la seule façon de me sentir approcher une certaine vérité et authenticité dans l'interprétation musicale.

La figure suivante résume les étapes de la démarche expérimentale de stimulation de l'imaginaire, les différents processus à l'œuvre, analogique et de cristallisation, ainsi

que les conséquences de la démarche, soit le développement de l'image formelle et artistique de l'œuvre et l'émergence d'un sentiment d'appropriation de l'interprétation.

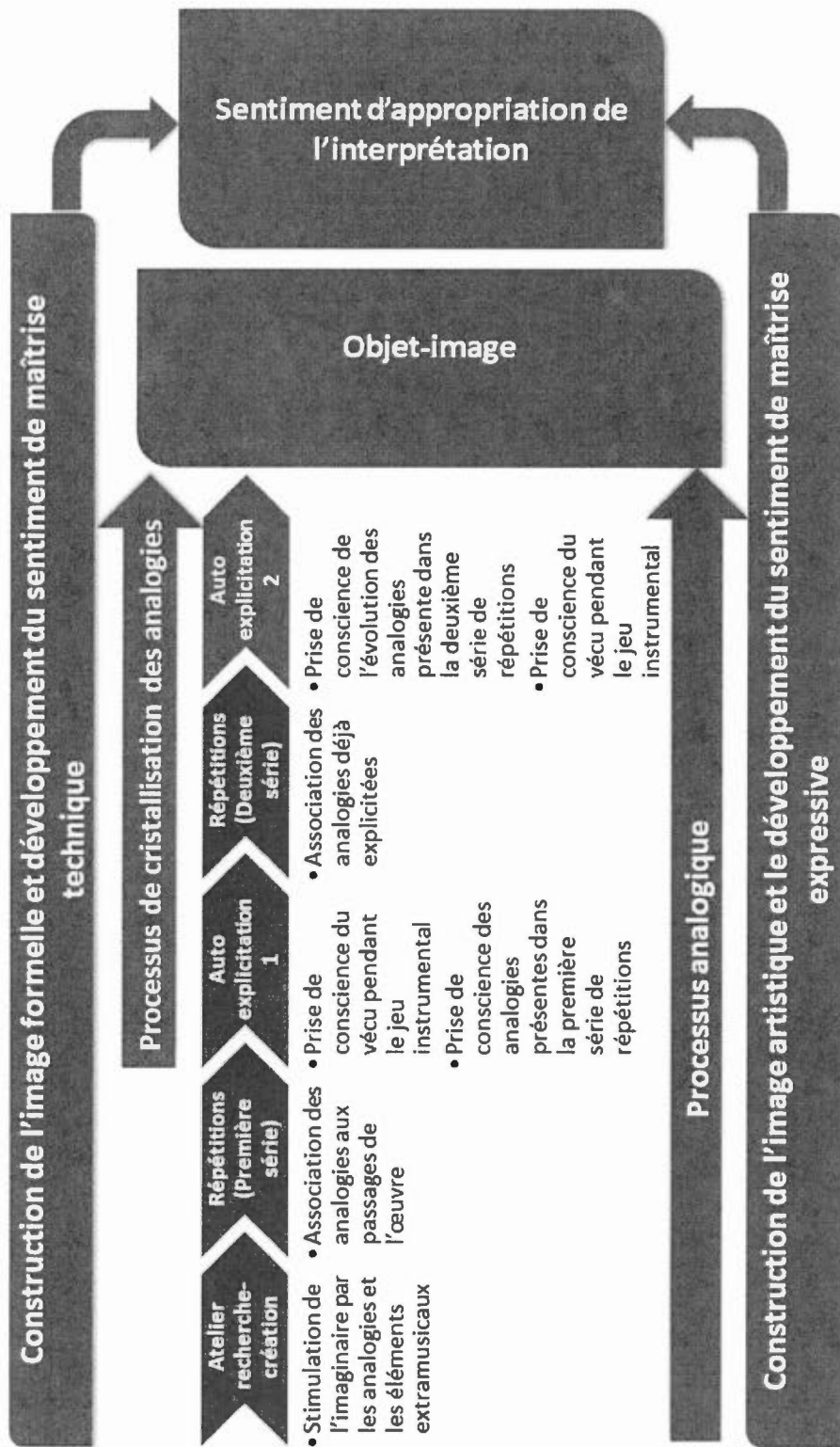


Figure 4.6 – Différentes étapes de la démarche expérimentale de stimulation de l'imaginaire, résultat et conséquence de la démarche

CONCLUSION

J'ai entamé cette recherche doctorale avec la volonté de comprendre un aspect de ma pratique instrumentale, soit la fonction des éléments extramusicaux sur mon jeu pianistique. Pour ce faire, j'ai étudié l'association d'éléments extramusicaux à certains passages du *Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano à quatre mains par le développement d'une méthode de stimulation de l'imaginaire. Ainsi, j'ai tenté de répondre à la question de recherche suivante :

- **Quelle est la fonction des éléments extramusicaux utilisés dans le travail de l'interprétation de certains passages de l'œuvre *Le Sacre du printemps* de Stravinsky dans sa version pour piano à quatre mains ?**

J'ai également essayé de répondre à la sous-question de recherche :

- **Dans quelle mesure la mise en place de la démarche expérimentale de stimulation délibérée de l'imaginaire agit-elle sur différents aspects du jeu instrumental ?**

L'objet de la recherche est mon vécu relatif à l'association des éléments extramusicaux au moment du jeu instrumental durant les séances de répétitions individuelles et en duo de l'œuvre. La perspective phénoménologique était la mieux adaptée au besoin de cette recherche qui s'intéressait à la dimension subjective du jeu instrumental. Suivre les étapes précises de la méthode de stimulation délibérée de l'imaginaire tel que mis en place dans le cadre de cette étude a favorisé la proximité avec mon expérience vécue au niveau cognitif, affectif et sensoriel lors du jeu instrumental. Le recours à divers moyens de collecte de données, enregistrements, verbatim, journal de bord et auto-

explicitation m'a permis de recueillir un ensemble de données riches, diversifiées, en lien avec ma question de recherche et la perspective épistémologique choisie.

Comme le veut l'analyse par théorisation ancrée, la collecte et l'analyse des données ont été réalisées en alternance tout au long du processus dans les deux situations soit les ateliers de recherche-création et les répétitions individuelles et duo, et m'ont permis d'apporter des éléments de réponses à la question et sous-question de recherche. La perspective phénoménologique adoptée et les outils méthodologiques que j'ai utilisés m'ont permis de comprendre ce qui, dans ma pratique instrumentale, relevait de l'implicite et de l'inobservable.

La mise en place de cette démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire a permis de rendre explicite le savoir en acte, le type de savoir implicite cependant le plus important dans la réalisation des actions reliée aux différents aspects du jeu instrumental. La démarche délibérée de stimulation de l'imaginaire est également un outil favorisant la créativité dans le domaine de l'interprétation musicale.

Le Sacre du printemps de Stravinsky a favorisé le recours à l'imaginaire grâce à ses dimensions poétique, mythologique, politique, esthétique et musicologique. La richesse de l'œuvre sur tous ces plans a été une source de motivation pour moi autant dans mon travail de création de l'interprétation de l'œuvre et sa présentation à la Chapelle historique du Bon-Pasteur en novembre 2014, que dans mon travail de recherche.

Ainsi, passer par les différentes étapes de cette méthode de stimulation délibérée de l'imaginaire m'a permis de renouer, grâce aux images et aux mots, avec mes séances de pratique antérieures, et ainsi tisser un fil conducteur. Ce fil me permettait, plusieurs mois après, de rendre vivante l'expérience vécue lors de mes répétitions et ainsi revivre certaines émotions. Tout au long du processus, je me suis aperçue à quel point, même

sans penser spécifiquement aux analogies et aux objets-images, mon esprit, mes gestes et ma pensée étaient marqués de leur présence. La compréhension de la fonction de stimulation de l'imaginaire par des éléments extramusicaux sur mon jeu instrumental a influencé mon point de vue sur l'expérience subjective de musicienne en ce que je suis devenue plus attentive à mon vécu durant le jeu instrumental ; chose qui était impossible à réaliser avant l'achèvement de ce projet doctoral. De plus, cette étude met en lumière le rôle créatif de l'interprète, en explorant l'apport de la démarche phénoménologique et heuristique dans le processus d'apprentissage d'une œuvre, dans la relation que le musicien établit entre son vécu et l'œuvre à interpréter, mais aussi dans sa façon de recevoir et apprendre de sa propre expérience et sa propre compréhension de la musique.

Cette recherche m'a permis de construire une méthode rigoureuse de stimulation délibérée de l'imaginaire, en m'appuyant sur mes questionnements reliés à mon expérience avec la démarche spontanée que j'avais effectuée durant mes premières années d'études musicales académiques en France. À cette époque, je n'étais pas consciente des impacts de l'imaginaire et de l'association des analogies sur mon jeu instrumental. Ainsi, cette recherche a valorisé l'expérience subjective de l'interprète-musicienne que je suis en provoquant la prise de conscience par une démarche délibérée expérimentale.

Cette recherche a été élaborée en première personne selon la perspective phénoménologique choisie. Elle relève de mon expérience de jeu de la section du premier piano, le *primo* au sein d'un duo de piano à quatre mains avec ma sœur jumelle et porte seulement sur un extrait de l'œuvre *Le Sacre du printemps* de Stravinsky. Ainsi, les résultats ne sont pas généralisables. Par contre, cette étude représente un intérêt certain tant pour les interprètes-musiciens que les enseignants. En effet, la méthodologie développée peut être expérimentée par d'autres musiciens pour provoquer l'association d'éléments extramusicaux à certains passages ou à l'ensemble

d'une œuvre musicale à interpréter, ainsi que la prise de conscience des processus qui l'accompagnent. Ainsi, les interprètes-musiciens peuvent s'inspirer de cette recherche afin de se donner des outils pour l'interprétation créative des œuvres musicales par la stimulation de leur imaginaire. Les résultats méritent d'être partagés en ce qu'elle peut offrir des outils de réflexion pédagogique aux enseignants de musique et amener un éclairage nouveau dans leur manière de guider leurs étudiants pour aborder certains aspects du travail de création de l'interprétation d'une œuvre.

Nous pourrions souhaiter que de futures recherches sur le travail d'interprétation d'une œuvre pour piano à quatre mains, tentent de savoir si l'emploi d'analogies communes aurait les mêmes impacts chez les deux instrumentistes. D'autres pistes de recherche peuvent être envisagées pour comprendre la fonction des associations analogiques dans le processus de mémorisation d'une partition ; ou encore d'étudier la fonction de stimulation de l'imaginaire et le sentiment d'appropriation de l'œuvre pour l'interprète-musicien à la suite de la performance publique d'une œuvre musicale.

ANNEXE A

Les catégories conceptualisantes et leurs sous-catégories

Prendre conscience / Prendre l'information

- (1) D'une sensation corporelle (tension / détente musculaire, poids du corps, température du corps, proprioception).
- (2) De la posture du corps.
- (3) Matériau musical (harmonie, ligne mélodique, rythme).
- (4) De besoin d'amélioration de techniques instrumentale.
- (5) Du résultat musical (le son produit).
- (6) D'un état émotionnel.
- (7) De l'impact de l'objet-image (état psychologique, résultat musical).
- (8) De l'existence simultanée de plusieurs objets-images.
- (9) De la nécessité de la combinaison ou l'interdépendance opérante de différents objets-images (souffle et adoration).

Représenter mentalement

- (10) Visualiser (geste, son, partition, contenu de transcription sélective, l'orchestre ou un instrumentiste).
- (11) S'imaginer un résultat sonore recherché.
- (12) Mise en abyme d'une représentation mentale de moi-même.

Processus analogique

- (13) Association des objets-images ou des analogies au ressenti émotionnelle / sensation corporelle / tonus corporel / écriture musicale / son produit ou recherché / mouvement du corps.
- (14) Émergence d'une personnification (Main-personnage dissociée).
- (15) Association du souvenir d'un événement ou d'un lieu vécu (Image-souvenir).
- (16) Recherche d'adéquation d'une analogie ou d'un objet-image et son-geste-écriture musicale.

Auto-prescrire

- (17) Faire une écoute attentive.
- (18) Réaliser un geste instrumental précis.
- (19) Évaluer la sonorité.
- (20) S'encourager / s'affirmer.
- (21) Rechercher l'adéquation son-geste-écriture musicale.
- (22) Stimuler délibérément l'imaginaire par l'emploi d'un objet-image.

Ressentir un affect

- (23) Avoir le sentiment de satisfaction / d'insatisfaction.
- (24) Avoir le sentiment de hâte d'atteindre un résultat sonore stable.
- (25) Avoir le sentiment de hâte de rejouer.
- (26) Avoir le sentiment du besoin d'approbation de la conseillère.
- (27) Avoir le sentiment de besoin de satisfaction personnelle.
- (28) Avoir le sentiment de connexion avec la musique.
- (29) Avoir le sentiment d'appropriation (sentiment d'inclusion du moi dans le processus).
- (30) Avoir le sentiment de répondre aux exigences de la conseillère.

Construire le sens

- (31) Quête de sens de l'analogie ou d'objet-image.
- (32) Doubter sur une proposition de la conseillère.
- (33) Doubter de l'impact / emploi d'un objet-image.
- (34) Comprendre.

Évaluer

- (35) Élément moteur.
- (36) Élément sonore.
- (37) Le tonus corporel.
- (38) Le son recherché.

Se souvenir

- (39) Des paroles de la conseillère (analogie, conseil technique, conseil sur le tonus corporel).
- (40) D'éléments non musicaux vécus lors de l'atelier de recherche-crédation.
- (41) Des sonorités de l'orchestre (connexion avec un souvenir auditif).

Effectuer une activité (motrice) gestuelle

- (42) Rechercher une adéquation son-geste-écriture musicale.
- (43) Laisser-faire du geste.
- (44) Réaliser un geste visualisé.
- (45) Le geste instrumental.

ANNEXE B

Extrait de la partition de l'introduction de l'acte I

The image displays a musical score for two parts: Primo and Secondo. The Primo part is written for violin and includes the tempo marking "Lento $\text{♩} = 50$ " and the performance instruction "a piacere". The Secondo part is written for piano and includes the tempo marking "Lento $\text{♩} = 50$ " and dynamic markings "mp" and "p". The score is divided into two systems. The first system shows the initial measures with various time signatures (4/4, 3/4, 4/4, 3/4, 4/4) and includes a quartet of notes (4) and a triplet (3). The second system shows further development with markings for "poco accelerando" and "in tempo". The piano part features a triplet of chords and a triplet of eighth notes. The violin part features a triplet of eighth notes. The score concludes with a final triplet of eighth notes in the violin part.

Musical score for the first system, featuring piano and bass staves. The piano staff (top) includes markings for *acceler.* and *in tempo*. The bass staff (bottom) includes markings for *pespress.*, *acceler.*, and *in tempo*. The music is in 2/4 time and contains several triplet figures.

Musical score for the second system, starting with the tempo marking *Più mosso* and a metronome marking of $\text{♩} = 66$. The piano staff (top) includes a *mf* dynamic marking. The bass staff (middle) includes a *mf* dynamic marking and features a complex rhythmic pattern with triplets and sixteenth notes. The bottom piano staff includes markings for *mf*, *espress.*, and *trem.*. The music is in 2/4 time.

Extrait de la partition de l'introduction de l'acte II

The image displays a musical score for two voices, Prima and Seconda, in a 3/4 time signature. The tempo is marked "Largo" with a metronome marking of 48. The score is divided into four systems. The first system shows the Prima voice with a melodic line and the Seconda voice with a more rhythmic accompaniment. The second system continues the vocal lines, with a "poco cresc." marking in both parts. The third system features a "mf" (mezzo-forte) dynamic for both voices. The fourth system concludes the excerpt with a "p" (piano) dynamic for the Seconda voice. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

Prima

Largo $\text{♩} = 48$

Ossia *pp*

p

Seconda

Largo $\text{♩} = 48$

p

poco cresc.

poco cresc.

mf

mf

p

This page of a musical score, numbered 145, contains three systems of music. Each system consists of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The music is written in 3/4 time and features a complex harmonic texture with frequent chromaticism and dissonance. The first system begins with a dynamic marking of *mf* and includes a first ending bracket labeled '8'. The second system continues the piece with similar harmonic complexity. The third system concludes with a dynamic marking of *p* and includes the word 'ótes' in the bass staff. The notation includes various accidentals, slurs, and articulation marks throughout.

The image displays a musical score for piano, consisting of three systems of staves. Each system includes a right-hand staff (treble clef) and a left-hand staff (bass clef). The first system is marked with a fermata and the word "en harm." (enharmonically). The second system features a fermata and the dynamic marking "ppp". The third system includes multiple dynamic markings: "ppp" in the right hand and "pp" and "ppp" in the left hand. The score is written in a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 4/4. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

This musical score is presented in three systems, each containing a grand staff (treble and bass clefs) and a separate bass line. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The first system consists of three measures. The second system consists of two measures. The third system consists of three measures, with the final measure featuring a complex, multi-measure rest in the right hand. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings such as *mf* and *f*.

This page of musical notation is divided into three systems, each consisting of a grand staff (treble and bass clefs) and a single bass clef staff. The music is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 4/4 time signature. The notation includes various musical elements such as notes, rests, and dynamic markings. The first system begins with a treble clef staff containing a whole note chord marked *ff* and a half note chord marked *ff*. The bass clef staff contains a whole note chord marked *ff* and a half note chord marked *ff*. The second system features a treble clef staff with a whole note chord marked *ff* and a half note chord marked *ff*. The bass clef staff contains a whole note chord marked *ff* and a half note chord marked *ff*. The third system continues with a treble clef staff with a whole note chord marked *ff* and a half note chord marked *ff*. The bass clef staff contains a whole note chord marked *ff* and a half note chord marked *ff*. The notation is complex, with many notes and rests, and includes various musical markings such as *ff*, *f*, *p*, and *mf*.

The musical score is divided into several systems. The first system shows a complex piano accompaniment with multiple staves, including a grand staff and a separate bass line. The second system features a vocal line with the tempo marking "Più mosso" and a metronome marking of 60, followed by a section marked "L'istesso tempo" with a metronome marking of 48. The third system continues the vocal line with a dynamic marking of *p* and another section marked "L'istesso tempo" with a metronome marking of 48. The fourth system includes the Russian lyrics "Занавѣсь" and "Ночь" above the vocal line, which is accompanied by a piano accompaniment.

pp

Più mosso $\text{♩} = 60$ L'istesso tempo $\text{♩} = 48$

p L'istesso tempo $\text{♩} = 48$

Занавѣсь Ночь

ANNEXE C

Deux autres versions de l'argument du Ballet Sacre du printemps de Stravinsky

De l'argument du ballet, il reste plusieurs versions. Boucourechliev (1982) en retient trois : l'une est écrite de la main de Stravinsky, datée par Craft 1910, quoiqu'il semble selon Boucourechliev difficile d'imaginer qu'elle soit antérieure au travail fait par Stravinsky et Roerich en 1911 à Talachkino tant elle est proche de la partition musicale définitive et de ses titres internes. L'autre version est celle de Roerich qu'il a communiquée à Diaghilev dans une lettre du printemps 1912 et finalement la version qui a été distribuée au public parisien dans le programme du concert que les spectateurs de la première de l'œuvre, en date du 29 mai 1913, avaient entre les mains. Cette version, mentionnée dans le chapitre de la problématique est conçue en deux grandes parties, contenant chacune douze scènes.

Stravinsky (1910)

Première partie : Le Baiser de la terre

La célébration du printemps. Elle a lieu dans les collines. Les pipeaux jouent et les jeunes gens prédissent l'avenir. La vieille femme entre. Elle sait le mystère de la nature et comment prévoir l'avenir. Des jeunes filles avec des visages peints viennent de la rivière, en file, une par une. Elles dansent la danse du printemps. Des jeux commencent. Le jeu du rapt. On conduit des rondes printanières. On se divise en cités. Une cité contre l'autre. Dans les jeux du printemps s'enfonce comme un coin le sacré cortège du très vieux-très sage. Les jeux s'arrêtent. On attend en tremblant l'action sacrée du vieillard – la bénédiction de la terre printanière. On donne le signal. *Le Baiser de la terre*. On danse la terre pour la sanctifier et s'unir à elle.

Deuxième partie : Le Grand Sacrifice

Les jeunes filles conduisent des jeux secrets, forment des cercles. L'une d'elles est promise au sacrifice. Le sort la désignera lorsqu'elle sera prise par deux fois dans le cercle sans issue. Les jeunes filles glorifient l'élue par une danse martiale. On invoque les ancêtres. On confie l'élue au sage vieillard. En leur présence, [elle] accomplit la grande danse sacrale – le Grand Sacrifice.

Roerich (1912)

Très peu connu, cet argument est celui que Roerich a communiqué à Diaghilev dans une lettre du printemps 1912.

I – Le Baiser de la terre

Yarilo commence son adoration de la terre.

La terre commence à fleurir sa floraison d'or.

Divination avec des rameaux. Le peuple danse pour la joie.

On cueille des fleurs et l'on salue le soleil rouge.

Le très vieux-très sage est conduit pour le baiser à la terre.

Le peuple trépigne sur la terre avec grande joie.

II – Le Grand sacrifice

Jour et nuit, les pierres sont dans les collines. Les jeunes filles y tiennent des jeux secrets. Elles glorifient la victime. Elles appellent les très vieux – très sages comme témoins du sacrifice. Elles sacrifient la victime au beau Yarilo.

ANNEXE D

Naurûz, célébration de l'arrivée du printemps en Iran

Célébration millénaire pratiquée par les Babyloniens et les Mandéens, Naurûz était l'une des festivités parmi les plus importantes sur le plateau iranien au temps des rois achéménides. Faisant partie des rituels annuels des rois persans, elle symbolisait le pouvoir royal (Borza, 1972, p. 243). C'est à l'occasion de l'arrivée du printemps que les ambassadeurs et représentants de différentes nations venaient rendre hommage au *Roi des rois* en franchissant les magnifiques escaliers du palais de *Persépolis*, en traversant la *Porte des nations* de Xerxès et en arrivant à la salle des *Audiences* (1972, p. 243). Relevant des notions de dualité entre la lumière et les ténèbres⁴⁶, Drower (1936) mentionne dans son article *The Mandaean New Year Festival*, le mythe de la descente du dieu de la lumière au domaine de la noirceur et de la mort à la fin de l'automne, et son retour victorieux avec la promesse de résurrection et de fertilité au printemps ; ce mythe était relié aux célébrations :

The descent and resurrection of *Tammuz* are especially evident in the celebration of the *dihba hnina* or Little Feast, which now falls at the end of November. It commemorates the descent of *hibil ziwa* (the Light-Giver), into the seven underworlds of darkness in search of *Ruha*, who symbolizes the physical spirit of man. His descent and triumphal return with the pregnant *Ruha* has analogies, it is true, with the story of *Eros* and *Psyche*, but still more with the ancient myths of the descent of the light god into the dominions

⁴⁶ La mythologie persane possède un nombre infini de mythes et de légendes sur la lutte du bien et du mal, entre le dieu et le démon, et entre la lumière et les ténèbres. Représenté par le dieu Ormazd étant dans les hauteurs et dans la lumière infinie, et le démon Ahriman dans l'abîme et dans les ténèbres infinies, dans cette mythologie le dualisme est omniprésent. Du fait que le mal règne encore aujourd'hui, Ahriman, quoique vaincu et défoulé, doit reparaître sans cesse agissant dans une éternelle alternative de victoires et de défaites (Darmesteter, 1877).

of darkness and death and his victorious return, bringing with him the fertility of spring and the promise of resurrection (p. 188).

ANNEXE E

Le traitement du thème du sacrifice dans différentes versions chorégraphiques

Après la chorégraphie originale de Nijinski, par la suite chacun des chorégraphes a monté « son » *Sacre*, en fonction de ses obsessions esthétiques (Montaignac, 2013). Dans sa thèse, Berg (1985) fait une analyse comparative de sept versions chorégraphiques importantes du XXe siècle. L'auteur mentionne le contexte culturel qui a mené à la naissance de différentes chorégraphies de l'œuvre chez Vaslav Nijinski (1913), Léonide Massine (1920 et 1930), Maurice Béjart (1959), Paul Taylor (1980), Richard Alston (1981), et Martha Graham (1984). Dans certaines versions, la figure de sacrifice a été représentée. J'en nomme l'exemple de la version chorégraphique de Pina Bausch en 1975 dans laquelle, les danseurs, tous complices des supplices que l'Élue allait subir, se mettent en mouvements répétitifs de manières obsessionnelles.

Dans d'autres versions, la figure de sacrifice a été renversée, comme le *Sacre* de Béjart en 1959 qui se caractérise notamment par l'insertion d'un Élu masculin et par la prédominance du duo homme-femme, représentant la dualité à la fois antagoniste et complémentaire dans l'union du couple. Dans le film *CODA* qui représente la version technochorégraphique, une « danse sans corps »⁴⁷, de *Sacre* réalisé par Martine Époque et Denis Poulin en 2013, on rencontre le déplacement métaphorique du propos de l'œuvre originale, la célébration de la Terre : « Les hommes qui vénéraient jadis la Terre par des danses traditionnelles et sacrées sont désormais devenus son principal bourreau » (Montaignac, 2013, p. 44).

⁴⁷ Traitement numérique qui fait mouvoir des particules sur le rythme de la musique.

Dans certaines chorégraphies, le thème du sacrifice est disparu pour effectuer un déplacement du mythe au sein du temps et de l'espace, comme c'est le cas de la version de Maalem (2004) qui met en scène quatorze danseurs africains, soulignant les thèmes actuels de la déchirure entre les traditions ancestrales et la réalité contemporaine de l'Afrique. Ou encore celui de Léveillé (1982) qui met en scène « Quatre soli indépendants qui se partagent l'espace, se croisent, sans jamais se toucher, et parfois se retrouvent en synchronie le temps d'un mouvement » (*ibidem*, p. 39). L'exemple de la chorégraphie de Gat (2004) montre une version captivante composée à partir de pas de salsa, alors que la version de Chouinard (1993) cherche à réveiller en un mouvement à la fois fort et limpide, le mystère intime de chaque danseur soliste : « Il n'y a pas d'histoire dans mon *Sacre*, explique-t-elle, pas de déroulement, pas de cause à effet. Seulement de la synchronicité. C'est comme si j'avais abordé la première seconde suivant l'instant de l'apparition de la vie dans la matière. Le spectacle, c'est le déploiement de cette seconde. J'ai l'impression qu'avant cette seconde, il y a eu l'intervention extraordinaire d'une lumière, d'un éclair » < www.mariechouinard.com >.

ANNEXE F

Étude de Hench

Trois exemples d'activités proposées en lien avec l'imagination d'éléments extramusicaux

- (1) « *Orchid Blooming* » (George, 1994) – Transformation d'un seul objet : à chaque mesure de la partition correspond une transformation. Exemple : la floraison d'une orchidée. Une orchidée ouvre ses pétales ou se renferme au fur et à mesure que les intervalles de la main droite ou gauche s'élargissent ou diminuent de tailles. L'élève dessine l'image de la fleur dans des cases destinées à cet effet. Chaque case représente une mesure. Alors que dans un premier temps, l'élève fait correspondre les mouvements d'ouverture et de fermeture des intervalles de la pièce de musique qu'il joue avec les pétales de l'orchidée qu'il a dessinée, l'auteur encourage l'élève, par description détaillée de chaque étape du processus, de ne plus regarder les images dessinées, mais seulement imaginer les différentes phases du développement de la fleur tout en jouant l'extrait correspondant. Par une série de questions, il ramène l'élève à son expérience et se renseigne sur le vécu de celui-ci (Hench, 2011, p. 126).

- (2) « *Stagecoach Comin* » (George, 1973b) – Progressivement, il invite l'élève à développer son imagination en racontant une histoire par des images qu'il dessine dans des cases correspondantes. Les images doivent, cette fois-ci, correspondre à quatre mesures de musique. Il met en parallèle les mots et les images : comme nous pouvons raconter une histoire, avec les mots, nous pouvons certainement en raconter avec les images (2011, p. 132). En suivant

les mêmes étapes que l'exercice précédent, il pose des questions plus détaillées quant au vécu de l'élève : Quand vous aviez perdu la concentration, étiez-vous capable de ramener votre attention sur la partition ? Comment le fait de tourner votre attention sur votre histoire a changé votre performance ? Quelle différence aviez-vous ressentie quand vous jouiez la musique accompagnée par l'histoire imaginée pour vous tout seul ou pour une audience ? (Hench, p. 132)

- (3) « *The Little Princess* » (George, 1973a) – À l'instar d'un acteur ou d'une actrice, l'auteur dirige l'élève vers l'incarnation d'un personnage. Par une série de questions, il essaie d'approcher l'élève de plus en plus vers les caractéristiques clés du personnage qu'il aimerait incarner tout en jouant la musique. Exemple : l'incarnation d'une princesse. À quoi ressemble ce personnage ? Quelle est son allure ? À quoi ressemblent ses vêtements, ses chaussures et la couronne sur sa tête ? Comment marche-t-elle ? Fait-elle du bruit quand elle marche ? Quel est le ton de sa voix ?

Après avoir répondu à ces questions, il invite l'élève à marcher et à parler comme la princesse, tout en s'imaginant être vêtu comme elle. Ensuite, se demander des questions sur l'état interne, sur la personnalité du personnage : est-elle triste ou contente ? A-t-elle un caractère pensif, timide ou rassuré et extériorisé ? À quoi pense-t-elle ? Qu'est-ce qu'elle ressent ? Qu'est-ce qu'elle fait ?

Et finalement, il pose des questions sur l'état interne du pianiste : Comment, le fait d'incarner un caractère a changé la façon dont vous vous sentez quand vous jouez la pièce ? Comment cela a-t-il influencé votre jeu quand vous jouiez tout seul ou devant quelqu'un d'autre tout en incarnant le rôle ? (Hench, p. 138)

ANNEXE G

Événements, rencontres, cours de maître et projets musicaux en rapport avec l'interprétation du Sacre du printemps

- Rencontre avec Louis Cyr, le spécialiste mondial du *Sacre du printemps* en 2010 et 2011 autour des différentes versions existantes de l'œuvre.
- Cours de maître avec Pierre Jasmin en 2011 et 2012.
- Participation au projet du film infochorégraphique *CODA, NoBody danse : Le Sacre du printemps* dans le cadre du centenaire de l'œuvre, le 29 mai 2013. L'œuvre est chorégraphiée par Martine Époque et réalisée par Denis Poulin, Ph. D. Pour ce projet, au sein de mon ensemble en duo, j'ai enregistré les 9 dernières minutes de l'œuvre *l'Évocation des ancêtres, l'Action rituelle des ancêtres et la Danse sacrée* en avril 2013 au studio de l'enregistrement de l'UQAM. Le film a été en sélection officielle au Toronto International Film Festival (TIFF) et Festival du nouveau cinéma (FNC) de Montréal.
- Discussions-échanges sur l'œuvre et l'interprétation du *Sacre du printemps* avec Irina Krasnyanskaya, Fabien Schnieder, Guy Pelletier et Walter Boudreau, 2012 à 2014.
- Participation au cours de maître avec Walter Boudreau le 7 octobre 2014. Nous avons travaillé des extraits de l'acte I (12, 13, 30, 32, 43, 44, 48, 49, 58+6, 75, 77)⁴⁸ et des extraits de l'acte II (174, 162, 129, 133, 134, 125, 124-2, 174, 91, 93, 8987, 79, 77, 64, 70, 12, 103+1, 113-1).
- Participation au cours de maître avec Avedis Kouyoumdjian le 22 mars 2012. Nous avons travaillé des extraits de l'acte I (1, 1+5, 4, 9, 15).

⁴⁸ Les chiffres correspondent à la partition d'orchestre.

- Réalisation d'un clip vidéo par le cinéaste et monteur sonore, Guy Pelletier sur un extrait du *Sacre du printemps*.
- Au *Toronto Summer Music Festival*, *Le Sacre du printemps* interprété par Anagnoson et Kinton dans la version pour piano à quatre mains sur la chorégraphie de Pina Bausch (Tanztheater Wuppertal, ZDF TV Production (1978)) dans un concert dédié à la mémoire de Pina Bausch (1940-2009) à la salle Walter Hall le 5 août 2010.
- Récital de direction d'orchestre de fin de doctorat du *Sacre du printemps* par Silvia Tabor à la salle Claude-Champagne de la faculté de musique de l'Université de Montréal le 13 mars 2011.
- Au festival de musique de chambre de Montréal version piano à quatre mains interprétée par Ran Dank et Soyeon Lee à l'Église Saint-Georges de Montréal le 21 mai 2011.
- Exposition du Musée National des Beaux-Arts du Québec *Les Ballets russes de Diaghilev : Quand l'art danse avec la musique*, août 2011.
- Le séminaire *Danse and modernisme* sur le *Sacre du printemps* avec Selma Odom automne 2011 à la York University.
- Chorégraphie et scénographie par Stijn Celis, le *Sacre du printemps* dans la version orchestrale enregistrée dans une production des Grands Ballets Canadiens de Montréal à la salle Wilfried Pelletier de la Place des Arts à Montréal 22 mars 2012.
- En célébration du centenaire du *Sacre du printemps*, Peter Hill et Louise Bessette interprétant l'œuvre à quatre mains, dans une production de la Société de musique contemporaine du Québec à la Chapelle historique du Bon-Pasteur le 31 mars 2012.
- Au Festival Montréal/Nouvelles musiques (MNM), le *Sacre du printemps* dans une version réduite pour orchestre arrangée par Jonathan McPhee sous la direction d'Alex Pauk et dans le cadre des concerts soulignant le 100e anniversaire de la création du *Sacre du printemps*, à la salle Pierre-Mercure le 24 février 2013.

Enregistrements audio qui m'ont servi de référence

Version piano à quatre mains

- Version pour pianola par Rex Lawson :
 < http://www.pianola.org/history/history_stravinsky.cfm >.
- Maki Namekawa et Dennis Russell Davies, étiquette So basel (2014).
- Jean-Sébastien Dureau et Vincent Planès, sur piano Pleyel à doubles claviers, Éditions Hortus (2013).
- Frank-Immo Zichner et Frank Gutschmidt, étiquette NCA (2012).
- Fiona et John York, étiquette : Nimbus Records (2010).
- Malcolm Wilson et Philip Martin, étiquette SOMM Recordings (2010).
- Lidija et Sanja Bizjak, étiquette Mirare Productions (2007).
- Duo Villarceaux (Alexandra Sostmann et Judith Mosch), étiquette Thorofon (2001).
- Consultation de bases de données sur *Le Sacre du printemps*, entre autres sources je nomme le site Web *Keeping Score* créé par Michael Tilson et le San Francisco Symphony : < http://www.keeping_score.org/sites/default/files/swf/stravinsky/full >.

Version orchestre

- Boulez, Pierre ; Cleveland Orchestra, Label : Sony Classical (1994).
- Bernstein, Leonard ; New York Philharmonic Orchestra, étiquette Sony Classical (1958).
- Ansermet, Ernest ; Orchestre de la Suisse romande (1957), étiquette : The Decca Record Company Limited, London.

*Pièces de répertoire travaillées en parallèle
durant la période d'études doctorales*

- L'interprétation de la *Petite Suite* de Debussy, de *Dances slaves* opus 46 et 79 de Dvorak, de *Sonate* de Poulenc, de *Dances hongroises* de Brahms et de *Six Pièces* opus 11 de Rachmaninov pour duo du piano à quatre mains avec Mehrshid.
- L'interprétation de *Scaramouche* de Darius Milhaud, de *Sonate* en ré majeur de Mozart ; de *Rhapsodie Russe*, opus posthume de Rachmaninov pour deux pianos avec Mehrshid.
- L'interprétation de *Deux petites ballades* d'Alain Payette, de *Désespoir* et *Élan* extraits des quatre pièces opus 4 de Prokofiev, d'*Étude pour cinq doigts* et *étude pour les quartes* de Debussy, de *Prélude et Fugue* en ré mineur BWV 875 n° 6 de Bach pour piano solo.

RÉFÉRENCES

- Accaoui, C. (2011). *Éléments d'esthétique musicale : notions, formes et styles en musique*. Arles, Paris: Actes sud; Cité de la musique.
- Altenmüller, E., Demorest, S. M., Fujioka, T., Halpern, A. R., Hannon, E. E., Loui, P., . . . Zatorre, R. J. (2012). Introduction to The Neurosciences and Music IV: Learning and Memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 1-16. doi: 10.1111/j.1749-6632.2012.06474.x
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves essai sur l'imagination de la matière*. Paris: Paris J. Corti.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités* (1re éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Beudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*: Les Éditions ESF.
- Berg, S. C. (1985). *LE SACRE DU PRINTEMPS : a comparative study of seven versions of the ballet* (8510490 Ph.D.), New York University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.
- Bittoun-Debruyne, M. N. (1998). Sur L'Imaginaire : Sartre et Husserl. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 297-310.
- Borza, E. N. (1972). Fire from Heaven: Alexander at Persepolis. *Classical Philology*, 67(4), 233-245. doi: 10.2307/269034
- Boucouchiev, A. (1982). *Igor Stravinsky*. Paris: A. Fayard.
- Brelet, G. (1947). *Esthétique et création musicale*. Paris: Presses universitaires de France.

- Brelet, G. (1951). *L'interprétation créatrice essai sur l'exécution musicale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Brodsky, W., Kessler, Y., Rubinstein, B.-S., Ginsborg, J., & Henik, A. (2008). The mental representation of music notation: Notational audiation. US: American Psychological Association.
- Brouillard, M. (2012). *La notion de "crise du sujet" chez les poststructuralistes et sa mise en scène dans une série photographique ayant pour prémices le panneau de la Résurrection du retable d'Issenheim de Matthias Grünewald [ressource électronique]*. Thèse (D. en études et pratiques des arts)--Université du Québec à Montréal, 2012., Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5377/>
- Bruneau, M., & Burns, S. L. (2007). Des enjeux épistémologiques à une méthodologie hybride de la recherche en art. Dans M. Bruneau & A. Villeneuve (Éds.), *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bruneau, M., & Burns, S. L. (2007). La recherche création. Dans M. Bruneau, S. L. Burns & A. Villeneuve (Éds.), *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brykman, G. (1993). *Berkeley et le voile des mots*. Paris: J. Vrin.
- Butt, J. (Éd.) (2014-) Grove Music Online.
- Calvocoressi, M. D. (1908). Esquisse d'une esthétique de la musique à programme. *Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft*, 9(3), 424-438. doi: 10.2307/929455
- Casey, E. S. (1971). Imagination: Imagining and the Image. *Philosophy and Phenomenological Research*, 31(4), 475-490. doi: 10.2307/2105766

- Cosnefroy, L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. Dans J. P. Astolfi (Éd.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*: Publications de l'université de Rouen.
- Cyr, L., Gillmor, A. M., & Nattiez, J.-J. (1981). Pour un printemps nouveau du Sacre. *Canadian University Music Review*(2), 39-55.
- Cyr, L., & Lesure, F. (1983). *Le sacre du printemps petite histoire d'une grande partition* (rev éd.). Montreal: L. Cyr.
- Damasio, A. R. (2008). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Darmesteter, J. (1877). *Ormazd et Ahriman: leurs origines et leur histoire*: F. Vieweg.
- Davies, S., & Sadie, S. (2014-). Interpretation *Grove Music Online*.
- Dawes, F. ([s.d]). *Piano duet Grove Music Online* Repéré à <http://www.oxfordmusiconline.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/subscribe/article/grove/music/21629>
- Delattre, P. (2015). Analogie. Consultée le 27 décembre 2015, à <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/analogie/>
- Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète* (Nouv. éd. éd.). Paris: Armand Colin.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal: Guérin.
- Deutsch, D. (2002). The Puzzle of Absolute Pitch. *Current Directions in Psychological Science*, 11(6), 200-204.

- Drower, E. S. (1936). The Mandaean New Year Festival. *Man*, 36, 185-188. doi: 10.2307/2790177
- Dufour, V. (2006). *Stravinski et ses exégètes : (1910-1940)*. Bruxelles, Belgique: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Forte, A. (2005). *The Harmonic Organization of the Rite of Spring*: Yale University Press.
- George, J. (1973a). The litle Princess. Dans V. Nuys (Éd.), *Kaleidoscope Solos Book One*. CA: Alfred.
- George, J. (1973b). Satgecaoch Comin' Dans V. Nuys (Éd.), *Kaleidoscope Solos: Book One*. CA: Alfred.
- George, J. (1994). Orchid Blooming. Dans Alfred (Éd.), *A Day in the Jungle*.
- Giorgi, A. (2007). Une application de la méthode phénoménologique à l'art de la danse Dans M. Bruneau & A. Villeneuve (Éds.), *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours* (pp. 358-359). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Goléa, A., & Vignal, M. (1982). *Larousse de la musique*. Paris: Larousse.
- Gosselin, P. (2006). La recherche en pratique artistique Dans P. Gosselin & É. L. Coguiec (Éds.), *La Recherche Création: Pour une Compréhension de la Recherche en Pratique Artistique*: Presses de l'Université du Québec.
- Griffiths, P. (2014-). *Diaghilev, Sergey Pavlovich Grove music online* Repéré à <http://www.oxfordmusiconline.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/subscriber/article/grove/music/08450>

- Guck, M. A. (1997). Music Loving, Or the Relationship with Piece. *Journal of Musicology - A Quarterly Review of Music History, Criticism, Analysis, and Performance Practice*, 15(3), 343-352.
- Halpern, A. R. (2012). Dynamic aspects of musical imagery. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 200-205. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06442.x
- Halpern, A. R., Zatorre, R. J., Bouffard, M., & Johnson, J. A. (2004). Behavioral and neural correlates of perceived and imagined musical timbre. *Neuropsychologia*, 42(9), 1281-1292. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.017
- Hayat, M. (2002). *Dynamique des formes et représentation [ressource électronique] : vers une biosymbolique de l'humain*. Paris: Paris : L'Harmattan.
- Hench, J. M. (2011). *The use of age appropriate mental skills activities for performance enhancement in six- to twelve-year-old pianists*. The University of Oklahoma. ProQuest Dissertations & Theses database.
- Héroux, I. (2016). Creative process in the shaping of a music interpretation. *Musicae Scientiae*(Tracking the creative process in music performance, improvisation and composition).
- Héroux, I., & Fortier, M.-S. (2014). Expérimentation d'une méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale. *Cahier de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 21-33.
- Héroux, I., & M.-S, F. (2014). Développement d'une méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale. *Cahier de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(2).
- Herzog, P. (1995). Music Criticism and Musical Meaning. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 53(3), 299-312. doi: 10.2307/431355
- Hill, P. (2000). *Stravinsky: The Rite of Spring*: Cambridge University Press.

- Hodson, M. (1996). *Nijinsky's crime against grace reconstruction score of the original choreography for Le sacre du printemps*. Stuyvesant, N.Y: Pendragon Press.
- Hofmann, J. (1920). *Piano Playing, with Piano Questions Answered*: Dover Publications.
- Hofstadter, D. R. (2013). *L'analogie : coeur de la pensée*. Paris: Paris : Odile Jacob.
- Honegger, M. (1976). *Science de la musique : formes, technique, instruments*. Paris: Bordas.
- Imberty, M. (2001). *De l'écoute à l'oeuvre : études interdisciplinaires : actes du colloque tenu en Sorbonne les 19 et 20 février 1999*. Paris ; Montréal: l'Harmattan.
- Imreh, G., & Chaffin, R. (1996). Understanding and developing musical memory: The views of a concert pianist and a cognitive. *American Music Teacher*, 46(3), 20.
- Jaffé, D. (2012a). *Historical dictionary of Russian music*. Lanham, Md.: Lanham, Md. : Scarecrow Press.
- Jaffé, D. (2012b). *Historical dictionary of Russian music*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- Jakubowski, K., & Müllensiefen, D. (2013). The influence of music-elicited emotions and relative pitch on absolute pitch memory for familiar melodies. *Quarterly journal of experimental psychology (2006)*, 66(7), 1259. doi: 10.1080/17470218.2013.803136
- Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman.
- Jeannerod, & Frak, V. (1999). Mental imaging of motor activity in humans. *Current Opinion in Neurobiology*, 9(6), 735-739. doi: 10.1016/S0959-4388(99)00038-0

- Jeannerod, M. (1995). Mental imagery in the motor context. *Neuropsychologia*, 33(11), 1419-1432. doi: 10.1016/0028-3932(95)00073-C
- Jordan-Miller, R. (2010). *Mental skills training for a lower-advanced to advanced pianist*. (3403720 D.M.A.), The University of Oklahoma, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.
- Jordan, S. (2007). *Stravinsky dances : re-visions across a century*. Alton: Dance books.
- Joseph, C. M. (1983). *Stravinsky and the piano*. University of Cincinnati, 1974, Ann Arbor, Mich.
- Kaufmann, P. ([s.d]). Imaginaire et imagination Consultée le 14 décembre 2015, à <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/imaginaire-et-imagination/>
- Keller, P. E. (2012). Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 206-213. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06439.x
- Kivy, P. (1991). *Music Alone: Philosophical Reflections on the Purely Musical Experience*: Cornell University Press.
- Labelle, N. (*Roussel, Albert. Grove Music Online* Repéré à <http://www.oxfordmusiconline.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/subscribe/article/grove/music/23971>
- Laurier, D., & Gosselin, P. (2004). Vers une méthodologie de recherche en pratique artistique. Dans D. Laurier & P. Gosselin (Éds.), *Tactiques insolites : vers une méthodologie de recherche en pratique artistique* (pp. 183 p.). Montréal: Guérin.
- Leduc, D. (2007). *Étude phénoménologique de l'état d'authenticité dans l'acte d'interprétation en danse contemporaine*. Université du Québec à Montréal,

Montréal. Repéré à <http://accesbib.uqam.ca/cgi-bin/bduqam/transit.pl?&noMan=25134017>

Lee, L. (2011). 3 Steps to Help You Improve Your Memorization Skills. *Strings*, 25, 43-44.

Lesure, F., & Howat, R. (2014-). *Debussy, Claude*. *Grove Music Online* Repéré à <http://www.oxfordmusiconline.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/subscriber/article/grove/music/07353>

Long, M. (1971). *Au piano avec Maurice Ravel*. Paris: Julliard.

Lubart, T. I., & Getz, I. (1997). Emotion, Metaphor, and the Creative Process. *Creativity Research Journal*, 10(4), 285-301.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*: Sage Publications.

Martinez, C. (1997). L'entretien explicitation comme instrument de recueil de données. *Explicititer, le journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation*, (21), 2-7.

Maus, F. E. (1993). Masculine Discourse in Music Theory. *Perspectives of New Music*, 31(2), pp. 264-293.

Maxwell, C. E. (2001). *Aural, visual, and mental processes of music performance*. (3023300 Ph.D.), Georgia State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.

Montaignac, K. (2013). Le centenaire du Sacre du printemps *Jeu : revue de théâtre*, 4(149), 37-44.

Morton, L. (1979). *Footnotes to Stravinsky Studies: Le Sacre du printemps* New Series, *Tempo* (pp. 9-16). Repéré à <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/946060>

- Nattiez, J. J. (2011). La Narrativisation de la musique. *Cahier de narratologie*, 21.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Paris : A. Colin.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Consultée le 29 août 2014, à <http://sociologies.revues.org/3557>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd. éd.). Paris: Armand Colin.
- Pâris, A., & Pilon, J. (2014-). *Interprétation musicale* E. U. e. ligne] (Éd.) Repéré à <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/interpretation-musicale/>
- Pascual-Leone, A. (2001). The Brain That Plays Music and Is Changed by It. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 315-329. doi: 10.1111/j.1749-6632.2001.tb05741.x
- Paul-Cavallier, F. J. (1998). *Visualisation des images pour des actes* (2e éd. éd.). Paris: InterÉditions.
- Pietragalla, M.-C. (1999). *La légende de la danse*. Paris: Paris Flammarion.

- Pike, A. (1967). The Phenomenological Analysis and Description of Musical Experience. *Journal of Research in Music Education*, 15(4), 316-319. doi: 10.2307/3343947
- Pritchard, J. (2011). *Les ballet russes de Diaghilev : quand l'art dance avec la musique*: Monelle Hayot.
- Ryabinin, L. (2011). *Facilitation of the learning and memorization processes of harmonically challenging piano works: "Metopes", op. 29 by Karol Szymanowski*. (D.M.A. 3473235), The University of Iowa, United States -- Iowa. ProQuest Dissertations & Theses (PQDT); ProQuest Dissertations & Theses A&I database.
- Sander, E. (2000). *L'analogie, du naïf au créatif : analogie et catégorisation*. Paris ; Montréal: L'Harmattan.
- Schloezer, B. d. (1923). Igor Stravinsky par Boris de Schloezer, Jean Cocteau, Michel Georges-Michel, André Coeuroy, André Levinson. Dans H. Prunière (Éd.), *La Revue musicale* (pp. 192 pages). Paris: Nouvelle revue française.
- Schloezer, B. d. (2012a). *Igor Stravinsky*. Rennes: Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schloezer, B. d. (2012b). Igor Stravinsky. Dans C. Esclapez (Éd.), (pp. 122). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Simondon, G. a. (2014). *Imagination et invention (1965-1966)*: Paris : PUF, 2014, ©2014.
- Stenzl, J. (1995). In search of a history of musical interpretation. *The Musical Quarterly*, 79(4), 683-699.
- Stévance, S., & Lacasse, S. (2013). *Les enjeux de la recherche-crédation en musique : institution, définition, formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Stravinsky, I. (2005). *The rite of spring: for piano four hands*. Mineola, New York: Dover.

- Supičić, I. (1971). Expression and Meaning in Music. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 2(2), 193-212. doi: 10.2307/836835
- Taruskin, R. (1995). The limits of authenticity : A contribution *Text and act : essays on music and performance* (pp. vi, 382). New York: Oxford University Press.
- Taruskin, R. (1996). *Stravinsky and the Russian traditions : a biography of the works through Mavra*. Berkeley: Berkeley : University of California Press.
- Taruskin, R. (1997). *Defining Russia musically : historical and hermeneutical essays*. Princeton, N.J.: Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*(2), 287.
- Van Den Toorn, P. C. (1983). *The music of Igor Stravinsky*. New Haven, Conn: New Haven, Conn. Yale University Press.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation* (3e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vermersch, P. (2007). Base d'auto-explicitation. *Expliciter, le journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation*(69), 1-31.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Volkova, A. (2004). Long-term memory for absolute pitch level of songs in infancy. In S. Trehub & E. Schellenberg (Éds.), (pp. 22 p.): ProQuest Dissertations Publishing.

- Vuoskoski, J. K., & Eerola, T. (2015). Extramusical information contributes to emotions induced by music. *Psychology of Music*, 43(2), 262-274. doi: 10.1177/0305735613502373
- White, B. (Éd.) (2014-) Oxford Music Online, The Oxford Companion to Music. Oxford University Press.
- Wunenburger, J.-J. (2001). L'idole au regard de la philosophie des images. *Protée*, 29(3), 7-16. doi: 10.7202/030633ar
- Y. Hastings, C. (2006). *The Performer's Role: Storytelling in Ballades of Chopin and Brahms*. (PhD), University of Michigan, ProQuest Information and Learning Company. Repéré à <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtft/docview/305308671/F23044ECF6E4669PQ/1?accountid=14719#>
- Zatorre, R. J. (2012). Beyond auditory cortex: working with musical thoughts. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 12521(1), 222-228. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06437.x
- Zouari, Y. (2004). Pour un questionnement épistémologique des savoirs d'action. Dans J. P. Astolfi (Éd.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*: Publications de l'université de Rouen.