

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VERS UNE SYMBIOSE MUSICALE
DANS LA PERFORMANCE DU
SACRE DU PRINTEMPS
À QUATRE MAINS

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

PAR
MEHRSHID AFRAKHTEH

Mai 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.07-2011). 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.»

Pour mes chers parents...

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer chaleureusement ma gratitude à ma directrice de thèse, Nicole Harbonnier-Topin professeure au département de danse de l'UQAM, pour la qualité de son travail d'orientation, son exigence et sa rigueur intellectuelle, ainsi qu'à ma codirectrice Isabelle Héroux professeure au département de musique de l'UQAM, pour son appui constant, ses conseils judicieux et son ouverture d'esprit tout au long de ce projet doctoral.

Mes remerciements s'adressent également à Pierre Jasmin, professeur retraité du département de musique de l'UQAM, dont l'enseignement nous a accompagnées, ma partenaire pianiste et sœur jumelle Hourshid et moi, à entamer nos études doctorales avec succès et à faire avancer nos réflexions sur l'œuvre d'Igor Stravinsky, *Le Sacre du printemps* pour piano quatre mains.

Je tiens à offrir mes sincères remerciements à ma conseillère artistique, Suzanne Goyette, professeure au Conservatoire de musique de Montréal, qui nous ont guidées avec énergie et passion dans l'interprétation du *Sacre du printemps* pour le concert doctoral. Vos conseils précieux nous ont poussées à aller toujours plus loin.

Merci à la Chapelle historique du Bon-Pasteur de nous avoir offert la possibilité de jouer le précieux piano Fazioli pour notre performance doctorale du *Sacre du printemps* le 5 novembre 2014.

Je désire remercier également le musicologue Louis Cyr pour son apport précieux envers le projet qui nous a amenées à explorer l'univers de l'œuvre de Stravinsky.

J'exprime également ma reconnaissance à Guy Pelletier qui nous a épaulées par son implication et appui dans la réalisation du volet pratique.

J'offre un merci tout spécial à Walter Boudreault, pour sa grande générosité et son savoir. Je tiens à souligner les précieux conseils d'Irina Krasnyanskaya et Jean-Fabien Schneider.

Je remercie chaudement aussi mes amis qui ont su me soutenir moralement en encourageant dans cet ambitieux projet.

Ce projet doctoral ne serait pas accompli sans la confiance, le soutien et l'encouragement sans relâche de mes chers parents et ma famille. Un grand merci à ma sœur jumelle, Hourshid. Les échanges et les partages que nous avons eus ensemble m'ont inspiré et ont enrichi ma vision pendant toutes les années de mes études doctorales. Je te remercie pour ton apport au projet en étant ma partenaire pianiste.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES EXEMPLES	x
RÉSUMÉ.....	xi
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Contexte	1
1.1.1 Gémellité.....	2
1.1.2 Mon parcours académique et artistique.....	5
1.1.3 Questionnements sur ma pratique de pianiste duettiste	6
1.2 Question et objet de recherche	10
1.3 Objectif de recherche	12
1.4 État des lieux de recherche.....	13
1.5 Pertinence et limites de l'étude	21
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	22
2.1 Ballet <i>Le Sacre du printemps</i>	22
2.1.1 Réduction pour piano à quatre mains.....	29
2.1.2 Rôle du <i>Prima</i> et du <i>Seconda</i> dans <i>Le Sacre du printemps</i>	31
2.1.3 Jouer <i>Le Sacre du printemps</i> sur un seul piano	32
2.1.4 Défis de l'œuvre.....	34
2.1.5 Jouer <i>Le Sacre du printemps</i> sans partition.....	43
2.2 Entrée épistémologique.....	45
2.2.1 Pratique artistique.....	45
2.2.2 Recherche-crédation.....	47

2.2.3	Expérience de l'artiste.....	48
2.3	Pour une symbiose musicale.....	57
2.3.1	Empathie.....	58
2.3.2	Représentation mentale.....	64
2.3.3	Communication.....	75
2.3.4	Prise d'informations.....	81
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE.....	83
3.1	Outils de recueil de données et la démarche.....	84
3.1.1	Sources de données principales.....	85
3.1.2	Sources de données secondaires.....	93
3.2	Analyse des données.....	94
3.2.1	Méthodologie d'analyse des verbatim.....	96
3.2.2	Codification.....	98
3.2.3	Catégorie conceptualisante.....	98
3.2.4	Démarche d'analyse des verbatim.....	99
3.2.5	Définition des catégories.....	100
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS.....	105
4.1	Stratégies pour intégrer le jeu de ma partenaire selon les situations.....	110
4.1.1	Répétitions individuelles.....	110
4.1.2	Répétitions en duo.....	125
4.1.3	Concert.....	138
4.1.4	Synthèse des résultats.....	152
CHAPITRE V		
	DISCUSSION.....	155
5.1	Intersubjectivité.....	157
5.2	Stratégie de simulation préparatoire, un gage pour la réussite du concert.....	157

5.2.1	Assimiler et approfondir les éléments techniques et expressifs du <i>Seconda</i>	157
5.2.2	Préparer et optimiser les répétitions en duo	160
5.3	Processus empathique	163
5.3.1	Comprendre les comportements moteurs et cognitifs de ma partenaire	163
5.3.2	Former un ensemble synchronisé.....	165
5.3.3	Gérer la situation du concert	167
5.4	Attention intégrative.....	169
	CONCLUSION	171
	ANNEXE I	
	SOURCES DU TRAVAIL INTERPRÉTATIF	179
	ANNEXE II	
	CONCERT, BALLETS, EXPOSITION ET SÉMINAIRES AUXQUELS J'AI ASSISTÉ	182
	ANNEXE III	
	(CHIFFRES CORRESPONDANTS AUX SECTIONS DE LA PARTITION D'ORCHESTRE)	186
	ANNEXE IV	
	EXEMPLE DE CODAGE ET DE CATÉGORISATION CONCEPTUALISANTE	187
	ANNEXE V	
	TABLEAU RÉCAPITULATIF DE DIFFÉRENTS OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	190
	ANNEXE VI	
	TABLEAU RÉCAPITULATIF DU JOURNAL DE BORD	194
	RÉFÉRENCES.....	203

LISTE DES FIGURES

2.1	Cadre épistémologique.....	46
3.1	Modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi selon Piaget.....	87
3.2	Système des informations satellites du vécu.....	96
4.1	Stratégie de simulation préparatoire.....	112
4.2	Stratégie intégrative en duo.....	126
4.3	Stratégie performative.....	139
4.4	Interaction des stratégies vers la symbiose musicale.....	154
5.1	Assimilation et approfondissement des éléments techniques et expressifs du <i>Seconda</i>	160
5.2	Préparer et optimiser les répétitions en duo.....	160
5.3	Comprendre les comportements moteurs et cognitifs de ma partenaire.....	165
5.4	Former un ensemble synchronisé.....	167
5.5	Gérer la situation du concert.....	168
5.6	Mécanismes cognitifs et moteurs engagés dans le processus du jeu d'ensemble.....	170

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Gestes musicaux et leurs fonctions	80
3.1	Situations des répétitions et méthodes de collecte des données.....	92
4.1	Abréviations utilisées dans le verbatim	106
4.2	Activités pour intégration du jeu de ma partenaire	108
4.3	Activité de la représentation mentale lors répétitions individuelles préparatoires du duo	120
4.4	Activité de la prise d'informations lors des répétitions individuelles préparatoires du duo	122
4.5	Activité de la communication non verbale lors des répétitions individuelles préparatoires du duo	123
4.6	Activité de la représentation mentale lors des répétitions en duo	129
4.7	Activité de la prise d'informations lors des répétitions en duo.....	131
4.8	Activité de la communication verbale lors des répétitions en duo.....	135
4.9	Activité de la communication non verbale lors des répétitions en duo.....	137
4.10	Activité de la représentation mentale lors du concert	142
4.11	Activité de la prise d'informations lors du concert	145
4.12	Activité de la communication non verbale lors du concert.....	151
4.13	Activités constituant les stratégies	153

LISTE DES EXEMPLES

2.1	Jeux des cités rivales, Acte I.....	34
2.2	Danse de la terre, Acte I.....	36
2.3	Glorification de l'élue, Acte I.....	36
2.4	Action rituelle des ancêtres, Acte II.....	36
2.5	Danse de la terre, Acte I.....	37
2.6	Introduction, Acte II.....	37
2.7	Introduction, Acte II.....	38
2.8	Adoration de la terre, Acte I.....	38
2.9	Cercles mystérieux des adolescentes, Acte II.....	39
2.10	Cercles mystérieux des adolescentes, Acte II.....	40
2.11	Introduction, Acte I.....	41
2.12	Introduction, Acte I.....	41
2.13	Jeu du rapt, Acte I.....	42
2.14	Introduction, Acte II.....	42
2.15	Jeux des cités rivales, Acte I.....	43

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à identifier les stratégies développées par une pianiste professionnelle pour intégrer le jeu de sa partenaire lors des répétitions individuelles, en duo et au moment du concert doctoral, dans le travail d'interprétation de la version pour piano à quatre mains du ballet *Le Sacre du printemps* d'Igor Stravinsky. La perspective de cette recherche est phénoménologique, l'objet est l'expérience de la praticienne, décrite à la première personne.

Les méthodes utilisées pour la collecte de données sont l'auto explicitation (Vermersch, 2007) de répétitions ciblées, individuelles et en duo, ainsi que du concert, le journal de bord et les verbatim des enregistrements audio de répétitions en duo. L'analyse et l'interprétation des données sont réalisées selon l'approche de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 1994), l'approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012) et l'analyse d'activité (Barbier, 2011).

L'analyse des situations ciblées fait état de la mise en place de trois stratégies spécifiques, une pour chaque situation. Les activités constituant ces stratégies sont la représentation mentale, la prise d'information et la communication verbale et non verbale. Elles sont en relation d'interdépendance et contribuent toutes à construire et enrichir le processus empathique entre les deux musiciennes. En conséquence, la mise en place des stratégies a facilité l'atteinte d'une relation musicale symbiotique entre les duettistes au moment de la performance publique.

Mots clés : *Le Sacre du printemps* en piano à quatre mains, empathie, communication, représentation mentale, prise d'informations, symbiose musicale, stratégie.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte

Au cours des nombreuses prestations que j'ai faites tout au long de ma formation de pianiste classique, depuis son début en Iran, mon pays d'origine, puis en Œuvre et au Canada, j'ai toujours éprouvé un grand bonheur à m'aventurer en musique de chambre, plus particulièrement, grâce aux expériences communes que j'ai vécues avec ma sœur jumelle identique¹ Hourshid, elle aussi pianiste et issue du même parcours académique. Ces expériences ont été enrichissantes dans la mesure où elles ont joué un rôle clé dans l'affirmation de notre identité gémellaire. Elles ont accompagné, façonné et enrichi notre couple de jumelles et nous ont permis de vivre des moments artistiques les plus significatifs sur le plan du dynamisme relationnel, du dialogue, de la fusion, de l'interaction, de la confrontation et du partage. Le duo de piano à quatre mains s'est révélé nettement indispensable dans mon cheminement artistique et demeure un espace d'expression approprié. Est-ce à cause de la satisfaction à surmonter les défis d'une partition à deux et la joie de grandir ensemble à travers l'œuvre, telle une transposition

¹ Jumeaux / jumelles se dit des deux enfants (ou plusieurs) nés d'un même accouchement. Les vrais jumeaux, toujours de même sexe, sont dits *monozygotes (homozygotes)*, car ils ont pour origine commune un seul ovule fécondé par un seul spermatozoïde : il en résulte deux embryons parfaitement constitués et biologiquement semblables, par la totalité de leurs caractères génétiques. Alors que les *faux jumeaux*, ou *jumeaux fraternels*, environ deux fois plus fréquents que les *jumeaux vrais* et pouvant être de sexe opposé, sont appelés *dizygotes (hétérozygotes)*, car ils proviennent de deux œufs et deux spermatozoïdes distincts et n'ont pas plus de ressemblance dans les caractères hérités que les enfants nés des mêmes parents à des dates différentes (Duc, Schowing, Sindzingre et Zazzo, 2014-).

artistique de notre situation gémellaire ? Est-ce à cause de l'intimité du processus de travail permettant de vivre une expérience humaine peu commune ? Est-ce en raison du plaisir que j'éprouve de vivre et de réussir une expérience musicale à travers l'autre et en même temps qu'elle ?

1.1.1 Gémellité

Il existe maintes études menées sur les jumeaux monozygotes et dizygotes, entres autres au sujet de l'intelligence, des habiletés physiques, des attitudes sociales, du comportement, de la santé et des conditions médicales, de la carrière et des études, car le cas gémellaire offre plus de contrôle sur les variables : mêmes codes génétiques, même environnement, même âge, mêmes parents, même intelligence héritée et mêmes phases de maturation (Adoue & Solvès, 2002; Mullie-Chatard, 2011; Nering, 2002; C. Spudich, 2014; D. Spudich, 2014; Zazzo, 2009). Les chercheurs s'accordent également sur le fait que le micromilieu créé par des jumeaux monozygotes et différent du milieu social plus large dans lequel baignent tous les individus, joue un rôle dans la formation de l'intelligence, l'acquisition du langage et dans la genèse de la personnalité totale avec ses composantes affectives. En particulier, Zazzo (1984) confirme que, même si les jumeaux sont identiques au regard de la science, ils ne sont pas « une paire » mais « un couple » en ce sens où ils font une distribution plus ou moins stable des tâches, des activités quotidiennes, une organisation où chacun définit sa place, son rôle, où s'affirme pour chacun, par l'autre et par rapport à l'autre, sa personnalité.

À la lumière de ce qui a été dit, il me semble intéressant de mentionner ici quelques éléments en lien avec mon identité gémellaire et de notre couple de jumelles. De ce fait, j'aborde cette dimension uniquement dans le cadre d'un contexte personnel et dans la mesure où j'ai réalisé le volet création de cette thèse-crédation avec ma sœur jumelle comme ma partenaire duettiste.

L'interdépendance entre nous deux dès la naissance nous a entraînées dans des rapports émotionnels intenses et des liens affectifs très forts. Selon les psychologues (Zazzo, 1984; Lepage, 1980), l'affection gémellaire est antérieure à toutes les autres manifestations de l'affectivité chez les jumeaux et est un fait inné et originel. En me basant sur mes expériences vécues, j'affirme que ce lien affectif, consolidé par l'égalité de l'âge, du sexe, de l'hérédité du milieu familial et de l'environnement socioculturel, nous a permis de mettre en jeu une compréhension raffinée de nos intentions mutuelles. Hourshid et moi vivons notre gémellité dans toutes ses dimensions, biologique, psychologique et sociale. C'est ce que le psychologue Lepage (1980) nomme la « condition gémellaire » en la distinguant du simple fait biologique : ainsi peut-on naître jumeau (un fait biologique) ; le devenir par soi-même, c'est-à-dire par la conscience personnelle qui rend compte, de l'intérieur, du rapport particulier avec l'autre jumeau ; le devenir par les autres, c'est-à-dire par la conscience sociale qui restitue ce même rapport, tel qu'il est vu de l'extérieur par les tiers.

Selon Lepage, dans le couple des jumeaux, la complicité commence dès la naissance et s'apprend d'abord par le jeu. Chez l'enfant, le jeu est éducatif et social et s'établit, en premier, dans un rapport binaire (Lepage, 1980). L'activité commune du jeu révèle la solidarité sur un terrain commun dont l'imaginaire est vécue et partagé en même temps, laissant ainsi subsister des souvenirs communs. Les conditions de l'activité ludique provoquent l'apprentissage de la relation avec l'autre et enseigne à l'enfant le libre arbitre et ses limites en rapport avec le libre arbitre et les limites de l'autre. La coordination des actions et des intentions des enfants au moment du jeu, les engagent ainsi à s'habituer les uns aux autres et à accroître leur faculté d'adaptation l'un à l'autre, en même temps que pressentir et prévoir leurs réactions réciproquement. Cependant, « le jumeau n'a pas à chercher dans le jeu ce rapport binaire vers lequel tendent les autres enfants » (1980, p. 122), son alter ego est présent dès sa naissance. Le jumeau

est de ce fait d'autant plus apte à devancer les attitudes² de son partenaire jumeau que, parce qu'il lui ressemble, et plus spécifiquement dans le cas de vrais jumeaux, il peut se comporter comme lui. D'autant plus que le jeu accroît donc sans fin cette faculté d'adaptation de l'un à l'autre « au point de devenir entre vrais jumeaux une forme particulière de communication sans langage » (p. 123). Pourtant, il est difficile de déterminer dans la complicité gémellaire, ce qui revient, d'un côté, à une naturelle corrélation des comportements gémellaires et de l'autre, au jeu ou à l'expérience commune.

Depuis notre enfance, nous avons une conscience personnelle de notre ressemblance physique et aussi du rapport particulier que nous entretenons ensemble à l'intérieur de notre couple de jumelles. Même si nous sentions nous-mêmes une légère différence de caractère entre nous, cette différence, nous l'estompions parfois par des jeux de rôle.³ Nous étions toujours d'avis de porter et d'apparaître semblables, même si notre entourage, nous demandaient de nous différencier davantage l'une de l'autre pour les aider à nous distinguer, par exemple porter des vêtements avec des couleurs ou modèles différents, porter des coupes de cheveux distinctes ou encore tenir deux modèles différents de sacs à dos à l'école, etc. En effet, le fait de nous costumer à l'identique, accentuait notre ressemblance en même temps que cela nous rapprochait davantage l'une de l'autre. C'était pour nous comme un jeu du miroir, une sorte de regard à l'intérieur de soi qui nous apprenait, du même coup, à nous comprendre, à nous connaître chacune dans le reflet de l'autre. Comme le dit Zazzo (1984), il n'est pas vrai de dire que les jumeaux se connaissent : ils se savent déjà. Le jeu du miroir nous donnait la lucidité de nous voir telles que nous étions, semblables mais distinctes. Cette image

² « Propriété attribuée à des sujets, susceptible de rendre compte de leur engagement dans les activités » (J.-M. Barbier, 2011, p. 34).

³ Comme le souligne Nering (2002), les différences de caractère sont plutôt quantitatives que qualitatives, par exemple l'un des jumeaux peut être dominant, l'autre moins dominant et non pas soumis.

de double nous stimulait et nous donnait de l'énergie pour nous affirmer chacune sans rivalité.

Tout duo artistique requiert rigueur, équilibre et respect constants entre les partenaires et sollicite l'osmose pour tendre vers l'unité. La gémellité est la genèse de notre duo artistique, ce qui avait pris racine au plus profond de nous-mêmes et grâce au lien originel qui nous unit ensemble. Cependant, former notre duo artistique a exigé un travail méticuleux et long, un apprentissage sur plusieurs années d'études et un engagement dévoué.

1.1.2 Mon parcours académique et artistique

Pendant toute notre éducation musicale, ma sœur et moi avons eu les mêmes professeurs et avons fréquenté les mêmes institutions d'enseignement, que cela soit en piano, en musique de chambre, en harmonie et analyse musicale, en histoire de la musique, en chant grégorien, en culture vocale et en direction de chœur. J'ai commencé ma formation de pianiste sous forme de cours privés, en Iran, à Téhéran, à l'âge de 8 ans. Mon premier professeur de piano, a composé une pièce pour piano à quatre mains spécifiquement pour ma sœur jumelle et moi. Cette pièce, en forme de thème et variation sur un thème de folklore iranien intitulé *Arousaké ghashangé man*, était la première expérience de duettistes que j'ai eue avec ma sœur, vers l'âge de 12 ans. Lorsque j'ai eu 18 ans, j'ai quitté l'Iran pour entamer mes études académiques au Conservatoire National Régional de Metz en Œuvre (CNRM). Pendant les cinq ans d'études au conservatoire, j'ai obtenu une médaille d'or et le prix du cycle de perfectionnement en piano en profil soliste. J'ai obtenu également une médaille d'or en musique de chambre pour duo de piano à quatre mains et deux pianos avec Hourshid. J'ai ensuite poursuivi mes études au Canada, à Québec. J'ai obtenu une maîtrise en interprétation et une maîtrise en didactique instrumentale à l'Université Laval. Pendant

toutes les années de mon éducation, j'ai fait des prestations publiques en solo et en duo avant d'entamer les études doctorales en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal en janvier 2011.

1.1.3 Questionnements sur ma pratique de pianiste duettiste

Chaque nouvelle pièce pour duo de piano que nous décidions de jouer, nous confrontait à de nouveaux défis, certains d'ordre technique (à savoir l'exécution des passages et le choix des doigtés), d'autres, d'ordre interprétatif demandant une réflexion afin de décider adéquatement des solutions (équilibre sonore, pédale, intensité). Ces défis nous concernaient toutes les deux. De ce fait, nous nous sentions engagées de façon égale dans l'apprentissage de la nouvelle pièce. Ce sentiment d'effort musical à deux, nous procurait à toutes les deux la joie du partage et de la complicité musicale. Nous travaillions ensemble, non pas seulement pour l'apprentissage de la partition, mais aussi pour nous adapter l'une à l'autre et trouver une unité et une cohérence dans notre interprétation.

Selon mon expérience personnelle, la connaissance de la partition de manière approfondie n'est pas vécue par les musiciens comme une contrainte ou un point d'arrivée, mais comme un point de départ à partir duquel les interprètes se lancent à la découverte du potentiel artistique de l'œuvre, un univers vaste, sans limites et dont l'exploration ne serait jamais terminée. C'est-à-dire que la maîtrise de la partition ne donne pas une sensation de contrainte, mais de liberté et de prise de risque pour révéler pleinement le potentiel expressif de l'œuvre. Pour maîtriser la partition, les musiciens sont amenés à un long travail de répétition individuel et en duo afin d'acquérir l'automatisme sur les plans moteur et cognitif et intégrer les connaissances indispensables à l'exécution au sein du duo. Lorsque je pratiquais individuellement une partition de duo, j'avais ce sentiment de complicité et de collaboration avec ma sœur, c'est-à-dire que même en

son absence, elle était sans cesse présente dans mon esprit. Mes répétitions se déroulaient en me mettant constamment en contact auditif et visuel avec sa partition. Je mettais en place plusieurs stratégies pour apprendre ma partition en même temps que je regardais, je chantais, j'analysais la partition de ma partenaire. Cette manière de faire me procurait une certaine confiance et m'équipait pour jouer avec ma partenaire. Ensuite, quand nous commençons nos répétitions ensemble, nous nous mettons en accord sur les techniques de jeu et d'interprétation musicale. Nous visions à ce que nos confrontations d'idées se passent de façon fluide et limpide, et nous tenions à ce que les décisions interprétatives soient prises ensemble. Ainsi nos discussions et nos prises de décisions nous amenaient à un résultat musical convenant à toutes les deux. À ces moments, je sentais au fond de moi la capacité à gérer notre relation au mieux. Jouer ensemble me donnait un sentiment de bien-être au point de vue personnel et me procurait une joie immense d'avoir surmonté de nouveaux défis et d'être récompensée musicalement. Je sentais un grand enthousiasme à apprendre de nouvelles pièces en duo. Mais il arrivait parfois qu'au contraire, un malaise vécu dans notre relation affectait ce qui se passait en studio et vice versa. Cependant, l'enthousiasme de retravailler ensemble de nouveau et de jouer au piano à quatre mains nous poussait à nous en remettre très rapidement.

Au fil des années et à travers mes expériences de scène, je suis devenue persuadée que le travail de pianiste duettiste est très complexe et comporte de multiples étapes, ne pouvant être réduit simplement à des questions de mise en place des notes (hauteur, intensité, timbre), du rythme et de l'expression ainsi que la coordination de mouvements entre les duettistes. Je suis convaincue que beaucoup d'autres éléments propres à la condition humaine tels que la confiance mutuelle, la capacité à communiquer, le sentiment tacite d'être soutenu par l'autre ainsi que la compréhension des intentions de l'autre au moment du jeu d'ensemble jouent également un rôle important pour atteindre le résultat musical souhaité. Jouer à quatre mains exige de travailler ensemble de façon productive et en étroite collaboration et sollicite la mise en place des façons de fonctionner partagées entre les duettistes.

Après nos récitals de duo de piano, les spectateurs nous désignaient comme *un individu à deux têtes et aux vingt doigts* en soulignant avoir constaté un lien fusionnel entre nous deux, une très grande similarité dans nos gestes pianistiques et mouvements corporels⁴, et une complicité particulière sur le plan musical. Ils précisaient qu'ils sentaient une communication soutenue entre nous tout au long du concert et avaient l'impression que nous incarnions une seule âme, une seule personne. Les spectateurs nous posaient aussi beaucoup de questions, par exemple, à savoir si d'être jumelles nous aidait davantage à synchroniser nos gestes pianistiques, à coordonner les déplacements sur le clavier, nous unir l'une avec l'autre ou encore, concevoir l'unité de l'œuvre. À ces questions, je donnais quelques réponses plus ou moins courtes et incomplètes dans le très peu de temps dont je disposais après les concerts. De même, lors des échanges plus longs au sujet de notre jeu d'ensemble avec amis et collègues, musiciens et amateurs, mes réponses ne reflétaient pas la réalité de ma pratique de pianiste duettiste et je me sentais incapable de rendre compte de toute sa complexité et de ses couches multiples. Je ne parvenais pas à verbaliser clairement et à expliciter de manière approfondie les étapes que nous parcourions pour apprendre les pièces ensemble, les mémoriser et les jouer en concert, vue l'énorme quantité d'informations qu'il fallait mentionner et mettre dans l'ordre afin de donner une certaine explication satisfaisante.

Devant l'absence de réponses satisfaisantes, j'avais un désir profond de creuser plus attentivement ces questions et y réfléchir. Au-delà d'une simple curiosité intellectuelle, j'avais l'intuition que passer par la voie d'une théorisation du processus spécifique du jeu du duo de piano à quatre mains était un outil incontournable à ma compréhension

⁴ Au sujet de la similarité des mouvements corporels des vrais jumeaux, il est important de souligner que de très nombreuses expériences menées par des chercheurs démontrent que les vrais jumeaux ont des réactions motrices et psychiques semblables dans des mêmes conditions expérimentales. Cette disposition (à réagir de même manière), peut se ramener à la réaction d'un même individu en deux moments successifs (Duc, Schowing, Sindzingre, & Zazzo, 2014-).

empirique de cette pratique que j'exerçais avec ma partenaire depuis longtemps. Précisément, c'est au long de mon parcours académique de maîtrise en interprétation à l'Université Laval à Québec que j'ai eu l'intuition d'être parvenue à une étape où il était indispensable d'approfondir mes connaissances sur ce sujet, et plus spécifiquement, d'acquérir une compréhension plus approfondie sur mon expérience de pianiste duettiste. J'avais envie de questionner mes répétitions individuelles en vue de celles en duo et d'investiguer, entre autres, comment je m'y prends pour répéter individuellement une partition écrite pour piano à quatre mains, comment je travaille et analyse ma partition en lien avec celle de ma partenaire, comment j'intègre le jeu de ma partenaire dans mes répétitions individuelles pour me préparer à répéter ultérieurement avec elle, comment je dirige mes séances en vue de répéter avec ma partenaire, etc.

Ces multiples questionnements m'ont incitée à opter pour un projet de performance en commun avec ma duettiste, Hourshid⁵, et à entamer les études doctorales sous le volet recherche-crédation en Études et Pratique des Arts à l'Université du Québec à Montréal.

Pour le volet *création*, ma sœur et moi avons travaillé sur l'interprétation du ballet *Le Sacre du printemps* dans sa version pour piano à quatre mains composée par Igor Stravinsky. J'ai joué la partie *Seconda* de cette partition ce qui correspond au registre grave du piano. Nous avons réalisé le volet création par une prestation publique de l'œuvre sur le piano Fazioli de la Chapelle historique du Bon-Pasteur à Montréal l'an dernier, le 5 novembre 2014, en présence des membres du jury. En ce qui concerne le volet *recherche*, je ne pose pas de regard sur les structures compositionnelles spécifiques du *Sacre du printemps* ; la musicologie s'étant consacrée abondamment à ce sujet depuis la création de l'œuvre en 1913 (Adorno, 1979; Boucourechliev, 1982;

⁵ Dont la thèse porte sur la dimension subjective du jeu instrumental par le développement d'une méthode de stimulation délibérée de l'imaginaire (Afrakhteh, Non publié).

Cross, 2003; Ewell, 2013; Hill, 2000; Taruskin, 1996; Trottier, 2008; Van Den Toorn, 1987). Il ne s'agit pas non plus d'une investigation de l'œuvre dans sa dimension poétique⁶ en ce qui a trait à la création de l'œuvre en tant que telle, les processus particuliers de sa genèse et le rapport dynamique du compositeur en prise avec elle, ni d'une observation de la dimension esthétique⁷ du *Sacre du printemps*, c'est-à-dire « la perception émotionnelle de l'œuvre » (Passeron, 1989, p. 12). Mon désir d'écrire cette thèse est avant tout motivé par des questionnements issus de mes expériences artistiques.

1.2 Question et objet de recherche

Dans tout travail de musique d'ensemble, le savoir (la connaissance) et le savoir-faire (l'attitude et l'expertise technique) ne peuvent pas prendre forme dans une œuvre musicale en toute plénitude sans le savoir-être ou la dimension relationnelle. En d'autres mots, l'expressivité musicale, en musique d'ensemble, est intimement liée à la dimension relationnelle entre les musiciens (J. W. Davidson & Good, 2002; Murnighan & Conlon, 1991; Williamon & Davidson, 2002).

Je souhaite faire cette recherche afin de rendre compte de la dimension holistique qui englobe à la fois le résultat musical et l'expérience humaine dans le contexte de musique de chambre, et plus spécifiquement, le jeu du piano à quatre mains. Je me pose la question de recherche suivante : quels sont les éléments qui favorisent la symbiose musicale en jeu du piano à quatre mains? En me basant sur mon expérience de pianiste d'ensemble avec ma sœur jumelle, je me questionne plus particulièrement sur qu'est-ce que je fais précisément pour intégrer le jeu de ma partenaire pianiste duettiste, dans

⁶ « L'ensemble des études qui portent sur l'instauration de l'œuvre, et notamment de l'œuvre d'art » (Passeron, 1989, p. 13).

⁷ « La lecture esthétique porte sur l'œuvre achevée, ou au moins présentée » (Passeron, 1989, p. 18).

mes répétitions individuelles et en duo, ainsi qu'en situation de prestation publique pour l'interprétation de l'œuvre *Le Sacre du printemps* d'Igor Stravinsky ?

Pour répondre à ces questions et acquérir une connaissance approfondie sur cette pratique qui me passionne, je me penche sur mon expérience⁸ de pianiste duettiste, j'aborde donc cette recherche en tant que praticienne réflexive (Bruneau & Burns, 2007).

L'interprétation du *Sacre du printemps* dans sa version pour piano quatre mains occupe la place centrale, puisque c'est autour de celle-ci que s'articulent toutes les étapes de travail de cette recherche doctorale à partir de laquelle proviennent les données. Cette œuvre est le territoire d'investigation ainsi que la production artistique elle-même. En conséquence, les résultats et les savoirs qui en émergent, sont, eux aussi, intimement liés à mon engagement dans ma pratique artistique de pianiste duettiste. La démarche est donc inductive, c'est-à-dire que c'est à partir de mon expérience, de mon vécu d'artiste et de praticienne que les concepts et les idées émergent. Par conséquent, mon objet de recherche est mon expérience de praticienne en ce qui concerne l'intégration du jeu de ma partenaire pendant les séances de répétitions individuelles et en ensemble, préparatoires à la performance et la performance publique elle-même.

1.3 Objectif de recherche

Ce projet doctoral est de caractère phénoménologique, dans lequel j'observe mon propre travail instrumental de duettiste. Il s'insère donc dans une démarche heuristique ayant pour objectif, la découverte des faits. L'heuristique fait osciller le

⁸ Barbier (2011, p. 69) définit l'expérience comme « Le vécu de l'activité, impliquant le rapport direct qu'un sujet entretient avec l'environnement physique et social dans lequel il agit, au moment même où il agit : préréfléchi, monde perçu, interactions réelles vécue [...] ».

chercheur entre les pôles de la subjectivité expérientielle (de l'exploration) et de l'objectivité conceptuelle (compréhension) « afin de progresser dans la saisie et la synthèse recherchée » (Gosselin, 2006, p. 29). Dans le cadre de cette recherche de nature heuristique, le résultat artistique est évalué selon mon point de vue de pianiste duettiste et sera observé dans le contexte du concert doctoral tenu le 5 novembre 2014 à la Chapelle historique du bon Pasteur à Montréal.

Ainsi ce projet de recherche vise à l'avancement du savoir expérientiel sur le travail complexe du musicien chambriste depuis ses répétitions individuelles et en ensemble jusqu'au concert. J'espère stimuler la curiosité d'autres chercheurs en amenant un regard neuf sur le travail instrumental individuel de chambriste. Et par la même occasion, je vise une application pédagogique en ce qui concerne l'enseignement de l'art de jouer en musique de chambre.

1.4 État des lieux de recherche

En musique, le terme « duo » désigne un ensemble musical constitué de deux musiciens jouant une composition musicale à deux parties solistes, c'est-à-dire à deux pupitres. Plus spécifiquement, le duo de piano à quatre mains (*piano duet*) est une forme de jeu pianistique qui consiste à utiliser un seul piano pour deux interprètes, tandis qu'un duo dans lequel deux pianistes jouent sur deux pianos différents s'appelle un duo à deux pianos (*piano duo*) (Sadie & Tyrrell, 2001). Le jeu en duo fait partie d'un contexte plus large, celui de musique de chambre. L'expression générique « musique de chambre » ou « *musica di camera* » s'applique à des compositions pour un petit nombre d'instruments solistes, allant d'un effectif de deux à une vingtaine de musiciens rassemblés dans les orchestres dits « de chambre » (Breton & Vignal, 2014-). Dans la littérature spécialisée, les chercheurs (Goebel & Palmer, 2009; P. E. Keller, 2008; Loehr & Palmer, 2011; Pecenka & Keller, 2011) utilisent l'expression « *musical joint*

action »⁹, se référant à toutes activités musicales qui impliquent plus d'un participant dont l'exigence fondamentale réside dans la coordination interpersonnelle comprenant l'interaction des processus cognitifs, moteurs et sociaux.

Ainsi, les musiciens-chambristes doivent se coordonner les uns avec les autres afin d'obtenir un résultat sonore synchronisé ; la synchronisation étant à comprendre comme ce « qui se produit dans le même temps ou à des intervalles égaux, qui a la même période, la même vitesse »¹⁰. Le retour auditif¹¹ est une composante majeure qui joue un rôle important dans la coordination des mouvements, et en conséquence, dans l'attente d'un résultat sonore synchronisé entre les pianistes duettistes. La synchronisation repose sur des informations multimodales que les pianistes captent de leur environnement au moment du jeu (Goebel & Palmer, 2009). La capacité des duettistes à coordonner leurs actions motrices et à s'ajuster aux paramètres expressifs et *timing* nécessaires afin de réaliser leurs objectifs musicaux communs, dépend aussi bien de la familiarité des interprètes avec la pièce et le style que le rôle spécifique qu'ils jouent chacun au sein de leur duo : rôle de leader ou de suiveur (Goebel & Palmer, 2009).

Il est à noter que coordonner ses actions avec celles des autres sollicite la mise en place des mécanismes anticipatoires (J. W. Davidson & Good, 2002; P. E. Keller, 2008; Pecenka & Keller, 2011). Anticiper, veut dire « prendre par avance, prendre les devants » (de *ante* « avant » et *capere* « prendre »)¹². En effet, selon Pecenka et Keller, l'anticipation d'un résultat sonore synchronisé entre les partenaires musiciens est à la base des gestes corporels coordonnés¹³ si importants dans un contexte de musique de chambre (2011).

⁹ Traduction libre : « activité musicale commune ».

¹⁰ Le Petit Robert, [s.d.], du latin *synchronus*. Récupéré le 3 décembre 2014.

¹¹ Traduction libre d'« *auditory feedback* ».

¹² Le Petit Robert, [s.d.], du latin *anticipare*. Récupéré le 3 décembre 2014.

¹³ Coordination sensorimotrice.

Lorsqu'un instrumentiste entreprend l'étude d'une nouvelle œuvre, il tente, en premier, de se faire une idée ou une image globale de la pièce afin d'obtenir une vue d'ensemble de l'œuvre avec différentes stratégies (Chaffin et coll., 2003). Par exemple, l'écoute d'enregistrements, l'analyse de la partition et le jeu de celle-ci permettent de se représenter la structure de l'œuvre, d'avoir une idée de l'interprétation voulue, et des difficultés techniques possibles. Ces stratégies favorisent l'apprentissage de la partition sur le plan moteur, auditif, kinesthésique et structurel en même temps qu'elles amènent le musicien à se construire une représentation mentale fiable de l'œuvre lui permettant de jouer la partition sans la lire. Représentation mentale en musique est définie comme le processus dans lequel le musicien génère des expériences auditives, visuelles, tactiles et kinesthésiques à partir des propriétés de la musique qui ne sont pas, ou pas encore, physiquement présents (Altenmüller et al., 2012; Halpern, 2012; P.E. Keller, 2012).

Afin d'anticiper les mouvements et les sons qui seront produits par leurs partenaires et ainsi à coordonner leurs propres actions avec ces prédictions, les musiciens engagés dans une activité musicale commune développent une représentation mentale des activités des autres. Dans un contexte de musique de chambre, travailler avec des partenaires amène les musiciens à confronter leurs représentations mentales de l'œuvre qui, parfois, s'avèrent contradictoires ; ainsi, doivent-ils négocier et s'entendre sur un même objectif musical afin de s'assurer que leurs actions individuelles, chacun jouant sa partition et son rôle propre, convergent vers une entité musicale cohérente. À ce sujet, Murnighan et Conlon (1991) soulignent que les musiciens chambristes doivent se concentrer non seulement sur leur propre jeu, mais aussi sur celui de leurs partenaires pour atteindre un ensemble cohérent et être en interaction : « *using each other's outputs as their own inputs, and vice versa ; [...] their work is done only as a unit ; [...] they must simultaneously devote their concentration to their own and each other's playing* » (p. 1) ont observé le dynamisme interpersonnel chez vingt quatuors à cordes. Ils ont

souligné les facteurs qui influencent leur communication interpersonnelle en évoquant également l'interdépendance des membres du quatuor à cordes.

Je cite Keller (2008) qui soutient qu'une entité musicale cohérente se réfère à la façon dont les parties instrumentales séparées se réunissent dans le but d'atteindre une certaine unité sonore, telle une Gestalt auditive : « *Ensemble cohesion refers to how well separate instrumental parts get together to form such an auditory Gestalt* » (p. 2). Les chercheurs Loehr et Palmer (2011) ont étudié la représentation mentale des actions de l'autre (*action corepresentation*) en se référant à l'hypothèse que les musiciens engagés dans une activité musicale commune, dont l'interaction des mécanismes de perception et d'action est sous-jacente, activent des représentations mentales non seulement de leurs tâches à effectuer mais aussi de ceux de leurs partenaires, par l'observation de l'activité de l'autre. C'est grâce à l'agencement de la représentation visuelle et motrice de leurs actions réciproques, par le biais du *direct-matching* (G. Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2001, p. 661), que les musiciens se coordonnent sur le plan temporel (2011). Ce phénomène se rapporte à l'empathie et la capacité du cerveau à s'impliquer dans le processus de compréhension du comportement moteur de l'autre, permettant ainsi de d'organiser, d'anticiper et produire des comportements à venir appropriés.

Plusieurs ouvrages issus des recherches scientifiques ont abordé différentes problématiques du jeu d'ensemble. Les chercheurs se sont intéressés à la capacité d'anticipation dans le jeu (Pecenka et Keller, 2011), à la synchronisation et la coordination entre les musiciens (Loehr et Palmer, 2011 ; Goebel et Palmer, 2009), au dynamisme interpersonnel des chambristes (Murnighan et Conlon, 1991), aux stratégies mises en place pour atteindre la cohérence musicale (Keller, 2008). Quelques autres ouvrages issus de la pratique professionnelle s'attardent aux défis techniques liés au jeu à quatre mains (Boey, 2004 ; Palmier et Rigal, 1993) et sur deux pianos (Palmier et Rigal, 1993 ; Tan, 2007 ; Ferguson, 1995).

Les recherches scientifiques effectuées dans le domaine de la musique de chambre ont abordé différents éléments en lien avec la dynamique interpersonnelle et la communication verbale des musiciens. Alors que quelques chercheurs dont Davidson et Good (2002) ont étudié le retour verbal¹⁴ comme mode de communication fondamentale dans des situations de pratique de musique de chambre qui inclue plusieurs modalités du parler, des stratégies de coordination du contenu musical, des conversations amicales, etc., Davidson et Blank (2007) ont exploré comment la tradition musicale, les enjeux socioculturels et les dynamismes interpersonnels interagissent dans une performance musicale à deux pianos. Selon ces auteurs, leur choix d'étudier cette formation tient du fait que celle-ci lui offrait une perception unique d'égalité entre les pianistes, chacun ayant son instrument. Les chercheurs ont observé le jeu de 17 pairs de pianistes duettistes et ont étudié leur dynamisme relationnel aussi bien personnel que professionnel. L'étude démontre que le partenariat entre les deux musiciens au sein d'un duo couvre deux aspects distincts : le socio-émotionnel et le professionnel. Les auteurs précisent que les duettistes passent un quart du temps de leurs séances de répétition en ensemble aux échanges verbaux au sujet de la partition qu'ils pratiquent. Discuter au sujet du choix de répertoire, de l'ordre des pièces et de la durée des concerts sont parmi les échanges verbaux importants parmi les membres. Également, c'est à noter que les duettistes développaient leurs interprétations musicales de leur répertoire grâce aux discussions, à l'écoute mutuelle lorsqu'ils pratiquaient individuellement et en répétant les pièces ensemble. Par ailleurs, Moran (2013) considère le jeu dans un ensemble de musique de chambre comme « un évènement interactif ». En ayant une approche qualitative, l'auteur a défini trois catégories conceptuelles en rapport avec le jeu des musiciens d'un ensemble de musique de chambre : tempo, structure musicale et anticipation des intentions du

¹⁴ Traduction libre de « *verbal feedback* ».

partenaire, comme étant les mécanismes de communication non verbale et d'interaction musicale entre les musiciens. Il souligne que porter attention à l'autre ou « *other-awareness behavior* » (p. 13) au moment de la performance musicale joue un rôle clé dans la coordination interpersonnelle.

On retrouve aussi de nombreuses recherches scientifiques qui portent sur la place centrale qu'occupe les gestes musicaux dans la communication non verbale des musiciens-chambristes (Cadoz & M.Wanderley, 2000; Dahl et al., 2010; J. W. Davidson, 2005; Delalande, 1988; Dogantan-Dack, 2011; Kühn, 2011; Loehr & Palmer, 2011; Murnighan & Conlon, 1991; Rink, Spiro, & Gold, 2011; Williamon & Davidson, 2002).

Il y a également beaucoup d'études issues de la pratique professionnelle réalisées au sujet des enjeux et défis d'ordre technique, pédagogique, artistique et même psychologique du travail instrumental en duo de piano. Poppen (1977) a conçu un manuel adapté à l'usage des duos pianistiques confrontés à des difficultés techniques. Ferguson (1995) a examiné les duos pour piano à quatre mains du 16^e au 20^e siècle. Il a discuté des défis techniques en ce qui concerne les doigtés, les nuances, l'équilibre sonore et la position des mains, aussi bien pour le jeu avec deux pianos qu'un seul piano à quatre mains. Weekley et Arganbright (1996) présentent un bref historique sur les compositions pour piano à quatre mains, en plus de suggérer quelques techniques de répétition d'ensemble aux duettistes concernant le jeu de pédale, le doigté, la nuance, l'équilibre sonore, la position des mains et les signaux de départ, les auteurs proposent quelques méthodes d'enseignement du répertoire du duo de piano aux professeurs de musique de chambre. Joy Innis (1993) a établi un guide à l'attention des étudiants qui sont confrontés à des difficultés techniques liées à la pratique du duo de piano à quatre mains. Ce guide couvre ainsi sept aspects : équilibre sonore, rythme, tempo, position du corps des pianistes, position des mains, la pédale.

Quelques auteurs fournissent des guides pédagogiques qui présentent des suggestions pour l'enseignement des compétences de techniques pianistiques et musicales de niveau intermédiaire à travers l'étude et la performance d'œuvres originales sélectionnées pour deux pianos (Tan, 2007) et pour un piano à quatre mains (Boey, 2004). Ces ouvrages, également issus de la pratique professionnelle, abordent des sujets comme le rythme, le phrasé, l'articulation, la nuance, le style musical, l'équilibre, la pédale et la coordination entre les musiciens chambristes.

Palmier et Rigal (1993) proposent qu'afin de résoudre des problèmes tels que l'équilibre sonore, la pédale, le doigté, le phrasé et le timbre dans le jeu à quatre mains, une compréhension exhaustive de la partition de soi et de l'autre est exigée pour chaque pianiste. De plus, ils sont d'avis qu'il est opportun de trouver un ou des partenaires avec qui partager sensiblement la même technique pianistique et la même perception musicale pour que les deux pianistes avancent des idées interprétatives et coopèrent mutuellement.

Les auteurs Palmier et Rigal (1993) proposent, à partir de leur propre point de vue de pianistes duettistes professionnels, un essai d'assemblage de multiples connaissances musicales, techniques, musicologiques, psychologiques nécessaires à l'initiation au jeu en duo, à quatre mains et à deux pianos, et à la meilleure interprétation possible des chefs-d'œuvre du genre. Les auteurs dressent un panorama des acquisitions nécessaires à la pratique du genre. Ils ont également mené des entrevues avec des duettistes de carrière internationale au sujet de leur expérience. Voici quelques points à mentionner : Gaby et Robert Casadesus parlent de l'importance de maintenir le rôle de pianiste soliste pour former des duos solides sur le plan de la technique pianistique et souligne la part indispensable d'une écoute accrue pour former une conception musicale homogène ; Tania et Éric Heidsieck soulignent que vivre dans le même appartement leur permet de s'entendre travailler l'un l'autre, ainsi, les aide à créer une osmose inconsciente entre eux quand vient le temps de travailler en duo et précisent que le jeu

à quatre mains les amènent à une ascèse et à une grande recherche de subtilité ; Alfons et Aloys Kontarsky expliquent qu'ils entament le travail en commun lorsqu'ils sont sûres de leurs parties respectives ; Geneviève Joy et Jacqueline Robin avancent l'idée que le jeu en duo est très dur à réaliser et également posent un regard critique sur les duettistes qui jouent les œuvres pour quatre mains sur deux pianos pour faciliter leur travail de pédale, de doigté, etc. ; Jörg Demus et Paul Badura-Skoda, préconisent une lecture à vue commune, une connaissance parfaite des deux parties, le partage d'intentions musicales et des choix interprétatifs, travail individuel et en duo très précis de moindres détails (différenciation des timbres, équilibre sonore, pédalisation, phrasé).

De leur côté, certains auteurs (Dreisbach, 2010; Romeo, 2011) ont fait un examen de carrière artistique des pianistes duettistes. Quant à Dreisbach (2010), il survole le contexte de vie, de travail et d'engagement sans précédent de Dallas Weekley et Nancy Arganbright, qui ont contribué en particulier à la promotion de la pratique du duo de piano à quatre mains à la fin du 20^e siècle aux États-Unis. L'auteur observe les documents que Weekley et Arganbright ont publiés au sujet de leur pratique et explique que ces duettistes considéraient le jeu à quatre mains comme un ensemble de quatuors à cordes : « [...] *our fours hands as if they were voices of a string quartet* » (2010, p. 64).

À la lumière de la revue de la littérature spécialisée, on peut constater que la perspective de l'interprète est une voix rarement entendue. Aussi, peu de recherches ont été effectuées pour s'informer du vécu du musicien chambriste lors des répétitions et au moment du concert. En outre, malgré la place importante qu'occupe le travail individuel des musiciens chambristes pour se préparer aux répétitions en ensemble, peu de connaissances existent à ce sujet. De plus, peu de recherches ont été effectuées pour s'informer des stratégies qu'emploient les pianistes duettistes dans leur travail instrumental individuel préparatoire aux répétitions en duo.

Il me semble impératif d'approfondir ma réflexion sur la complexité de la pratique du duo de piano à quatre mains et d'en expliquer le savoir sous-jacent et de ce fait, combler ces manques sur le plan théorique. Ainsi, j'ai vu apparaître la trame de ma recherche entre trois concepts principaux : la représentation mentale, la communication et la prise d'informations. Il m'apparaît que ces trois concepts sont liés par le phénomène d'intersubjectivité.

Il n'existe pas d'études sur ces trois concepts en ce qui concerne le travail instrumental en musique de chambre et, plus spécifiquement, le duo de piano à quatre mains. Non plus n'y-a-t-il aucune étude qui existe en lien avec le travail individuel du *Sacre du printemps*.

1.5 Pertinence et limites de l'étude

La dimension située de cette recherche qualitative ne permet pas d'en généraliser tous les résultats. Cette étude révèle une expérience subjective du jeu instrumental dans le contexte de préparation d'une œuvre, celle du *Sacre du printemps*, pour le duo de piano à quatre mains en vue d'un récital doctoral. C'est une recherche exploratoire dans le sens où elle ne vérifie aucune hypothèse ou ne confirme la présence d'aucun phénomène préalablement identifié. Elle se limite à la description de mon processus de travail instrumental individuel et plus particulièrement les activités que j'ai mises en place pour intégrer le jeu de ma partenaire pendant les répétitions individuelles, en duo et au moment du concert d'une œuvre dont les contraintes et défis techniques lui sont spécifiques.

Dans ce volet recherche-crédation mon regard de chercheuse est plongé dans la pratique de façon introspective, réflexive et objectivante. La question posée, la méthodologie utilisée pour tenter d'y répondre, la perspective adoptée pour analyser les données et

finalement interpréter les résultats s'appuient toutes sur des données provenant des étapes de la préparation jusqu'à la prestation publique.

Les chapitres qui suivent font état de la recherche que j'ai effectuée en présentant l'épistémologie et le cadre théorique sur laquelle je m'appuie, la démarche méthodologique employée pour la réaliser, l'analyse de données et l'interprétation des résultats, de même que les nombreuses réflexions qu'elle a suscitées chez moi.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre consiste en trois parties. En première partie, j'énumère quelques éléments essentiels au sujet de l'œuvre *Le Sacre du printemps* ; en deuxième partie, j'expose l'épistémologique ainsi que les ouvrages de référence et les courants de pensées des auteurs qui ont soutenu ma réflexion quant à mon positionnement ; et à la fin, je révèle les concepts clés de cette recherche.

2.1 Ballet *Le Sacre du printemps*

L'œuvre créatrice de Stravinsky se divise en trois périodes : russe, néoclassique et sérielle. Pendant ces trois périodes, la composition dépend directement du matériel sonore choisi comme base ainsi que des instruments employés. Stravinsky a acquis la réputation d'un compositeur « *al fresco* » durant la première période de son activité, allant de la création de *L'Oiseau de feu* (1909-1910) aux *Noces* (1914-1917), jusqu'à la période incluant *Le Sacre du printemps* (Cobbett, Mason, & Pâris, 1999). En accord avec le style théâtral qu'il avait épousé au début de sa carrière, il travaillait à très grande échelle, avec des sonorités massives et une utilisation incisive des complexes instrumentaux. Ce côté monumental et ce processus de groupement massif caractérise spécifiquement le ballet *Le Sacre du printemps*.

Le Sacre du printemps est une œuvre révolutionnaire « [...] plus peut-être sur le plan du style que celui de la technique, en ce sens qu'elle a pris ses distances à l'égard des canons de la beauté musicale admis jusqu'alors » (Honegger, 1993). Elle a élargi le concept de valeur esthétique en montrant que le sentiment du beau n'est pas la caractéristique exclusive du raffinement et de la subtilité. Cette œuvre pose beaucoup de défis aux interprètes, car elle se caractérise par motifs souvent juxtaposés, phrases musicales asymétriques, changements métriques constants, absence de régularité rythmique, structures rythmiques complexes, accentuation rythmique et construction asymétrique du rythme, textures contrapuntiques complexes, phrases mélodiques étrangères à la tonalité fondamentale.

Sous-titré *Tableaux de la Russie païenne*, ce ballet en deux parties est composé par Igor Stravinsky¹⁵ et chorégraphié par Vaslav Nijinski pour les *Ballets Russes* de Serge de Diaghilev¹⁶. Les décors et costumes sont de Nicolas Roerich. Deux répétitions ont eu lieu avec danseurs et orchestre les 26 et le 27 mai 1913, la générale a eu lieu le 28 mai en présence de Debussy, de Ravel et toute la presse parisienne (Boucourechliev, 1982). La première fut présentée le 29 mai 1913 sous la direction de Pierre Monteux au théâtre des Champs-Élysées et son accueil tumultueux a été beaucoup documenté.

Les grandes lignes de l'argument sont élaborées par Stravinsky et Nicolas Roerich, peintre et spécialiste de l'antiquité slave et de paganisme, dès l'été 1910. L'argument prend sa forme définitive en juillet 1911 lors de leur rencontre à Talachkino (Boucourechliev, 1982). L'argument du ballet est d'ordre essentiellement structurel et consiste en une série de cérémonies de la Russie païenne dans laquelle un groupe de jeunes filles vierges exécute des danses sacrées. Le sacrifice de l'Élue permet d'honorer

¹⁵ L'orchestration définitive de la partition est datée du 8 mars 1913.

¹⁶ Serge Diaghilev (1872-1929) est le fondateur de la compagnie des Ballets Russes en 1907, avec les meilleurs éléments du théâtre Mariinsky de Saint-Pétersbourg. La première *Saison Russe* débute à Paris en 1909 et reste active jusqu'en 1929.

la terre nourricière. C'est ainsi que l'Élue entame une danse frénétique jusqu'à mourir d'épuisement. Le plan scénique du *Sacre du printemps* comporte une division en deux tableaux, *L'Adoration de la terre* et *Le Sacrifice*.

Je cite Stravinsky à propos de l'origine de la création de l'œuvre :

[...] j'entrevois dans mon imagination le spectacle d'un grand rite sacré païen : les vieux sages, assis en cercle, et observant la danse à la mort d'une jeune fille, qu'ils sacrifient pour leur rendre propice le dieu du printemps. Ce fut le thème du *Sacre du printemps*. Je dois dire que cette vision m'avait fortement impressionné et j'en parlai immédiatement à mon ami Roerich, spécialiste de l'évocation du paganisme (Stravinsky, 1935, p. 69).

Voici une version de l'argument, celui que les spectateurs du 29 mai 1913 avaient eu entre les mains¹⁷(1982, p. 79-80) :

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 printanière – Danses des adolescentes.

III Jeu du Rapt.

IV Rondes printanière.

V Jeu des cités rivales.

¹⁷ Il existe plusieurs versions de l'argument dont trois sont à considérer selon Boucourechliev : la première de la main de Stravinsky, la deuxième de la main de Roerich, et la troisième celle du programme du 29 mai, non signé.

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 contemplent le sacrifice. C'est ainsi qu'on sacrifie à Iarilo, 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.

Nijinski crée la chorégraphie pour *Le Sacre du printemps* en 1913, avec des propositions de mouvements privilégiant les corps tordus, les membres dissociés, les articulations anguleuses, « 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 [...] Les mouvements d'ensemble jouent sur des asymétries » (Pietragalla, 1999, p. 130).

Depuis la création de l'œuvre en 1913 jusqu'à aujourd'hui, *Le Sacre du printemps*, ne cesse d'inspirer de nouvelles créations chorégraphiques. L'essence même de la danse et du mouvement dansé sert d'argument à cette pièce dont l'origine est rituelle et

sacrificielle. Cela pourrait expliquer l'attraction naturelle des chorégraphes pour cette œuvre-clé, une œuvre qui s'étend même au-delà de la rupture entre classicisme et modernité. La chorégraphie du *Sacre du printemps* est devenue tel un passage quasi obligé, voire une épreuve dans la carrière des chorégraphes. Depuis la création de l'œuvre jusqu'à maintenant, en parallèle avec les révolutions et les scandales artistiques de l'art contemporain, le champ du chorégraphique s'est étendu à une « impureté » revendiquée, voire à une radicale indéfinition de la danse (Montaignac, 2013). De nombreux chorégraphes ont élaboré des lectures chorégraphiques de l'œuvre : Maurice Béjart (1959), Pina Bausch (1975), Marie Chouinard (1993), Daniel Léveillé (1982), Martine Époque (Stravinsky, 1994), Emmanuel Gat (2004) et Xavier LeRoy (2007). Des chorégraphes tels que Paul Taylor, Richard Alston et Stephen Petronio ont créé des ballets pour la version pour piano à quatre mains du *Sacre du printemps*.

Le style de composition du *Sacre du printemps* suit un plan rythmique extrêmement complexe dont la variété et la vigueur sont considérées particulièrement caractéristiques de cette œuvre. La seule forme de développement dans l'œuvre apparaît toute rythmique et s'exerce par élimination ou par amplification métrique :

Au rythme défini que dessine un thème, Stravinsky fait de successives corrections, soit qu'il lui adjoigne, soit qu'il lui supprime un temps ; dès lors la répétition du motif se poursuivra mais presque chaque fois différemment incomplète, sinon accru d'un élément nouveau ; et ainsi jusqu'à l'enchaînement avec l'objet d'un autre travail rythmique (Schaeffner, 1938, p. 52).

L'exemple principal de l'innovation rythmique dans cette œuvre se trouve particulièrement dans la *Danse Sacrée* qui contient des passages avec des changements métriques perpétuels ou encore le début de la *Danse de l'Élue* où se succèdent les mètres 3/16, 5/16, 3/16, 4/16, etc. Quand la pulsation et la mesure sont stables, Stravinsky introduit d'autres types de désordre comme la juxtaposition de plusieurs

patterns rythmiques (Hill, 2000, p. 52), par exemple l'accord de *l'Augure printaniers*, dont les syncopes dérangent l'équilibre intérieur des mesures symétriques.

Stravinsky développe également une polyphonie complexe sur des fondements harmoniques traditionnels. Il élargit et renforce des puissances tonales par la polytonalité. Selon Schloezer, Stravinsky assure l'unité de l'œuvre non pas par des retours de thèmes, mais en ayant recours, soit à une pseudo-polytonalité « qui consiste à projeter des phrases mélodiques et des successions harmoniques de tonalités différentes sur un plan tonal bien stable » (p. 66) ; soit à une tonalité déterminée :

Il y a toujours chez lui une tonalité fondamentale, rigoureusement affirmée, à laquelle viennent temporairement se joindre des lignes mélodiques ou des complexes harmoniques appartenant à une tonalité différente ; mais celle-ci finit par être abandonnée, ou bien vient se fondre en modulant, dans la tonalité fondamentale (Schloezer, 2012, p. 66).

Stravinsky puise dans le patrimoine culturel tant sur le plan des thèmes traités que des éléments mélodiques et rythmiques employés. Il transcende ce matériau musical emprunté jusqu'à l'abstraction. Le style contrapuntique et l'écriture horizontale du *Sacre du printemps* atteint une complexité et une richesse remarquables particulièrement dans les deux introductions. Tandis qu'elles empruntent une trajectoire modulante, les autres morceaux qui composent l'œuvre restent fidèles chacun à une tonalité, sinon tourne autour de quelques pôles tonals susceptibles de créer des points de tangences entre les mélodies ou des accords. Ce procédé que le compositeur met en place consiste principalement à l'emploi de notes de passages, étrangères à la tonalité et l'utilisation de certains intervalles (les intervalles – quartes et quintes augmentées et les septièmes diminués tout au long de la partition : ainsi, crée-t-il des mélodies et des phrases entières ayant des retards ou des anticipations harmoniques. De cette manière, à défaut d'une unité tonale, la mise en place des pôles harmoniques contribue à la succession et à la prolifération mélodique dans *Le Sacre du*

printemps, une économie de moyens, permettant d'aller de thème en thème par assonance (Schaeffner, 1938). La combinaison d'accords provenant de différents tons (l'exemple dans le *Jeu des cités rivales* par la superposition de *fa* dièse mineur et de *do* dièse, et un peu plus loin : *sol* majeur, *mi bémol* majeur et *do* majeur) contribue également à la complexité polyphonique de l'œuvre.

Selon Boris de Schloezer cité dans Larousse de la musique (Goléa & Vignal, 1982, p. 1495) : « ni la polyphonie de l'art stravinskien, ni sa structure tonale, ni sa complexité harmonique, ni ses rythmes syncopés ne sont de provenance russe : toutes ces particularités marquent l'aboutissement de certaines traditions occidentales ».

Le langage harmonique du *Sacre du printemps* se caractérise par l'emploi des modes grecs, de gammes chromatiques, de gammes octatoniques, gamme par tons entiers, d'accords équivoques, d'intervalles inaccoutumés, de chevauchements de tonalités, de simultanéité de deux harmonies, se faisant surtout à distance d'un demi-ton comme l'accord des *Augures printaniers*¹⁸ (Schaeffner, 1938).

Selon Boucourechliev, l'analyse harmonique traditionnelle ne peut appliquer ses critères que pour mettre à jour les composantes des agrégats sonores et leurs fonctions mais elle ne peut pas placer l'œuvre dans sa réalité musicale. 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 mentionne : « Dans la sorte, le *Sacre* impose un déplacement de l'approche qui, analytique (selon les critères harmoniques traditionnels) devient phénoménologique ». Et un peu plus loin : « C'est cette coexistence, déjà cette mutation des conceptions harmoniques, qui fait l'une des singularités de *Sacre*, irréductible à une évolution linéaire » (1982, p. 90)

¹⁸ Par la superposition de l'accord de septième de dominante de *la bémol* avec ses trois appoggiatures supérieures (*fa bémol*, *la bémol*, *do bémol*) et dans l'aigu, l'appoggiature inférieure de la tonique (*ré bémol*), formant un accord de un accord de 13è.

Boucouchiev trouve un réseau structurel général pour l'ensemble de l'œuvre, qu'il classe dans trois catégories distinctes : les chants d'essence mélodique (khorovodes : de *khor* « chant en chœur » et *vodit* « conduire »), 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 (1982, p. 95).

Stravinsky procède à un travail de combinaison de timbres instrumentaux. Il rétablit l'autonomie du timbre en traitant l'orchestre comme « un instrument unique à registres multiples dont on peut disposer librement en vue d'effets indépendants » (Schloezer, 2012, p. 62) et se livre à des jeux de timbre et à l'effet propre que ces combinaisons produisent. L'accord acquiert une grande importance, une valeur sonore propre, appelés des « accords-timbres » (p. 68). De ce fait, l'analyse harmonique traditionnelle ne peut s'appliquer que pour faire ressortir les composantes de ces accords et leurs fonctions, en raison de leur opacité et consistance qui en font des entités irréductibles et indissociables à des références harmonique simples.

Le Sacre du printemps est une œuvre complexe pour des raisons citées ci-haut. De ce fait, elle m'a semblé idéale comme sujet pour une étude doctorale sous le volet recherche-création.

2.1.1 Réduction pour piano à quatre mains

Stravinsky a lui-même réalisé la réduction du ballet *Le Sacre du printemps* pour la formation de duo de piano à quatre mains. Cette version de l'œuvre est imprimée et publiée chez l'Édition russe de musique¹⁹ dès la mi-mai 1913, avant même la première publication de la partition de l'orchestre « à la fin de 1921 (ou au tout début de 1922) »

¹⁹ L'Édition russe de musique réimprimera la réduction pour piano à quatre mains telle quelle en 1914 et ensuite en 1922. Elle vend ses droits à Boosey and Hawkes en 1947.

(Cyr, 1981, p. 39). Nous avons interprété l'œuvre à partir de l'édition Dover (Stravinsky, 2005). Dover a republié l'œuvre à partir de l'Édition Russe de Musique de 1913 dont la mise en page correspond au jeu à quatre mains sur un seul clavier : les parties *Prima* et *Seconda*²⁰ sont superposées, chaque pianiste ayant à tout moment toutes les deux parties sous les yeux.

La réduction pour un piano à quatre mains avait été utilisée pendant les répétitions du ballet avec les danseurs, comme un moyen permettant de répéter l'œuvre sur un seul instrument à clavier sans avoir à faire appel à tout l'orchestre. Sur sa partition de travail, Stravinsky a noté d'innombrables indications chorégraphiques à l'intention de Nijinski. Ces indications du compositeur au sujet de la chorégraphie démontrent d'une part, le rôle primordial du compositeur dans l'élaboration du spectacle et d'autre part, son travail avec Nijinski quant à l'explication de la structure de l'œuvre.²¹

Je souligne que la fondation Paul Sacher et Boosey et Hawke ont annoncé trois volumes d'édition spéciale du *Sacre du printemps* pour célébrer le centenaire de l'œuvre au mois de mai 2013²², dont le *fac-similé* de la version pour piano à quatre mains édité par Félix Meyer. Ce *fac-similé* éclairent davantage les efforts de Stravinsky à avoir sa pièce représentée au piano de façon la plus exacte possible.

Le piano semble ne pas être simplement un outil de composition. « *The beginning of a Stravinsky composition is created in the highly material milieu of playing intervals, hearing sounds, feeling notes, at the piano* » (Ogdon, 1967, p. 37). Le piano a été pour Stravinsky à la fois un outil fondamental pour l'organisation des idées musicales, mais

²⁰ Respectivement, correspondant au registre aigu et grave du clavier, en formation de duo de piano à quatre mains.

²¹ Ces indications de Stravinsky sont en russe. Robert Craft les a déchiffrées avec le concours du compositeur. Elles ont été publiées en *fac-similé* par Boosey & Hawkes en 1969.

²² Récupéré de < <http://www.boosey.com> > (*Timeline-The Rite of Spring-Stravinsky : Rite of Spring [century edition published]*).

aussi une force vitale lors du processus de la composition de l'œuvre. Je cite Peter Hill à ce propos :

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 (in 'Glorification of the Chosen One' and 'Sacrificial Dance') and which is surly pianistic in origin ; the cartoon by Cocteau of Stravinsky rehearsing the Rite shows him making just such a gesture, his right hand exaggeratedly raised in better to pound the keys (2000, p. 13).

Et un peu plus loin :

Heard in concert the four-hand version makes a distinctive and valid alternative : pared to essentials the music's rhythmic and harmonic dissonance 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 (2000, p. 13).

Le piano a été le pivot de toutes les découvertes musicales du compositeur : « *Each note that I write is tried on it and every relationship of notes is taken apart, heard on it again and again* » (Stravinsky & Craft, 1981, pp. 51-52).²³

2.1.2 Rôle du *Prima* et du *Seconda* dans *Le Sacre du printemps*

Dans le pratique la plus communément admise chez les musiciens, le *Prima* donne l'élan, dirige l'ensemble et porte ainsi une grande part des responsabilités musicales (Palmier & Rigal, 1993). Néanmoins, une interprétation à deux est fondée sur l'échange entre les deux musiciens. En particulier, dans le jeu à quatre mains du *Sacre du printemps*, il est très difficile de déterminer de façon systématique laquelle partie,

²³ Les sources du travail interprétatif apparaissent dans l'annexe I.

Prima ou *Seconda* doit insuffler de l'énergie ou diriger l'ensemble. Il semblerait que les deux pianistes doivent remplir le rôle de meneur ou de suiveur à tout moment, *Le Sacre du printemps* étant une œuvre conçue pour l'orchestre, les motifs et les lignes directrices sont donc partagés sur tout le clavier correspondant aux tessitures différentes des instruments d'orchestre.

Généralement, la main gauche du *Seconda* a le rôle primordial d'assurer la ligne de la basse et d'accompagner la mélodie souvent confiée au *Prima*. Dans l'œuvre qui nous intéresse, la main gauche du *Seconda* n'a pas uniquement ce rôle, mais elle doit aussi dessiner la mélodie ou prendre le relais des mélodies qui traverse tout l'instrument entre lui et le *Prima*, en plus de garder la pulsation de l'ensemble stable par des figures rythmiques qui lui sont confiées à différents endroits de l'œuvre.

2.1.3 Jouer *Le Sacre du printemps* sur un seul piano

Le jeu à quatre mains a la particularité d'imposer aux musiciens des contraintes physiques et gestuelles concernant le partage du même clavier. Partager le même espace sur l'instrument favorise des relations de proximité physique et expression intime. Les corps y sont proches et le rapport tactile est constamment présent. Chacun sent le souffle de l'autre, se frôle à l'autre au niveau de la main, des épaules et des bras.

Plus spécifiquement, jouer *Le Sacre du printemps* sur le même clavier, avec la proximité que cela implique, pose des problèmes techniques que les duettistes doivent prendre en considération pendant leurs répétitions afin de les résoudre, individuellement et ensemble. Parmi ces difficultés on peut nommer : la mobilité des bustes et des coudes, la tenue des mains et des poignets, le croisement des mains, l'utilisation des pédales, les notes communes, l'arrangement de certains passages, spécifiquement

pour l'intégration des 5^{ème} et 6^{ème} portées, et le doigté. Ces contraintes amènent un grand nombre de duettistes à jouer cette œuvre sur deux pianos.

Ceux qui optent pour deux pianos, peuvent chacun avoir la maîtrise des pédales ; ils ne sont pas obligés d'arranger, par exemple, certains passages de la partition dans le but d'éviter de se placer sur des touches déjà occupées par leur partenaire, ni de se voir dans l'obligation de placer leurs bras, avant-bras ou épaules dans des positions peu confortables afin de dégager de l'espace pour le jeu de l'autre, ni de restreindre les mouvements de leurs coudes, ou encore faire des compromis quant à l'utilisation des pédales, etc. Cependant, jouer sur deux pianos, pose le problème de la présence de deux timbres instrumentaux différents, ce qui, à mon avis, risquerait de compromettre l'unité sonore de l'œuvre. Par ailleurs, la distance entre les deux pianistes, peut entraver leur communication, d'autant plus que *Le Sacre du printemps* est une œuvre très exigeante au niveau du rythme et de la synchronisation des actions motrices entre les deux partenaires pianistes.

Même si aborder le clavier à deux impose des difficultés techniques aux duettistes, nous optons pour la proximité physique et sonore de jeu sur le même clavier afin de ne pas disperser l'expression et retrouver plus facilement l'unité de ton et de son. Quand nous sommes côte à côte et que nous partageons le même espace, le même banc et de plus, le même instrument, chacune sent mieux la présence de l'autre, ce qui améliore la qualité de notre communication ensemble. En jouant sur le même piano, nous nous entendons respirer, nous nous voyons de près bouger la tête, les bras, les doigts et même les jambes pour faire les départs ou encore se montrer l'élan et le tempo d'une phrase musicale. D'après les expériences que j'ai vécues lors des événements scéniques ou même au moment des répétitions en duo dans le studio, je peux dire avec certitude que cette proximité nous aide à nous synchroniser davantage sur le plan expressif et musical.

2.1.4 Défis de l'œuvre

2.1.4.1 Mobilité des bustes et des coudes

La position du jeu en piano à quatre mains n'est en aucun cas statique et figée. Plus particulièrement, dans le *Sacre du printemps*, il est très fréquent que nous ayons à laisser l'espace nécessaire à l'autre, par un mouvement du buste et des coudes vers la gauche (chez celle qui joue le *Seconda*) ou vers la droite (chez celui qui joue le *Prima*), car la partition commande de nombreux changements de registres. Dans des tempos plus rapides, ces changements de position du corps, des bras et des mains doivent être faits avec beaucoup de finesse afin de ne pas brimer le déroulement et la fluidité du jeu. Voici quelques exemples :

Exemple 2.1 – Jeux des cités rivales, Acte I

A musical score for a piece titled 'Danse de la terre, Acte I'. The score is presented on three staves. The top staff contains a complex melodic line with many sixteenth notes. The middle staff features a more rhythmic melody with eighth and quarter notes, including some slurs. The bottom staff shows a bass line with eighth notes, some of which are grouped with '3' above them, indicating triplets. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The piece concludes with a treble clef at the end of the third staff.

Exemple 2.2 – Danse de la terre, Acte I

2.1.4.2 Tenue des mains et des poignets

À plusieurs endroits dans l'œuvre, nous adaptons des postures de mains et de poignets afin de trouver l'attitude la plus harmonieuse à deux, favorisant la ligne musicale et l'expression recherchée. Cela nous oblige à jouer parfois dans l'inconfort. Cet inconfort devient une seconde nature pour nous, nous nous y habituons, cela nous soude davantage ensemble pour atteindre ce que nous cherchons sur le plan expressif.²⁴

²⁴ Ce n'est pas ce qu'en pense les duettistes qui jouent cette œuvre sur deux piano dont la motivation à faire ce choix tient du fait que l'espace restreint du clavier pour deux, risque de les entraîner dans des positions peu confortables et leur causer des blessures à l'épaules et au dos.

Exemple 2.3 – Glorification de l'élue, Acte I

Exemple 2.4 – Action rituelle des ancêtres, Acte II

2.1.4.3 Croisement des mains

Le croisement des mains entre les deux instrumentistes doit être minutieusement planifié, puis répété un peu comme une chorégraphie, afin d'éviter des collisions. De ce fait, il faut déterminer ensemble qui passera ses mains au-dessus de celles l'autres. Le croisement des mains amène la plupart du temps un changement de position du buste : celle qui joue le *Seconda* doit se mettre souvent en retrait. Il faut viser que ce changement ne vienne pas trop déséquilibrer le poids du *Seconda* et entraver son jeu.

A musical score for a piano piece titled 'Danse de la terre, Acte I'. It consists of four staves. The top two staves are for the right hand, and the bottom two are for the left hand. The music is in a 4/4 time signature and features a complex, rhythmic melody with many sixteenth and thirty-second notes. The key signature has one sharp (F#).

Exemple 2.5 – Danse de la terre, Acte I

2.1.4.4 Utilisation des pédales

Dans cette œuvre, c'est le *Seconda* qui met les pédales pour les deux pianistes. Les phrasés, les articulations, les nuances, les timbres et le rythme harmonique sont parmi les facteurs décisifs pour déterminer à quel moment utiliser la pédale forte. Par exemple, dans l'*Introduction* de l'acte II, sur les passages polyphoniques chargés par les quatre mains des pianistes, j'ai employé la demi-pédale. Ceci a laissé résonner le piano sans brouiller les sons.

A musical score for a piano piece titled 'Introduction, Acte II'. It consists of four staves. The top two staves are for the right hand, and the bottom two are for the left hand. The music is in a 4/4 time signature and features a complex, polyphonic texture with many sixteenth and thirty-second notes. The key signature has one sharp (F#). The score includes dynamic markings such as 'p' (piano) and 'p' (piano) in the first and third measures of the right and left hands respectively.

Exemple 2.6 – Introduction, Acte II

Pour faciliter l'évocation de divers timbres de l'orchestre (par exemple dans le *Jeu du Rapt* et les accords alternés), j'enfonce complètement la pédale forte.

Exemple 2.7 – Introduction, Acte II

J'utilise la pédale sourdine pour produire un timbre plus velouté et mystérieux, en plus d'effectuer des nuances *p*, *pp* ou *ppp* avec le jeu des doigts (una corda, u.c.) indiqué par Stravinsky lui-même.

Exemple 2.8 – Adoration de la terre, Acte I

2.1.4.5 Problème du texte

Notes communes

Les notes communes posent des problèmes techniques. Dans plusieurs passages, l'une de nous doit écourter voire supprimer certaines notes pour permettre à l'autre de jouer sa partie ou, encore, doit rompre le déroulement de son jeu afin de libérer l'espace au-dessus du clavier pour permettre le jeu de l'autre. Le défi est de ne pas perturber la conduite des voix et de révéler le contenu musical sans l'interrompre. Pour ce faire, il faut bien déterminer la ligne mélodique qui doit demeurer perceptible et la préparer musicalement. Une pédale de liaison pourrait aussi aider à résoudre ce problème.

Andante con moto $\text{♩} = 60$

p

Andante con moto $\text{♩} = 60$

sempre stacc. e p

Exemple 2.9 – Cercles mystérieux des adolescentes, Acte II

The image shows a musical score for a piano piece. It consists of four staves. The top staff is in treble clef and contains a melodic line with a dynamic marking of *mf* and a fermata at the end. The second staff is in bass clef and contains a rhythmic accompaniment with a dynamic marking of *mf* and a triplet of eighth notes. The third staff is in treble clef and contains a melodic line with a dynamic marking of *mf* and a triplet of eighth notes. The fourth staff is in bass clef and contains a rhythmic accompaniment with a dynamic marking of *mf*. The score is enclosed in a rectangular box.

Exemple 2.10 – Cercles mystérieux des adolescentes, Acte II

Arrangement

L'arrangement consiste à modifier la répartition du matériau musical, à écourter voire supprimer les notes pour des nécessités pratiques (Palmier & Rigal, 1993). Il est techniquement difficile de faire un arrangement sans quelques modifications, fussent-elles mineures, du texte original (Philippot, 2014-). Cependant, il est indispensable de respecter l'essentiel du texte. Dans *Le Sacre du printemps*, il y a eu la nécessité de faire plusieurs arrangements :

- Jouer les cinquième et sixièmes portées supplémentaires indiquées par Stravinsky dans la partition.

Exemple 2.11 – Introduction, Acte I

Exemple 2.12 – Introduction, Acte I

- Faciliter le contrôle du timbre.

The image shows a musical score for Example 2.13, Acte I. It consists of two systems of staves. The top system has two staves: the upper staff is for piano (p) and the lower for violin (v). The piano part features a series of chords in the left hand and a melodic line in the right hand. The violin part has a melodic line with a forte (*f*) dynamic marking. The bottom system has two staves: the upper staff is for piano (p) and the lower for violin (v). The piano part has a melodic line with a forte (*f*) dynamic marking. The violin part has a melodic line with a forte (*f*) dynamic marking. There are articulation marks (accents) above several notes in the violin parts. A fermata is placed over a note in the piano part of the top system.

Exemple 2.13 – Jeu du rapt, Acte I

The image shows a musical score for Example 2.14, Acte II. It consists of two systems of staves. The top system has two staves: the upper staff is for piano (p) and the lower for violin (v). The piano part has a melodic line with a mezzo-piano (*mp*) dynamic marking. The violin part has a melodic line with a mezzo-piano (*mp*) dynamic marking. The bottom system has two staves: the upper staff is for piano (p) and the lower for violin (v). The piano part has a melodic line with a mezzo-piano (*mp*) dynamic marking. The violin part has a melodic line with a piano-pianissimo (*ppp*) dynamic marking. There are articulation marks (accents) above several notes in the violin parts. A fermata is placed over a note in the piano part of the top system.

Exemple 2.14 – Introduction, Acte II

- Faire ressortir une ligne mélodique ou harmonique ou encore une spécificité rythmique.

The image shows a musical score for 'Jeux des cités rivales, Acte I'. It consists of two systems of staves. The top system has a treble clef and a 4/4 time signature. The first staff contains a melodic line with a forte (*f*) dynamic and a slur over several measures. The second staff contains a bass line with a forte (*f*) dynamic. The bottom system also has a treble clef and a 4/4 time signature. The first staff contains a melodic line with a forte (*f*) dynamic and a slur. The second staff contains a bass line with a fortissimo (*ff*) dynamic and the instruction 'sempre'. Below the bottom system, there is a note '8 bassa...' with a dotted line.

Exemple 2.15 – Jeux des cités rivales, Acte I

2.1.5 Jouer *Le Sacre du printemps* sans partition

Lors de nos performances publiques en duo de piano à quatre mains et de deux pianos, nous avons toujours joué le répertoire de mémoire afin d'acquérir une unité de jeu au service de l'œuvre. Nous croyons que dans l'interprétation d'une œuvre en duo, la force expressive ne naît pas dans la réussite individuelle de chaque pianiste, mais dans l'instauration d'une véritable communication, dans la poursuite d'un réel désir de recréer une œuvre à deux. À ce titre, les pianistes duettistes Palmier et Rigal précisent que « l'esprit qui préside l'élaboration d'une œuvre sur le même instrument est un désir de fusion, de rapprochement, de confraternité, voir partage d'une expression très intime » (1993, p. 6). Le rendement de cet esprit de partage et de fusion, est facilité par le jeu sans partition, aussi ardu et exigeant que soit le travail de mémorisation de cette œuvre.

D'autres pianistes ont opté, eux aussi, pour jouer de mémoire lors de leurs concerts. Comme Dreisbach (2010) le souligne, les duettistes Dallas Weekley et Nancy Arganbright exigent le même niveau de perfection dans leur performance en duo que celui de la pratique de pianiste soliste :

[...] What do soloists do ? They memorize the music. When they walk out on the stage they have totally digested their music. They've inhaled it, they have integrated it into their souls, and we need to do the same thing. This is what will draw attention to the fact that duets are concert music, and not mere filler for people to play when they haven't learned their solos (Nancy Arganbright cité dans Dreisbach (2010, p. 69).

Dreisbach souligne qu'alors que Dallas mémorisait plutôt en s'appuyant sur des repères visuels et kinesthésiques, Nancy utilisait la méthode d'entraînement d'oreille musicale par intervalle. Cependant, dans le milieu musical de manière générale, on ne s'attend pas à ce que des pianistes duettistes jouent de mémoire leur répertoire, considéré comme de la musique de chambre. En effet, jouer sans partition nécessite un très grand nombre de répétitions individuelles et d'ensemble, car un infime accident de mémoire pourrait infliger de l'instabilité aux musiciens, et en conséquence, entraver leur performance. De plus, ils sont amenés à maîtriser la performance selon leur partition respective en même temps qu'ils développent une écoute intérieure accrue de la partition de l'autre en créant une représentation mentale à la fois précise et stable.

Les auteurs Palmier et Rigal (1993) postulent que jouer de mémoire implique la fusion totale des deux interprètes « en vue de re-création d'une fausse individualité, d'un monstre à quatre mains et un seul cerveau » (p. 25). D'un autre côté, le jeu avec le support de la partition peut démontrer, selon les auteurs, « l'affrontement de deux personnalités au service du même but » (p. 26).

2.2 Entrée épistémologique

Dans cette étude, je me penche sur mon expérience de pianiste en ce qui concerne la dimension relationnelle du jeu du duo de piano à quatre mains, mon but étant de saisir la complexité de celle-ci. Comme le souligne Masciotra (1998) la personne qui exerce sa profession sur le plan du développement personnel atteint un plus haut niveau dans sa pratique professionnelle avec tout ce que cela implique en termes de connaissances raffinées et de maîtrise de soi. Son développement se réalise en se rapportant de mieux en mieux au monde qu'elle construit perpétuellement.

2.2.1 Pratique artistique

La pratique artistique se démarque des autres pratiques professionnelles « en raison de l'importance place qu'elle accorde aux processus subjectifs expérientiels de la pensée » (Gosselin, 2006, p. 28). La pratique est un objet diffus et en même temps difficilement perceptible aux yeux du praticien en art et représente « le lieu d'où émerge un savoir qu'il convient de révéler, puis de mettre en mot, en vue de produire un discours intelligible et transférable » (Le Coguiéc, 2007, p. 310). La recherche en pratique artistique consiste en un va-et-vient continu entre le pôle d'une pensée expérientielle, sensible et subjective, et le pôle d'une pensée conceptuelle, objective et rationnelle. Ce va-et-vient entre la théorie (objectif) et la pratique (subjectif) implique une démarche heuristique, permettant au chercheur de mettre à profit sa subjectivité dans la découverte et la compréhension du phénomène dans lequel il est lui-même immergé.

L'heuristique est en parfaite affinité avec l'auto-poïétique, cette dernière correspondant à la recherche conduite en pratique artistique par l'artiste lui-même : « *heuristic research involves self-search, self-dialogue, and self-discovery* » (Moustakas, 2001, p. 263). La particularité de l'auto-poïétique tient à « l'imbrication du couple sujet/objet » (Le Coguiéc, 2007, p. 308), c'est-à-dire que le praticien se fait chercheur en portant sa

recherche sur sa propre pratique : l'objet d'étude (la pratique de l'artiste) est inséré dans le sujet (le chercheur).

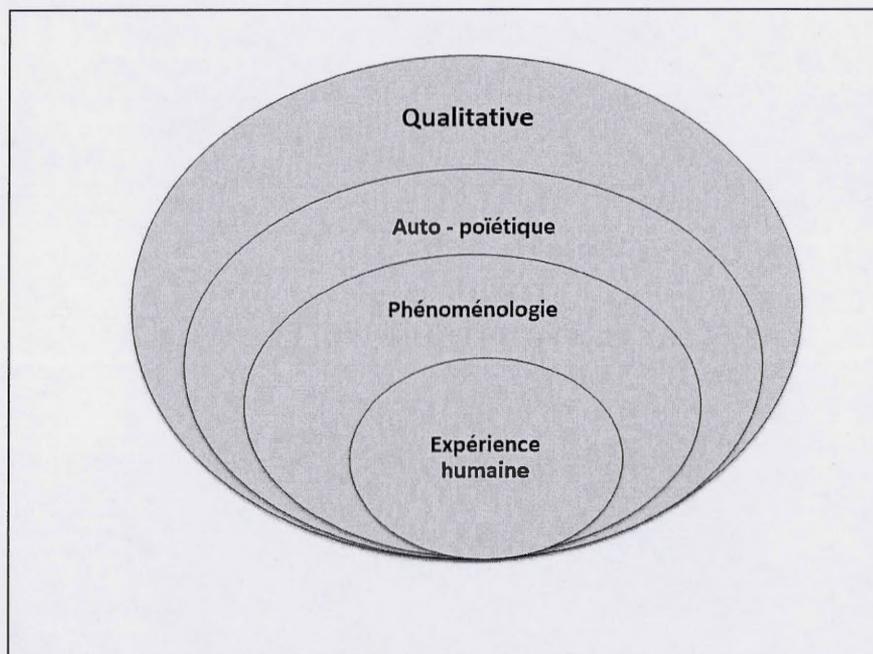


Figure 2.1 – Cadre épistémologique

Selon Barbier (1996), le savoir comporte un aspect fonctionnel qui le rendrait transmissible et se manifesterait par le biais d'un discours explicite composé d'énoncés qui en permettent la communication. Néanmoins, toute activité implique un certain nombre d'actions exécutées de manière non-consciente (Argyris, 1981). Cette part non consciente du savoir est désignée par différents termes ou expressions : savoir-faire, geste intelligent, intuition, savoir pratique, savoir tacite, savoir-faire, savoir implicite, etc. Le savoir-faire est constitué d'une série d'actions mentales et motrices et se développe en fonction du résultat que ces actions produisent. Il s'effectue de manière automatique, ou presque, lors de l'exécution d'une tâche, ce qui le rend difficile à décrire de façon explicite les actions posées. Il existe aussi un savoir-faire collectif, c'est-à-dire des façons de fonctionner partagées entre les membres d'un groupe. Le

savoir-faire collectif renvoie à l'attitude de l'individu et sa motivation, son engagement et son comportement à mener une tâche à l'intérieur d'un groupe (Argyris, 1981). Il est également nécessaire d'accorder une importance capitale au savoir-être, car elle favorise non seulement l'atteinte de l'objectif du travail d'ensemble, un aspect fonctionnel et pratique, mais aussi parce qu'elle assure une expérience humaine enrichissante (Argyris, 1981). Le savoir-être se traduit par l'art d'être présent et être préparé à répondre à tout ce qui survient au moment du jeu, particulièrement sur scène.

2.2.2 Recherche-crédation

L'interprétation musicale comporte une démarche réflexive, que cela soit avant de se présenter en public ou au moment d'interpréter une œuvre sur scène. Cette démarche réflexive n'est pas de nature scientifique, cependant, les activités qu'elle comporte, telle que l'écoute de l'œuvre jouée par différentes interprètes et divers orchestres et ensembles, l'analyse de la partition, sélection des éditions, participations aux cours de maître, les choix interprétatifs et les arrangements, alimentent la pratique (Stévance, 2013). On pourrait ainsi dire que la création ou l'interprétation artistique suit une méthode de travail similaire à une recherche scientifique avec la seule différence que la première demeure la plupart du temps un processus non-conscientisé, non verbalisé et implicite, alors que la deuxième, est explicite, ordonné et achevé. « La recherche-crédation en musique consiste précisément en un processus de théorisation qui nécessite un va-et-vient continu entre la réflexion théorique et la pratique » (2013, p. 81). La réflexion se fait sur et pour l'action afin de repenser sa pensée en vue d'examiner plus profondément une action, une idée ou une situation. Cette étude se présente sous le volet recherche-crédation et s'inscrit dans le paradigme de recherche post-positiviste de type qualitatif. Dans cette étude, je me positionne à la fois comme artiste (praticienne) et chercheuse dont la tâche consiste à assurer une passerelle entre mon expérience et

les savoirs implicites et explicites qui l'animent, le tout, formalisé dans un discours structuré (Bruneau & Burns, 2007).

2.2.3 Expérience de l'artiste

Ma position épistémologique est celle de la phénoménologie selon la pensée husserlienne. La phénoménologie traduit cette relation entre le praticien et sa pratique, et le monde l'entourant par l'expression « être au monde ». Edmund Husserl (1859-1938) est reconnu comme le père de la phénoménologie ou la science des phénomènes. La phénoménologie est définie comme prise en compte du phénomène ou de l'apparaître (ce qui apparaît à la conscience), seule réalité dont nous disposons, et de le décrire tel qu'il apparaît, sans référence à une théorie explicative ni à des causes. Husserl pose la subjectivité du sujet au fondement de toute science. Ainsi, en phénoménologie, considérer la subjectivité consiste « à rendre compte de l'apparaître d'un phénomène tel que le sujet l'expérimente » (Meyor, 2007, p. 115). Dans une démarche phénoménologique, le chercheur s'intéresse à ce qui renvoie à l'individu, à son unicité, au contraire de la méthode des sciences positives dans laquelle le chercheur cherche à valider des hypothèses, à généraliser et à établir des lois.

Même si aucune connaissance ne peut épuiser la riche complexité du phénomène, la méthode phénoménologique m'apparaît la plus appropriée, car elle donne accès à l'expérience dans la mesure où elle s'ouvre à la complexité de celle-ci vécue par le sujet. Cette ouverture me permet d'explorer, de saisir, de comprendre ma question de recherche dans le but de l'articuler et la synthétiser. Je définis ici certains éléments théoriques de la phénoménologie afin d'appuyer, dans le chapitre suivant, la démarche méthodologique que j'ai employée pour la collecte des données de ma pratique, selon la perspective phénoménologique.

2.2.3.1 Expérience subjective

Dans toute forme de pratique artistique, la pratique, l'expérience personnelle, constitue une source de connaissance incontournable pour le praticien. Le concept de l'expérience est au cœur de la phénoménologie qui : « a fait du retour à l'expérience son mot d'ordre premier, son principe régulateur, voire son critère de vérité » (Depraz, 2011, p. 247). Le sujet de la phénoménologie n'est pas celui qui pense et formule la science, mais celui qui vit le monde, qui en fait l'expérience. C'est un sujet en acte engagé dans la réalité et concrétude de son expérience. Husserl définit le sujet au moyen du concept d'intentionnalité et rend compte précisément du lien qui noue le sujet au monde. Le sujet et le monde ne sont pas deux entités différentes qui existent sur des registres isolés l'un de l'autre. Au contraire, ils sont liés sur la base commune de la visée intentionnelle et de la signification ; le sujet construisant ces sens ou ces significations dans son rapport au monde. Berthoz (2008), considère le « monde » comme un ensemble constitué à la fois de la mémoire du passé, de l'anticipation du futur, mais aussi à une totalité changeant d'un moment à l'autre, autrement dit, d'un ensemble de relations entre ce monde extérieur et les mondes intérieurs que le cerveau humain crée en permanence en fonction de ses buts, son passé et ses limites.

L'expérience subjective ne se limite pas à sa dimension formelle; elle se vit et s'éprouve selon de multiples facettes. La particularité de la méthode husserlienne, (ce qui deviendra le principe de toute méthode phénoménologique), est ainsi d'opérer un retour systématique vers la subjectivité pour décrire les modes intentionnels multiples par lesquelles elle est nouée au monde. Ce retournement sur soi qui anime la méthode phénoménologique permet justement au chercheur de se rendre compte de l'activité de la conscience dans son expérience au monde, de « toute la texture, l'épaisseur et la densité que cette expérience comporte » (Meyor, 2007, p. 105). Ce retour à l'expérience est retour aux choses elles-mêmes : « Revenir aux choses elles-mêmes, c'est porter son attention sur l'objet en tant qu'il est un sens subjectif, ou encore une entité originellement visée par l'acte d'une conscience » (Depraz, 2011, p. 255).

Quand l'objet de réflexion est le savoir expérientiel (Schön, 1994) ou l'agir expert (Masciotra & Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1998), adopter une posture réflexive de manière régulière et intentionnelle est approprié, aidant ainsi le chercheur-praticien à prendre conscience de la manière d'agir, ou de réagir, dans les situations de pratique et de performance professionnelles²⁵ (Balas-Chanel, 2012). La posture réflexive implique une pratique réflexive. La pratique réflexive implique de réfléchir sur sa pratique, sur son action et de ce fait, rendre explicite le savoir intuitif et implicite de sa pratique. Cette réflexion peut avoir lieu avant l'action, pendant l'action²⁶ et a posteriori, par un retour réflexif.

2.2.3.2 Éléments de psychologie dans la phénoménologie

Le savoir-faire de l'artiste est une richesse qui peut être dévoilée et devenir explicite et partageable avec d'autres artistes. Il est donc souhaitable de nommer, analyser et comprendre les savoirs sur lesquels s'appuie le musicien pour en reconnaître la richesse, conséquemment, les partager et les utiliser. Selon Schön (1983), la source d'acquisition des savoir-faire s'efface progressivement de la mémoire et nous ne savons plus quand ou comment les savoirs nécessaires à la réalisation d'une action ont été acquis. De plus, la mise en œuvre des savoirs implicites se réalise spontanément et de façon automatisée, la conscience initiale d'un savoir acquis se transforme en sensations. De ce fait, les actions entreprises, qu'elles soient physiques ou mentales, ne sont pas le résultat d'une réflexion consciente et il devient difficile de décrire le savoir révélé par notre

²⁵ Se référer au schéma de Balas-Chanel, (p. 8) qui explique et démontre l'idée dynamique d'apprendre du passé par la pratique réflexive.

²⁶ Ou pendant le vécu de l'action, c'est-à-dire la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but (Vermersch, 2003, p. 41).

comportement et nos actions. Ainsi, la méthode phénoménologique favorise l'accès au vécu de l'action en ouvrant la voie à l'analyse descriptive des vécus dans leurs composantes réelles. Elle permet au chercheur-praticien d'investiguer un phénomène dans lequel il est lui-même immergé par une méthode dont la logique est inductive, c'est-à-dire que c'est à partir du vécu qu'il remonte habilement vers les concepts, en portant attention aux faits tels qu'ils se présentent, sans a priori théorique, par un travail de retour vers soi, de réflexivité et de sensibilisation à soi, et par le processus de mise en mots de l'expérience. Conséquemment, il peut puiser dans le contenu spécifique de ce qui a été fait et avoir accès aux phénomènes dans leur essence. En me basant sur l'ouvrage *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie* de Vermersch (2012b, pp. 139-143), je présente les éléments de psychologie depuis la phénoménologie de Husserl, en lien avec l'outil principal de la prise des données pour cette présente recherche qu'est l'auto-explicitation (Vermersch, 2007).

2.2.3.2.1 Trois modes de conscience

Husserl met en place une nouvelle conception des modes de la conscience qui diffère de la dichotomie entre inconscient (au sens psychanalytique d'un produit du refoulement) et conscience selon les conceptions de Freud. Il en distingue trois modes principaux : inconscient, conscience préréfléchie, conscience réfléchie :

- (1) Un mode inconscient (phénoménologique), qu'on pourrait qualifier d'inconscient actif et fonctionnel et non pas pathologique. Le passage du mode 1 au mode 2 se fait par une saisie intentionnelle.
- (2) Un mode de conscience du vécu que l'on peut qualifier de conscience en acte, de conscience directe, ou encore, de conscience préréfléchie (par différence avec le niveau suivant). Ce mode de conscience rend possible que les objets

inconscients deviennent des objets inclus dans la conscience en actes. Le passage du mode 2 à 3 se fait par l'acte de réfléchissement.

- (3) Un mode de conscience réfléchi qui, par l'acte de réfléchissement, se tourne vers la conscience préréfléchie. Ce réfléchissement autorise l'accès aux contenus préréfléchis passés.

Le préréfléchi du vécu est invisible et anonyme au sujet qui le vit, sans être absent, puisque « de manière générique, il a été nécessairement présent dans mon vécu et reste actuel par ses effets et par sa mémorisation passive²⁷ permanente » (Vermersch, 2012, p. 153). Dans le préréfléchi il y a toutes les connaissances tacites, tous les savoir-faire implicites et toutes les actions que je réalise sans en avoir la conscience réfléchie de comment je les réalise.

2.2.3.2.2 Conscience et mémoire

Le vécu a deux propriétés fondamentales et universelles :

- (1) Un vécu est toujours le propre d'un sujet, il est donc nécessairement singulier.
- (2) Tout vécu s'inscrit de manière irréversible dans un déroulement temporel linéaire et continu.

Selon Vermersch, Husserl nomme « rétention » ce type de mémorisation qui s'étend de manière passive, à l'insu du sujet, à tout ce qui l'a affecté. Cette théorie sur la mémoire est l'un des apports les plus originaux de la psychologie phénoménologique de Husserl dont l'idée générique fondamentale est que le sujet mémorise de façon passive ce qu'il vit. C'est ainsi que le déroulement de l'action est une source d'information privilégiée, car elle est « la seule source d'inférences fiables pour mettre

²⁷ Passive comme l'inconscient est passif, au sens phénoménologique du terme.

en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours) » (Vermersch, 1994, p. 18)²⁸.

La rétention est l'une des conditions nécessaires à la constitution de la subjectivité. Elle se constitue de façon permanente et indépendamment des intentions du sujet. La rétention est ce rapport à tous les détails qui inscrit chaque sujet dans l'expérience. « C'est tout ce qui est déposé en moi, dont je ne sais pas que c'est en moi, en particulier parce que cela s'est constitué de manière passive, non volontaire, par le processus rétentionnel » (2012, p. 179). La rétention désigne aussi bien le processus de mémorisation passive attaché à chaque instant vécu que le contenu retenu. À ce sujet, Vermersch s'appuie sur les réflexions de Piaget :

L'action à elle seule constitue un savoir autonome et un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un « savoir-faire » et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même (Piaget, 1974, p. 275 cité dans Vermersch, 1994, p. 72).

Vermersch souligne aussi que selon la pensée de Husserl, le fait de vivre ne s'accompagne pas automatiquement d'une saisie réflexive de ce qui est vécu, car le Je est « en *absorption* dans la saisie directe de ce qui fait intérêt pour moi. En particulier, le Je est absent, absorbé par ce qui l'intéresse » (2012, p. 145). Cependant, tout vécu

²⁸ Se référer à la figure 3.1 pour la Modélisation des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget (Tiré de Vermersch, 1994, p. 80)

peut-être ressaisi par et dans la conscience réfléchie, et, en vertu d'une possibilité idéale, peut être « regardé »²⁹ par une réflexion du moi qui se dirige sur lui, sur l'objet.

Pierre Vermersch³⁰, le psychologue et psychothérapeute de formation et chargé de recherche au CNRS, a développé à la fin des années 1980, des outils méthodologiques de recueil de verbalisation dont le but est spécifiquement la mise en mots du vécu d'une action passée : l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994, 2012b) et son prolongement, l'auto-explicitation (Vermersch, 2007, 2012b). Pour cette recherche, l'auto-explicitation a été l'outil majeur de collecte des données.

2.2.3.2.3 Conditions préalables pour saisir le préréfléchi

La condition nécessaire pour saisir le préréfléchi et tout ce qu'il contient d'éléments tacites, est le retour sur le vécu passé ou le rappel. Le travail de remémoration ne peut se faire qu'en suspendant l'activité principale et demande un engagement permanent afin d'en initier une nouvelle activité, celle-ci entièrement consacrée à la saisie du passé. Il est donc nécessaire de créer un temps et un espace qui autorise une vraie disponibilité pour être attentif à la conscience.

Pour faire retour sur le vécu passé, pour qu'il y ait rappel qui redonne le vécu dans sa dimension sensible, il faut opérer, d'une part, un acte de réfléchissement qui consiste à amener à la conscience ce qui ne l'était pas encore, et d'autre part, une activité de réflexion, l'activité qui porte sur ce qui est représenté, sur ce qui est déjà réflexivement

²⁹ Dans la langue de Husserl, le terme « regard » est synonyme de réflexion, de saisie intentionnelle, et c'est donc l'un des nombreux synonymes de perception immanente. Il faut bien distinguer la perception immanente (interne) de la perception transcendante (externe, sens habituel de percevoir avec des organes perceptif).

³⁰ Pierre Vermersch a fondé l'association du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), les publications et autres informations autour des activités du GREX sont publiées dans la revue *Expliciter*, en accès libre sur le site Internet : < <http://www.grex2.com> >.

conscient. Vermersch désigne l'acte de se référer à son vécu dans le but de le verbaliser, le « réfléchissement du vécu ». Comme il l'explique :

Le réfléchissement est donc un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action (*vécue*) au plan de la représentation. Le réfléchissement s'accompagne donc d'un changement qualitatif : l'action réalisée et l'action représentée ne sont pas au même plan psychologique, puisque le second introduit la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants internes. Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée) (2003, p. 81).

Toute conscience vécue en acte, tout ce qui est préréfléchi, peut devenir conscience réfléchie par l'acte de réfléchissement (passage du mode 2 à 3). La réflexion qui suit, consiste à porter l'attention vers soi-même et sa propre activité - au sens d'y « être pleinement présent » (Depraz & Varela, 2011, p. 305) -, se tourner vers les impressions sensorielles, les postures corporelles, les pensées et les images.

Laisser revenir à la conscience les informations non conscientes mais pourtant vécues, les nommer, les faire exister, en prendre conscience afin de les mobiliser consciemment dans une situation similaire aide à enrichir et à améliorer sa pratique. La mise en évidence du vécu passé par l'accès à la conscience préréfléchie fait apparaître un nouveau moi, que Vermersch nomme « le moi observateur ou moi phénoménologique » (p. 162).

2.2.3.2.4 Évocation

Le réfléchissement, ce retour sur les informations encore non conscientes, se fait grâce à ce que Vermersch nomme évocation ou rappel intuitif³¹. L'évocation rend possible

³¹ Dans son sens philosophique, l'intuitif est ce qui repose sur des éléments de représentations sensorielles (image auditive interne) et non le fait de deviner, de pressentir.

l'accès à la conscience préréfléchie de manière volontaire et offre « la possibilité de l'éveil délibéré des rétentions » (p. 168), des informations qui se sont déposées en nous de façon passive. La mémoire mobilisée pour trouver un vécu et les éléments préréfléchis de ce vécu est lente et progressive, elle exige du temps. L'évocation permet l'accès au vécu passé et se fait toujours dans un décalage temporel avec l'activité principale. L'évocation implique d'être dans une « position de parole incarnée », c'est-à-dire dans une « [...] relation subjective qu'entretient le sujet avec ce à quoi fait référence son discours au moment où il le prononce » (1994, p. 27). Dans l'évocation, il faut privilégier l'orientation de l'attention ou de la conscience réfléchie vers le vécu procédural de l'action pour ainsi ramener un moment vécu à la vie dans ses détails et avec presque toutes les propriétés qui lui sont propres. Elle doit se faire sur un mode de l'accueil et non d'aller chercher de façon volontaire comme nous le faisons habituellement pour convoquer les informations mémorisées (connaissances apprises, codes). Vermersch souligne la dimension contre-intuitive et non spontanée de la posture mentale qu'il faut adopter afin de tourner son attention vers soi-même et vers son activité et viser un moment vécu où on suppose la présence des éléments préréfléchis.

2.3 Pour une symbiose musicale

L'exécution musicale d'une partition n'est jamais semblable d'une fois à l'autre. Chaque performance comporte des imprévus face auxquels les musiciens de l'ensemble doivent réagir spontanément. Les moments imprévus nécessitent des ajustements continuels de la part des musiciens et favorisent l'établissement d'un rapport interpersonnel fort entre eux. Les chambristes sont donc amenés à échanger constamment des informations ensemble dans le but de parvenir aux objectifs établis ; le but ultime est d'être en symbiose.

Le terme « symbiose » (vie en commun) a été créé par le botaniste allemand H.A. de Bary, en 1879, « à propos de l'association d'un champignon et d'une algue dans l'organisme des lichens » (Cachan & Mangenot, 2015-). En science botanique, au sens large, symbiose concerne toutes les formes de relations interspécifiques, deux ou de plusieurs organismes différents, depuis l'union réciproquement profitable jusqu'à l'antagonisme parasitaire. Au sens figuré, symbiose définit « fusion, union de plusieurs choses ; association étroite et harmonieuse entre des personnes ou des groupes de personnes ». L'expression « *en symbiose* » est définie comme « en étroite communauté d'idées et d'intérêts ». Le plus généralement, on réserve l'appellation de symbiose aux cas d'associations plus ou moins régulières, plus ou moins coopératives, dans lesquelles les relations entre les deux partenaires tendent, pour l'un comme pour l'autre, à un équilibre entre les profits et les pertes, ou sont favorables à l'un des partenaires sans nuire sensiblement à l'autre.

Afin de rendre compte de la complexité inhérente à la pratique du duo de piano, nous avons eu recours à des concepts issus de la psychologie et de la phénoménologie. L'étape de l'écriture m'a aidé à saisir ma pratique dans le sens où elle m'a permis de clarifier mes intuitions et mes pensées et opter pour des concepts clés qui mettraient en relief l'assise théorique de ce projet doctoral. Ici, j'expose les deux principaux concepts émergents des données et des analyses tout en fournissant les courants et les théories qui les soutiennent. Je précise que les concepts de cette recherche n'ont pas été fixés d'avance mais ont évolué à mesure qu'avancait ma recherche et la cueillette des données, dans un rapport dynamique entre les éléments émergents des données et de leur analyse par théorisation ancrée.

La dimension relationnelle demeure un élément clé dans la réussite d'un duo. Lors du jeu en ensemble, les partenaires doivent échanger des informations par les modalités de la communication et de l'empathie. Si la communication est l'un des modes

d'échanges d'informations visuelles et auditives extrêmement riches entre les partenaires duettistes, une grande part des informations échangées entre eux s'effectue, en fait, par le mode empathique, un mode non-visible qui implique le fonctionnement naturel du cerveau humain. Comment faire naître une interprétation musicale vivante, riche en compréhension et en interaction si ce n'est qu'en ayant une aptitude empathique, nécessaire dans la mise en place et l'élaboration d'un travail de duo ?

Dans ce chapitre je présente d'abord l'empathie, en tant que mode de connaissance et comme une source d'informations permettant aux duettistes la réalisation d'une tâche commune par le moyen de simulation de leur action réciproque, de la représentation partagée et l'anticipation. Ensuite, j'exposerai la communication non verbale.

2.3.1 Empathie

L'empathie, du grec *em* en-« dedans » et *pathos* « ce qu'on ressent », consiste à se mettre à la place d'autrui et à saisir avec autant d'exactitude que possible les références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne comme si l'on était cette autre personne. Ainsi, l'empathie établit une passerelle « sans laquelle nous serions coupés des autres » (Cyrulnik, 2006, p. 150). À la différence de la sympathie, un mode de rencontre avec autrui, et dont l'objet est le bien-être de l'autre, l'empathie est un mode de connaissance d'autrui, et dont l'objet est la compréhension de l'autre.

La notion d'empathie a été abordée et définie par de très nombreuses disciplines telles l'esthétique, la philosophie, la psychologie et les neurosciences, si bien qu'il me semble important de rendre compte de cette riche interdisciplinarité. Les domaines où la recherche sur l'empathie se fait la plus abondante sont la psychologie et les neurosciences, ce qui ne surprend guère si l'on considère que l'empathie a surtout été étudiée à l'échelle de l'individu et, plus spécifiquement, des processus émotionnels et

mentaux. Ces disciplines tentent alors de comprendre quelles structures cognitives et affectives sont à la base de son développement et quels mécanismes la soutiennent.

Le concept d'empathie a d'abord émergé en esthétique en 1872 dans la thèse doctorale du philosophe allemand Robert Vischer. Pour Vischer, l'empathie, de *Einfühlung* (*ein* « en ») « dedans » et *föhlung* « sentir, ressenti de l'intérieur », désigne la relation affective que nous pouvons entretenir vis-à-vis l'œuvre d'art. Elle repose sur « une tendance à ne « faire qu'un » avec l'œuvre d'art, agissant tel un sentiment qui nous permet de s'identifier à l'œuvre » (Brunel & Cosnier, 2012, p. 9).

L'empathie est introduite et élaborée dans la littérature psychologique par le philosophe et le théoricien allemand Theodor Lipps en 1885. Lipps étend le concept d'empathie au domaine de l'intersubjectivité (Gallese, 2003) en le définissant comme le principe psychologique essentiel à la perception d'autrui et comme une source originale de connaissance en ce sens qu'elle permet de sentir chez l'autre son vécu propre. En psychologie cognitive, l'empathie n'est pas seulement une réponse affective déclenchée par l'état émotionnel d'une autre personne. Elle nécessite une reconnaissance et une compréhension minimale des états mentaux de cette personne. En philosophie, l'empathie s'inscrit aujourd'hui dans une approche phénoménologique problématisant l'intersubjectivité, la *co-expérience* et la *co-intentionnalité*, où l'être-au-monde est d'abord être-avec-autrui. L'empathie, comme le monde originnaire de la rencontre entre deux subjectivités, constitue à la fois le fondement de l'intersubjectivité humaine. Pour Husserl, l'empathie est la méthode privilégiée pour établir ou rétablir un contact avec l'autre. « Husserl a élaboré la notion d'empathie comme faculté d'inclure dans son propre environnement celui d'autrui, ce qui a pour effet d'élargir son champ d'expérience aux dimensions d'un monde » (Berthoz, 2004, p. 11). Intégrer l'autre dans l'horizon de sa perception, exige avoir perçu autrui non comme un objet, mais comme un autre être vivant doué des mêmes capacités et dispositions que soi. Dans le processus empathique, le « je » et le « tu » créent un espace dialogique par

ressemblance dans lequel « l'autre n'étant pas une limite mais mon semblable » (Brunel & Cosnier, 2012, p. 13).

2.3.1.1 La simulation de l'action de l'autre

Dans le domaine de la neuroscience, il existe plusieurs études qui démontrent la plasticité fonctionnelle du cerveau quant à la possibilité du système neural à simuler l'état émotionnel d'autrui dans notre cerveau et de ressentir autrui « comme nous » (Decety, 2004, p. 54). Les résultats des recherches montrent que l'homme a la capacité à percevoir et à reconnaître les émotions d'autrui, notamment sur la base d'un système miroir dont la découverte par une équipe de neuroscientifiques (Gallese, 2014; Gallese & Goldman, 1998; Giacomo Rizzolatti & Sinigaglia, 2008) a donné naissance à des études approfondies liant phénoménologie, processus cognitifs et empathie.³² Les neuroscientifiques s'appuient sur le concept de « neurones miroirs » ou « neurones empathiques » pour expliquer la manière dont l'interaction intersubjective et plus spécifiquement l'empathie fonctionne. Ils expliquent que ces neurones sont définis par leur caractère miroir puisqu'ils sont stimulés aussi bien pendant que l'individu exécute un mouvement que lorsqu'il est immobile et voit ou entend une action effectuée par un autre individu ; voire même quand seulement il pense que ce dernier va effectuer cette action. C'est-à-dire que l'activation cérébrale reste très similaire qu'on fasse une action, qu'on s'imagine la faire ou qu'on observe quelqu'un d'autre la faire.

³² Pour un exemple, voir : Gallese, V. (2005). Embodied simulation : From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(1), 23-48. doi : 10.1007/s11097-005-4737-z

2.3.1.2 Penser, ressentir, agir

Dans la même lignée, les recherches de Brunel et Cosnier (2012, p. 22) font ressortir trois dimensions qui sont au service de la compréhension d'autrui : en ce qui concerne son point de vue, ses états affectifs et ses intentions et comportements :

- Une dimension active représentant des opérations mentales telles comprendre, saisir, inférer, percevoir, écouter, observer.
- Une dimension passive teintée d'affectivité qui laisse place à l'identification, la perte de soi momentanée, la présence à l'autre, la résonance.
- Une dimension motrice qui évoque des mouvements corporels, effectués en synchronie avec l'autre (imiter, synchroniser) et témoigne de l'existence d'un système affectivo-kinesthésique, capable de faciliter l'interprétation et l'accrochage entre les partenaires.

Ces trois dimensions sont mises au service d'une fonction essentielle de la vie sociale qu'est la compréhension d'autrui. La possibilité d'anticiper empathiquement les réactions affectives d'autrui a pour conséquence la possibilité d'ajuster les interactions en conformité avec les spécificités particulières de la relation. Cette anticipation empathique modalise les relations interindividuelles dans le sens où la reconnaissance de l'autre fait en sorte que la perception de notre expérience n'est plus seulement subjective mais intersubjective. « [...] *the same neural structures involved in our own bodily self-experiences are also reused when facing others, enabling the pre-reflective understanding of their behaviors and of some of their mental states* [...] » (Gallese, 2014, p. 4).

Brunel et Cosnier (2012, p. 54) supposent l'« interchangeabilité des points de vue » dans le processus empathique. Ils postulent que l'empathie et l'adaptabilité à l'autre, la perception d'état physique, cognitif et émotionnel d'autrui n'est pas seulement le

résultat d'inférence logiques (un raisonnement) mais aussi le résultat d'une résonance ou « écho-reflet » (Brunel & Cosnier, 2012, p. 95) produisant chez le sujet récepteur un état psychocorporel supposé le plus souvent analogue à celui d'autrui. Les auteurs réalisent et proposent une conception de ce concept en trois catégories :

- L'empathie de pensée : communauté de représentation à la base de l'intersubjectivité.
- L'empathie d'affect : communauté d'affect ayant pour origine un phénomène de contagion émotionnelle et d'échoïsation corporelle.
- L'empathie de comportement : imitation de comportement et coordination de l'action (mimétisme).

L'empathie du comportement est attribuable à un phénomène perceptif appelé résonance (Petit, 2004; G. Rizzolatti et al., 2001) ou « *transferential intentionality* » (Petit, 2003, p. 9), ce qui amène le système kinesthésique d'une personne en résonance avec celle de l'autre.

2.3.1.3 Entre intention et résonance

Deux composantes fondamentales interagissent pour créer l'empathie : d'une part, la prise de perspective subjective de l'autre qui est intentionnelle et contrôlée ; d'autre part, une composante de résonance motrice dont le déclenchement est le plus souvent inconscient, donc non-contrôlable et non-intentionnel (Decety, 2004; Gallese, 2003).

Et en ce qui concerne la prise de perspective subjective de l'autre, je cite le neurophysiologiste Berthoz (2004) qui précise que l'empathie n'est pas fusion du fait qu'elle exige cette capacité de « changer de point de vue tout en gardant le sentiment de soi » (p. 263). Dans la même ligne de pensée, Decety souligne que « L'empathie repose sur notre capacité à reconnaître qu'autrui nous est semblable mais sans

confusion entre nous-mêmes et lui » (2004, p. 54). En outre, Berthoz a développé une théorie de l'empathie en présentant trois composantes essentielles à une relation empathique intentionnelle. En prenant pour exemple un simple échange de regard, il explique (p. 274) : (1) je vous regarde, d'un point de vue égocentré, (2) vous me regardez, mais je dois comprendre ce que ce regard, vécu par vous et dirigé vers moi, signifie, c'est à dire qu'on change de point de vue, on prend le point de vue égocentré de l'autre. On se met à sa place en cherchant à comprendre ce que signifie son regard, (3). Il naît de l'échange du regard un lien qui n'est plus ni à moi ni à vous mais entre nous, d'un point de vue allocentrique.

Les auteurs Rizzolatti et coll. (2001) définissent la résonance motrice comme l'un des fondements de l'empathie dans les interactions intersubjectives. Selon les auteurs, la résonance motrice en tant que phénomène neurobiologique permet de comprendre le sens d'une action observée. Quand nous observons une action, une représentation mentale motrice de cette action s'active dans notre cerveau. Grâce à l'association directe (*direct-matching*), selon Rizzolatti et coll. (2001, p. 661), la représentation motrice de l'action est agencée à la représentation visuelle de la même action. C'est ce qui nous permet de comprendre une action à partir de l'observation : « [...] *an action is understood when its observation causes the motor system of the observer to 'resonate'* ». Les neurones miroirs seraient impliqués dans le processus de compréhension du comportement en permettant de reconnaître le mouvement de l'autre, de le distinguer d'autres mouvements analogues et d'utiliser ces informations pour organiser et produire des comportements à venir appropriés. De ce fait, la représentation mentale est un fonctionnement cérébral sous-jacent au phénomène de l'empathie.

2.3.2 Représentation mentale

L'expression « représentation mentale » a souvent été employée d'une façon équivalente à l'« image mentale » dans la littérature de différents domaines tels que la psychologie cognitive, les neurosciences et la neuropsychologie. Selon le contexte de la théorie de la connaissance, la notion de représentation est définie comme une sorte de « redoublement du monde » (Ladrière, 2007-), dans lequel et par lequel le monde se produit pour la conscience, par la mise en présence, par l'intériorisation de la réalité connue et par la production de cette réalité dans l'espace de la conscience, comme une représentation théâtrale dans laquelle il s'agit de la mise en présence devant le spectateur d'une situation signifiante sous une forme concrète des enchaînements d'actions. On comprend que la notion de représentation ait été invoquée pour rendre compte du phénomène de la connaissance :

Connaître une chose, en effet, c'est se l'assimiler, se la rendre intérieure, la faire sienne, et ainsi de se la rendre présente au sens le plus fort, [...]. Dans l'acte de connaissance, un fragment du monde est rendu intimement présent au sujet humain sans cesser pour autant de demeurer séparé de lui par une distance réelle que la connaissance ne peut abolir (Ladrière, 2007-).

Dans la même ligne, Ladrière (2007) spécifie trois niveaux de connaissance :

- (1) La connaissance par la perception sensible liée à la présence physique de l'objet matériel.
- (2) La connaissance par l'imaginaire, par la représentation d'un objet physiquement absent, soit antérieurement perçue, soit en tant que fruit d'évocation d'un objet nouveau construit à partir de fragments empruntés à la réalité perçue.
- (3) La connaissance abstraite qui saisit non des objets concrets, mais des sortes d'objets idéaux, isolables et séparés de ce qui est susceptible de représenter dans le monde réel.

Pour Barbier (2011) la représentation « est une entité tenant lieu d'une autre entité, dotée d'une existence indépendante de cette dernière, pouvant donc survenir en son absence » (p. 112). Selon l'auteur, les activités de représentation mentale sont chez les sujets le lieu éventuel d'établissement d'un lien entre passé, présent et futur.

Du point de vue neuroscientifique, les études montrent que la représentation d'une action permet la préparation et la simulation de l'action en engageant le système moteur et les neurones de même façon que l'exécution de l'action elle-même, mais avec la différence que l'exécution est bloquée. Jeannerod précise à ce sujet : « *simulating a movement is the same thing as actually performing it, except that execution is blocked* » (1995, p. 1422). L'action est par définition dirigée vers un but, et l'atteinte de ce but est l'objet de l'intention de son auteur. L'intention ne se réduit pas à la décision de faire une action. Jeannerod (2009) souligne que l'intention « comporte une représentation de ce qui doit être fait, préalable à l'exécution » (p. 95). Les représentations et les actions sont considérées comme un même et seul objet, au sens où l'action est une modalité d'existence des représentations, et que les représentations sont une modalité d'existence de l'action.

La représentation d'une action comporte une partie consciente et une partie non consciente. Jeannerod nomme la représentation mentale motrice la partie qui déroule de manière inconsciente et détermine automatiquement les caractéristiques proprement motrices de l'action à la base du système moteur du corps humain (2009). Alors qu'il appelle sa contrepartie consciente, l'image motrice : « actions *en pensée* ne correspondent pas exactement à la définition de la représentation motrice, du fait de leur caractère conscient » (p. 103). Elle précède l'apparition de l'action et peut donc exister indépendamment de son exécution.

Comme évoqué dans la section précédente sur l'empathie et les neurones miroirs, ce processus de la « simulation motrice » s'active de façon automatique et demeure à la

base du déclenchement du processus d'anticipation. En effet, c'est par la faculté de l'homme à se mettre à la place de l'autre et à entrer en empathie avec cette autre personne, que le processus d'anticipation des actions d'autrui a lieu (Jorland, 2004).

L'anticipation est la représentation mentale de l'action avant qu'elle ne se construise dans le réel. De *ante* « avant » et *capere* « prendre », l'anticipation est « un phénomène servant l'adaptation du sujet à son milieu, une construction mentale visant l'action capable d'améliorer sa situation et d'influer sur son devenir » (Coudray & Ancilotti, 2010, p. 2). L'anticipation consiste à devancer, prévenir, prendre avant. Dans l'anticipation, on distingue (p. 11) :

- L'intention et sa visée (on anticipe toujours pour quelqu'un, soi seul ou soi et l'autre).
- La prévision (anticipation d'un modèle).
- La prédiction (l'annonce d'un événement qui doit arriver).
- L'hypothèse (un effet attendu en fonction des informations disponibles).
- L'imagination (la pensée procède par association, création, réorganisation).

L'anticipation est le « souvenir du futur » (Coudray & Ancilotti, 2010, p. 2), le souvenir d'une action antérieure dont elle se nourrit et sur lequel elle prend appui. Les connaissances d'une action passée interviennent dans la constitution de l'espace mental futur. Elle se fait en juxtaposant les données provenant de la situation immédiate à celles provenant d'expériences antérieures (Berthoz, 1997). De ce fait, la mémoire joue un rôle décisif dans la capacité d'un individu à traiter l'information reçue en concordance du résultat futur.

La représentation mentale engage les facultés de la pensée. La pensée est une activité cognitive qui n'est jamais totalement mentale ni pure cognition, de même que l'action n'est jamais purement corporelle et ne se réduit pas au physique. La pensée comporte

des éléments moteurs et doit se concevoir comme « agir » selon Barbier (2004). Une personne qui réfléchit, le fait encore dans et à travers son corps et dans un rapport au monde et le contexte dans lequel il vit ; et une personne qui agit ne le fait pas sans intention et son action n'est pas dépourvue de cognition ou de conscience (Berthoz, 1997). Dans la même lignée de pensée, Cosnier souligne que : « chaque fois que l'individu pense, c'est la totalité de l'organisation corporelle qui est en jeu. [...] » (1982, p. 279).

Le phénomène de représentation mentale prend en compte de manière interdépendante, la totalité de nos mémoires sensorielles, celles du sens auditif, tactile / kinesthésique, gustatif et olfactif et s'acquière par l'attention. L'attention est une activité mentale de concentration qui permet aux processus cognitifs de sélectionner certains aspects du monde sensible d'un individu de manière précise et efficace. Toutefois, l'attention reste limitée puisqu'on ne peut faire attention à tout, en même temps. L'information est perçue et sélectionnée en fonction d'un objectif élaboré et du résultat anticipé (Matlin, 1989).

Le cerveau retient une partie des expériences passées sous forme de mémoire, où il puise des éléments lors de la construction de représentation. C'est spécifiquement par « attention exécutive » (Lachaux, 2011, p. 26) que le cerveau parvient à traiter les phénomènes mentaux internes comme la pensée et l'imagination et en forme une représentation mentale qu'il stabilise sous forme d'image, de son, de mouvement ou de n'importe quelle autre sensation imaginaire. L'autre forme de l'attention est l'« attention sélective » qui est cette capacité du cerveau à privilégier et à ne traiter qu'une partie des informations sensorielles qu'il reçoit. Ce processus de filtrage sensoriel se fait en deux phases, la première étant la phase pré-attentive pendant laquelle le cerveau extrait beaucoup d'informations d'un stimulus avant même que l'attention ne se porte sur lui. Par exemple, dans le cas d'une audition, le filtrage sensorielle extrait et prend en compte principalement les fréquences de son et leur

origine spatiale alors que l'analyse sensorielle reste aux premières étapes. La deuxième phase est celle du filtrage tardif ou intelligent.

2.3.2.1 Représentation mentale en musique

La représentation mentale dans le domaine musical définit le processus dans lequel le musicien génère des expériences auditives, visuelles, tactiles et kinesthésiques à partir des propriétés de la musique qui ne sont pas, ou pas encore, physiquement présents (Altenmüller et al., 2012; Halpern, 2012; P.E. Keller, 2012). Wicinski (1950), cité dans Chaffin et coll. (2003), a été le premier à émettre l'hypothèse que les musiciens utilisent une représentation mentale (*artistic image*) de l'œuvre pour guider leur travail instrumental selon des étapes précises. Pour le pianiste, musicien et pédagogue russe Neuhaus, le musicien devrait acquérir une vue d'ensemble de l'œuvre, repérer les caractères essentiels du style, les principaux points d'articulation de la forme et les grandes lignes du contenu émotionnel ou évocateur très tôt dans l'apprentissage³³ d'une partition :

[...] the player should as early as possible (after a preliminary acquaintance with the composition and mastering it, if only roughly) grasp what we call « the artistic image », that is the content, meaning, the poetic substance, the essence of music. [...] A clear understanding of this goal, enables the player to strive for it, to attain it and embody it in his performance, and that is what 'technique' is about (Neuhaus, 1971, p. 18).

L'interprétation d'une pièce musicale exige la construction d'une structure globale de la pièce à interpréter, d'autant plus que le musicien vise à mémoriser la partition et en faire une prestation publique. La structure globale d'une pièce musicale à interpréter, forme une sorte de schéma hiérarchique à la base de la performance musicale en

³³ Le concept d'apprentissage selon Barbier (2011) se définit comme la « transformation d'habitudes d'activité faisant l'objet d'une valorisation par le sujet concerné et/ou par son environnement social ».

intégrant tous les éléments du langage musical dans des représentations auditives et motrices (Chaffin et al., 2003). Les méthodes permettant l'obtention d'une vue d'ensemble de l'œuvre, ou une représentation mentale globale de l'œuvre, varient d'un musicien à l'autre et d'une pièce à l'autre. Écouter la pièce, s'appuyer sur les repères fournis par la notation musicale dans le but d'en faire une exécution la plus exacte possible, analyser consciemment la structure formelle, mélodique, rythmique et harmonique de la partition figurent parmi les stratégies qui aident le musicien à obtenir une vue holistique de la partition (Dubé, 2006).

D'après Davidson (2005), il existe au moins trois types de représentations mentales :

- Représentation d'un objectif de performance ou d'un niveau d'accomplissement.
- Représentation de la production de la tâche.
- Capacité de s'auto évaluer au moment de la production de la tâche.

Chacun de ces types de représentations mentales se construit au fur et à mesure de la pratique instrumentale : la représentation d'un objectif de performance s'acquiert en visant une interprétation idéale de l'œuvre ; la représentation de la production de la tâche se construit en répétant les mêmes séquences musicales jusqu'à ce qu'elles deviennent contrôlées et automatisées ; la capacité de s'auto évaluer au moment de la production de la tâche s'exerce dans le même contexte où se déroulera l'éventuelle performance. Lehmann (1997) souligne que le rôle le plus important de la représentation mentale est la concordance de l'objectif de performance avec la performance elle-même au moment de son exécution : « *The most important goal of performance is to match a highly vivid representation of the desired performance with the current execution* » (p. 143).

Les auteurs Héroux et Fortier (2014) distinguent deux composantes dans la représentation mentale d'une œuvre. La première concerne l'image formelle de la partition, ce qui réfère, pour les auteurs, aux éléments liés à la structure de l'œuvre, le langage inhérent à la musique, ainsi qu'aux indications écrites sur la partition comme les notes, les rythmes et les nuances. La deuxième est celle de l'image artistique pour référer au caractère de l'œuvre et à tout ce qui n'est pas écrit sur la partition.

La représentation mentale a été abordé sous l'angle de représentation mentale de la notation musicale en tant qu'un outil de rappel de ce qui a été préalablement mémorisé, ou comme un outil d'apprentissage dans ce qu'elle peut mener à des changements importants dans l'organisation corticale fonctionnelle du cerveau.

Le pianiste peut avoir une représentation visuelle du signifiant musical (les notes sur la partition, des numéros de doigtés rajoutés, des annotations de nuances ou d'interprétation de ce qui est écrit). Il peut également avoir une image visuelle de ce qu'il voit quand il joue comme l'emplacement sur le clavier où il joue, ou bien de sa main là où elle va jouer. La capacité de visualiser avec précision la partition est la forme de la représentation mentale la plus sécurisante quant au rappel d'informations grâce à l'anticipation qu'il autorise, de plus il n'interfère pas avec l'activité en cours de ce que le musicien est en train de jouer, alors que par exemple, lors le codage du son musical de ce qui est à venir, peut perturber l'écoute du son de ce que l'on est en train de jouer (Vermersch, 1997).

Dans le cas de la représentation mentale auditive, le signifiant musical est codé comme un son musical. La représentation mentale auditive a été définie comme la représentation du son par l'écoute interne avant que le geste ait physiquement produit le son. Les recherches ont démontré que la représentation mentale auditive est un

processus dynamique³⁴ (Halpern, 2012) qui aide le musicien à choisir les mouvements appropriés en incitant le système nerveux à réaliser les actions motrices efficaces et avec précision.

La représentation mentale kinesthésique (*kinesis* = mouvement et *aisthesis* = sensibilité) fait référence à la proprioception³⁵ et à l'ensemble des sensations tactiles (cutanées) et gestuelles (articulaires). Elle peut porter sur des propriétés différentes : doigts, écarts, mouvements du corps ou posture et même émotion liée à l'expression musicale produits d'une manière délibérée ou automatique au moment du jeu musical (Halpern, 2012; P.E. Keller, 2012; Maxwell, 2001; Vermersch, 1997).

Dans un contexte de musique de chambre, l'anticipation du résultat sonore entre les partenaires musiciens est à la base des gestes corporels coordonnés³⁶. La prédiction et l'imagination de résultat sonore aident à la coordination sensorimotrice entre les musiciens et stimulent leur engagement dans une activité musicale commune. Cependant, les différences individuelles dans le processus d'anticipation peuvent avoir un impact sur la qualité de la cohésion de l'ensemble (P.E. Keller, 2012; P. E. Keller & Appel, 2010). La représentation mentale motrice donne au système nerveux la possibilité d'évaluer les conséquences de l'action par le canal visu-moteur :

Motor imagery denotes a mental simulation of action which involves most of those parts of the visuomotor system which are active during execution. It provides a possibility for the central nervous system to evaluate the consequences of future actions and to shape the motor system in preparation of the actual execution of action (Meister et al., 2004, p. 220).

³⁴ La représentation s'acquiert par des mises à jour constantes en temps réel.

³⁵ Les propriocepteurs sont situés dans les muscles, les articulations et les oreilles internes.

³⁶ Coordination sensorimotrice.

Pour cette thèse, j'emploie l'expression générale « représentation mentale », laquelle englobe à la fois l'image formelle et l'image esthétique (Héroux et Fortier, 2014), consciente (image motrice) ou inconsciente (représentation mentale motrice) (Jeannerod, 2009), image auditive, kinesthésique et visuelle (Vermersch, 1997).

2.3.2.2 Représentation mentale partagée

Dans le contexte de musique de chambre, les musiciens devront avoir formé des objectifs musicaux communs sur l'œuvre à interpréter pour atteindre l'« *auditory Gestalt* » (« cohésion d'ensemble », selon Keller), « *a unified conception of the ideal sound* »³⁷, ou « *a shared representation of the ideal sound* »³⁸ (Keller, 2008, p. 2). La notion d'objectif est définie comme « représentations anticipatrices et finalisantes d'états souhaités au terme d'une action. Images qui en sont données » (Barbier, 2011, p. 95). Ces objectifs communs guident, à leur tour, les processus moteurs et cognitifs des musiciens au moment de leurs répétitions individuelles et ensemble et les amènent à converger vers une entité musicale cohérente (Schiavio & Høffding, 2015). Dans la même lignée, imaginer le résultat sonore des autres membres de l'ensemble au moment des répétitions individuelles est un élément important pour optimiser les performances de l'ensemble et atteindre l'unité recherchée : « [...] *imagining the sound of others' parts when practicing one's own part ultimately assists in achieving a cohesive ensemble sound* » (P.E. Keller, 2012, p. 208).

Les musiciens co-performeurs impliqués dans l'interprétation d'une œuvre, devront, en effet, avoir recours à un espace commun, à un système de références commun dans lequel ils échangent constamment des informations. L'étude de Keller (2008) réalisée sur sept paires de pianistes duettistes jouant sur deux pianos, présente des processus

³⁷ Traduction libre : « une conception sonore commune ».

³⁸ Traduction libre : « une représentation mentale sonore partagée ».

cognitifs et moteurs sous-jacents à la réalisation des objectifs musicaux communs. Par son étude, il a établi trois processus cognitifs en jeu :

- Le premier est l'image auditive anticipatoire³⁹, dans laquelle les musiciens anticipent les actions de leur partenaire à l'aide d'un mélange d'images mentales motrices, mais surtout auditives : « *While engaged in such imagery, the auditory component is most likely paramount in the performer's phenomenology : It is what an individual has in mind while playing* » (p. 3).
- Le deuxième est le processus cognitif de l'attention intégrative priorisée⁴⁰, un mode hybride d'attention qui se situe dans le continuum entre l'attention sélective, celle concentrée sur le jeu de sa partition en excluant celle de l'autre ; et l'attention intégrative non-priorisée, celle qui implique, selon l'auteur, l'écoute de la structure qui émerge de l'ensemble des parties quant au timbre, à l'équilibre sonore, au rythme, etc. Il est à préciser que dans ce mode hybride, chaque musicien est non seulement concentré à rendre sa partition, mais il est aussi attentif à celle de son partenaire.
- Et le troisième processus est l'adaptation des musiciens au tempo de leur partenaire.

Les auteurs Sperber et Wilson (1989) nomment cet espace « environnement cognitif partagé » (p. 69) à l'intersection des environnements cognitifs individuels. Cet environnement doit comporter des éléments communs pour faire converger les actions des duettistes vers un même objectif. C'est un espace que les duettistes doivent partager malgré le fait que chaque musicien joue sa partition et vit une expérience singulière au moment du jeu.

³⁹ Traduction libre de « *anticipatory auditory imagery* ».

⁴⁰ Traduction libre de « *prioritized integrative attention* ».

La communication entre les musiciens a lieu dans cet espace intersubjectif dans lequel se trouve à la fois l'espace propre à chaque musicien et leur espace en commun. L'action exécutée par un agent devient une action motrice représentée dans le cerveau de l'observateur. Cet échange de représentation par le médium du mouvement entre deux personnes est le fondement du concept que Jeannerod nomme « représentation partagée » (2009), et qui « donne accès à la connaissance implicite d'une action exécutée par quelqu'un d'autre » (p. 117). La représentation mentale partagée est rendu possible grâce aux neurones miroirs qui sont activés aussi bien pendant l'exécution d'une action que pendant l'observation de la même action.

Dans une performance de musique d'ensemble, les décisions d'ordre interprétatif devront être prises ensemble pour être effectives. De ce fait, il est de prime importance que les membres aient une représentation mentale commune de l'œuvre qu'ils interprètent et la partager avec les autres membres. Pour former des représentations mentales communes, il est nécessaire que chaque musicien comprenne, suive et prenne en compte les enjeux techniques et artistique auxquels fait face l'ensemble dans lequel il joue. La simulation mentale des actions des partenaires musiciens, est le fondement même d'un ensemble synchronisé : « *Synchrony is achieved by each performer internally simulating the concurrent actions of other ensemble members, relying initially on how they would perform in their stead* » (Peter E. Keller, Knoblich, & Repp, 2007, p. 102).

De même, le travail de duettiste s'accomplit de façon collaborative. Conséquemment, il est indispensable pour les duettistes de former une conception musicale commune de l'œuvre à interpréter (Palmier & Rigal, 1993, p. 39). Les répétitions d'ensemble sont l'occasion, pour les duettistes, de confronter leur image artistique de l'œuvre qu'ils interprètent afin de partager une même intention musicale. C'est par la communication que les musiciens partagent et confrontent leurs conceptions de l'œuvre. Selon Berthoz (2006), la communication entre deux personnes n'est possible que si est construite une

« unicité du corps propre », une cohérence entre les différents systèmes perceptifs et moteurs. Co-constituer le monde par une action partagée est la modalité première et fondamentale pour pouvoir interagir avec l'autre (p. 246).

2.3.3 Communication

Selon Barbier (2011, p. 36), la communication, est une « action de mobilisation de signes dans une intention d'influence sur autrui par effet de construction de sens ». Le processus de communication et la transmission du message dépend du savoir implicite et explicite que les participants se partagent, autrement dit, de leur compréhension mutuelle des codes symboliques dans lequel la communication se fait. L'activité de communication modifie l'environnement cognitif du communicateur et du destinataire et fonctionne « comme une combinaison, un couplage d'offre de signification chez un sujet communiquant et de construction de sens chez le ou les sujets destinataire(s) de la communication » (p. 36). L'environnement cognitif partagé de deux individus, c'est l'ensemble de tous les faits qu'ils peuvent percevoir et inférer.

L'échange verbal apparaît comme un mode de communication indispensable au travail de duettistes afin de créer une conception commune de la partition musicale. Or, au moment du jeu d'ensemble, une grande part des informations échangées entre les partenaires s'effectue aussi par un mode non verbal. En lien avec ma question de recherche, nous examinons ici le concept de la communication non verbale. La communication non verbale est un sous-ensemble de l'ensemble plus vaste des « comportements non-verbaux » porteur d'informations par lesquels un groupe constitue, soutient et corrige ses relations (Corraze, 1992).

2.3.3.1 Communication non verbale et geste

Le geste, « aussi visible que le mouvement ou l'action » a la particularité d'être expressif et sa signification est interprétée à la lumière du contexte (Héroux et Fortier, 2014). Ainsi, le geste joue un rôle important dans la communication non verbale. Cosnier (1982) souligne les multiples fonctions des gestes et de leurs rapports variés avec le langage et le corps. Il définit le geste comme une série de patterns mimogestuel⁴¹ « quasi linguistiques » (p. 263) capables d'assurer une communication sans usage de la parole, en les classifiant selon qu'ils sont : expressifs (des mimiques qui expriment une émotion) ; conatifs (un mouvement de la main qui sert à faire taire autrui ou obtenir le silence) ; phatiques (un geste de pointage pour des rituels de contact ou d'appels qui servent par exemple à se serrer la main pour se dire bonjour ; se saluer en s'inclinant) ; opératoires (comme lorsque l'on montre deux doigts, pour transmettre une information de nombre) ; injures.

Selon Cosnier et Vaysse (1997), les aspects non verbaux des interactions communicatives entre les individus, réalisés par des gestes, répondent à trois fonctions : (1) soutenir l'énoncé en ajoutant de l'information (par exemple pointer du doigt), (2) réguler l'échange en explicitant sa pensée, en la rendant intelligible et approuvée et en persuadant, et (3) exprimer de l'empathie envers l'autre en percevant son état affectif et en imitant ses gestes et sa posture. Selon les auteurs, un phénomène d'« échoïstation » (p. 19) apparaît, quand les gestes et les postures des autres influencent alors notre propre état affectif. Les auteurs Brunel et Cosnier (2012) définissent ce phénomène comme une empathie d'affect : communauté d'affect ayant pour origine un phénomène de contagion émotionnelle et d'échoïstation corporelle.

⁴¹ Selon Cosnier (1982), les éléments mimogestuels apparaissant au cours d'une situation d'interaction de face à face lors d'une communication verbale, qu'ils soient « volontaires », « conscients », « intentionnels » ou non.

L'un des facteurs fondateurs de l'expression musicale est la parenté existant entre les schèmes rythmico-mélodiques de la notation musicale et les schèmes gestuels que le musicien effectue à l'instrument. La production du geste musical « un mécanisme vivant et intelligible propulsé par une énergie à l'intérieur d'un être » (Kululuka, 2001, p. 14), exige l'anticipation du résultat sonore. Ce qui suppose que le musicien ait en lui ce désir musical préexistant au geste, autrement dit, la représentation mentale du son antérieur au geste. Ainsi, la communication non verbale par le geste musical rejoint le concept de représentation mentale auditive et de l'empathie abordés précédemment.

2.3.3.2 Geste en musique

La musique est un art temporel dont le matériel, le son, se caractérise par une nature gestuelle dans le sens où sa forme et sa dynamique sont liées au geste générateur (Kululuka, 2001). Autrement dit, le processus du jeu musical naît dans le temps et par les schèmes gestuels que le musicien effectue à l'instrument. Et inversement, le geste instrumental est en étroite liaison avec le temps et peut perpétuellement être refait et recréé. Il s'accomplit en durée *réelle*⁴² comme toute œuvre d'art de forme temporelle (Brelet, 1951), au contraire de la sculpture ou de la peinture dans lesquelles le geste est figé dans le temps et démontre la trace inerte de ce qui a été.

L'étude du geste est difficilement dissociable de l'étude du système moteur du corps humain dont la question a depuis plusieurs années suscité de travaux de recherche dans les domaines de la théorie, la perception, la cognition et la sémantique musicale, la source principale étant celle de l'ouvrage de Schaeffner (1936) dans lequel l'auteur

⁴² À noter la différence entre le temps *représenté* dans le théâtre et le temps *réel* en musique et en danse. Dans le premier, le geste s'écoule en la durée construite et fictive du drame vécu par l'acteur tandis qu'en musique et en danse, le temps n'est plus *représenté*, il est l'expression immédiate de la durée vécue par l'interprète et rejoint la durée même de l'œuvre.

avait postulé pour une origine corporelle de la musique en soulignant l'importance du corps dans la pratique musicale. C'est au corps humain et à son système sensori-moteur⁴³, que revient le rôle d'agitateur, de stimulateur et d'organisateur de la matière sonore par le biais de l'instrument de musique. Le musicien, adaptera ses gestes, régis par un ensemble d'éléments physiologiques et moteur, afin de traduire sa pensée musicale le plus justement possible.

Selon Héroux et Fortier (2014), en accord avec plusieurs auteurs, nous considérons que le geste se distingue du mouvement dans le sens où il est à la fois corporel et mental. Alors que le mouvement est défini comme le changement de la position physique d'une partie du corps ou d'un objet, le geste est un enchaînement de séquences de mouvements consécutifs et organisés vers un but spécifique. De ce fait, le geste implique la notion d'action (en tant qu'unité du mouvement) et intentionnalité (mouvement dirigé vers un but) et est perçu comme une entité holistique (Godøy & Leman, 2010).

En parcourant la littérature spécialisée, j'ai constaté que l'expression « geste musical » est une expression générale qui englobe différentes définitions et prête à interprétations diverses (Cadoz & M.Wanderley, 2000; Dahl et al., 2010; J. W. Davidson, 2005; Delalande, 1988; Dogantan-Dack, 2011; Köhl, 2011; Loehr & Palmer, 2011; Rink et al., 2011). La notion du geste musical se réfère autant au geste technique (impliqué dans la production du son à l'instrument) qu'au geste expressif (impliqué dans l'interaction avec les co-performeurs et le public). Selon Héroux et Fortier (2014, p. 22), le geste musical désigne parfois l'intention artistique, la direction musicale ou encore « l'organisation du matériau musical abstrait contenu dans une partition en entités expressives (phrases, patrons rythmiques) qui sont audibles grâce au jeu d'un

⁴³ Les systèmes sensoriels sous-tendent la vision, l'audition la kinesthésie, le tactile et les systèmes nerveux activent et contrôlent le mouvement.

interprète ». Il fait parfois référence au résultat sonore plutôt qu'au geste physique observable, dans le sens où « chaque interprète peut privilégier un geste musical différent pour la réalisation d'une même phrase musicale » (p. 22).

Au sujet du geste musical, je m'intéresse particulièrement à la classification des gestes réalisés lors du jeu instrumental que propose Dahl et coll. (2010), car bien qu'ils ne visent pas tous la communication, ils y contribuent dans un contexte de musique de chambre. Dahl et coll. (2010) proposent quatre fonctions pour les gestes musicaux et soulignent qu'un geste peut avoir les quatre fonctions en un : gestes pour production des sons⁴⁴ (enfoncer des touches, souffler dans l'instrument, frotter l'archet aux cordes, etc.) ; gestes accompagnateurs des sons⁴⁵ (mouvements corporels associés aux gestes et en réponse aux sons produits tels que les mouvements de poignets faits pour lever le poignet à la fin d'une phrase legato, battements de tête pour s'accompagner avec le rythme qu'on joue) ; gestes communicatifs⁴⁶ (pour communication avec les autres) ; et gestes facilitateurs des sons⁴⁷ (gestes qui facilitent la performance musicale mais qui ne produisent pas de son : expressions faciales pour obtenir une certaine nuance ou surligner une expression harmonique, gestes pour maintenir le tempo ou produire un rythme particulier).

En ce qui concerne les gestes communicatifs, Dahl et coll. (2010) ainsi que Davidson et Good (2002) soutiennent que ce sont des codes ou un ensemble de règles préétablis qui portent des significations précises et partagées par les musiciens servant à échanger de l'information entre eux. Ces gestes sont émis de manière intentionnelle pour être compris par les musiciens comme ceux que les chefs d'orchestre emploient pour diriger un ensemble ou les mouvements de tête, de bras, de sourcils, de poignets et de

⁴⁴ Traduction libre de « *sound-producing gestures* ».

⁴⁵ Traduction libre de « *sound-accompanying gestures* ».

⁴⁶ Traduction libre de « *communicative gestures* ».

⁴⁷ Traduction libre de « *sound-facilitating gestures* ».

respiration (par l'ouverture de la cage thoracique par exemple) que les chambristes utilisent pour montrer le tempo ou le début d'une phrase.

Tableau 2.1 – Gestes musicaux et leurs fonctions (selon Dahl et coll., 2010)

Gestes musicaux	Fonctions
Gestes pour produire le son	Mouvement pour enfoncer des touches, souffler dans l'instrument, frotter l'archet aux cordes, etc.
Gestes accompagnateurs	Mouvements corporels associés aux gestes et en réponse aux sons produits tels que les mouvements de poignets faits pour lever la main à la fin d'une phrase legato, battements de tête pour s'accompagner avec le rythme qu'on joue.
Gestes facilitateurs	Mouvements qui facilitent la performance musicale mais qui ne produisent pas de son : expressions faciales pour obtenir une certaine nuance ou surligner une expression harmonique, gestes pour maintenir le tempo ou produire un rythme particulier.
Gestes communicatifs (codes)	Mouvement pour communication avec les autres (co-performeurs / spectateurs) : les mouvements de tête, de bras, de sourcils, de poignets et de respiration (ouverture de la cage thoracique).

Les gestes émis uniquement à des fins de la production du son à l'instrument ainsi que les gestes accompagnateurs et facilitateurs n'ont pas comme fonction de base la transmission d'une information à un co-performeur ou au spectateur. Ce sont des gestes techniques (Bril & Roux, 2002) qui se définissent comme une habileté acquise par apprentissage permettant la réalisation d'une tâche orientée vers un but spécifique, ici celui de produire un son. Néanmoins, dans le contexte de musique de chambre, ils peuvent agir comme des offres de significations (Barbier, 2011) dans la mesure où ils peuvent devenir un signe et revêtir un sens pour les co-performeurs/récepteur : « *gestures primarily intended for note production can also convey important cues for observers and co-performers* » (Dahl et al., 2010, p. 36). Car, tout geste perceptible a un caractère ostensif⁴⁸, c'est-à-dire qu'ils peuvent prendre un sens pour la personne qui

⁴⁸ Ce qui permet d'inférer des pensées.

en est témoin alors que l'émetteur du geste n'avait aucune intention explicite de communication (Sperber et al., 1989).

2.3.4 Prise d'informations

Entre les musiciens co-performeurs, il existe constamment un processus d'échange d'informations et d'interactions au moment de la performance dans le but d'atteindre l'unicité et la symbiose musicale. L'échange d'informations se fait à l'aide de signes visuels et auditifs (J. W. Davidson & Good, 2002; Gordy, 1999; Williamon & Davidson, 2002). Contact visuel direct, expressions faciales, gestes visibles et balancement du corps sont parmi les signes visuels que les chambristes s'échangent à des fins de communications et coordinations de leurs actions au sein de l'ensemble. L'échange de ces éléments visuels contribuent autant à la synchronisation du tempo qu'à la transmission de l'expression musicale entre les partenaires (Williamon & Davidson, 2002). Ils informent les musiciens de leurs intentions musicales réciproques au moment du jeu, ce qui joue à son tour un rôle régulateur pour la coordination motrice entre eux.

L'échange de l'information auditive par le toucher/son (Gordy, 1999) favorise aussi une interaction entre les musiciens engagés dans la performance dans un ensemble. Le signe auditif est constitué d'éléments qui rendent explicite le sens du discours musical et le contenu expressifs inhérents de l'œuvre, tels que l'équilibre et l'intensité sonore, le tempo, le phrasé, le toucher⁴⁹, les choix interprétatifs et les caractéristiques stylistiques. La prise d'informations est une action en soi au même titre que les actions motrices et mentales. Les informations tactilo-auditives ainsi échangées entre les co-

⁴⁹ Le toucher, la manière avec laquelle le pianiste prend contact avec l'instrument pour appuyer sur les touches, fait la qualité de la sonorité. Il demeure l'essence même du jeu de chaque pianiste dans la mesure où il redonne vie à l'œuvre du compositeur en véhiculant la conception musicale par la qualité de son toucher.

performeurs contribuent également à la coordination des actions motrices et la synchronisation entre les musiciens.

Dans la présente étude et pour répondre à ma question de recherche, je suis amenée à considérer l'accès à la symbiose musicale entre les musiciens chambristes par la représentation mentale, par l'empathie, par la communication verbale et non verbale (par les gestes communicatifs) et par la prise d'informations sur gestes instrumentaux et le résultat sonore. La représentation mentale auditive, kinesthésique, motrice et visuelle donne accès à la connaissance implicite d'une action exécutée par quelqu'un d'autre et englobe à la fois l'image formelle et l'image artistique, amenée de manière consciente ou inconsciente. La communication verbale aide à construire une image globale de l'œuvre. Alors que les gestes communicatifs sont des signes visuels qui relèvent de la communication non verbale, émis intentionnellement pour communiquer un message spécifique à l'aide de codes tels que mouvements des yeux, les poignets, les doigts, les épaules, les coudes, la tête et l'ouverture de la cage thoracique (respiration), ainsi que par la posture, les balancements et orientations du corps. Les gestes instrumentaux sont émis pour produire le son – nommés gestes effectifs (Delalande, 1988) – ainsi qu'accompagner et faciliter la production du son. Ils agissent comme des éléments d'informations (signes visuels) pour le co-performeur qui les observe et les interprète à sa guise selon le contexte du jeu. Le résultat sonore (le toucher et le contenu musical inhérent à la partition) agit également comme un élément d'informations (signes auditifs) à partir duquel le co-performeur (récepteur) régule sa performance et coordonne ses actions motrices au moment du jeu d'ensemble.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Mon projet doctoral relève d'une démarche de « thèse-crédation », rralisde dans le cadre du programme de Doctorat en dtudes et pratiques des arts de l'Universitd du Qudbec d Monrdal. Je me suis engagde dans ce processus de recherche doctorale avec le dsir de mieux comprendre ma propre pratique de pianiste-duettiste dans sa dimension relationnelle. De ce fait, le volet crdation prend une importance primordiale, et toutes les donnbes proviennent donc du travail d'interprdtation du *Sacre du printemps* dans sa version pour piano quatre mains. Le ddfi a dt de trouver une approche mtdologique appropride pour pouvoir rdpondre d ma question de recherche et d'employer une mtdode de collecte de donnbes qui me permettrait de prendre conscience des savoirs que j'ai rrdellement utilisds pour intgrer le jeu de ma partenaire, ces savoirs dtant implicites, au-del d la thdorie et du discours. J'ai dt ggalement amende d trouver une la mtdode d'analyse adquate pour donner un sens aux donnbes recueillies et rdpondre d ma question de recherche.

Bruneau et Burns (2007) distinguent deux grands types de mtdologies, soit la mtdologie gndrale correspondant au paradigme post-positiviste, soit la mtdologie spdcifique correspondant au paradigme positiviste. La mtdologie que j'emploie pour le recueil des donnbes de cette recherche est une mtdologie gndrale, qui se distingue par son caractre hybride qui consiste d croiser les options possibles. Il s'agit d'une mtdologie essentiellement subjectiviste, qui s'adapte d l'objet et au contexte de la recherche et, de ce fait, est mieux adaptde aux besoins de la recherche en art, « par

sa souplesse et la créativité des liens qui peuvent s'opérer, impliquant une variété de dispositifs et de contextes de travail (théorique, pratique) » (p. 82).

Ce chapitre consiste en deux parties, la première porte sur la cueillette des données et la deuxième, sur l'analyse des données.

3.1 Outils de recueil de données et la démarche

Les données proviennent de trois situations de (1) répétition individuelle, (2) répétitions en duo, (3) concert doctoral. Barbier (2011) définit la situation comme une « qualification par un sujet du contexte dans lequel il agit. La situation est une construction discursive sur le rapport qu'un sujet entretient avec un contexte du point de vue de son engagement dans l'action » (p. 172).

Les principaux outils de recueil de données que j'ai employés à des fins d'analyse sont l'auto-explicitation et le journal de bord ainsi que la transcription des verbatim des enregistrements audio de quelques séances de répétitions en duo. D'autres sources de données telles que l'enregistrement vidéo du concert doctoral du 5 novembre, les indications mises sur ma partition et celles de ma partenaire lors du processus de l'apprentissage et les enregistrements audio de tous les ateliers de recherche-création avec la conseillère artistique Madame Goyette, m'ont permis de valider certaines données provenant des auto-explicitations et du journal de bord.⁵⁰

⁵⁰ Le tableau récapitulatif de différents outils de collecte de données apparaît en annexe V.

3.1.1 Sources de données principales

3.1.1.1 Auto-explicitation

Pour cette recherche, l'auto-explicitation a été le moyen principal de collecte de données dans le sens où elle m'a permis de décrire et de saisir le vécu de l'action et les vécus sensoriel, cognitif et émotionnel, de quelques moments ciblés dans ma pratique et lors du concert. Comme mentionné dans le chapitre du cadre théorique, Vermersch (Vermersch, 1994, 2003), a développé des outils méthodologiques de recueil de verbalisation dont le but est spécifiquement la mise en mots du vécu d'une action passée : l'entretien d'explicitation et son prolongement, l'auto-explicitation.

Cette méthode de collecte des données a pour but d'amener l'interviewé à décrire le vécu de l'action en s'attachant plus particulièrement au déroulement procédural de celle-ci, c'est-à-dire à l'exécution de l'action, (*comment cela s'est-il passé, comment tu as fait cela...*) : « Le procédural décrivant l'action en tant qu'elle est composée d'opérations élémentaires d'identification, d'exécution, organisées séquentiellement, donc le faire au sens le plus terre à terre de réalisation effective » (p. 24). Cette méthode est conçue comme un « procédé pédagogique d'auto-information » (p. 27), car elle ouvre l'accès à un bassin d'informations et aux dimensions du vécu de l'action considérées inaccessibles jusqu'à présent.

La méthode de l'auto-explicitation, une proposition élaborée à partir de l'entretien d'explicitation, consiste, elle aussi, en une « pratique de l'introspection rétrospective et actuelle » (Vermersch, 2007, p. 19) à la première personne et vise la mise en mots d'une action passée de type procédural⁵¹ qui a eu lieu lors d'un moment singulier de

⁵¹ Se référer à la figure 3.2 pour le *Système des informations satellites de l'action vécue* proposé par Vermersch (1994, p. 45).

l'expérience. À la différence de l'entretien d'explicitation, elle exige dans son accomplissement que le chercheur se positionne à la fois comme intervieweur et interviewé afin de recueillir des informations et se déploie dans l'activité de l'écriture réitérée. Cette technique de collecte des données aide le chercheur à s'auto informer sur son expérience vécue et à se la réapproprier.

Vermersch spécifie les buts de l'explicitation comme suit :

- Pouvoir étudier les tâches peu observables.
- Étudier la pensée privée, c'est-à-dire prendre en compte le point de vue de celui qui a vécu l'activité, enrichir les données par ce dont il peut témoigner de ses prises d'informations et de la conduite de ses actes cognitifs.

Quant à l'éthique et épistémologie de la production de données en première personne dans l'auto-explicitation, Vermersch a établi trois critères (2012a) :

- L'authenticité de la description : authenticité, par rapport à un moment véritablement vécu par la personne qui en parle.
- La description est soigneusement faite : écrite de la façon la plus factuelle possible ; ou le moins interprétatif possible.
- La description est brute : écrite spontanément sans que cette écriture ait été portée par un souci stylistique, une mise en scène préméditée, ou guidée par la volonté d'obtenir des effets de texte.

J'ai retenu et analysé deux auto-explicitations de deux répétitions individuelles du 9 juillet et de 8 septembre 2014 ; ainsi que l'auto-explicitation du concert doctoral du 5 novembre. Je créais pour moi-même un temps et un espace dans le but de me permettre une vraie disponibilité pour faire retour sur mon vécu passé et tourner mon attention spécifiquement vers moi-même et vers un moment où je supposais la présence d'éléments préréfléchis. Pour que le rappel puisse redonner au vécu sa dimension

sensible, il a fallu me mettre en évocation (le rappel intuitif) d'une situation ciblée « réelle et spécifiée », thématiquement et temporellement, tout en respectant les conditions de validité d'auto-explicitation (Vermersch, 1994, pp. 22-24).

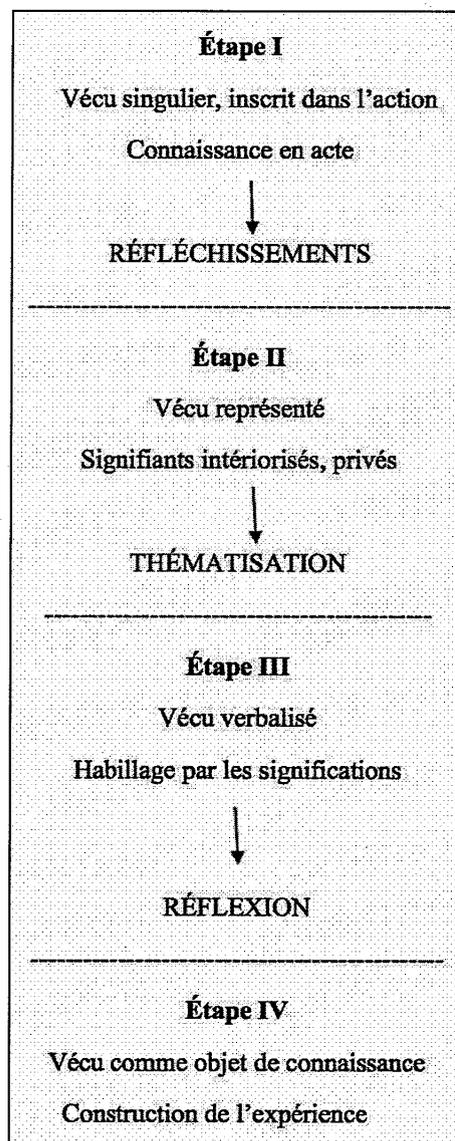


Figure 3.1 – Modélisation des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget (Vermersch, 1994)

Je tenais ces séances d'auto-explicitation quelques heures après les séances de répétitions individuelles et en duo dans lesquelles j'avais ciblé des moments particulièrement pertinents par rapport à ma question de recherche et en ce qui concernait l'intégration de ma partenaire et la prise en compte de son jeu. J'ai commencé à auto-expliciter le récital doctoral qui a eu lieu le 5 novembre 2014 dès le lendemain, le 6 novembre. L'écriture réitérée des moments que je jugeais pertinents à auto-expliciter en rapport avec ma question de recherche s'est étalée sur plusieurs semaines, du 6 novembre 2014 à 25 janvier 2015. Il s'agissait de réécrire sur les mêmes moments en détaillant ce que j'avais déjà écrit et ainsi, d'approfondir le contenu des descriptions. J'avais distingué plusieurs moments qui avaient eu lieu au concert doctoral et à chaque réécriture, j'en approfondissais quelqu'un d'entre eux.

3.1.1.2 Journal de bord

La collecte des données dans mon journal de bord a commencé dès le premier jour de l'apprentissage de la partition du *Sacre du printemps*, le 17 janvier 2012 et a pris fin le 8 octobre 2014, un mois avant le récital doctoral. Mon journal de bord retrace le déroulement de la plupart des séances de répétitions individuelles et duos. Il est divisé en deux sections : travail sur l'acte I et travail sur l'acte II. J'ai daté chaque page ainsi que précisé la section travaillée et les numéros de mesures correspondantes. Le contenu de mon journal de bord porte sur les éléments que j'ai jugés pertinents à noter en rapport avec ma question de recherche. J'ai rempli mon journal de bord en combinant une forme discursive (phrase complète) et une forme d'énumération par points. En annexe VI, j'ai inclus un tableau récapitulatif de son contenu en spécifiant entre autres, dates, passages, types d'activités. Pour l'écriture de mon journal de bord, j'ai gardé l'esprit ouvert à l'imprévisible et à ce qui se présentait afin de laisser surgir l'essence même de mon expérience. Dans mon journal, j'aborde les sujets suivants :

- Éléments travaillés dans la section tels que le tempo, les nuances, l'articulation, le poids, les doigtés, etc.
- Idées qui m'ont traversée au moment de la répétition sur l'œuvre et son interprétation.
- Synthèse des points abordés lors des discussions que j'ai menées avec ma partenaire pianistique concernant les choix interprétatifs de l'œuvre.
- Conseils et stratégies prévus, s'il y a lieu, pour les répétitions suivantes afin de retravailler ou modifier des choix interprétatifs.
- Progrès, passages à améliorer, questions à se poser, extraits à raffiner.
- Passages à auto-expliciter plus tard.
- Enregistrements à écouter pour m'inspirer dans les choix interprétatifs ou techniques (tempo, phrasé, pédale, doigté, position du corps et des mains).
- Commentaires, s'il y a lieu, sur le déroulement de la séance de répétition.

Au fur et à mesure que j'ai noté dans mon journal de bord, j'entourais certains mots, par exemple : *pensée d'avance*, *visualisation*, *départ de H à considérer*, etc., ou j'écrivais à *auto-expliciter* sur la marge de la page, ou encore, je surlignais certains passages, par exemple : *toute la section de la partie de H chantée par M, Acte I, chiffre 49, Sostenuo et pesante*. Cette manière de faire me permettait de laisser une trace visible sur mon journal de bord des notions pertinentes qui m'apparaissaient tout au long des répétitions individuelles. C'est en grande partie grâce à ces indications comme sorte d'aide-mémoire que j'ai ensuite pu cibler certains moments à des fins d'auto-explicitations, une activité que je réalisais toujours dans un temps ultérieur, parfois un ou deux jours après la séance de répétition en question.

Voici le déroulement d'une séance de répétition individuelle pendant laquelle je retrace la manière dont j'intercale la pratique et l'écriture de mes réflexions et de mes commentaires, etc. :

- Répétition d'une section de l'œuvre.
- Interruption de la répétition pour écrire mon journal.
- Recommencement de la répétition.
- Ré-interruption de la répétition pour écrire mon journal.
- Recommencement de la répétition (à la lumière des réflexions et des commentaires, s'il y a lieu)
- Ainsi de suite.

J'ai employé une méthode différente pour la tenue du journal de bord des répétitions en duo, dans le sens où je l'écrivais après la répétition pour éviter d'interrompre notre travail d'ensemble. C'est-à-dire que je notais en phrases courtes et sous forme d'abréviations des points importants, des étapes que nous avons suivies ou encore des exercices que nous avons faits ensemble tout au long de la séance de répétition en duo. Ces notes me servaient ensuite comme une sorte d'aide-mémoire pour la rédaction de mon journal après la répétition. Voici comment j'ai procédé :

- Précision du titre de la section en haut de la page, par exemple : *Cortège du sage*.
- Indication du contenu et des étapes suivies sur cette section, par exemple : *Travail mains séparées du mg. de H avec md. de M.*
- Inscription de sous-thèmes, par exemple : *Travail sur l'équilibre sonore : à faire : ressortir davantage la mélodie à la mg. de H, à timbrer bcp pls.*
- Écriture du journal à la fin de la séance de répétition, ou au plus tard le jour suivant celui-ci, en me référant aux aide-mémoires cités ci-haut.

3.1.1.3 Enregistrements des répétitions en duo

Les enregistrements de nos répétitions en duo ont été effectués en version mp3 par un appareil de marque *SanDisk*. Les dates des enregistrements sont les suivantes : 14, 25 et 28 février ; 5, 6 et 11 mars ; 15 avril et 16 mai 2014. Mon objectif pour effectuer ces enregistrements était de comprendre comment mes répétitions individuels préparatoire avaient un impact sur les répétitions en duo avec ma partenaire.

La collecte des données par des enregistrements audio a commencé au moment où Hourshid et moi-même connaissions relativement bien la partition du *Sacre du printemps* et avions appris la pièce de mémoire. J'ai choisi d'enregistrer ces quelques séances de travail de notre duo en raison de leur contenu. En vue d'organiser nos répétitions ensemble, nous prévoyions les sections à travailler quelques jours avant la séance du duo. Cette manière de faire, me permettait d'anticiper en partie ce qu'allait être le contenu de la répétition à venir que j'avais jugé pertinente à enregistrer.

Pour la plupart d'entre eux, ces enregistrements sont organisés en trois périodes. À la fin de chaque période de répétition, et aussi au moment de courtes pauses que nous prenions afin de nous détendre, je mettais l'appareil en mode *pause*. Ensuite, je le relançais, afin d'enregistrer toute la séance dans le même fichier mp3. S'il y a lieu, la première période correspond au début de la séance, et contient, pour la plupart, mes discussions avec ma partenaire au sujet de la répétition : de quelle façon chacune a travaillé la section en question individuellement, comment organiser la séance de duo, par quel tempo commencer, etc. ; la deuxième période, le cœur de la répétition du duo, correspond au moment où nous allions nous engager toutes les deux dans la résolution d'un problème lié à la technique pianistique (doigté, pédale, articulation, phrasé, rythme, etc.), aux choix interprétatifs et expressif (tempo, nuance, caractère, etc.) ; et finalement, la troisième période se situe vers la fin de la répétition, où nous commençons à enchaîner les sections travaillées et faire une synthèse des notions

appries. Cette stratégie d'enregistrement de certaines séances des répétitions en duo m'a permis d'en garder la trace avec une vue synthétique sur l'ensemble de la séance qui durait, la plupart du temps, entre trois à quatre heures.

Le contenu des enregistrements est divers : travail de doigtés et de rythmes, discussion sur l'harmonie, travail avec métronome, répétitions de passages de mémoire, travail section par section et l'enchaînement de plusieurs sections, discussions sur choix interprétatif, etc. J'ai réalisé ces enregistrements audio, car je n'étais pas en mesure de tout noter dans mon journal de bord. À l'écoute des enregistrements audio, j'ai effectué une transcription sélective de nos dialogues (verbatim). J'ai également inscrit dans ce même document, le contenu des répétitions en les étiquetant par *tâche 1, jugement, commentaire, intention ; tâche 2, jugement, commentaire, intention ; etc.*

Recueil de données	Trois situations		
	Répétitions individuelles	Répétitions en duo	Concert
Journal de bord	Janvier 2012 à novembre 2014		
Auto-explicitation	Août à Novembre 2014		5 novembre 2014
Enregistrement audio		Février à mai 2014	

Tableau 3.1 – Situations des répétitions et méthodes de collecte des données

3.1.2 Sources de données secondaires

3.1.2.1 Enregistrement vidéo du récital du 5 novembre 2014

L'enregistrement vidéo réalisé du récital doctoral a servi à la fois d'outil d'évaluation du concert pour les membres de jury absents le jour de l'évènement, que de vérification des résultats de cette recherche après l'analyse des données.

3.1.2.2 Enregistrements audio des ateliers de recherche-crédation avec Madame Goyette

J'ai effectué des enregistrements audio de tous les ateliers de recherche-crédation avec Suzanne Goyette intervenant à titre de conseillère artistique dans le travail d'interprétation de l'œuvre en vue du récital doctoral. Les enregistrements audio des ateliers recherche-crédation avec Madame Goyette ont eu lieu dans les locaux de l'UQAM et au Conservatoire de musique de Montréal aux dates suivantes : 2 et 11 avril ; 23, 27 et 29 mai ; 10 et 16 juin ; 3 et 9 juillet ; 12, 20, 28 août ; 3 et 10 octobre ; chacun d'une durée approximative d'une heure et quinze minutes et dont le contenu consiste en des conseils judicieux sur la technique pianistique, des discussions avec madame Goyette au sujet de l'interprétation du *Sacre du printemps*, le choix des tempos, le rendement stylistique en ce qui concerne le legato, le phrasé et son articulation, etc. Suivait ensuite des répétitions individuelles pendant lesquelles chacune de nous écoutait plusieurs fois l'enregistrement de la séance dans le but de guider et alimenter ses choix interprétatifs. Il arrivait aussi de réécouter l'enregistrement des séances passées pour enrichir la réflexion, faire des liens entre leurs contenus et rafraîchir la mémoire des notions travaillées précédemment.

Lors des répétitions en duo, nous discutons en détail du contenu des ateliers et abordions une par une chacune des notions travaillées. Cette manière de faire nous

permettait de replonger dans le contenu des ateliers et approfondir nos intentions et nos choix par des échanges verbaux constructifs. Cela a favorisé le partage de nos points de vue et la construction d'objectifs communs tout en nous assurant de nous diriger dans la même direction en ce qui concernait l'acquisition des repères basiques, formels, expressifs et interprétatifs.

3.1.2.3 Traces sur la partition

J'ai marqué des indications sur ma partition et celle de ma partenaire (chacune ayant une copie pour soi, avec les deux parties *Prima* et *Seconda* présentes) au fur et à mesure de mes répétitions en rapport avec doigtés ; instrumentation des voix selon la version orchestrale ; indication de chiffres des sections d'après la partition d'orchestre ; repérage des motifs et le nombre de fois qu'ils se répètent ; repérage des similarités et différences entre les motifs ; indication de croisement des mains et des pédales ; arrangement des 5ème et 6ème portées et le phrasé.

3.2 Analyse des données

Cette étude s'inscrit dans le paradigme de recherche qualitative et implique de traiter et d'englober de grandes quantités de données qualitatives aux fins d'analyse. Une recherche qualitative « situe le chercheur dans une posture constructiviste » (Bruneau & Burns, 2007, p. 164) où son travail est davantage la modélisation de la complexité qu'il cherche à saisir qu'à se soumettre à un protocole d'analyse préétabli.

L'analyse qualitative est un travail continu qui est censé dégager les propriétés essentielles de l'objet analysé, selon un angle spécifique, laissant généralement percevoir le sens et non la fréquence des phénomènes : « L'analyse qualitative est d'abord un

acte phénoménologique, [...] une activité de production de sens » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 24), émergeant toujours d'une mise en contexte :

[...] l'analyse qualitative se présente ainsi, empiriquement, comme un acte complexe à travers lequel s'opère une « lecture » des traces laissées par un acteur ou un observateur relativement à un événement de la vie personnelle, sociale ou culturelle. [...] La « lecture » [...], c'est donc le résultat d'un ensemble de processus intellectuels qui aboutissent à cette attribution du sens (2003, p. 27).

Paillé et Mucchielli (2003) définissent une donnée qualitative « complexe et ouverte » (p. 20), c'est-à-dire qu'elle peut donner lieu à de nombreuses interprétations. Selon les auteurs, « une donnée qualitative est de signification immédiate revêtant une forme discursive » (p. 19), prenant ainsi la forme de mots, d'expressions, de phrases à l'intérieur d'un discours, et dans le cas de la présente recherche, provenant du praticien chercheur lui-même.

L'analyse établit des liens et des corrélations entre les données dans le but de construction de sens⁵². Pour analyser les données de cette étude, je me suis basée sur la méthodologie d'analyse par théorisation ancrée inspirée de la *grounded theory* développée par Glaser et Strauss (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette approche d'analyse des données recueillies dans le cadre d'une recherche qualitative a comme caractéristique majeure, la simultanéité de la collecte et de l'analyse. Elle m'a semblé la plus appropriée pour encadrer et soutenir mon travail d'analyse, car, contrairement aux façons de faire plus habituelles où la collecte de données est effectuée en une seule occasion et suivie de l'analyse de l'ensemble du corpus, elle m'a permis de rester suffisamment flexible à inclure ce qui m'était révélé en cours du processus d'analyse.

⁵² « Les activités de construction de sens sont des activités de mise en lien mental entre des représentations survenues à l'occasion d'une activité passée et des représentations survenant à l'occasion d'une activité en cours. Selon les cas, on parlera d'activités d'évocation, de réflexion, de prise de conscience, de délibération, de conduite, etc. Dans tous les cas, il s'agit de représentations pour soi et d'un travail du sujet en direction de lui-même » (Barbier, 2011, p. 45).

3.2.1 Méthodologie d'analyse des verbatim

La description du vécu de l'action est la première étape de collecte de données. Les données recueillies ont besoin d'être analysées et interprétées pour les faire dépasser du stade de produit factuel à l'étape de construction de sens. Pour préparer les verbatim des auto-explicitations pour l'analyse, en premier lieu, j'ai procédé par leur relecture. Au fur et à mesure que j'avançais, je mettais en couleurs (verte) des extraits qui ne référaient pas à un moment vécu spécifié ou qui contenaient uniquement des informations satellites (jugement, intention, savoirs théoriques et contexte)⁵³. Ce procédé de tri m'a permis de retenir uniquement les verbatim qui représentaient le vécu.

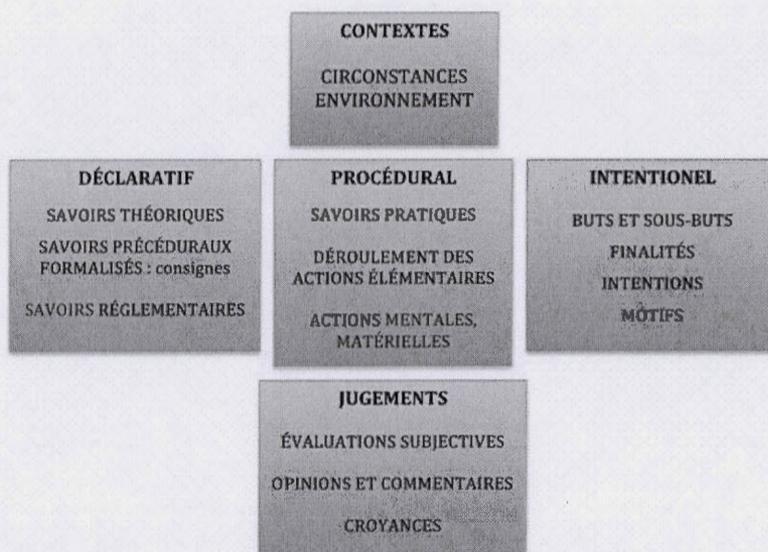


Figure 3.2 – Système des informations satellites du vécu (Vermersch, 1994)

⁵³ Les informations satellites sont reliées à l'action et 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. Se référer au Tableau II.

Je me suis basée sur les propos de Vermersch (2010, pp. 33-54), afin de distinguer les domaines de verbalisation descriptive⁵⁴ et en distinguer les catégories. Cela m'a aidé à avoir une lecture plus fine des différents vécus qui s'attachaient au déroulement procédural de l'action. Voici les quatre catégories distinctes comme suit :

- La verbalisation du vécu émotionnel : La technique est centrée sur l'implication personnelle et donc la dimension émotionnelle du vécu.
- La verbalisation du vécu sensoriel : Elle facilite l'accès au vécu de l'action et peut constituer à un élément essentiel dans le domaine de la musique où la compétence repose sur la prise d'informations sensorielle directe.
- La verbalisation du vécu de la pensée (aperception) : L'ensemble des informations que l'on peut recueillir à partir de la conscience que nous avons de notre fonctionnement mental (par exemple : « Comment est-ce que je fais dans ma tête ? »).
- La verbalisation du vécu de l'action : La verbalisation de la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but. Ces actions élémentaires peuvent être de l'ordre du vécu sensoriel par la prise d'informations ou d'identification et de l'ordre de l'action de réalisation ou d'exécution.

Ensuite, j'ai procédé par la réorganisation des verbatim selon leur déroulement temporel de l'action⁵⁵ vécue. Ainsi, j'ai préparé mon matériau pour l'analyse.

⁵⁴ 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 la conceptualisation ou l'imagination) que le sujet parvient à la réalité particulière qui le concerne dans le vécu de son expérience (Vermersch, 2010).

⁵⁵ Dans le travail d'explicitation, l'action est valorisée comme source d'information prioritaire.

3.2.2 Codification

Le travail initial d'analyse par théorisation ancrée consistait à un codage des verbatim pour synthétiser leurs contenus. Le codage, sous forme d'énoncé, est un résumé concis et fidèle qui préserve l'essence du verbatim (Paillé, 1994). L'énoncé du codage est orienté par le chercheur en fonction de la question de recherche et peut contenir plusieurs idées.

3.2.3 Catégorie conceptualisante

Après la codification, j'ai procédé à l'analyse des données à l'aide des catégories conceptualisantes afin de donner un contexte plus large aux phénomènes observés lors du codage initial. Catégoriser signifie classifier et hiérarchiser les codes en associant ceux qui ont des caractéristiques communes dans le but de porter l'analyse à un niveau conceptuel (Paillé et Mucchielli, 2008). Sous forme d'une brève expression, chaque catégorie conceptualisante désigne directement un phénomène au-delà d'une simple synthèse, traduisant la créativité de l'analyste-chercheur dans sa manière d'organiser les données et de nommer les catégories. L'activité de catégorisation ne consiste pas uniquement à se livrer à un exercice littéraire, car le langage n'est pas abordé sous l'angle de sa signifiante mais sous l'angle de sa « relevance » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 240).⁵⁶

3.2.3.1 Posture de l'analyse centrée sur l'activité

Dans cette recherche, j'ai utilisé l'auto-explicitation, le journal de bord ainsi que les enregistrements audios pour recueillir des données sur mes répétitions individuelles, en

⁵⁶ Un exemple de codage et de catégorisation apparaît en annexe IV.

duo et au moment du concert. L'analyse des données qualitatives à l'aide des catégories conceptualisantes m'a aidée à organiser les données et à nommer des activités dans lesquelles je me suis engagée pour intégrer le jeu de ma partenaire. Le terme « activités » est un concept emprunté à Barbier (J.-M. Barbier, 2011; 2004) dont je me suis inspirée pour l'analyse des données de cette recherche. Barbier définit l'activité comme « l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un être vivant, et notamment un sujet humain, dans ses rapports avec son environnement, que celui-ci soit physique, social ou mental » (p. 80). Aussi, la notion d'activité peut elle-même être définie, aux yeux d'un sujet, comme « un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire comme un processus soumis à un but conscient » (p. 83). Selon Barbier, l'activité est une transformation située dans un temps et dans un espace, et comporte une dimension historique et dynamique. Il propose une classification des différentes activités humaines en les rassemblant en trois catégories, tout en précisant qu'on est rarement en présence d'un seul type d'activité : les activités opératoires qui transforment l'espace physique ; les activités de pensée qui transforment l'espace cognitif ; et les activités de communication qui mobilisent des signes dans le but d'influencer autrui.

3.2.4 Démarche d'analyse des données

Après le travail initial d'analyse qui consiste en une attribution de codes aux verbatim pour synthétiser leur contenu, j'ai procédé à la construction des catégories conceptualisantes. Les catégories que j'ai attribuées aux codes donnent une signification au contenu et possèdent des propriétés synthétiques et explicatives. Leur construction s'est déroulée selon un processus continu et évolutif. Pour ce faire, j'ai, dans un premier temps, relu chacune des unités de sens (verbatim) des auto-explicitations et du journal de bord et j'ai révérifié, voire reformulé et précisé le ou les codes leur correspondant. Dans un deuxième temps, j'ai essayé de répondre à

différentes questions (par exemple : « *Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène ?* », « *Qu'est-ce que se passe ici ?* » « *Comment puis-je le nommer conceptuellement ?* ») dans le but de leur attribuer une catégorie et en induire une image mentale précise. Au début de ce processus, chaque énoncé me semblait proposer plusieurs catégories, mais au fur et à mesure de la progression du travail d'analyse, et grâce à la connaissance que j'acquerrais par relectures constantes des verbatim et révisions des codes, je parvenais de mieux en mieux à associer les énoncés aux catégories déjà existantes tant qu'ils s'y inséraient et d'en créer de nouveaux si je sentais le besoin. Par la suite, j'ai écrit toutes les catégories créées et je les ai progressivement modifiées dans le but de les clarifier, les détailler et les préciser ; de les scinder, si elles renvoyaient à plus qu'un phénomène ; de les fusionner si elles n'étaient pas englobantes et ne correspondait pas un concept.

C'est grâce à l'approche par théorisation ancrée (Paillé, 1994) et à son cadre d'analyse suffisamment souple, que j'ai pu créer, ajouter, combiner et soustraire des catégories tout au long du processus de l'analyse. Cette méthode d'analyse m'a permis de prendre conscience de la difficulté de représenter, partiellement, la complexité du processus du travail de pianiste duettiste à partir de l'expérience que j'ai vécue. En conséquence, les catégories étaient conceptuellement denses et de natures diverses.

3.2.5 Définition des catégories

J'ai procédé ensuite à la définition de chaque catégorie. Cela consistait à en dégager une définition claire, précise et concise et à relever ses singularités afin de le distinguer des autres catégories apparentées (Paillé & Mucchielli, 2008). J'ai spécifié les propriétés de chaque catégorie en puisant à l'intérieur même des énoncés et dans le but de former une représentation mentale juste de l'objet en question. Pour bien valider la

catégorie désignée, j'ai essayé de répondre aux questions suivantes : « *Désigne-t-elle bien le phénomène ?* » « *Est-elle suffisamment englobante ?* ».

J'ai analysé des données qui proviennent de trois situations différentes : (1) répétitions individuelles, (2) répétitions en duo, (3) concert doctoral. Les diverses catégories conceptualisantes qui en ont émergé sont interdépendantes les unes des autres et sont liées aux situations dans lesquelles elles apparaissent. J'ai identifié trois groupes de catégories, comprenant elles-mêmes des sous catégories : la catégorie des activités de pensée : représentation mentale, discours interne, prise d'informations, évaluation et état ; la catégorie des activités opératoires : action corporelle ; et la catégorie des activités de communication : communication verbale et non verbale. Voici leur définition et conditions d'existence :

Représentation mentale

Cette catégorie consistait en des évocations d'ordre visuel, auditif, sensori-moteur. Sur le plan visuel, j'ai imaginé ma partenaire (en train de jouer), son regard, son corps, son visage, sa posture, sa partition (*Prima*) (les notes et les traces sur celle-ci). Au niveau sensori-moteur, j'ai imaginé jouer la partition de ma partenaire. Sur le plan auditif, j'ai imaginé la voix (parlée et/ou chantée) de ma partenaire et le bruit de sa respiration pour signaler les départs. Elle est présente aussi bien en situation de répétitions individuelles qu'en duo et au moment du concert.

Discours interne

La catégorie de discours interne, appartenant aux activités mentales (de pensée) est apparue dans les situations de répétitions et aussi du concert. De l'ordre de représentation mentale, le discours interne englobe tant la remémoration des conseils de ma conseillère artistique Suzanne Goyette, que les discussions que moi et ma

partenaire nous avons eues lors des répétitions en duo en studio. Le contenu de ce discours interne consistait à : résister à donner un signal, me concentrer, me calmer, ne pas nous juger, maintenir le tempo, résister aux pensées négatives, résister à me parler, ne pas jouer de fausses notes, avoir du contrôle sur moi-même, être en contact avec le clavier, faire attention aux nuances, faire attention à la continuité sonore, faire attention à la pédale et faire des prescriptions mentales sur l'action de ma partenaire. Dans le discours interne, je me suis encouragé, je me suis parlé à propos des pensées que j'avais pendant le jeu, à propos de l'action de mes yeux ainsi que de mon pied droit sur la pédale. J'ai également communiqué avec ma partenaire dans mon imaginaire en même temps que je lui prescrivais mentalement des manières de faire.

Prise d'informations

En tant qu'activité de pensée, la catégorie de prise d'informations réfère aux activités que j'ai faites pour comprendre ce que ma partenaire fait (sur les gestes instrumentaux - effectifs, accompagnateurs et facilitateurs - et sur le résultat sonore de son jeu et de l'ensemble (*Seconda* et *Prima*), en situation de répétition en duo et le concert.

État

Un état est un « produit de l'attribution à un objet physique ou social des traits spécifiques résultant d'une opération ponctuelle d'identification » ((J.-M. Barbier, 2011). La catégorie d'état identifie les divers sentiments qui sont apparus comme conséquences d'une série d'activités que j'ai menées spécifiquement en situation de concert doctoral. En rapport avec l'intégration du jeu de ma partenaire, cette catégorie reflète les sentiments de satisfaction, d'insatisfaction, de responsabilité, de hâte, de fierté, d'atteindre les objectifs, d'être dans la même bulle que Hourshid, d'être évaluée, de dédoublement réciproque, de connexion (avec la partenaire, moi-même, le public), d'attente, de disponibilité (à l'autre, à la prise d'informations), de confiance en soi et

d'auto surprise. Les sentiments de disponibilité (à l'autre, à la prise d'informations), de confiance en soi, de fierté, d'atteindre les objectifs, d'être dans la même bulle que Hourshid, de connexion (avec la partenaire, moi-même) ont émergé des répétitions individuelles et en duo.

Évaluation

Selon Barbier, l'évaluation est une « activité attributive de valeur à un objet par mise en relation d'une représentation finalisée (représentation d'existant) relative à cette objet et d'une représentation finalisante (souhaitée) relative à ce même objet » (J.-M. Barbier, 2011). Cette catégorie est liée aux situations de répétitions individuelles et en duo ainsi qu'à la situation de concert et demeure omniprésente : évaluer le résultat sonore (intensité, durée, tempo, équilibre sonore, timbre) / évaluer le résultat sonore enregistré / évaluer le jeu de ma partenaire / autoévaluer (jeu, état interne, tonus corporel, jeu muet, pédale). Dans la plupart des cas, j'ai constaté que l'évaluation m'a amenée aussi à une prise de conscience.

Actions corporelles

Les actions corporelles, appartenant aux activités opératoires, m'ont amené à jouer dans les trois situations et consistaient en : regarder, articuler des doigts, entrer en contact avec le fond des touches, posture (redressement dos /doigts, mains), chuchoter la mélodie de ma partenaire en jouant ma partition, figer mon corps, être en apnée, activer la pédale, chanter, gonfler le ventre, faire des micros-déplacements, grossir les yeux, prise de contact avec l'épaule droite de ma partenaire, pousser vers le piano.

Communication

La catégorie de la communication réfère à la communication sans parole dans les trois situations et comprend les gestes communicatifs (quasi linguistique) quant aux mouvements émis intentionnellement pour communiquer un message précis à l'aide de mouvements des yeux, poignets, doigts, épaules, coudes et tête, posture, orientation et balancement de la partie supérieure du corps (dos, cage thoracique, tête) et respiration.

En fin, j'ai identifié des conditions d'existence de chaque catégorie en précisant les situations, évènements ou expériences en absence desquels le phénomène ne se matérialiserait tout simplement pas. Une fois la catégorisation stabilisée, je suis passée à l'étape de la mise en relation des catégories. Cette opération a facilité leur intégration dans un système plus englobant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Par cette recherche, j'ai eu l'intention d'investiguer ce que j'ai fait précisément pour intégrer le jeu de ma partenaire pianistique dans mon travail individuel, en duo et en situation de prestation publique dans le travail d'interprétation du *Sacre du printemps* pour duo de piano à quatre mains. J'ai aussi voulu comprendre dans quelles mesures ces activités ont eu une influence bénéfique et m'ont mené à un résultat artistiquement satisfaisant lors de la prestation publique tenue le 5 novembre 2014 à la Chapelle historique du Bon-Pasteur à Montréal.

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai recueilli et analysé des données provenant de trois situations différentes : (1) répétitions individuelles, (2) répétitions en duo, (3) concert doctoral. J'ai analysé deux auto-explicitations de répétitions individuelles, l'une du 9 juillet 2014 dont le travail instrumental portait sur le mouvement de la *Glorification de l'Élué* jusqu'à la fin de la *Danse sacrée* de la partie *Seconda* avant l'atelier de recherche-crédation avec Madame Goyette ; et l'autre du 8 septembre 2014 dont le travail instrumental consistait en l'écoute d'enregistrement provenant d'une séance de l'atelier recherche-crédation avec Madame Goyette, des sections de l'*Introduction* de l'acte I jusqu'à la fin de la *Ronde printanière*, chiffre 57 de la partition⁵⁷, en même temps que je jouais en muet sur le clavier la partie *Seconda*. J'ai également analysé les notes de mon journal de bord des répétitions individuelles et

⁵⁷ Une liste des chiffres correspondent aux sections de la partition de l'orchestre apparaît en annexe III.

en duo du 17 janvier 2012 au 8 octobre 2014, les enregistrements de quelques répétitions en duo ainsi que l'auto-explicitation du concert doctoral du 5 novembre.

Dans ce chapitre, j'ai identifié par AE.RI.9J les extraits de verbatim de l'auto-explicitation de la répétition individuelle du 9 juillet ; par AE.RI.8S, les extraits du verbatim de l'auto-explicitation de la répétition individuelle du 8 septembre ; par JB.RI, les extraits du verbatim du journal de bord des répétitions individuelle ; par JB.RD les extraits du verbatim du journal de bord des répétitions en duo ; par ERA.RD, les extraits du verbatim transcrit de l'enregistrement audio des répétitions en duo ; et finalement, par AE.C.5N, les extraits du verbatim de l'auto-explicitation du concert doctoral du 5 novembre.

Tableau 4.1 – Abréviations utilisées dans le verbatim

Verbatims analysés	Abréviations
Auto-explicitation de la répétition individuelle du 9 juillet 2014	AE.RI.9J
Auto-explicitation de la répétition individuelle du 8 septembre 2014	AE.RI.8S
Journal de bord des répétitions individuelles	JB.RI
Journal de bord des répétitions en duo	JB.RD
Enregistrement audio des répétitions en duo	ERA.RD
Concert doctoral	AE.C.5N

En analysant les données à l'aide des catégories conceptualisantes, je me suis rendu compte que j'ai fait trois types d'activités afin d'intégrer le jeu de ma partenaire : la représentation mentale, la communication et la prise d'informations. Barbier (2011) définit la notion d'activité comme « l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un être vivant, et notamment un sujet humain, dans ses rapports avec son environnement, que celui-ci soit physique, sociale ou mentale » en précisant que l'activité est une transformation située dans un temps et dans un espace et comporte une dimension historique et dynamique. Il souligne également qu'on est rarement en présence d'un seul type d'activité.

L'analyse des données montre que dans chacune des situations, celle des répétitions individuelles, en duo et en concert, ces trois activités s'organisent de manière particulière. Voici le tableau qui montre les diverses activités mises en place selon les trois situations (tableau en page suivante).

Tableau 4.2 – Activités pour intégration du jeu de ma partenaire

Activités pour intégration du jeu de ma partenaire						
Répétitions individuelles		Répétitions en duo		Concert		
Représentation mentale	Auditive, visuelle, sensorimotrice Discours interne (conseils) Évaluation (<i>Seconda</i>)	Représentation mentale	Auditive, visuelle, sensorimotrice Discours interne (conseils) Évaluation (<i>Prima/Seconda</i> ensemble)	Représentation mentale	Auditive, visuelle, sensorimotrice Discours interne (conseils) Évaluation (<i>Prima/Seconda</i> / ensemble)	
Prise informations	Partition du <i>Prima</i>	Prise d'informations	Gestes instrumentaux	Prise d'informations	Gestes instrumentaux	
			Résultat sonore			Résultat sonore
			Partition du <i>Prima</i>			
Communication	Non verbale	Communication	Non verbale	Communication	Non verbale	
			Verbale			

Selon ce tableau comparatif ci-haut, je constate que :

- L'activité de la représentation mentale auditive, visuelle et sensorimotrice est présente dans les trois situations.
- L'activité de la prise d'informations est similaire en situations de répétitions en duo et concert avec la différence qu'en situation des répétitions en duo, j'ai également pris de l'information sur la partition du *Prima*. Cependant, lors des répétitions individuelles, la prise d'informations est uniquement sur la partition du *Prima*.
- La communication non verbale pendant les répétitions en duo et le concert est similaire. Alors qu'en situation des répétitions en duo, il y a aussi l'activité de la communication verbale.

Également, il est à noter que le discours interne est omniprésent. En outre, l'évaluation est différente selon le contexte : en répétitions individuelles, j'évalue mon jeu, soit le *Seconda*. Alors que pendant les répétitions en duo et concert l'évaluation est faite sur *Seconda/Prima/ensemble*. Je constate une différence au sujet de l'évaluation dans le sens où pendant le concert, l'évaluation n'amène pas à une résolution de problème. Alors qu'au moment des répétitions individuelles et en duo, l'évaluation est une activité qui amène à une prise de décision pour résoudre le problème.

L'analyse des données m'amène à conclure qu'il y a une organisation particulière des activités au sein de chaque situation. Je nomme cette organisation d'activités, stratégie qui, selon Barbier (2011) est définie comme un ensemble d'actions coordonnées : « constructions mentales/discursives anticipatrices et finalisantes des sujets sur les organisations d'activités dans lesquelles il est susceptible de s'engager ».

Dans ce chapitre, j'expose, dans une première partie, les activités mises en place pour intégrer le jeu de ma partenaire dans les trois situations en les illustrant à l'aide des

exemples tirés des données recueillies des auto-explicitations, du journal de bord et des enregistrements audio. Dans une deuxième partie, je discute dans quelles mesures les activités mises en place pour intégrer le jeu de ma partenaire m'ont aidée à atteindre un résultat artistiquement satisfaisant lors du concert doctoral et arriver à une symbiose musicale, selon mon point de vue de duettiste.

4.1 Activités pour intégrer le jeu de ma partenaire selon les situations

4.1.1 Répétitions individuelles

Les répétitions individuelles se divisaient en deux phases, la première phase était celle des répétitions préparatoires de ma partition *Seconda*, la deuxième phase, celle des répétitions dont le but était d'intégrer la partition de ma partenaire selon l'image globale de la pièce et les objectifs communs que ma partenaire et moi, nous nous étions fixés. La phase préparatoire individuelle m'a permis de travailler le *Seconda* sur les plans mental, sensorimoteur, auditif et visuel en acquérant des repères basiques concernant les notes, les doigtés, les phrasés, les difficultés techniques (tels que les sauts, les substitutions) ; en faisant connaissance avec la structure rythmique, mélodique et harmonique des différentes sections de l'œuvre (concernant les répétitions, les juxtapositions, les superpositions, les coupures, la continuité, etc.) et en gagnant en agilité et en maîtrise dans le jeu.

La deuxième phase des répétitions individuelles qui concerne cette présente recherche consistait à intégrer le jeu de ma partenaire en vue de préparer les répétitions en duo avec elle. J'ai constaté que j'ai mis en place trois activités principales lors des répétitions individuelles, celles de la représentation mentale (visuelle, sensorimotrice, auditive), celle de la prise d'informations sur la partition du *Prima* et celle de la communication non verbale par gestes communicatifs en absence de ma partenaire.

L'activité de la prise d'informations consistait à chanter les lignes mélodiques et taper les schèmes rythmiques du *Prima* à haute voix afin de combler l'absence du résultat sonore du jeu de ma partenaire. Parfois cette activité s'est effectuée alors que je jouais ma partition en même temps, ce qui m'informait, partiellement, sur le résultat du jeu d'ensemble. Alors que celle de la représentation mentale consistait à : me représenter le résultat sonore du jeu du *Prima* (auditive) ; sa partition, ses notes, les indications concernant le phrasé, les nuances, la structure (visuelle) ; ses mouvements de têtes, doigts et bras (visuelles et sensorimotrice) ; à imaginer ma partenaire évaluer le jeu de l'ensemble et à évaluer mon propre jeu instrumental (évaluation) ; ainsi qu'imaginer les conseils de ma conseillère artistique et les discussions avec ma partenaire (discours interne). Je me suis également engagée dans l'activité de la communication non verbale avec ma partenaire absente par l'emploi des gestes communicatifs dans une réelle intention de lui transmettre un message. Ces trois activités m'ont amenée à assimiler ma partition en rapport avec celle de ma partenaire.

J'ai constaté que ces trois activités sont en relation d'interdépendance et se déroulent en boucle. C'est-à-dire que pour qu'il y ait représentation mentale, il y a eu prise d'informations sur la partition du *Prima*, et à son tour, la représentation mentale du *Prima* m'a permis de mettre en place des gestes communicatifs, qui m'ont à leur tour stimulée à prendre de l'information sur la partition de ma partenaire et ainsi de suite. J'ai également constaté que dans la situation des répétitions individuelles préparatoires aux répétitions en duo, l'activité principale dans laquelle je m'engage pour intégrer le jeu de ma partenaire est celle de la représentation mentale. En l'absence de ma partenaire, je suis amenée à faire une représentation mentale tant de sa partition et du résultat sonore de son jeu que de ses gestes instrumentaux et communicatifs. L'activité de la représentation mentale m'a amenée à prendre des décisions et à ainsi transformer mon espace cognitif pour pouvoir simuler sa présence. Cela m'a conduit à établir une communication non verbale avec elle, d'une part, dans le but de mieux apprendre ma partition, et d'autre part, pour mettre en place, de manière partielle, des réflexes

nécessaires au jeu du duo. Il est intéressant de remarquer que le processus empathique, au moment des répétitions individuelles, a été particulièrement présent sous la forme de représentation mentale m'amenant à me mettre à la place de ma partenaire et imaginer ses actions motrices et mentales. De ce fait, je nomme cette organisation d'activités, la « stratégie de simulation préparatoire » :

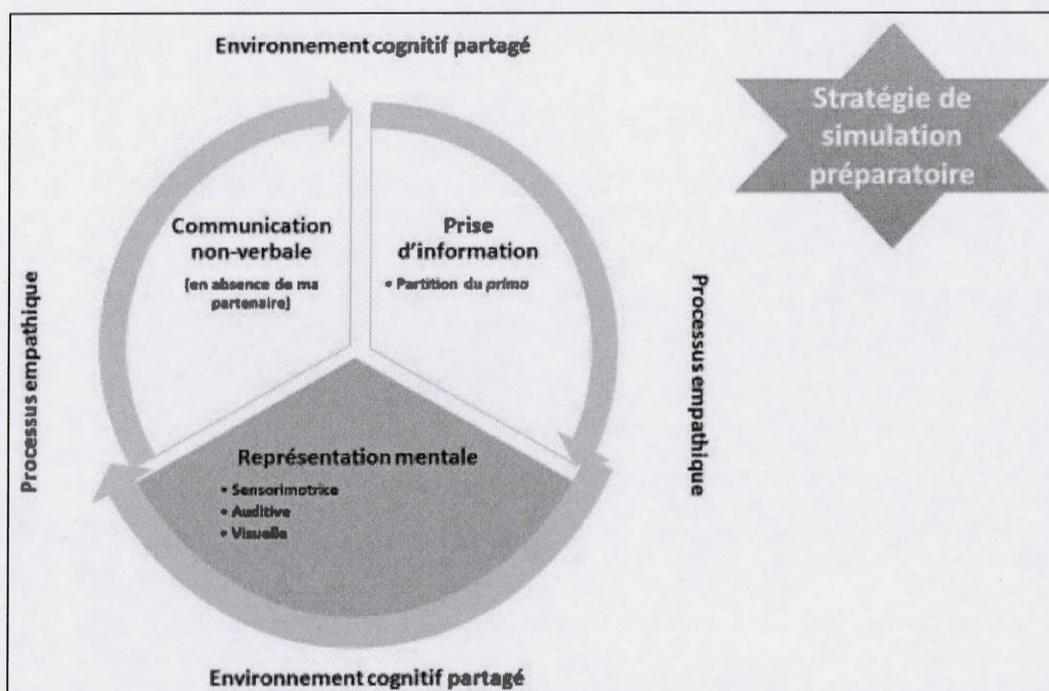


Figure 4.1 – Stratégie de simulation préparatoire

Barbier (2011) définit la stratégie comme « constructions mentales/discursives anticipatrices et finalisantes des sujets sur les organisations d'activités dans lesquelles il est susceptible de s'engager » (p. 174-175). L'auteur précise que la stratégie d'un sujet tient compte de ses propres ressources et des intentions et moyens des autres avec qu'il est engagé, soit dans une relation de coopération, soit de concurrence ou de lutte.

J'illustre ici les différentes activités mises en place à l'aide d'exemples tirés des verbatim :

4.1.1.1 Représentation mentale

Lors de ma répétition individuelle du 9 juillet 2014, en absence de ma partenaire, je me suis engagée dans l'activité de la représentation mentale. J'ai imaginé ma partenaire en train de jouer et j'ai visualisé les gestes qu'elle effectue dans le but de communiquer avec moi (gestes communicatifs par mouvement de tête, respiration signalant le tempo) ainsi que son regard sur la partition :

J'imagine H me donner l'élan, j'imagine dans ma tête **son geste de la main droite qui m'incite à me lancer dans mes triolets. [...] Je la visualise me donner un mouvement de tête pour me dire le tempo.** J'imagine sa tête, **j'imagine son regard** sur sa partition en même temps qu'elle m'indique le tempo. (AE.RI.9J, *Introduction*, acte I, ch. 5).

Ayant les yeux fermés, j'imagine également sa partition et ses notes. C'est la représentation mentale de la notation musicale (image formelle) en tant qu'outil de rappel de ce qui a été préalablement mémorisé :

En même temps j'imagine sa partition et je **vois les annotations dessus...** Je suis sa partition en même temps que je joue la mienne, et bien sûr j'ai les yeux fermés. Même fermés, je me rends compte que mes yeux vont parfois à droite pour regarder là où elle jouerait... (AE.RI.9J, *Danse sacrée*, acte II, ch. 149 à 159).

J'ai visualisé également les gestes qu'elle a effectués pour la production des sons :

En ce moment, je ne joue pas. Je ferme mes yeux et je visualise **ses bras s'approcher au clavier**, avec un poignet droit qui pousse le piano et **enfonce les accords au fond des touches fortement.** (AE.RI.9J, *Glorification de l'élue*, ch. 104)

La représentation mentale auditive est la mise en présence du son par l'écoute interne. Dans cet exemple, la représentation mentale auditive du jeu de ma partenaire m'a amenée vers une prise de conscience sensorimotrice, et spécifiquement, en ce qui

concerne la posture de la partie supérieure de mon dos ainsi que l'orientation de celui-ci vers la droite. Cette prise de conscience a provoqué un changement optimal dans ma posture vers un état de contrôle :

J'entends dans mon imaginaire ses accords, compacts, aigues et terrifiants. En même temps, je constate que toute la partie supérieure de mon corps est un peu penchée vers le clavier en direction de H, vers la droite... là j'ouvre mes yeux. Je me redresse plus vers le centre, je retrouve mes ischions et je regarde devant moi. Je recommence à jouer et je sens que je domine mon instrument et je suis en contrôle de tout avec le poids de mes bras plus présent qu'avant. Une fois que Hourshid sera là, elle va me trouver bien solide ! (AE.RI.9J, *Glorification de l'élue*, ch. 104).

Mentalement, je me représente le résultat sonore du *Prima*. Je chante la mélodie pour maintenir un contact avec sa partition et avoir une vue de l'ensemble :

Je joue en muet le *Seconda* en même temps que je **chante dans ma tête et parfois chuchote la mélodie du *Prima***. Ce n'est pas évident... Tous ces changements de mesure, il faut que je les apprenne sans erreur et par cœur ... [...] Là ... si j'ai toute sa partition en tête, j'y arrive à la suivre. (AE.RI.9J, *Introduction*, acte II, ch. 79).

Sur le plan auditif, j'ai imaginé la voix (parlée et/ou chantée) de ma partenaire et le « bruit » de sa respiration pour signaler les départs :

Là, j'entends **qu'elle me compte les croches** en même temps que je joue. J'entends sa voix et je joue en même temps. Je l'entends respirer dans ma tête à chaque début de ses motifs descendant de doubles-croches. Et surtout quand elle arrive sur les noires en trilles, elle marque bien leur départ **par le bruit de sa respiration**. AE.RI.9J, *Jeux des cités rivales*, acte I, ch. 58).

La représentation mentale sensorimotrice fait référence à la proprioception et à l'ensemble des sensations tactiles (cutanées) et gestuelles (articulaire). Elle porte sur des propriétés différentes telles que doigts, écarts, mouvements du corps ou posture. Dans l'extrait suivant, j'ai imaginé les mouvements de bras de ma partenaire relatifs au maintien du tempo et du rendement des nuances. La représentation visuelle « J'imagine qu'elle fait des grimaces » (gestes facilitateurs), coïncide avec la représentation

auditive « J'entends l'autre partie » et la représentation motrice « Elle pousse vers le piano » :

J'imagine son visage dans ma tête, **j'imagine qu'elle fait des grimaces** à chaque note qui sonne dissonant ! J'imagine qu'**elle pousse vers le piano, j'imagine ses bras aller de l'avant elle joue fort** ses notes dans l'aigu. Cela m'incite à ne pas me déconnecter des touches et jouer fort en même temps que je fais attention à ne pas écraser ce qu'elle joue, même si elle n'est pas là. **J'entends l'autre partie** dans ma tête et je joue avec ses sons là. (AE.RI.9J, acte II, *Cortège du sage*, ch. 79).

De même, dans les deux extraits qui suivent, je suis amenée à prendre en compte la présence de ma partenaire, ce qui à son tour, m'incite à tourner ma tête vers elle ou plutôt, poser mon regard vers elle dans l'intention de me coordonner avec elle et de la suivre dans ses actions, le but étant de m'ajuster avec elle au niveau de l'expression musicale. C'est justement le canal visuo-moteur (Meister et coll. 2004) qui donne la possibilité au système nerveux de la représentation mentale motrice :

Je regarde à droite. Je la regarde dans son absence et je l'accompagne dans son petit ralentissement sur le premier push motif, 2nde. [...] Je vois ma tête tournée un peu vers la droite, là où H serait... Je me sens complice avec H. Je regarde tout le long à droite et de ce fait de temps en temps, je jette un coup d'œil à sa partition, exactement comme quand elle est là. (AE.RI.9J, *Introduction*, acte II, ch. 79, mes. 2).

Mes yeux vont vers la droite en même temps que je joue et je regarde ses mains en train de jouer dans ma pensée, à l'endroit où elle jouerait s'il était assise là. (AE.RI.9J, *Jeux des cités rivales*, acte I, ch. 35 à 59).

De même, dans le prochain exemple, mon regard s'oriente où ma partenaire joue. J'imagine le son de ce qu'elle joue et je l'accompagne dans son jeu malgré son absence. Je la visualise être là en train de jouer. C'est le même mouvement que j'utilise pour me connecter à elle et lui faire savoir que je l'écoute quand elle est physiquement présente. Pour mettre en place des réflexes de communication non-verbaux avec ma partenaire, je suis passé par la représentation mentale auditive et visuelle :

Je regarde à droite. **Je la regarde dans son absence** et je l'accompagne dans son petit ralentissement sur le premier push motif. Je vois ma tête tournée un peu vers la droite. Je me sens complice avec H. Je regarde tout le long à droite et de ce fait de temps en temps, je jette un coup d'œil à sa partition, exactement comme quand elle est là. Je la vois à côté de moi et je lui donne un mouvement de tête comme pour dire que je suis d'accord avec ce qu'elle a joué (dans ma pensée). (AE.RI.9J, *Introduction*, acte II, ch. 79, mes.2).

J'ai mis en place une technique de répétition individuelle qui consistait à écouter l'enregistrement et jouer en muet en simultané sur le clavier. L'enregistrement provenait d'une séance de l'atelier recherche-crédation avec Madame Goyette lors duquel nous avons enchaîné à partir de l'*Introduction* de l'acte I jusqu'à la fin de la *Ronde printanière*, chiffre 57 de la partition. Le but de la mise en place de cette technique a été de prendre de l'information sur le résultat sonore du jeu de ma partenaire et de l'ensemble malgré son absence, et ainsi l'intégrer et répéter les sections à l'aide de ce soutien auditif. Le 8 septembre, je me suis auto-explicité sur cette séance de pratique individuelle.

Le travail de jeu muet sur les touches (jouer sur les touches sans enfoncer les touches) me permet de prendre de nouveaux repères sur les plans sensorimoteurs et visuels sans avoir recours au son ni au toucher. Dans l'extrait suivant, je représente l'emplacement des mains de ma partenaire sur le clavier. Cette activité m'amène à une prise de conscience de la posture de mon cinquième doigt, en même temps que cela me permet d'évaluer dans quelles mesures je connais la partition du *Prima* et les déplacements de ma partenaire en lien avec les miens :

Je retravaille avec le métronome et je joue en muet en faisant attention à l'emplacement de mes mains particulièrement et en considérant où joue ma partenaire pour toutes ces sections. **Je regarde sur le clavier pour suivre ses mains en son absence.** J'arrive à les suivre plus ou moins. Je pensais que ça allait mieux ... Mais ce n'est pas mal non plus. Je dois m'améliorer. C'est sûr. C'était trop intense comme activité. Je me rends compte aussi que je tombe parfois sur de mauvaises touches ou arrive sur les bonnes touches avec une posture de doigt (surtout le cinquième) un peu croche ! Je corrige ceci et répète plusieurs fois. (AE.RI.9J, *Danse sacrée*, acte II, ch. 142 à 149 et 167 à 174).

Le discours interne, activité de la pensée, est omniprésent dans la situation de la répétition individuelle. Il inclut la remémoration des conseils de la conseillère artistique et les discussions avec ma partenaire (lors les répétitions en duo, avant et après les répétitions individuelles) :

De nouveau, j'appréhende le clavier avec des doigts très fermes et solides, je regarde ma main et redresse mes doigts en les plaçant sur leur pointe. Et je ferme ma main dès que je joue les notes pour avoir un son brillant. **Je me rappelle** que Hourshid m'avais dit de bien articuler toutes les croches et ne pas courir sinon, la phrase perd de son expression. Et Suzanne m'avait dit que c'est comme du Debussy, surtout avec des trémolos à la main droite. Il faut avoir des doigts très fermes pour que cela se passe proprement. (AE.RI.9J, *Jeux des cités rivales*, acte I, ch. 61).

Dans l'exemple suivant, j'évalue le résultat sonore de mon jeu en représentant ma partenaire sur le plan auditif. Je donne un accent sur le début du motif sur le quatrième temps pour que ma partenaire ait un repère auditif quand nous jouerons ultérieurement ensemble :

Et j'évalue comment cela sonne pendant que je joue. J'évalue l'intensité et le timbre du son. Je vise à ce que le son soit très brillant et percussif en même temps. Je n'articule pas mes doigts, mais je pars à partir d'une tension zéro dans les doigts et avant-bras, en poussant les doigts vers le piano, au-devant. **Je donne un accent** sur la quatrième croche en pensant à H comme **elle n'a rien sur les temps 1 et 3**, je dois être très précise dans ses débuts des motifs. (AE.RI.9J, *Glorification de l'Élue*, acte II, ch. 104).

Dans l'exemple suivant qui en provient, la représentation mentale visuelle provoque un sentiment de connexion avec ma partenaire, alors qu'elle est absente :

Je sens qu'elle est là, avec moi, en train de jouer à côté de moi. J'écoute l'enregistrement, oui, mais je suis avec elle dans ma tête. **Je la vois, je vois son corps, ses mains, son visage**, tout est là. Dans ma tête, c'est un autre espace : nous sommes là-dedans toutes les deux et nous jouons ensemble. (AE.RI.8S, *Introduction*, acte I, ch. 5).

Et ici, je constate que j'ai visualisé les gestes accompagnateurs de ma partenaire sur lesquels je prends de l'information pour le commencement de la nouvelle section :

Dans ma tête j'imagine H jouer son dernier accord, juste avant mon entrée, et là, je visualise sa main **rebondir des touches** avec un élan de crescendo. Maintenant, je commence à jouer mes accords *piano subito*. (AE.RI.8S, *Danse sacrée*, acte II, ch. 148).

Imaginer les sons, me donnent le sentiment de connaître la partition du *Prima* :

Je l'imagine (avec ses lunettes) **chanter sa mélodie** en même temps que je l'entends jouer dans l'enregistrement. Je sens que je connais très bien ses notes à elle... Finalement, c'est comme si je les jouais toutes ! (AE.RI.8S, *Introduction*, acte I, ch. 9).

Pendant ma pratique, en représentant ma partenaire, je me sentais assise à côté d'elle. Ce sentiment de présence de ma partenaire a joué sur la posture de ma main droite. Dans la section des *augures printaniers*, il y a un chevauchement des doigts 4 et 5 de ma partenaire sur ma main droite. Même en l'absence de ma partenaire, j'ai senti un certain sentiment d'inconfort dans la position de ma main droite : « [...] dans cette section c'est exactement comment je me sens quand elle est vraiment là ! ». La représentation mentale sensorimotrice m'a ainsi amenée à placer mes doigts de façon oblique sur les touches sol/ré bémol en évaluant les conséquences de l'action dans le sens où j'ai laissé le clavier libre pour les doigts de ma partenaire, une fois qu'elle sera présente. De plus, elle m'a amené à modifier la posture de mon poignet afin de maximiser le poids et assurer une bonne prise des touches :

Je me sens à côté d'elle, et dans le même état, **un peu même parfois coincée, à jouer !**, dans cette section c'est exactement comme je me sens quand elle est vraiment là ! Je ramasse mes doigts quatre et cinq de la main droite pour laisser place à la main gauche de Hourshid et **je baisse mon poignet** le plus possible pour qu'elle joue ses sf. et staccatos de façon confortable, une fois qu'elle sera là. (AE.RI.8S, *Les augures printaniers*, acte I, ch. 15).

Dans l'exemple suivant, j'évalue mon jeu en lien avec le *Prima*. Je joue en muet sur le clavier en même temps que j'évalue ce que j'entends dans l'enregistrement. Pour rendre les trémolos plus réguliers, j'arrête l'enregistrement et je les travaille les yeux fermés par la représentation mentale, autant visuelle : les gestes pour produire le son « [...]

avec des phalangettes solides », « J'imagine faire un mouvement de rotation de mon bras » ; que sensorimoteur « J'imagine jouer les trémolos très serré », « contact avec le fond des touches » ; et auditif : « J'imagine jouer les trémolos [...] sans accents ». Il y a également un discours interne sur la nuance et la continuité sonore :

[...] je me rends compte que mes trémolos s'arrêtent par moment et que je redonne un léger accent aux changements des mesures. Je me dis qu'il faut que je crée un tapis de trémolos bien réguliers et sans accent pour Hourshid pour qu'elle fasse dérouler ses notes dessus. [...] J'arrête l'enregistrement. Dans le silence et avec les yeux fermés, **je visualise mes gestes pour toute cette section** et j'imagine mettre mes doigts en contact avec le clavier et aller au fond des touches **avec des phalangettes solides. J'imagine faire un mouvement de rotation de mon bras**, bien claire mais fait avec une amplitude très minime. J'imagine jouer très proche des touches, les doigts ne se décollant jamais de la surface des touches. Je trouve cela difficile à avoir un roulement régulier, sans trop d'accent ... **J'imagine jouer les trémolos très serré et sans accents** aux changements de mesures. [...] Ensuite, j'ouvre mes yeux, je joue ce même passage en muet sur le clavier en vérifiant chacun des éléments que j'avais imaginés avec les yeux fermés. Et finalement, je relance l'enregistrement et continue à jouer en muet avec. (AE.RI.8S, *Évocation des ancêtres*, acte II, ch. 121).

L'évaluation me permet aussi d'ajuster le positionnement de mon pied sur la pédale et considérant la présence de ma partenaire :

Je joue toujours en muet en suivant l'enregistrement. Mes doigts courent sur le clavier, et juste à ce moment-là, j'enfoncé la pédale du milieu afin de tenir la basse dans la pédale tout au long de ce passage (même si je joue ne muet). Je presse la pointe de mon pied gauche sur la pédale. **Je me rends compte que mon pied est positionné croche sur la pédale**, il est comme en train de glisser vers la droite ! Je l'amène plus au centre et je pense que ça va gêner le pied gauche de H. [...]. Je me dis qu'une fois que Hourshid sera là, je dois vérifier mon pied sur la pédale pour m'assurer que ma jambe ne le dérange pas trop. (A.RI.8S, *Introduction*, acte I, ch. 5).

Selon Davidson (2005), la capacité de s'autoévaluer au moment de la production de la tâche est rendue possible grâce à la représentation mentale. Dans l'exemple suivant, l'évaluation de mon jeu m'a amenée à répéter plusieurs fois l'extrait, et ainsi, améliorer mon jeu pianistique et mon écoute du *Prima*. De plus elle a provoqué un sentiment de

satisfaction, puisque je me suis adaptée au jeu de ma partenaire. Ce que j'entends dans l'enregistrement correspond à une sorte d'objectif en commun à chercher et à atteindre :

[...] Je me dis qu'il faut le retravailler pour aller chercher des éléments plutôt sonores que rythmique et ne pas être pressé dans le jeu de cette section. Ce sont des oiseaux après tout et ils sont tous mignons et tranquilles ! [...] J'écoute très attentivement ce que Hourshid fait dans l'enregistrement. Je rejoue avec l'enregistrement ce même extrait et j'essaie de visualiser le jeu de Hourshid et sa présence. Du coup, de la voir jouer dans ma pensée et présente à ma droite, m'occupe beaucoup, et j'ai l'impression de ralentir même. **Je refais plusieurs fois l'extrait et j'essaie de m'adapter à ce que j'entends dans l'enregistrement et ce que Hourshid joue ... et ça va beaucoup mieux. Je suis contente.** (AE.RI.8S, *Introduction*, acte I, ch. 4).

Tableau 4.3 – Activité de la représentation mentale lors répétitions individuelles préparatoires du duo

Représentation mentale			
Répétitions individuelles préparatoires			
Visuelle	Sensorimotrice	Auditive	Pensée
J'imagine voir : <ul style="list-style-type: none"> • Gestes pianistiques • Corps • Regard • Visage • Posture et • Partition du <i>Prima</i> 	J'imagine faire : <ul style="list-style-type: none"> • Les gestes du <i>Prima</i> 	J'imagine entendre : <ul style="list-style-type: none"> • Voix (parlée et/ou chantée) • Résultat sonore, et • Respiration de ma partenaire 	Discours interne : <ul style="list-style-type: none"> • Remémoration des conseils de la conseillère artistique • Discussion avec ma partenaire. • Évaluation (<i>Seconda</i>)

4.1.1.2 Prise d'informations

J'ai constaté que pendant les répétitions individuelles, étant donnée l'impossibilité de la prise d'informations sur les gestes instrumentaux (effectifs, accompagnateurs et facilitateurs) de ma partenaire ni le résultat sonore du *Prima* et de l'ensemble, je me suis engagé à taper le rythme du *Prima* et / ou à chanter sa ligne mélodique. Dans

l'exemple qui suit, je chante la ligne mélodique du *Prima* en même temps que je joue ma partition (*Seconda*) pour me rendre compte du résultat sonore de l'ensemble :

[...] Mais encore j'ai une hésitation qu'il faut éliminer. Cela me rend triste, je me déçois : cela fait plusieurs fois que j'ai cette hésitation... Du coup, je pense à la ligne de H, et je me représente ce qu'elle fait dans ma tête. Je comprends **que sa phrase monte (alors que la mienne descend)**. Ensuite, je chante sa ligne de H en disant : da, da, da-dâ-da. (AE.RI.9J, *Danse sacrales*, acte II, ch. 144, mes. 2).

Au sujet de chanter la partition par des syllabes dépourvues de signification dans le but de répétition ou de préparation d'une performance musicale, Gordy (1999) parle de *scatting*⁵⁸ où la musique et la langue s'unissent. Selon l'auteur, cette technique est une forme musicale de paralangage et aide les musiciens à placer ensemble les accents, les inflexions, pulsations, les pauses et respirations. Je remarque également que chanter la ligne de ma partenaire m'amène à maîtriser autant ma partition que la sienne « je prends conscience que sa phrase monte (alors que la mienne descend) », tout en stabilisant mes connaissances de l'harmonie de l'extrait que je joue :

Je pense à chacun de mes accords, **de quelle tonalité** ils sont issus et j'imagine bien leur emplacement sur le clavier, juste avant de les jouer. Bien sûr je joue très lentement, comme une tortue qui ne court pas ! L'hésitation n'est plus là. De plus je viens d'acquérir une belle habileté. J'ai une obsession de les rejouer et de les rejouer ... (AE.RI.9J, *Danse sacrales*, acte II, ch. 144).

Chanter m'amène à mieux connaître sa partition et pouvoir, ensuite, représenter sa ligne mélodique sur le plan auditif :

Je répète cela plusieurs fois à voix basse, et puis en muet, seulement dans ma tête. Maintenant, je revois ma ligne, je refais mes accords. Je me redis la tonalité de ré majeur dans ma tête, puis rejoue l'extrait. [...] Je recommence la même chose, mais cette fois-

⁵⁸ Style vocal, propre au jazz, qui consiste à remplacer les paroles par des syllabes dépourvues de signification, et choisies en raison de leur valeur rythmique et phonétique. Chanter dans le style « scat », c'est-à-dire en rejetant les mots et en vocalisant avec des syllabes comme da-de-da-di-da.

ci, je me focus pour pouvoir suivre ce que je fais au même moment que je chante la ligne de H. (AE.RI.9J, *Danse sacrales*, acte II, ch. 144)

Pour combler l'impossibilité de prise d'informations sur le résultat sonore du jeu du *Prima* et de l'ensemble, j'ai tapé le rythme du *Prima* pour l'assimiler, en même temps que je jouais ma partition (*Seconda*) :

Avec un tempo très lent, **je tape du pied gauche et je joue ma main droite** (du *Seconda*). Je vais jusqu'au bout, et du coup, quand la section de H finit, je me mets à jouer les mains ensemble. (AE.RI.9J, *Augures printaniers*, acte I, ch. 15 à 18).

L'exemple suivant montre que c'est grâce à la prise d'informations sur la partition du *Prima* que j'ai été en mesure de représenter visuellement la partition de ma partenaire au moment des répétitions en duo et en situation du concert :

Tout au long de mon jeu, je chante si possible, la partition de H de mémoire. J'imagine la partition du *Prima* dans ma tête. J'ai beaucoup de repères visuels dessus. J'y vois les notes, les marques déposées dessus (accents et doigts) ... et tout ce qu'on a écrit, moi ou H, elles sont toutes là. Je les imagine très bien, et j'imagine aussi le cercle autour des traits de *Prima* de l'augure printanière. J'enchaîne tout de mémoire en regardant dans ma tête la partition de Hourshid. (AE.RI.9J, *Action rituelle des ancêtres*, acte II, ch. 129).

Tableau 4.4 – Activité de la prise d'informations lors des répétitions individuelles préparatoires du duo

Prise d'information Répétitions individuelles préparatoires	
Partition du <i>prima</i>	Chanter ou taper le rythme

4.1.1.3 Communication non verbale

Les données dévoilent que j'ai employé des gestes communicatifs même en absence de ma partenaire, avec une réelle intention de lui transmettre un message. J'ai établi cette activité de communication non verbale notamment sous forme de codes même lors de

mes répétitions individuelles et avec une intention explicite d'influencer autrui (absent dans ce cas), le but, étant, semble-t-il, de m'habituer à donner ces mêmes signaux une fois que ma partenaire sera présente. Dans l'exemple suivant, j'ai communiqué dans mon imaginaire avec ma partenaire en ouvrant mes bras comme signes de début de phrase en synchronie avec la respiration sur le demi-soupir :

Je me vois **respirer en ouvrant avec mon bras** comme si elle est ici et en train de jouer avec moi. C'est un geste que je fais quand elle est là, pour l'aider à être avec moi, et moi avec elle. C'est un signe de fin de phrase.

Également, j'ai levé mon deuxième doigt à des fins d'articulation précise pour faire signe à ma partenaire et en donnant un coup de bras pour signaler le tempo des noires à Hourshid :

[...] **Je lève mon deuxième doigt** pour lui faire dire, dans son absence, le tempo de la quatrième croche, en même temps que cela m'aide à articuler davantage et faire sonner ces deux doubles-croches qui devront être jouées très vite. (A.E.R.I.9J, *Glorification de l'élue*, ch. 104).

Je joue la série des accords diminués en croches, tel que composé. **En donnant un coup de bras à chaque début du groupe de deux croches** pour faire placer les noires de Hourshid une fois qu'elle serait là. (A.E.R.I.9J, *Cortège du sage*, acte I, ch. 70 à 71).

Tableau 4.5 – Activité de la communication non verbale lors des répétitions individuelles préparatoires du duo

Communication non verbale (quasi linguistique) Répétitions individuelles préparatoires	
Gestes communicatifs	Mouvements des yeux, poignets, doigts, épaules, coudes et tête
	Posture, orientation et balancement de la partie supérieure du corps (dos, cage thoracique, tête)
	Respiration

4.1.1.3.1 Synthèse de la stratégie de simulation préparatoire

Comme montré par les exemples ci-dessus, la stratégie de simulation préparatoire, mise en place lors des répétitions individuelles, englobe les activités de représentation mentale (visuelle, auditive, sensorimotrice), de prise d'informations sur la partition du *Prima* et de communication non verbale par gestes communicatifs. L'analyse des verbatim montre que la représentation mentale est l'activité dominante. Il est à noter que ces trois activités sont en relation d'interdépendance et interagissent les unes avec les autres. La prise d'informations sur la partition du *Prima* en chantant ses lignes ou en tapant ses rythmes, m'a amenée à représenter mentalement ma partenaire en train de jouer. La représentation mentale ainsi ancrée dans les informations que j'avais retenues de la partition du *Prima*, en plus de tout ce que je savais du comportement de ma partenaire, manière de jouer et habitudes gestuelles, m'ont conduite à établir une communication non verbale par gestes communicatifs en son absence. Faire des gestes communicatifs à leur tour m'a amenée à approfondir tant la connaissance de ma partition que celle de ma partenaire. Ma pratique individuelle a donc consisté en des allers-retours constants entre la communication non verbale et la prise d'informations. Cette stratégie m'a amené à apprendre ma partition en lien avec celle de ma partenaire et ainsi donner du sens et de l'efficacité à mes répétitions individuelles préparatoires du duo.

4.1.2 Répétitions en duo

Ensuite venaient les répétitions en duo qui alternaient et s'enrichissaient par les répétitions individuelles et inversement. Elles étaient parsemées de retours en arrière, de bonds en avant, d'arrêts et de détours. En plus de répéter ensemble les différentes sections de l'œuvre fragment par fragment, pendant les répétitions en duo nous avons une communication verbale entre nous pour : décider de la nature des signaux physiques (lever le doigt, mouvement de tête, respiration, presser l'épaule) afin de

communiquer ensemble au moment du jeu ; faire des choix de doigté et de pédale ; décider de l'emplacement des poignets et des bras ainsi que des postures du corps en fonction de l'endroit à jouer sur la partition ; établir des éléments expressifs et faire des choix interprétatifs (tempo, nuances, timbre, équilibre sonore, phrasé) ; déterminer les sections ultérieures à travailler aussi bien en répétitions individuelles qu'en duo. La communication verbale contribue au champ cognitif partagée, ce dernier se renforce à chaque répétition en duo.

En outre, pendant les répétitions en duo, j'ai pris de l'information sur les gestes pour produire le son, accompagnateurs et facilitateurs (gestes instrumentaux) de ma partenaire ainsi que la partition du *Prima*, ce qui m'a permis de me construire une représentation mentale sur les plans auditif, visuel et sensorimotrice pendant le jeu. Cette représentation mentale à son tour, m'a incité à prendre de l'information et à communiquer non verbalement par les gestes communicatifs (mouvements des yeux, poignets, doigts, épaules, coudes et tête ; posture, orientation et balancement de la partie supérieure du corps (dos, cage thoracique, tête) et respiration) avec ma partenaire. Dans le but d'intégrer le jeu de ma partenaire j'ai constaté que la communication non verbale m'a amené, d'un côté, à une activité de prise d'informations sur la partition du *Prima*, sur les gestes instrumentaux et le résultat sonore (*Prima/Seconda*/ensemble), et de l'autre, à une activité de la représentation mentale, et ainsi de suite.

Ces activités de communication non verbale, de prise d'informations et de représentation mentale sont interdépendantes et se réalisent par un processus itératif où une première activité amène vers une deuxième, qui elle-même amène à une troisième, contribuant ainsi à établir un environnement cognitif commun avec les intentions du jeu de ma partenaire. Il est à noter que pendant les répétitions en duo, le discours interne est omniprésent. En outre, l'évaluation a été présente et a porté sur le résultat sonore du *Seconda/Prima*/ensemble, ainsi que sur les gestes pour produire le son et les gestes accompagnateurs.

Je nomme cette stratégie, la « stratégie intégrative en duo ». Par la mise en place de cette stratégie, j'ai visé l'intégration de ma partenaire à travers les trois activités, en interaction les unes avec les autres. J'ai constaté que parmi les deux situations de répétitions, celle des répétitions en duo est la plus riche et la plus complexe en termes d'échanges d'informations avec ma partenaire dans la mesure où les deux types de communication, verbale et non verbale, coexistent simultanément avec l'échange d'informations sur ses gestes instrumentaux, sa partition et le résultat sonore. Le processus empathique est également présent lors des répétitions en duo, ce qui me permet de comprendre les gestes (communicatifs et instrumentaux) de ma partenaire et ses intentions expressives, m'amenant ainsi à communiquer non verbalement avec elle :

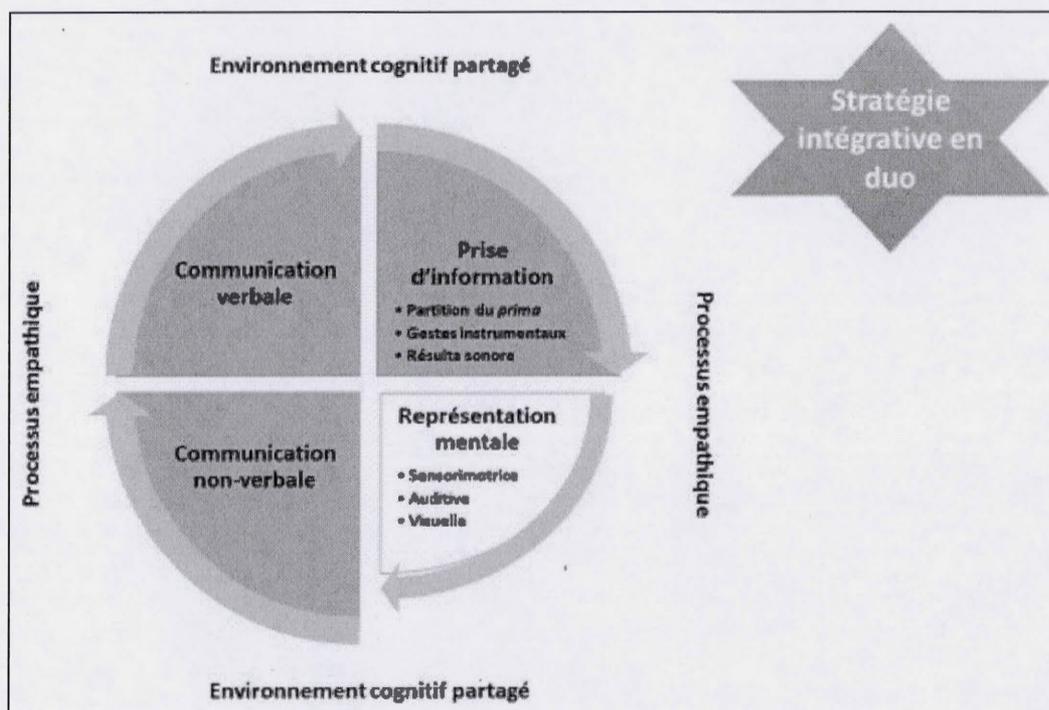


Figure 4.2 – Stratégie intégrative en duo

Ici, j'illustre ici les différentes activités que les trois activités de cette stratégie à l'aide des exemples tirés des verbatims :

4.1.2.1 Représentation mentale

Dans l'extrait suivant de mon journal des répétitions en duo, j'ai constaté que la mise en place de l'*Introduction* de l'acte II a été laborieuse « à cause des changements des chiffres indicateurs, mes valeurs de notes longues [...] ». De ce fait, pour intégrer les croches du *Prima* et comprendre leur nombre et les changements de mesures, je me suis représenté sa partition, j'ai visualisé les mesures, ses phrasés et, également j'ai chanté la voix supérieure de la mélodie :

Je travaille l'introduction **en disant dâ-dé** pour bien marquer le nombre de temps par rapport aux croches que Hourshid joue, en les suivant dans ma tête, **en les regardant dans ma tête dérouler sur la partition**. Et quand sa main droite entre avec la mélodie, je chante les notes de la voix supérieure. [...] J'ai des blancs de mémoire en ce qui concerne combien de fois H joue ses accords en croches. Je suis mêlée à cause des changements des chiffres indicateurs, mes valeurs de notes longues ... et je fais des erreurs. Et je me rends compte que je ne pense pas assez d'avance aux notes de H dans ma tête. (JB.R.D, acte II, *Introduction*).

Ma partenaire et moi travaillons la première section de la *Danse sacrale* avec le métronome tout en jouant en muet. Ce qui m'amène à faire une représentation mentale de l'emplacement des mains de ma partenaire :

Je fais attention à **l'emplacement de mes mains particulièrement en lien avec les mains de ma partenaire** et à quelle distance des miennes elles se trouvent. (JB.RD, *Danse sacrale*, acte II, ch. 154).

Je me mets à imiter ses gestes accompagnateurs pour me synchroniser avec elle. Ce qui cause une accélération du tempo (dont je me rends compte) liée à l'empathie du comportement par imitation (mimétisme) (Brunel et Cosnier, 2012) :

Je sens que je contrôle le tempo. C'est stable. Maintenant je focus sur ce qu'elle joue pour la suivre de très près. Je **l'imité en faisant des petites ouvertures de bras sur les temps un, pour me coordonner avec ce qu'elle fait**. Cela nous synchronise super bien ! Mais là ... on accélère un peu toutes les deux, ensemble. (JB.RD, *Augure printanière*, acte I, ch. 16 à 18).

Dans le prochain extrait, mon discours interne porte autant sur les actions de ma partenaire que sur ce que je m'ordonne à faire. Il me permet de me projeter dans le futur et d'anticiper ses actions :

On est en train de jouer ensemble. J'écoute H jouer. Je me dis : **il faut qu'elle se rappelle** de bien égrainer toutes ses doubles-croches. Il faut que ces doubles-croches soit très régulières, et **que je maintienne aussi le tempo stable** pour qu'elle puisse le faire. (JB.RD, *Augure printanière*, acte I, ch. 16, mes. 4).

J'ai le sentiment d'être dans la même bulle que ma partenaire et être connectée à elle. Cet état émotionnel m'accompagne au moment du jeu, même si le résultat sonore n'est pas toujours satisfaisant :

Je sens que **nous sommes dans une même bulle**, dans un espace semi-fermé. À l'intérieur, il n'y a pas de barrière entre nous deux, de cette bulle. Ce qu'elle joue reflète ce que je joue. Je me synchronise avec ses mouvements de bras et aussi le tempo de croche. **Je me sens connecté à elle**, même si ce qu'on joue n'est pas tout le temps très ensemble (JB.RD, *Augure printanière*, acte I, ch. 15-16).

Tableau 4.6 – Activité de la représentation mentale lors des répétitions en duo

Représentation mentale			
Répétitions individuelles préparatoires			
Visuelle	Sensorimotrice	Auditive	Pensée
J'imagine voir : • Gestes pianistiques • Corps • Regard • Visage • Posture • Partition du <i>Prima</i>	J'imagine faire : • Les gestes du <i>Prima</i>	J'imagine entendre : • Voix (parlée et/ou chantée) • Résultat sonore • Respiration de ma partenaire	Discours interne : • Remémoration des conseils de la conseillère artistique • Discussion avec ma partenaire • Évaluation (<i>Prima/Seconda/ensemble</i>)

4.1.2.2 Prise d'informations

En situations des répétitions en duo, il y a eu également l'activité de prise d'informations sur les gestes instrumentaux effectifs (pour produire un son), accompagnateurs (pour accompagner le son produit) et facilitateurs (par expressions faciales – pour souligner nuance, harmonie, phrasé –, mouvements pour maintenir le tempo, produire un rythme particulier) de ma partenaire. Ses gestes ont agi comme des signes pour moi sans qu'elle ait l'intention de me transmettre un message particulier. Dans l'exemple suivant, la manière avec laquelle elle enfonce ses touches m'informe de son tempo et de la qualité du son toucher :

Hourshid a posé ses mains sur le clavier une fraction de seconde avant de jouer cette phrase légato. Elle est sur les touches et ne bouge pas sa main. **Je regarde sa main pour savoir quand elle va enfonce** sa première note et les suivantes. Je la suis en regardant ses mains et essaie de me synchroniser avec elle en faisant très attention à ses moindres mouvements. Ce passage est très délicat. Notre tempo doit être exactement pareil et aussi notre toucher sinon, on ne va pas être ensemble. (JB.RD., *Cercle mystérieux des adolescentes*, acte II, ch. 99).

Dogantan-Dack permet d'affirmer que l'un des critères déterminants, sinon le critère principal et le modèle idéal d'une performance expressive pour les pianistes musiciens a toujours été leur capacité à faire chanter le piano. Selon l'auteur, les recherches dans le domaine de la production vocale démontrent que la représentation dans le cerveau du mouvement musculaire pour chanter ainsi que le contrôle nerveux des muscles de la cage thoracique sont similaires sur les plans sensoriel et moteur, au mouvement musculaire produit par d'autres muscles du corps. Dogantan-Dack emploie l'expression « *singing hand* » pour désigner le modèle idéal pour une performance expressive dans des passages legato (2011, p. 256) chez le pianiste et souligne que le phrasé commence avant tout contact avec les touches.. Le geste initiateur d'un touché chantant, ou « *singing touch* » selon l'auteur, se définit par une position de main fixe avant l'attaque des touches. Cette attitude gestuelle, confirme l'auteur, réduit les micro-fluctuations d'intensité entre les notes d'une même phrase en affectant, non pas une seule note, mais toute une série de notes qui deviennent ainsi une unité musicale⁵⁹.

Les informations auditives et tactilo-auditives (toucher/son), prises à partir du jeu de ma partenaire ainsi que sur le résultat sonore de l'ensemble (*Seconda et Prima*), m'ont permis d'un côté de m'ajuster à son jeu et de l'autre, de l'intégrer au mien. Ces informations constituaient des éléments qui rendent explicites le sens du discours musical et le contenu expressif de l'œuvre, tels que l'équilibre et l'intensité sonore, le tempo, le phrasé, le toucher, les choix interprétatifs ainsi que les caractéristiques stylistiques. Tous ces éléments échangés entre ma partenaire et moi ont contribué à l'adaptation réciproque entre nous lors du jeu d'ensemble et le concert. Dans l'extrait suivant, l'échange d'informations avec ma partenaire à l'aide des informations auditives s'est réalisé spécifiquement grâce à l'accent que ma partenaire mettait sur les

⁵⁹ Traduction libre de « *musical unit* ».

temps forts, c'est-à-dire le résultat sonore du *Prima*, m'a aidé à me synchroniser avec elle :

Les accents qu'elle donne, me font comprendre les temps forts, et définissent les élans mélodiques phrase par phrase. (JB.R.D, *Augure printanière*, acte I, ch. 17-18).

La prise d'informations sur la partition de ma partenaire a été présente également pendant les répétitions en duo et s'accompagne de l'activité de la représentation mentale :

[Hourshid] – Dès qu'on est un peu moins engagé corporellement, et qu'on est plus dans nos têtes, cela va tellement mieux et on arrive enchaîner. Cette section, ce n'est pas corporel du tout là. Moins on donne, mieux on est présente dans nos têtes. Il faut imaginer très fortement la partition et la suivre. Ok ? On y va ensemble. Mais lentement.

[Mehrshid] – Oui, moi en tout cas, je dois tellement représenter la tienne sinon je n'arrive pas jouer. Je suis accro !

[Hourshid] – Ok, alors colle-toi à ma partition ! Ok, allons-y lentement et arrête-toi dès que cela ne va plus.

[Mehrshid] – Mais parfois encore ta partition m'échappe... je veux dire dans son déroulement. Je sais ce que tu vas jouer ; ben, je sais tout cela par cœur cela fait longtemps ! Mais il faut que je la dise par moi-même, comme si je jouais ce que tu joues. Alors attends... on va très lentement, parce qu'il y a des choses que je ne vois pas encore de ta partition dans ma tête. (ERA.RD, *Danse sacrée*, acte II, ch. 149).

Tableau 4.7 – Activité de la prise d'informations lors des répétitions en duo

Prise d'informations Répétitions en duo	
Gestes instrumentaux (visuel et sensorimoteur)	Effectifs (enfoncer les touches)
	Accompagnateurs (mouvements associé aux gestes pour produire le son)
	Facilitateurs (expressions faciales – souligner nuance, harmonie, phrasé – mouvements – maintenir le tempo, produire un rythme particulier)
Résultat sonore (auditif)	Toucher / son
	Contenu musical (équilibre et intensité sonore, tempo, phrasé, choix interprétatifs, caractéristiques stylistiques)
Partition du <i>Prima</i>	Traces sur la partition

4.1.2.3 Communication verbale

La communication, une « action de mobilisation de signes dans une intention d'influence sur autrui par effet de construction de sens » selon Barbier (2011), a été une activité que j'ai utilisée afin de coordonner mes actions motrices avec ma partenaire et réguler la performance. Entre ma partenaire et moi, il y a eu de la communication verbale et de la communication non verbale. D'après les données recueillies, entre autres, pour bien comprendre les enjeux techniques et artistiques que l'œuvre exigeait, il y a eu constamment une communication verbale entre ma partenaire et moi.

La communication verbale a été présente à chaque étape du processus d'apprentissage de la partition, autant pour l'analyse de la structure formelle de la pièce que pour partager nos connaissances et points de vue au sujet des repères (basiques, structurels, interprétatifs et expressifs) à acquérir pour nous guider tout au long des répétitions. Dans le but de construire une image globale de l'œuvre, nous avons analysé la structure formelle de la pièce dès le début de notre apprentissage en découpant chaque partie de l'œuvre en plusieurs petites sections. L'analyse de la structure formelle (structure rythmique, harmonique, mélodique et métrique) a eu un impact direct sur nos répétitions individuelles et duo à plusieurs égards. Elle a été un outil majeur pour la planification de nos séances de répétitions ultérieures.

Les échanges verbaux ont eu lieu avant et après les séances de répétitions individuelles, mais aussi, avant, pendant et après les répétitions en duo et ont été aussi le moyen privilégié pour établir un rapport humain satisfaisant entre nous : mise en place de méthodes spécifiques à suivre dans nos répétitions individuelles (travailler mains séparées, doubler les notes, chanter une ligne en même temps que jouer l'autre, etc.), description de l'expérience vécue et les difficultés techniques, interprétatives et expressives rencontrées, proposition de solutions aux problèmes antérieurement discutés, rappel d'instructions de la conseillère artistique Suzanne Goyette et évaluation de

l'exécution en cours, discussion au sujet de prochaines étapes à travailler individuellement et en duo. De plus, les échanges verbaux nous ont aidés à nous ajuster sur le plan technique et sur la connaissance de la section sur laquelle nous travaillions. La communication verbale nous a aidées à construire un système de référence commun que les auteurs Sperber et Wilson (1989) nomment « environnement cognitif partagé » (p. 69), contenant des éléments communs pour faire converger nos actions vers les objectifs que nous avons établis pendant les répétitions en duo, et ainsi atteindre une symbiose au moment de l'interprétation de l'œuvre.

Pour intégrer le jeu de ma partenaire, j'ai demandé à Hourshid de jouer de mémoire une section de l'œuvre en même temps que je vérifiais son jeu en lien avec sa partition. Cette manière de faire m'a permis, d'un côté, de prendre de l'information sur son jeu instrumental (gestes instrumentaux) et son toucher et le résultat sonore, et de l'autre, sur la partition *Prima*.

De plus, ce processus de perception, d'observation et d'écoute active de ma partenaire m'a fait simuler son action sur le plan moteur et également mental, et de ce fait, m'a préparé à me synchroniser avec elle lorsque j'allais jouer avec elle. Comme le souligne Jeannerod (1994), la simulation interne d'une action est équivalente à son exécution.

[Mehrshid] – Il faut revoir cette section de la dernière page. Joue la de mémoire je vais t'écouter. (Je laisse le métronome, noire = 100, et je l'écoute jouer en même temps que je regarde sa partition) (ERA.RD, *Danse de la terre*, acte I, ch. 72 à 79).

Selon le verbatim suivant, nous avons travaillé l'articulation des triples croches et des quadruple-croches pour diriger les arabesques sans force et faire ressortir le thème à travers elles. Nous avons veillé à la fluidité des passages entre les quadruple-croches du *Prima* et les triples croches du *Seconda*. Pour ce faire, nous avons travaillé chaque groupe en égrainant toutes les notes, puis en les jouant très piano avec moins

d'articulation aux doigts. Il semble que l'emplacement restreint des quatre mains au milieu sur le clavier a empêché l'homogénéité entre *Seconda* et *Prima* :

[Mehrshid] – Il ne faut pas donner d'accents sur le début de ces arabesques, il faut tout jouer très piano.

[Hourshid] – Oui, mais lève un peu ton poignet pour que je passe en-dessous, ce n'est pas homogène ça [...] je ne peux pas les dérouler entre ma main gauche et ma main droite. (ERA.RD, *Introduction*, acte II, ch. 86 à 90).

J'ai constaté que nous parlons en même temps que nous jouons sans nous interrompre. Nous nous signalons les éléments à améliorer au moment du jeu. Et s'il y a besoin, nous nous arrêtons et déterminons ensemble la prochaine étape à suivre. Pendant les répétitions de la section des *Rondes printanières* de l'acte I, nous travaillons sur la distance à prendre du clavier en vue de retomber dessus en même temps de manière synchronisée. Nous faisons différents essais, avec plus ou moins de distance des touches afin de nous accorder ensemble et d'ajuster nos gestes instrumentaux :

[Mehrshid] – Si on part très haut, ça risque qu'on n'arrive pas aux touches en même temps... Il faut revoir cela.

[Hourshid] – Oui, il ne faut pas une très grande ampleur de toute façon. Ce qui est important, c'est l'intensité et force à dégager sans alourdir.

[Mehrshid] – Tu fais comment pour tes accords ?

[Hourshid] – Beh, je pousse vers le piano et puis ça fait remonter ma main, juste ce qu'il faut, naturel.

[Mehrshid] – Ok, on essaie ça ensemble ?

[Hourshid] – Oh, ça c'est bon maintenant ! On garde ça ! (ERA.RD, acte I, *Rondes printanières*, ch. 53).

Tableau 4.8 – Activité de la communication verbale lors des répétitions en duo

Communication verbale Avant et après les séances de répétitions individuelles, et, avant, pendant et après les répétitions en duo
Analyse et réalisation de la structure formelle de la pièce
Partage de connaissances et points de vue au sujet des repères (basiques, structurels, interprétatifs et expressifs) à acquérir
Partage de l'expérience vécue et les difficultés techniques, interprétatives et expressives rencontrées
Mise en place des méthodes spécifiques à suivre lors des répétitions individuelles (travailler mains séparées, doubler les notes, chanter une ligne en même que jouer l'autre, etc.)
Proposition de solutions aux problèmes antérieurement discutés
Rappel d'instructions de la conseillère artistique Suzanne Goyette
Évaluation de l'exécution en cours
Discussion au sujet de prochaines étapes à travailler individuellement et en duo

4.1.2.4 Communication non verbale

La communication par les gestes communicatifs relèvent de la communication non verbale à l'aide de codes par mouvements des yeux, les poignets, les doigts, les épaules, les coudes, la tête et l'ouverture de la cage thoracique (respiration signalant les débuts de phrases et leurs tempos, nuances et expressions), ainsi que par la posture, les balancements et orientations du corps. Les gestes communicatifs portaient un message précis à l'intérieur de notre duo et ont agi comme codes mimogestuels « quasi linguistiques » (Cosnier, 1982), dans le sens où ils assuraient une communication sans usage de la parole.

Pendant les répétitions en duo et en situation du concert, j'ai communiqué avec ma partenaire à l'aide des gestes communicatifs. Dans l'extrait suivant, je constate que j'ai communiqué non verbalement à l'aide des mouvements de tête (signes phatiques) et de respiration (pour signaler les débuts de phrases et les tempos). La mise en place de ces

gestes communicatifs, m'amène à une prise de conscience de la distance que nous prenons des touches :

Je donne **un mouvement de tête** sur chaque silence de double-croche et je **respire** (à haute voix !) en même temps pour donner le signal aussi bien à H qu'à moi-même. Je m'aperçois que parfois le signal n'est pas clair. Je le clarifie et on répète ensemble plusieurs fois [...]. **Je me rends compte** que quand on n'est pas synchronisé, c'est quand on s'éloigne trop des touches. Je me dis que pour jouer très précisément les doubles-croches et être ensemble sur toute cette section et considérer les changements de mètres et les respecter sur le plan des temps forts et faibles, poids, et, et, etc., il faut diminuer la distance qu'on prend avec les touches avant de jouer les accords. Il faut qu'on se colle aux touches. Je partage mes pensées avec H. (JB.R.D, *Danse sacrée*, acte II, ch. 142).

Tableau 4.9 – Activité de la communication non verbale lors des répétitions en duo

Communication non verbale (quasi linguistique)	
Répétitions en duo	
Gestes communicatifs	Mouvements des yeux, poignets, doigts, épaules, coudes et tête
	Posture, orientation et balancement de la partie supérieure du corps (dos, cage thoracique, tête)
	Respiration

4.1.2.4.1 Synthèse de la stratégie intégrative en duo

Comme les exemples le montrent, **la stratégie intégrative en duo** comprend les trois activités, celle de la représentation mentale (visuelle, auditive, sensorimotrice), de la prise d'informations (sur la partition du *Prima*, mais également sur les gestes instrumentaux de ma partenaire et le résultat sonore *Prima/ensemble*) et de la communication verbale et non verbale. C'est intéressant de remarquer que, dans la situation des répétitions en duo, les activités de communication non verbales et verbales et de prise d'informations sont plus présentes que celle de représentation mentale. Car, étant donné que ma partenaire joue avec moi, j'ai moins senti le besoin de me représenter le résultat sonore du *Prima* et celui de l'ensemble, de m'imaginer ses gestes pour produire le son, accompagnateurs et facilitateurs (gestes instrumentaux) ou de me représenter mentalement ses gestes communicatifs dans le but d'établir une communication non verbale avec elle. Je constate également la présence d'un processus circulaire entre les activités. À chaque répétition en duo, nous déterminions si notre exécution était satisfaisante ou non. Une exécution satisfaisante nous amenait à renforcer et consolider les démarches et les réflexes. Inversement, une exécution insatisfaisante exigeait une réévaluation des démarches entreprises et déclenchait au sein de notre duo, un processus de résolution de problème à la suite duquel, nous adoptions éventuellement des manières de faire plus adaptées. L'adoption de nouveaux repères se faisait grâce à la discussion et confrontation de nos idées (communication

verbale), et également par la communication non verbale, la prise d'informations et la représentation mentale. Dans la situation des répétitions en duo, ma partenaire est présente et l'interaction entre ces trois activités se fait de manière très dynamique. La qualitative *intégrative* de cette stratégie souligne l'intention sous-jacente d'intégrer le jeu de ma partenaire. Il est à noter que la communication non verbale peut s'effectuer simultanément à l'activité de communication verbale, la prise d'informations et la représentation mentale, en raison du fait qu'à certains moments du déroulement de la séance des répétitions en duo, nous nous engageons dans une discussion en même temps que nous jouions.

4.1.3 Concert

Lors du concert, l'activité de la prise d'informations est similaire à celle de la situation des répétitions en duo. Par contre, il n'y a plus la possibilité de prendre de l'information sur la partition du *Prima* du fait que nous jouons de mémoire au moment du concert. De même, l'activité de la communication non verbale est également similaire aux répétitions en duo. Par contre, il n'y a pas d'activité de communication verbale entre ma partenaire et moi. Le discours interne est omniprésent, alors que l'activité d'évaluation est différente dans le sens où pendant le concert, elle n'a pas amené à une résolution de problème vue le contexte de la performance live.

Dans cette situation, je constate le même dynamisme quant à l'interaction et l'organisation spécifique entre les activités de la prise d'informations (gestes instrumentaux et le résultat sonore), la représentation mentale et la communication (non verbale) qu'en répétitions en duo. Comme les deux autres situations, la situation du concert m'a amené à avoir recours à des activités particulières et à une coordination spécifique entre elles. Ce qui génère une troisième stratégie que je nomme la « stratégie performative », puisqu'elle réfère aux conditions spécifiques de la performance. J'ai

constaté que les activités de communication non verbale et prise s'informations sont plus présentes que celle de représentation mentale. Ces trois activités interagissent ensemble dans un dynamise actif :

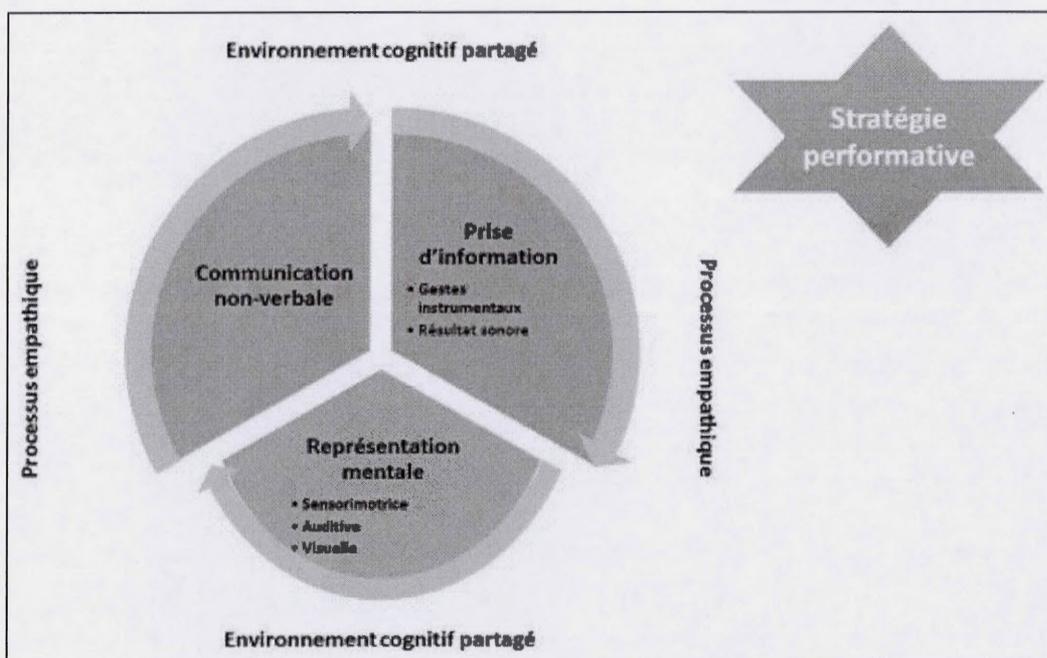


Figure 4.3 – Stratégie performative

J'illustre ici les différentes activités que cette stratégie contient, à l'aide des exemples tirés des verbatim :

4.1.3.1 Représentation mentale

Au moment du concert, je constate que la représentation des sons et la visualisation mentale des gestes qui les accompagnent coïncident la plupart du temps. Comme le montre l'extrait qui suit, au tout début du concert, « je vois le dernier geste de ma partenaire jouer dans l'aigu [...], et imagine le son de ce dernier accord très fort ». De

plus imaginer mentalement la fin du récital avec ma partenaire « main dans la main » et « très joyeuses et contentes » m'encourage :

Involontairement, je me projette vers la fin de la pièce et nous imagine jouer l'accord final, **je vois le dernier geste de ma partenaire jouer dans l'aigu et sa main quitter le clavier ; et après le mien** : je vois avec l'accord final du sacrifice dans le grave, et **imagine le son de ce dernier accord très fort** et terrifiant ... je nous imagine nous lever et saluer le public, main dans la main, je nous vois très joyeuses et contentes. [...] Je sens une énergie positive en moi **et j'ai hâte de me lancer dans le jeu.** (A.E.C.5N).

Au moment de la prestation publique, la représentation mentale auditive était un outil de rappel qui a servi majoritairement à évaluer le résultat sonore pendant et après le jeu. Selon l'exemple suivant, grâce à la mise en présence de la partition au niveau auditif, j'ai évalué notre performance. La concordance de l'objectif de performance avec la performance elle-même au moment de son exécution est d'ailleurs, selon Lehmann (1997), le rôle le plus important de la représentation mentale :

Je suis en train de jouer le point d'orgue de la fin de cette première section et en même temps, **je visualise les mesures que nous venons de jouer ensemble.** J'imagine *Seconda* et *Prima* et je recule dans ma pensée en regardant les notes dans ma tête. Je vérifie si j'ai joué mes triolets bien legato, j'écoute ce que j'ai fait (ce qui vient de passer) et aussi, je vérifie si le groupe des cinq notes de Hourshid a été bien régulier et rythmé. Pendant tout ce temps, je garde la note sol, mi et ré dièse en point d'orgue et je fixe mon regard sur le doigt de ma main droite. (A.E.C.5N).

J'imagine la voix de ma partenaire et cela m'aide à garder le tempo pendant le concert :

La voix de H apparait dans ma tête en train de compter ! Je joue et ça m'aide à garder le temps (A.E.C.5N).

Selon les exemples suivants, au moment du concert, j'évalue notre jeu à l'égard de ce que le public a entendu. Cet exemple montre que je représente le public de manière visuelle et me mets à leur place dans mon imaginaire pour entendre dans ma tête ce que nous venons de jouer :

J'écoute le silence dans la salle quand je joue les notes tenues de la mes. 6 (sol# et do#) après la phrase *accelerando*. Quand j'écoute le silence, j'entends les bruits dans la salle, je m'aperçois du coup de la présence du public, je les visualise me regarder. Je me mets à leur place et j'imagine ce que nous venions de jouer en reculant dans ma tête **pour évaluer ce que le public vient d'entendre**. Je me dis que c'était bon ce qu'ils viennent d'entendre et me dis : Continue, tu joues très bien ! (AE.C.5N).

J'évalue également ce que ma partenaire a joué en comparant le résultat sonore avec les objectifs mis en place lors des répétitions en duo :

Je me dis Wow ! Elle joue bien ! Je trouve que ce qu'elle fait est très bien et **reste conforme à nos intentions communes qu'on s'était fixées** : elle donne des coups de bras au début de chaque passage de double-croches en triolets comme planifiées auparavant dans nos répétitions. (AE.C.5N, *Les augures printaniers*, ch. 16).

Et également, mon évaluation porte sur le résultat sonore de mon jeu (*Seconda*) :

Je me dis qu'il faut que je garde le tempo très stable. Cette pensée est dans ma tête en permanence. Je vais au fond des touches pour ne pas accélérer et garder le tapis des triolets en marche en dessous des notes de H. **J'évalue si je garde bien le tempo** tout le long en écoutant les temps forts et les accents du *Prima* et *Seconda*. Je veille aussi à l'équilibre sonore [...] c'est bon. (AE.C.5N, *Danse de la terre*, acte I, ch. 16).

Lors du récital, le discours interne sert à réguler mes ressenti :

On arrive sur scène [...]. Je suis en train de marcher et je me dis, que nous sommes en train de faire ce début, pour la première fois et que ce moment du récital du Doctorat est finalement arrivé ! Je suis emballée de bonheur. (AE.C.5N).

La remémoration des conseils de Hourshid m'amène à une présence et à un état de concentration plus importante au moment du jeu :

Je me rappelle de nos discussions et H me dire que je dois aller au fond des touches pour jouer mes basses et soutenir ses notes dans l'aigu. Je me sens plus présente, je m'affirme dans ce que je fais et je suis très concentrée. Je me dis que ce n'est pas le moment de rater mes accords. Je pense très vite, à mes enchaînements d'accords et je les joue tous. (AE.C.5N).

Je suis concentrée à jouer un passage de la section du *Cortège du sage*. L'état de concentration me fait basculer dans le studio de pratique m'imaginer en train de pratiquer. La représentation du studio me donne un sentiment de confort au moment du concert :

Et du coup, je me sens comme si je suis dans le studio compter à haute voix et H chanter à haute voix ! J'ai confiance en moi et aussi en H pour bien jouer ce passage, j'ai un sentiment de confort et d'aisance, mais d'un côté, je me concentre sur le déroulement de mes accords et les notes chromatique de la main droite (A.E.C.5N, *Cortège du sage*, acte I, ch. 70).

Tableau 4.10 – Activité de la représentation mentale lors du concert

Représentation mentale			
Concert			
Visuelle	Sensorimotrice	Auditive	Pensée
J'imagine voir : <ul style="list-style-type: none"> • Gestes pianistiques • Corps • Regard • Visage • Posture • Partition du <i>Prima</i> 	J'imagine faire : <ul style="list-style-type: none"> • Les gestes du <i>Prima</i> 	J'imagine entendre : <ul style="list-style-type: none"> • Voix (parlée et/ou chantée) • Résultat sonore • Respiration de ma partenaire 	Discours interne : <ul style="list-style-type: none"> • Remémoration des conseils de la conseillère artistique • Discussion avec ma partenaire • Évaluation (<i>Prima/Seconda/ensemble</i>) • État (ressenti/émotionnel)

4.1.3.2 Prise d'informations

En situations du concert, il y a eu également l'activité de prise d'informations sur les gestes instrumentaux effectifs (pour produire un son), accompagnateurs (pour accompagner le son produit) et facilitateurs (par expressions faciales – pour souligner nuance, harmonie, phrasé -, mouvements pour maintenir le tempo, produire un rythme

particulier) de ma partenaire. Ses gestes ont agi comme des signes pour moi sans qu'elle ait l'intention de me transmettre un message.

Le changement métrique du passage du *Jeu du rapt* de l'acte I (le passage du 3/8 à 5/8 à 3/8 à 4/8 à 5/8 à 6/8 et finalement à 5/8), m'avait amené non pas à placer les temps forts au début de chaque mesure, mais au début de chaque phrase mélodique du *Prima*, dans le souci de ne pas briser la continuité mélodique de ce dernier. Pour me synchroniser avec elle, je me suis basée sur les mouvements de bras que ma partenaire faisait (gestes accompagnateurs) lorsqu'elle alternait ses notes :

Je regarde ce qu'elle fait pour entrer au bon moment, et dès qu'elle finit avec son motif. Mes ornements dans la basse doivent bien être la fin de sa phrase, comme si c'est elle qui les joue. (AE.C.5N, *Jeu du rapt*, acte I, ch. 46).

Dans l'extrait suivant, les gestes pour produire le son et accompagnateurs de ma partenaire, sont des signes pour moi et me permettent de me coordonner avec ses actions et aussi sa pensée. Je déplace mon regard sur sa main pour prendre de l'information pour savoir quand elle commence à jouer :

Elle arrondit ses gestes, elle fait comme un cercle à la fin de son accord fort. Ce qui est pour moi comme un signe pour qu'on relance les motifs alternés. **Je déplace tout de suite après mon regard sur sa main gauche pour voir quand elle pose sa main sur le clavier et aussi comprendre le tempo à savoir quand elle commence à jouer.** Je la regarde pour qu'on commence ensemble. En plus que ce sont des doubles et c'est très délicat à jouer pour être synchronisé... [...] on réussit en grande partie. Même s'il y a quelques petits désynchronisations... (AE.C.5N, *Rondes printaniers*, acte I, ch. 54).

Également, les informations auditives et tactilo-auditives (toucher / son) prises à partir du jeu de ma partenaire ainsi que sur le résultat sonore de l'ensemble (*Seconda* et *Prima*), ont contribué à l'adaptation réciproque entre nous pendant le concert. Dans l'extrait qui suit, je me sens dans un état de responsabilité pour la réussite d'un passage dans l'*Introduction* de l'acte I. La prise d'informations sur les temps forts que ma

partenaire joue me permet de comprendre son temps et à mon tour, de lui communiquer non verbalement les temps forts en levant légèrement mes doigts dans le but de nous synchroniser :

J'adapte mon jeu à ce que j'entends de ce qu'elle joue, en même que je la dirige avec les basses, et mes triolets à la main droite. Je sens que mon jeu est très important pour elle, **je me sens responsable pour la réussite de ce passage**, pour que ses élans et petites notes soient bien déroulés. **Je me base sur les temps forts de H pour étaler mes croches**, je comprends bien son tempo. De même, j'essaie de lui faire voir les temps forts en articulant discrètement les doigts qui les jouent, **en les levant dans l'air un peu avant d'enfoncer les touches, pour qu'on soit ensemble.** (AE.C.5N, *Introduction*, acte I, ch. 7).

Au moment de la prestation publique, nous interagissons à l'aide des informations auditives à travers le toucher et le son (Gordy, 1999). Dans l'exemple qui suit, lors du jeu, j'ai eu l'impression qu'elle comprend l'élan musical que je lui transmets en me basant sur le phrasé et le contenu expressif de la phrase qui suit : « Je sais cela par l'enchaînement qu'elle fait avec sa phrase par après et comment elle modèle son thème par-dessus le mien » :

Puis, je m'incline vers H pour lui donner ce qui reste de la résonance de ces deux notes tenues. Je lui donne le relais par un mouvement très minime de la partie supérieure de mon corps vers la droite. [...] **Je m'aperçois que Hourshid sent cet élan que je lui transmets.** Elle comprend mon intention. **Je sais cela par l'enchaînement qu'elle fait avec sa phrase par après** et comment elle modèle son thème par-dessus le mien. Je trouve que ce qu'elle fait est très bien et reste conforme à nos intentions communes qu'on s'était fixées et planifiées auparavant dans nos répétitions. [...] À ce moment, je sens vraiment que nous sommes ensemble. Je sens qu'elle m'a répondu, elle m'a compris, elle a vu le micromouvement de mon corps vers elle, elle a joué conformément à ce micromouvement. Je sens qu'elle est avec moi dans ses pensées. (AE.C.5N, *Introduction*, acte I, ch. 1, mes. 6).

Cette synchronisation m'amène au sentiment de connexion et de satisfaction dont la raison principale, semble-t-il, est la conformité de son jeu par rapport aux objectifs communs que nous nous étions fixés et partagés pendant les répétitions en duo. Cette interaction entre ma partenaire et moi est de l'ordre de l'accordage et opère grâce à la

prise respective d'informations auditives. Cet accordage peut être considéré comme une conséquence de notre relation empathique et le résultat de la mise en place de diverses activités aussi bien pendant les répétitions individuelles et en duo que pendant la prestation publique.

Je travaille de nouveau le rythme de *Prima* en tapant sur mes cuisses jusqu'à ce que je le maîtrise. Puis je joue le *Seconda* les mêmes mesures en disant ce que Hourshid joue par da, da, etc. (JB.RD, *Introduction*, acte I, ch. 1).

Tableau 4.11 – Activité de la prise d'informations lors du concert

Prise d'informations Concert	
Gestes instrumentaux (visuel et sensorimoteur)	Effectifs (enfoncez les touches)
	Accompagnateurs (mouvements associés aux gestes pour produire le son)
	Facilitateurs (expressions faciales – souligner nuance, harmonie, phrasé –, mouvements - maintenir le tempo, produire un rythme particulier)
Résultat sonore (auditif)	Toucher/son
	Contenu musical (équilibre et intensité sonore, tempo, phrasé, choix interprétatifs, caractéristiques stylistiques)

4.1.3.3 Communication non verbale

En situation du concert, j'ai communiqué avec ma partenaire à l'aide des gestes communicatifs, majoritairement automatisés pendant les répétitions en duo et préparés, en amont, lors des séances de travail individuelles. De ce fait, les activités mises en place ressemblent grandement à celles employées lors des répétitions en duo, à l'exception qu'il n'y a pas de communication verbale entre moi et ma partenaire.

Comme l'extrait suivant le montre, au moment du concert, l'activité d'évaluation m'a apporté un sentiment de satisfaction à la suite duquel j'ai communiqué non verbalement

avec ma partenaire en pressant légèrement son coude pour lui transmettre un message sur mon émotion ressentie :

[...] Et maintenant, je finis d'évaluer et je me sens satisfaite, je presse légèrement le coude gauche ma partenaire en signe de *c'est super bien passé !* Je sens qu'elle a compris ce que je voulais dire (AE.C.5N).

Ce signe non verbal est un code (Dahl et coll. 2010), dans le sens où je l'ai émis en direction de ma partenaire en prenant pour acquis qu'elle me comprend. La communication fonctionne comme un couplage d'offre de signification chez le communicant et de construction de sens chez le destinataire (Barbier, 2011). Selon la thèse de Sperber-Wilson (1989), la communication est un phénomène qui est, en soi, ostensif tout en étant dépendant de l'inférence du destinataire. De ce fait, il aurait été possible que ma partenaire n'ait pas compris le message (*c'est super bien passé !*) que je lui avais transmis par ce signal physique.

La communication non verbale avec ma partenaire a joué un rôle important pour gérer le stress car cela m'a procuré le sentiment d'être en connexion avec elle. Pendant le moment d'installation sur scène et avant de commencer à jouer, j'avais un sentiment de nervosité et de fébrilité en moi. Je prends conscience de la charge émotionnelle en moi :

Juste suis sur scène, assise sur le tabouret. C'est juste avant de commencer à jouer. Je me sens dans **un état de fébrilité**. Je sens une chaleur dans la paume de mes mains. Je me sens hyper sensible, j'entends tout. Beaucoup de bruit vient de la salle, en même temps que je m'installe sur le tabouret. Je sens une grande charge émotionnelle en moi. Du coup, je sens que je respire un peu trop haute, comme dans ma gorge, c'est bizarre [...] Mais ce n'est pas trop vite du moins, c'est juste fort... J'entends aussi la respiration de ma partenaire (AE.C.5N).

Alors qu'après avoir joué la première page de l'*Introduction* de l'acte I, je me sens dans un état calme et en connexion avec ma partenaire :

Je presse le coude de ma partenaire pour lui faire savoir que c'est bien passé comme début. **Maintenant, je me sens très liée à ma partenaire**, je sens que nous sommes dans une même bulle toutes les deux. Je me sens très énergique en dedans, et calme en même temps. Je me sens prête à continuer, je me dis vas-y ! Joue bien ! (AE.C.5N).

Dans le même ordre d'idée, l'exemple suivant démontre que la prise d'informations sur les gestes de ma partenaire m'a amené à inférer des pensées et à raisonner en fonction d'elles. En me basant sur « les comportements physiques qu'elle a en général avant de commencer à jouer », je peux distinguer si les mouvements qu'elle fait me sont adressés ou pas ou encore, de savoir, qu'en partie, ce sont des mouvements qu'elle fait pour se préparer à jouer : « pour son confort ou pour se mettre à l'aise avant de commencer ». Également, par la mise en place des codes communs que nous avons établis entre nous pendant les répétitions en duo, nous avons communiqué ensemble (par gestes communicatifs) et nous nous sommes mis d'accord pour commencer à jouer :

Ses mouvements sont tous des indicateurs pour moi. Je vise chaque geste qu'elle fait et essaie de comprendre ce que cela veut dire, afin d'être en contact avec elle. Elle bouge sa tête, son corps et regarde en haut, puis en bas. Je sais que ce ne sont pas des mouvements qui me sont adressés et qu'ils sont **pour son confort ou pour se mettre à l'aise avant de commencer**. Je comprends cela selon ce que je sais des comportements physiques qu'elle a en général avant de commencer à jouer. Maintenant, elle colle un tout petit peu son épaule à la mienne et **cela me fait signe qu'elle est avec moi et prête à jouer**. Alors, on commence à jouer. (AE.C.5N).

Dans l'exemple suivant, il est clair que beaucoup d'informations sont transmises entre moi et ma partenaire par le corps et les mouvements corporels, spécifiquement par les mouvements de la tête, des yeux et les orientations du regard. Ses mouvements font sens chez moi et je base mes actions selon eux :

Juste avant ce moment, je vois que Hourshid regardait seulement devant elle, le menton un peu vers le haut, dans une posture droite et confiante en elle. Je vois qu'elle regarde vers la gauche avec un très minime mouvement de tête, puis elle arrête son mouvement et reste avec son regard figé. Pour moi cela **est comme un signal qui me dit qu'elle a fini de penser à son thème et que tout est dans sa tête, ainsi que le tempo du début**.

[...] et je prends ce petit regard comme un signe de : je suis prête qu'on commence. Je sens que tout est là-haut. Je redresse le corps, et je respire toujours normalement. On a encore les mains sur nos cuisses. (AE.C.5N).

Dans l'exemple précédant, je considère l'arrêt de son mouvement et son regard figé comme le signe qu'elle a fini de penser à son thème et qu'elle est prête pour commencer à jouer. De mon côté j'ai aussi résisté à bouger et j'ai figé mon regard :

Je résiste pour ne pas déconcentrer H et ne pas la bousculer à commencer. **Je fige mes mouvements.** Je garde ma tête et mon corps sans mouvement. Mon regard est fixe aussi, mes yeux visent quelque part près de la queue du piano. Je résiste à tout mouvement, mais d'un autre côté j'essaie de me mettre à l'aise et de ne pas apparaître en train d'attendre pour ne pas presser H à commencer. Je me dis que je ne dois pas bouger et **la laisser décider du moment du commencement.** (AE.C.5N).

Un geste efficace est produit grâce à la coordination entre des postures et des mouvements (Cadoz & M.Wanderley, 2000). Des postures sont des positions que l'individu conserve pendant un laps de temps suffisamment long pour que le corps garde une certaine immobilité. Elles constituent un temps d'arrêt dans une suite d'enchaînements moteurs. Elles peuvent marquer ainsi la fin d'une unité d'action et introduire ou préparer le début d'une nouvelle séquence.

Afin de maximiser l'efficacité de la communication non verbale au moment de la performance, malgré que chacune joue sa partition, nous nous constituons un système de références commun dans lequel nous échangeons constamment des informations. Dans l'exemple suivant, je pense avoir une compréhension des signaux émis par ma partenaire :

À ce moment qu'elle me fait une petite pression par son épaule gauche, elle la colle à la mienne. Elle me pousse à gauche, mais je résiste et comme ça, moi aussi, je rentre en communication avec elle. **Je sais qu'elle fait cela pour me dire que tout est bien passé et qu'il ne faut pas lâcher.** (AE.C.5N).

Et, je suppose également qu'elle comprend mon regard :

Je ne bouge pas ma tête, je bouge juste mon regard. Je sais en ce moment que si je bouge ma tête, cela va lui donner un tempo, ce mouvement va signifier quelque chose pour elle. [...] Elle comprend mon regard, **je sais cela par le petit mouvement de tête qu'elle fait après avoir senti (vu) mon regard se déplacer.** (AE.C.5N, *Introduction*, acte I, ch. 1)

Jouer sans partition m'a offert la possibilité de pouvoir orienter mon regard sur le jeu de ma partenaire et traiter diverses informations. Le regard implique aussi bien les mécanismes du contrôle du regard que les mécanismes de l'attention. « Les mêmes aires du cerveau sont impliquées dans les mouvements de l'œil et les déplacements de l'attention » (Berthoz, 2008, p. 12). Regarder sa main droite lorsqu'elle était en train de jouer m'amène à faire attention à son tempo (de croche) dans l'objectif de me synchroniser avec son jeu :

Mon corps est penché vers elle, de l'intérieur, vers la droite. **Je regarde sa main droite en même temps que je joue mes notes, pour m'assurer d'avoir le même tempo de croche qu'elle** et me synchroniser avec elle. Je sens que je joue avec elle, qu'on est bien ensemble. (AE.C.5N, *Jeu du Rapt*, acte I, ch. 43).

D'un point de vue neurophysiologique « la perception n'est pas seulement une interprétation des messages sensoriels : elle est contrainte par l'action, elle est simulation interne de l'action, elle est jugement et prise décision, elle est anticipation des conséquences de l'action » (Berthoz, 1997, p. 15). Spécifiquement, dans ce passage du *Jeu du rapt* où le tempo est rapide et l'écriture comporte beaucoup de changements métrique (6/8, 7/8, 3/4, 6/8, 2/4, 6/8, 2/4), observer sa main droite agir a été agir comme elle, entrer en empathie avec elle :

C'est du coup comme si je jouais avec moi-même. Je sens dans mon corps le rythme qu'elle joue. J'imagine que je danse dans son corps avec elle, que je suis dans son corps, que je joue les notes à elle. (AE.C.5N, *Jeu du Rapt*, acte I, ch. 43).

De même, dans l'exemple suivant, la perception de ce qu'elle fait, m'a aidé à prendre son tempo et me synchroniser avec elle. Ce phénomène se rapporte à l'empathie qui mène à la compréhension de l'autre :

Je veille à ce que mon jeu ensemble soit propre, sans accident. **Je regarde les gestes de H pour bien sentir son tempo** et être avec elle dans ses élans de phrases musicales. Je soigne mon phrasé d'après ce que j'entends du jeu de H. Quand je regarde les gestes de H, c'est son poignet que je regarde. Ici, elle donne des départs et les élans du début de phrase, plutôt de petits mouvements de poignets que je reconnais comme signe de départ. (AE.C.5N, *Introduction*, acte I, ch. 10 à 11).

La simulation interne de l'action de ma partenaire par la perception visuelle m'a amené vers une évaluation et une prise de décision dans le sens où j'ai compris son tempo et je me suis synchronisée avec ce tempo : « Je me concentre sur elles (ses mains) pour les trois premières noires qu'elle joue pour m'assurer d'avoir le même tempo ». La simulation interne (mentale) de l'action rejoint le concept d'anticipation. J'ai constaté que j'ai anticipé ses gestes en portant une attention particulière à « ses mains monter et descendre ensemble sur le clavier ». Comme souligné dans le cadre théorique, l'anticipation requière une visée et exige la prévision du résultat selon un modèle préexistant : « J'essaie [...] de faire ce qu'on avait travaillé ensemble ». Grâce à une conception sonore commune (Keller, 2008), je me suis guidée dans le processus cognitif et moteur :

J'anticipe le tempo et nuance de H en regardant ses mains monter et descendre ensemble sur le clavier. Je me concentre sur elles pour les trois premières noires qu'elle joue pour m'assurer d'avoir le même tempo. Pour le reste, je regarde mes mains à moi principalement, et je vois aussi du coin de mon œil ses mains et bras retomber sur le clavier après chaque montée. J'ai le même tempo qu'elle, mais je suis hyper attentive à suivre la direction de la phrase qu'elle propose en régulant le tempo de l'accord de ma main gauche et pour les autres temps de la mesure, je devine en fonction du tempo du premier et du deuxième accord et **en essayant de rester dans l'expression et manière de faire qu'on avait travaillée ensemble.** Je suis très à l'écoute sur le moment présent. Je me souviens qu'on s'était dit de ne pas presser le temps mais de ne pas alourdir non plus. (AE.C.5N).

Tableau 4.12 – Activité de la communication non verbale lors du concert

Communication non verbale (quasi linguistique)	
Concert	
Gestes communicatifs	Mouvements des yeux, poignets, doigts, épaules, coudes et tête
	Posture, orientation et balancement de la partie supérieure du corps (dos, cage thoracique, tête)
	Respiration

4.1.3.3.1 Synthèse de la stratégie performative

Comme montré dans les exemples précédents, **la stratégie performative** contient les activités de la représentation mentale (visuelle, auditive, sensorimotrice), de la prise d'informations (sur les gestes instrumentaux de ma partenaire et le résultat sonore *Prima/Seconda/ensemble*) en plus de la communication non verbale par gestes communicatifs. La prise d'informations sur la partition du *Prima*, une activité présente dans les deux situations des répétitions individuelles a cédé la place à la représentation mentale visuelle de la notation musicale, car en situation du concert nous jouons de mémoire. Et l'activité de la communication verbale, présente lors des répétitions en duo, a donné place au discours interne. En situation du concert, grâce au processus empathique développé lors des répétitions individuelles préparatoires et en duo, j'ai pu anticiper les intentions de ma partenaire et faire attention à son jeu tant par la représentation mentale visuelle, que celles sensorimotrice et auditive. L'empathie au moment du concert m'a permis de comprendre à la fois les actions motrices (gestes instrumentaux et communicatifs) et mentales (expression musicale, état interne) de ma partenaire et ainsi communiquer non verbalement avec elle de manière efficace.

4.1.4 Synthèse des résultats

Dans les trois stratégies, - simulation préparatoire, intégrative en duo et performative - les activités de la communication non verbale, la représentation mentale, le discours interne (contenant les conseils de ma conseillère artistique, les discussions avec ma partenaire) ainsi que l'évaluation du jeu instrumental (*Prima/Seconda/ensemble*) sont omniprésentes. À l'intérieur de chaque stratégie, les activités suivent un processus itératif. La différence entre les stratégies tient aux actions qui les constituent. Dans la stratégie de simulation préparatoire, la représentation mentale est l'activité dominante étant donné que ma partenaire est absente. Je me suis engagée donc dans des activités mentales de simulation de sa présence afin de l'amener dans mon espace cognitif et répéter le *Seconda* en lien avec les informations que j'ai prises ou imaginées sur le *Prima*. Les signaux mis en place pour transmettre mes intentions à ma partenaire sur le tempo, début d'une section, l'expression d'une phrase, etc., lorsque je pratiquais seule, ont contribué au processus d'apprentissage de la partition lors des répétitions en duo et perdure comme signes, pour la plupart, jusqu'au concert. Dans la stratégie intégrative en duo, j'intègre ma partenaire par la communication non verbale (dont quelques signes sont mis en place lors de mes répétitions individuelles préparatoires), par la communication verbale ainsi que par la prise d'informations sur sa partition, ses gestes instrumentaux et le résultat sonore de son jeu (*Prima*) et de l'ensemble. La représentation mentale d'ordre sensorimotrice, visuelle et auditive est également présente, mais moins que lors des répétitions individuelles, étant donné que ma partenaire est présente. Le discours interne et l'évaluation sont également présents. Quant à la stratégie performative, les trois activités apparaissent d'importance égale pour réguler le jeu de l'ensemble. La communication non verbale, la représentation mentale ainsi que le discours interne et l'évaluation et finalement, la prise d'informations, mises en place en répétitions préparatoires individuelles et en duo, toutes ces activités sont présentes d'une manière ou d'une autre au moment du concert. Il est à noter que même si le phénomène empathique opère au niveau inconscient, il a

été particulièrement présent en concert, car il n'y avait ni la communication verbale, ni l'évaluation suivie d'une résolution de problème, pas de possibilité de retour sur ce qui a été joué, ni de prise d'informations sur la partition du *Prima*. L'attitude empathique s'était construite et enrichie grâce au travail préalable des répétitions individuelles et en duo et m'a permis de d'intégrer pleinement ma partenaire au moment du concert :

Tableau 4.13 – Activités constituant les stratégies

Activités	Stratégie de simulation préparatoire	Stratégie d'intégration en duo	Stratégie performative
Processus empathique			
Communication verbale		X	
Prise d'informations			
Geste instrumental		X	X
Résultat sonore			
Prise d'informations Partition du <i>Prima</i>	X	X	
Communication non verbale			
Gestes communicatifs	X	X	X
Représentation mentale			
Sensorimotrice			
Visuelle			
Auditive	X	X	X
Discours interne			
Évaluation			

Les résultats m'ont amené à constater une relation d'interaction entre les différentes stratégies tout au long du processus de préparation de l'œuvre jusqu'au concert. La stratégie de simulation préparatoire nourrit la stratégie intégrative en duo et vice versa. De plus, la représentation mentale et la communication non verbale, développées dans les deux situations de répétitions, surviennent, avec un contenu plus ou moins

semblable, au moment du concert. L'activité de prise d'informations dépend de la situation dans laquelle elle se développe. Les repères acquis sur le résultat sonore et les gestes instrumentaux sont, eux aussi, plus ou moins semblable au moment du concert. Ce qui m'amène à conclure que l'interaction entre les activités constituant la stratégie performative dépend de celles développées en situations de répétitions. L'interaction de toutes les activités au moment de la performance, dans le but d'intégrer ma partenaire, m'amène à me relier à elle lors de la performance sur scène, et ainsi parvenir à une relation musicale symbiotique dans l'interprétation du *Sacre du printemps* :

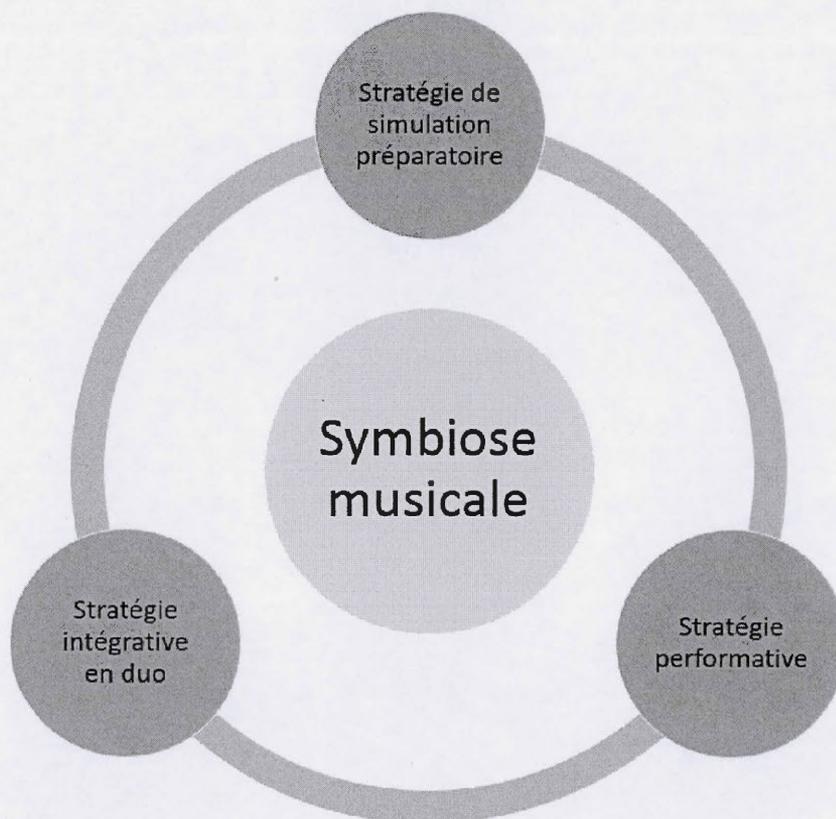


Figure 4.4 – Interaction des stratégies vers la symbiose musicale

CHAPITRE V

DISCUSSION

Cette thèse est une réflexion approfondie et minutieuse de ma démarche de création de l'œuvre le *Sacre du printemps* pour duo de piano à quatre mains d'Igor Stravinsky. Dans cette étude, j'ai tenté d'identifier les éléments qui favorisent la symbiose musicale lors du jeu du piano à quatre mains avec ma partenaire pianiste. Pour ce faire, j'ai tenté d'identifier les activités que j'ai faites lors de mes répétitions individuelles, en duo et au moment du concert en posant la question de recherche suivante :

- Qu'est-ce que je fais précisément pour intégrer le jeu de ma partenaire pianiste duettiste, dans mes répétitions individuelles et en duo, ainsi qu'en situation de prestation publique pour l'interprétation de l'œuvre *Le Sacre du printemps*, d'Igor Stravinsky ?

Cette question m'a permis d'explorer dans quelles mesures ces activités ont été bénéfiques en situation de prestation publique et m'ont mené à un résultat musical symbiotique, selon mon point de vue de duettiste dans le contexte du concert doctoral tenu le 5 novembre 2014 à la Chapelle historique du Bon-Pasteur à Montréal.

Dans les résultats obtenus, j'ai constaté la mise en place de trois stratégies pour construire et arriver à une relation musicale symbiotique avec ma partenaire : « simulation préparatoire » pendant les répétitions individuelles, « intégrative en duo »

pendant les répétitions en duo et « performative » pendant la prestation doctorale publique. Il est à noter que ni les stratégies ni les activités les constituant ne sont exhaustives. Pour cette recherche, j'ai uniquement cerné les verbatim dont les activités convergeaient vers l'intégration de ma partenaire, et n'ai donc pas pris en compte les données qui m'informaient sur d'autres activités (telle celles que j'ai effectuées pour apprendre ma partition, réguler ma performance au moment du concert, répéter, mémoriser, etc.).

Cependant, l'analyse des résultats m'a amené à me rendre compte que les stratégies que j'ai mises en place dans les trois situations ont eu une portée plus grande que la seule intégration de ma partenaire. Grâce à cette recherche, j'ai découvert que jouer en musique de chambre repose, entre autres, sur la qualité intersubjective de la relation entre les partenaires. J'ai notamment constaté que la stratégie de simulation préparatoire pour intégrer le jeu de ma partenaire, lors des répétitions individuelles, a joué un rôle important tout au long des répétitions en duo et a eu un impact certain sur le concert. Cette stratégie m'a permis d'assimiler et d'approfondir les éléments techniques et expressifs du *Seconda* et de préparer de manière efficace les répétitions en duo. Je me suis également rendu compte de l'importance de l'empathie dans toutes les étapes allant de la préparation jusqu'à la performance. Grâce à l'empathie, particulièrement lors du concert, j'ai pu comprendre les comportements cognitifs et moteurs de ma partenaire et m'ajuster en conséquence. L'anticipation, l'élément fondamental pour se synchroniser, a également été rendue possible grâce à l'empathie. Et finalement, l'empathie m'a amené à m'épanouir pleinement au moment de la performance en m'aidant à gérer mon stress. En outre, j'ai constaté que dans toutes les situations, allant des répétitions jusqu'au concert, je portais attention non seulement à ma partition, mais aussi, à celle de ma partenaire.

5.1 Intersubjectivité

L'activité musicale commune implique la coordination interpersonnelle entre les membres musiciens. Cette coordination se réalise tant sur les plans cognitif que moteur et social (Goebel et Palmer, 2009 ; P. E. Keller, 2008 ; Loehr et Palmer, 2011 ; Pecenka et Keller, 2011) et exerce la prédisposition humaine à l'intersubjectivité : « *Musical joint action therefore exercises the human predisposition for intersubjectivity on grounds where meaning is essentially ineffable, highly embodied [...]* »⁶⁰ (Keller, 2008, p. 2). L'analyse des différentes situations et la comparaison des diverses activités entre elles m'ont permis de conclure que ces trois activités sont en relation d'interdépendance, et sont, les trois, des modalités du domaine de l'intersubjectivité. Selon Berthoz (2006), l'intersubjectivité est l'acte de la reconnaissance d'autrui comme capable de constituer avec nous un monde commun :

L'intersubjectivité n'est pas seulement [...] d'avoir un modèle interne de ce que pense l'autre, ce n'est pas seulement faire résonner des mécanismes, des représentations ou quoi que ce soit d'autre, c'est prendre part à une action conjointe de constitution d'un monde unique, qui soit pour plusieurs » (2006, p. 245).

5.2 Stratégie de simulation préparatoire, un gage pour la réussite du concert

5.2.1 Assimiler et approfondir les éléments techniques et expressifs du *Seconda*

Cette stratégie mise en place pour intégrer le jeu de ma partenaire ma partenaire pendant les répétitions individuelles m'a permis d'apprendre et approfondir ma propre partition (*Seconda*). L'analyse des résultats montre que pour intégrer le jeu de ma partenaire par la stratégie de simulation préparatoire, il a été nécessaire d'acquérir, en premier lieu, diverses connaissances sur la partition du *Prima*. Tel que mentionné par Ladrière

⁶⁰ Traduction libre : « L'activité musicale commune exerce donc la prédisposition humaine à l'intersubjectivité, où le sens est essentiellement ineffable, très incarnée ».

(2007) « Connaître une chose, en effet, c'est se l'assimiler, se la rendre intérieure, la faire sienne, et ainsi de se la rendre présente au sens le plus fort, [...] ». Ainsi, les répétitions individuelles ont été une occasion unique d'entrer en contact avec la partition de ma partenaire pour faire connaissance avec ses spécificités rythmiques, harmoniques, de dynamiques sonores et de timbres, et les assimiler par la mise en place des activités de représentation mentale, prise d'informations et communication non verbale.

Acquérir et approfondir la connaissance de la partition de ma partenaire par la « perception sensible » (Ladrière, 2007) et l'action⁶¹ c'est-à-dire en chantant ou en tapant le rythme du *Prima* a aiguisé mon écoute sur son jeu et m'a aidé à développer l'habileté de penser à plusieurs actions en même temps. Elle m'a également amené à maîtriser ma partition, car pour être en mesure de chanter le *Prima*, j'étais tenue de savoir ma partition de manière approfondie. En outre, cette manière de faire m'a amené à acquérir des réflexes sensorimoteurs et auditifs (sur le *Prima*) nécessaires pour les répétitions en duo et le concert. Les résultats montrent que cette stratégie de simulation préparatoire m'a également permis d'atteindre une compréhension approfondie du contenu musical dans son ensemble.

Avoir accès à la partition de ma partenaire par la perception sensible et l'action m'a permis, en conséquence, d'en faire la connaissance par l'imaginaire. C'est ce que Ladrière définit comme, justement, la représentation d'un objet physiquement absent mais antérieurement perçu ou construit à partir de fragments empruntés à la réalité perçue (2007). L'agencement de la représentation visuelle, auditive et sensorimotrice des gestes pour produire le son, accompagnateurs, facilitateurs et communicatifs (Dahl

⁶¹ « Organisation singulière d'activités ordonnée autour d'une intention de transformation du monde – physique, mental ou social –, présentant une unité de sens et/ou dotée d'une unité de signification pour/par les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires (Barbier, 2011, p. 24).

et coll. 2010) de ma partenaire ainsi que le résultat sonore du *Prima/Seconda*/ensemble, m'ont amené à imaginer jouer la partition du *Prima*, mon but étant de me mettre à sa place pour mieux comprendre les enjeux techniques et expressifs auxquels j'étais confrontés pour l'interprétation de l'œuvre. Imaginer jouer le *Prima* m'a amené à repérer les défis techniques et interprétatifs en lien avec les deux partitions (*Prima* et *Seconda*). Ce faisant, j'ai pu, à la lumière des défis rencontrés, structurer mes séances de répétitions individuelles et ainsi faciliter le processus d'apprentissage du *Seconda*.

Comme mentionné dans le cadre théorique, l'œuvre *Le Sacre du printemps* présente plusieurs défis, non seulement sur le plan de la technique instrumentale (tenue des mains et poignets, croisement des mains, doigté, pédale) mais également au niveau de l'interprétation musicale (polytonalité, polyphonie, polyrythmie, timbre). Ainsi, la mise en place de la stratégie de simulation préparatoire m'a permis d'apprendre ma partition et de travailler les divers aspects de celle-ci tout en intégrant ma partenaire dans mon espace mental. Ce faisant, j'ai établi une communication non verbale avec elle en mettant en place des signaux afin de lui transmettre mes intentions (sur le tempo, début d'une section, l'expression, etc.), même en son absence, pour ainsi préparer nos répétitions en duo. Je conclus que la stratégie de simulation préparatoire mise en place dès le début de l'apprentissage de l'œuvre m'a conduit vers l'assimilation et l'approfondissement des éléments techniques et expressifs de ma propre partition (*Seconda*).

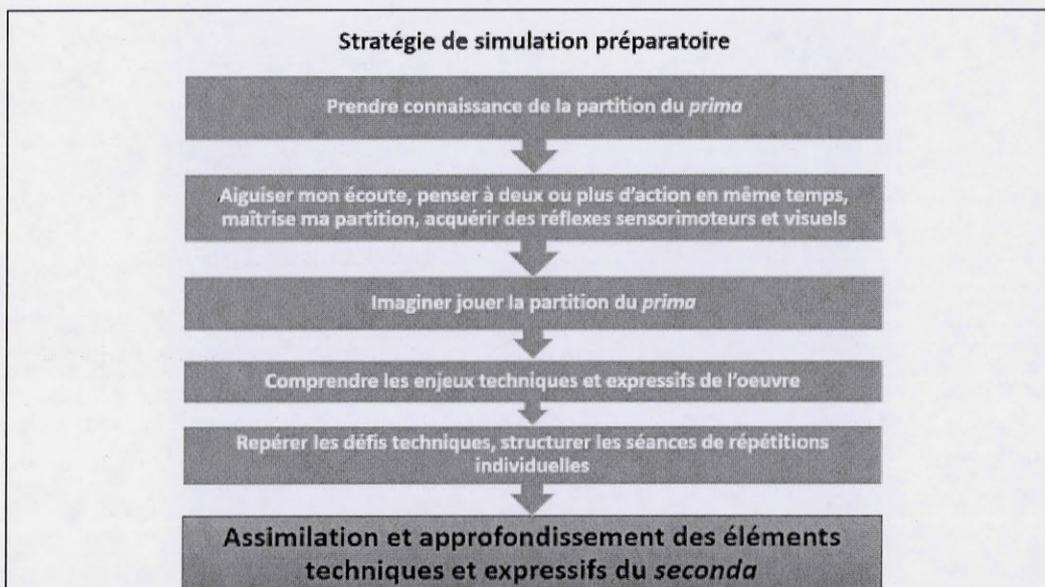


Figure 5.1 – Assimilation et approfondissement des éléments techniques et expressifs du *Seconda*

5.2.2 Préparer et optimiser les répétitions en duo

La stratégie de simulation préparatoire a également joué un rôle important pour préparer les répétitions en duo et à les rendre efficaces, grâce à l'emploi des gestes communicatifs en absence de ma partenaire. L'analyse des données a révélé que pendant les répétitions individuelles, j'ai employé des gestes communicatifs avec l'intention d'établir une communication non verbale avec ma partenaire absente, notamment sous forme de codes qui portaient un message précis à l'intérieur de notre duo. La communication non verbale est rendue possible grâce à la mise en présence du jeu de ma partenaire dans mon espace mental sur le plan auditif, en ce qui concerne le résultat sonore, sur le plan sensorimoteur en ce qui concerne la représentation de ses gestes instrumentaux (effectifs, accompagnateurs et facilitateurs) et communicatifs (Dahl et coll. 2010), et sur le plan visuel en ce qui concerne la notation sur sa partition. La prise d'information en chantant et en tapant le rythme du *Prima* a également été une

activité indispensable pour établir une communication non verbale avec elle en son absence.

La mise en place des gestes communicatifs, avec une intention explicite d'influencer ma partenaire en amont des répétitions en duo, m'a préparé mentalement à jouer avec elle et à acquérir des réflexes moteurs pour effectuer des gestes communicatifs. De plus, déterminer, même partiellement, les gestes à émettre à son intention, m'a permis d'interagir et de communiquer de manière efficace lors des répétitions en duo car une partie des réflexes sensorimoteurs et auditifs nécessaires pour le jeu à quatre mains étaient déjà acquis.

La communication non verbale tout au long des répétitions individuelles requiert une connaissance approfondie de ma propre partition et celle du *Prima*. Cette connaissance arrimée avec la mise en place des codes dans une réelle intention de communiquer, m'ont amené à pouvoir évaluer la pertinence et/ou la qualité des gestes communicatifs émis au sein de notre ensemble pendant les répétitions en duo, dans la mesure où j'ai pu repérer, de façon efficace et rapide, dans quelles mesures ils étaient nécessaires et nous conduisaient, ma partenaire et moi, à un résultat artistiquement satisfaisant.

Je tiens à souligner qu'à chaque étape du processus d'apprentissage de la partition, ces codes étaient revus, raffinés, modifiés et même éliminés à la lumière de l'analyse de la structure formelle de la pièce, des échanges verbaux avec ma partenaire, de la communication non verbale avec elle et de la prise d'information sur ses gestes instrumentaux ainsi que du résultat sonore du *Prima* et de l'ensemble. Je tiens à souligner que pendant les répétitions individuelles, j'avais émis également des codes communicatifs afin de gérer et améliorer mon propre jeu instrumental sur le plan du tempo et de l'expression en lien avec le *Prima* sans que j'aie l'intention de les conserver pendant les répétitions en duo.

En outre, l'habileté de penser et de faire attention à plusieurs actions en même temps, développées, entre autres, par la stratégie de simulation préparatoire (en chantant et tapant le *Prima* en même temps que je jouais), m'a permis de comprendre et de gérer de manière efficace les conseils que je recevais de la part de ma partenaire pianiste pendant les répétitions en duo ; et inversement, à évaluer le *Prima* et l'ensemble en plus de faire une auto-évaluation de mon jeu et améliorer les répétitions. Ainsi, il m'apparaît que le travail individuel en amont est à la base d'une mise en place d'ensemble efficace, à condition que les duettistes intègrent constamment la perspective du duo au moment de leur jeu. De ce fait, la stratégie de simulation préparatoire m'a aidé à préparer les répétitions en duo et à les optimiser.

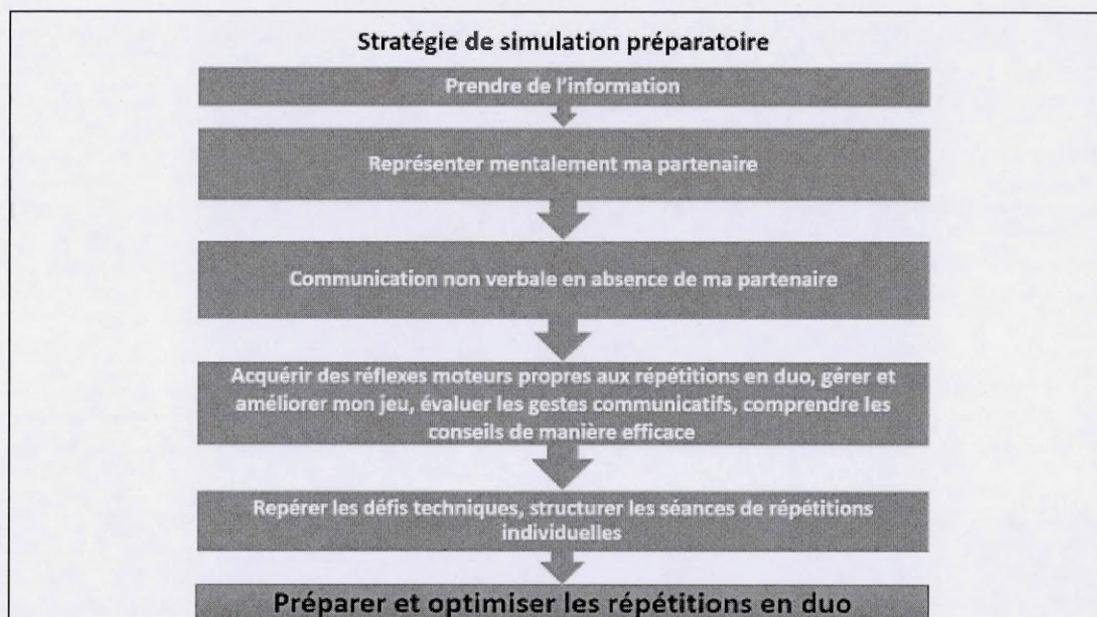


Figure 5.2 – Préparer et optimiser les répétitions en duo

5.3 Processus empathique

Comment mentionné dans le chapitre du cadre théorique, l'empathie est à la base de l'adaptabilité du sujet à son environnement sur les plans physique, cognitif et émotionnel.

5.3.1 Comprendre les comportements moteurs et cognitifs de ma partenaire

L'attitude empathique envers ma partenaire s'est développée au fur et à mesure des répétitions individuelles et s'est poursuivie avec l'apprentissage et la connaissance de plus en plus approfondie de ma partition et celle du *Prima*. Le processus empathique m'a aidé à comprendre les intentions de ma partenaire pendant le jeu et m'a amené à mieux voir, à mieux écouter et à mieux interagir avec elle au moment du concert.

Le fonctionnement cérébral sous-jacent au phénomène de l'empathie est la représentation mentale, une activité mentale qui a été omniprésente dans les trois situations à l'étude. Il est à noter que la résonance motrice, l'une des principales composantes neurologiques de l'empathie, (G. Rizzolatti et al., 2001), a été à la base de notre adaptation au dynamisme de notre jeu pianistique réciproque. Grâce à la résonance motrice, dont le déclenchement est le plus souvent inconscient, donc non-contrôlable et non-intentionnel (Decety, 2004 ; Gallese, 2003), j'ai été en mesure de faire une description intériorisée⁶² des gestes instrumentaux et communicatifs de ma partenaire. Cela m'a amené à l'intégrer dans mon espace cognitif et de pouvoir mettre en place des gestes communicatifs à son intention de manière efficace et adaptée.

L'empathie fonctionne grâce aux neurones miroirs (Gallese, 2014 ; Gallese et Goldman, 1998 ; Giacomo Rizzolatti et Sinigaglia, 2008). Ces derniers jouent un rôle important

⁶² *Internal description of an action.*

dans les interactions intersubjectives, car ils sont stimulés aussi bien pendant que l'individu exécute un mouvement que lorsqu'il imagine le faire ou qu'il observe quelqu'un d'autre le faire. Pendant les répétitions en duo, l'observation de l'action de ma partenaire m'a amené à activer ma représentation mentale motrice de ses gestes instrumentaux et communicatifs. Grâce au phénomène de « *direct-matching* » (G. Rizzolatti et al., 2001, p. 661), la représentation mentale motrice de l'action a une correspondance directe avec la représentation mentale visuelle de celle-ci ; c'est ce qui m'a permis de comprendre ses gestes émis au sein de notre duo au moment du jeu.

Le même processus itératif a eu lieu au moment du concert : l'attitude empathique, mise en place lors des séances de répétitions individuelles et en duo, a opéré au niveau inconscient, dans ses dimensions perceptives - percevoir son tempo, observer ses emplacements sur le clavier, observer ses gestes pour produire le son et accompagner, écouter le résultat sonore (*Prima/Seconda/ensemble*), observer ses gestes communicatifs, comprendre ses intentions et inférer des pensées ; affectives – imaginer la présence de ma partenaire, comprendre son état interne et ses intentions et transmettre l'expression musicale ; et motrices – la synchronie et la coordination motrice entre ma partenaire et moi (Cosnier, 2012). Ainsi, je conclus que le processus empathique m'a permis de comprendre les comportements moteurs, affectifs et cognitifs de ma partenaire au moment de la performance.

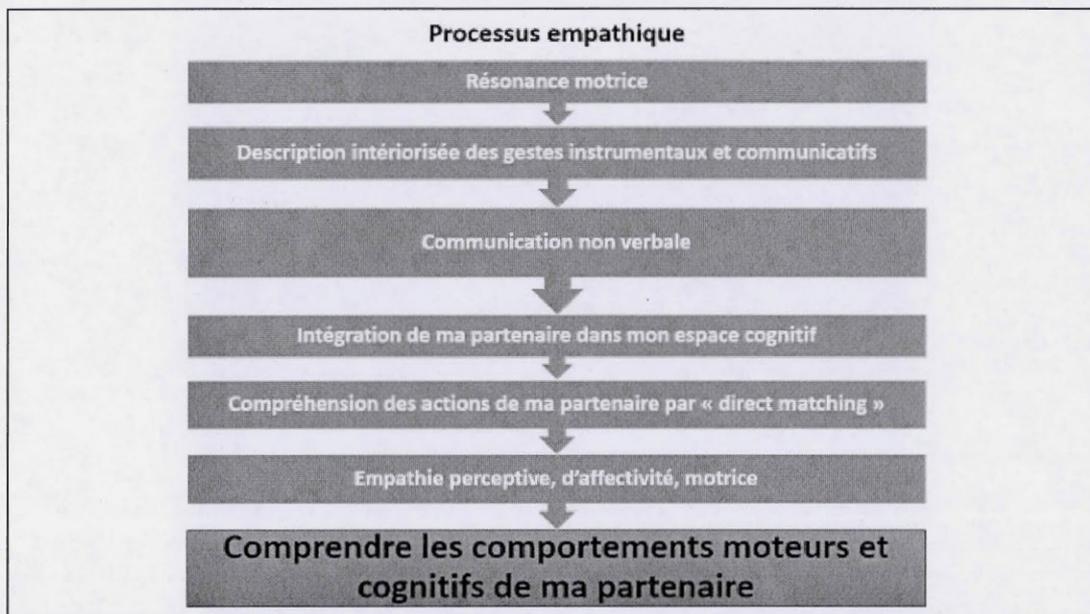


Figure 5.3 – Comprendre les comportements moteurs et cognitifs de ma partenaire

5.3.2 Former un ensemble synchronisé

Selon les résultats de cette recherche, l'activité de prise d'information, en situation du concert, a été un processus volontaire et conscient qui m'a amené à la représentation mentale non seulement des tâches que j'avais à effectuer, mais aussi celles de ma partenaire. Par ailleurs, contenir dans mon propre environnement cognitif la partition et la présence de ma partenaire (représentation visuelle), ses gestes instrumentaux (représentation sensorimotrice) ainsi que le résultat sonore du *Prima* et de l'ensemble (représentation auditive), m'a permis de communiquer de manière non-verbale dans le but de coordonner mes actions motrices avec celles de ma partenaire.

Comme le soulignent Peter E. Keller, Knoblich et Repp (2007), le fondement même d'un ensemble synchronisé est justement la simulation mentale des actions des partenaires musiciens. Le processus de la simulation mentale, demeure à la base du déclenchement du processus d'anticipation (Jorland, 2004). Selon la définition qu'en

donnent Coudray et Ancilotti (2010, p. 2), l'anticipation est la représentation mentale de l'action avant qu'elle ne se construise dans le réel, en tant qu'« un phénomène servant l'adaptation du sujet à son milieu, une construction mentale visant l'action capable d'améliorer sa situation et d'influer sur son devenir ». Ce phénomène, partiellement inconscient, se rapporte également à l'empathie et à la capacité du cerveau à s'impliquer dans le processus de compréhension du comportement de l'autre par une description intériorisée (Decety, 2004 ; Gallese, 2003).

Comme le souligne Moran (2013), jouer dans un ensemble de musique de chambre, c'est participer à « un évènement interactif » où l'anticipation des intentions des partenaires joue un rôle clé dans la coordination des actions motrices et mentales interpersonnelles. En situation du concert, la prise d'information sur les gestes instrumentaux de ma partenaire a été rendue possible grâce à l'empathie motrice (Cosnier, 2012). L'empathie motrice m'a amené à comprendre ses gestes en m'incitant à communiquer de manière non-verbale avec elle tout en anticipant ses intentions. L'anticipation m'a permis de m'ajuster aux paramètres expressifs et au tempo au moment du jeu. Je conclus que le processus d'anticipation a joué un rôle clé pour la synchronisation entre ma partenaire et moi pendant le concert, dans la mesure où ce processus m'a permis de communiquer de manière non-verbale avec elle.

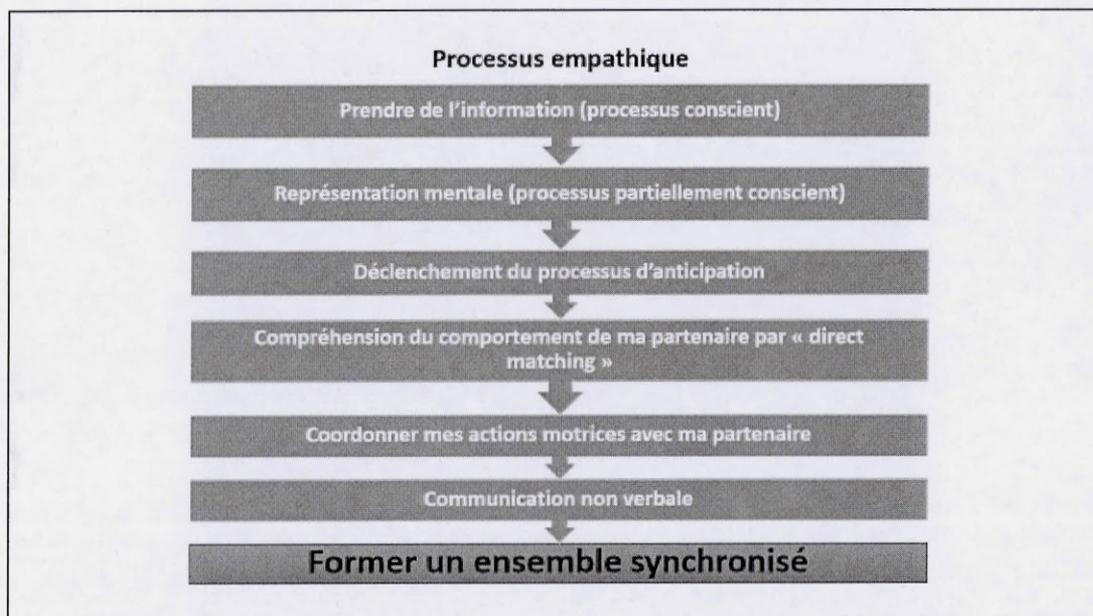


Figure 5.4 – Former un ensemble synchronisé

5.3.3 Gérer la situation du concert

Comme discuté ci-haut, l'empathie m'a permis de m'adapter au jeu de ma partenaire grâce à la compréhension de ses gestes instrumentaux et communicatifs, et de ce fait, être en mesure de coordonner mes actions motrices avec elle. Je souligne également que le processus empathique établi entre moi et ma partenaire en situation du concert, m'a aidé à me sentir en connexion avec elle. Cette connexion, plus spécifiquement avant de commencer à jouer, m'a aidé à gérer le stress et entamer un début de performance solide et satisfaisante. Cet accordage entre ma partenaire et moi tout au long du concert est de l'ordre de ce que Gallese (2014) nomme l'empathie affective. L'empathie comme un mode de connaissance, m'a permis d'intégrer ma partenaire dans l'horizon de ma perception et de ma pensée, m'incitant ainsi à créer un espace dans lequel l'autre n'était pas une limite mais mon semblable (Brunel et Cosnier, 2012) et mon prolongement. L'empathie est d'autant plus favorisée dans le cas de notre duo de pianistes jumelles identiques, que nous avons connu, dès la naissance, la proximité et l'interdépendance ainsi que la complicité et l'affection gémellaire (Lepage, 1980).

Nous avons développé la faculté de s'adapter l'une à l'autre ainsi que l'habileté de devancer nos attitudes et comportements réciproques tout en ayant une relation étroite de connivence et de coopération ensemble. Tous ces éléments ont contribué au développement de compétences empathiques, nécessaires pour se comprendre et se synchroniser au sein de notre duo et tendre vers une symbiose musicale.

Au moment du jeu d'ensemble sur scène, notre relation empathique m'a procuré un sentiment de soutien, de compréhension de mes intentions et de réciprocité des émotions ressenties. Ceci a joué un rôle important pour atteindre le résultat musical souhaité. Je conclus que le processus empathique m'a permis de m'épanouir pleinement au moment de la performance en m'aidant à gérer la situation du concert de façon optimale.

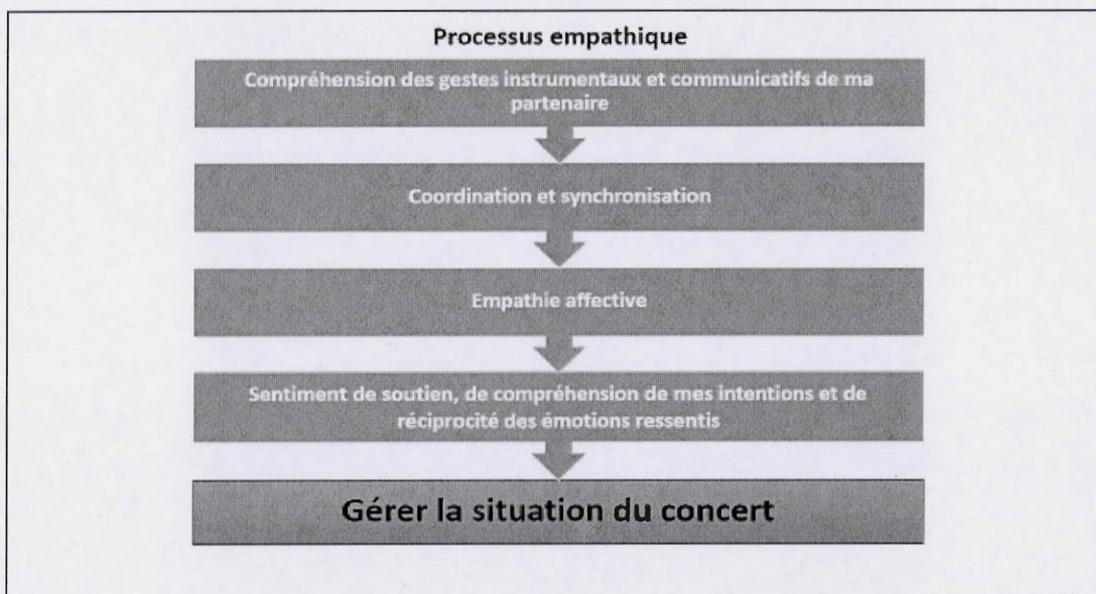


Figure 5.5 – Gérer la situation du concert

5.4 Attention intégrative

Les résultats montrent également que la représentation mentale – qui se rapporte à la mise en présence, dans l'espace mental, d'une entité qui est absente de l'espace physique – m'a amené à canaliser mon attention en fonction d'un objectif et d'un résultat anticipé (Matlin, 1989). Spécifiquement, pendant les répétitions en duo, la situation la plus riche et la plus complexe en termes d'échanges d'informations, j'étais non seulement attentive à rendre ma partition, mais j'étais aussi attentive à celle de ma partenaire et aux divers éléments qui la constituent. Selon Keller (2008), les processus cognitifs qui sous-tendent ce partage d'informations, sont premièrement l'image auditive anticipatoire avec laquelle les musiciens anticipent les actions de leurs partenaires à l'aide d'un mélange d'images mentales motrices et auditives, et deuxièmement l'attention intégrative priorisée. Ce dernier processus inclut à la fois l'attention sélective (concentrée sur le jeu de ma partition en excluant le *Prima*) et l'attention intégrative (qui implique l'écoute de la structure qui émerge de l'ensemble des deux parties quant au timbre, à l'équilibre sonore, au rythme, etc.).

Comme les résultats en témoignent, le travail de pianiste duettiste est très complexe. Il sous-tend divers processus cognitifs et moteurs (repris ci-dessous dans la figure 5.6) à toutes les étapes du processus de création et exige la réalisation de multiples étapes pour s'accomplir pleinement. Les stratégies et l'organisation particulières de diverses stratégies entre elles ont contribué à non seulement intégrer ma partenaire, mais également à vivre avec elle une expérience musicale satisfaisante sur le plan de l'interaction humaine et artistique :

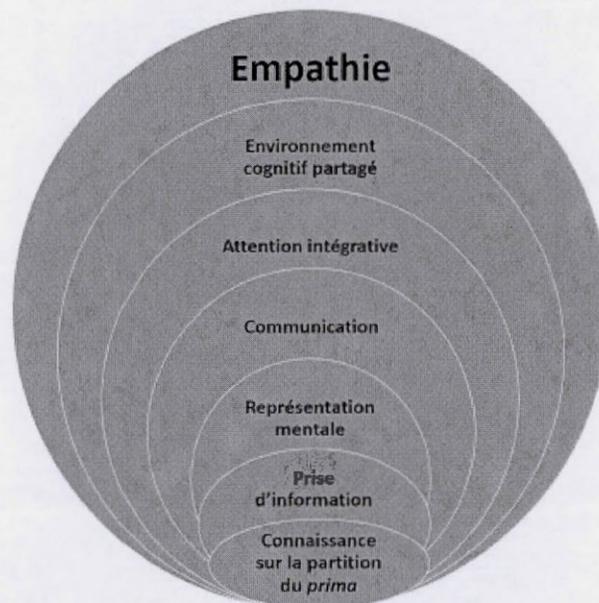


Figure 5.6 – Mécanismes cognitifs et moteurs engagés dans le processus du jeu d'ensemble

CONCLUSION

Dans cette étude, j'ai cherché à connaître les activités que j'ai mises en place pour intégrer le jeu de ma partenaire pianistique dans mes répétitions individuelles, en duo et en situation de prestation publique dans le travail d'interprétation du *Sacre du printemps* pour duo de piano à quatre mains. Pour répondre à cette question, j'ai observé mon travail instrumental de duettiste en adoptant un point de vue phénoménologique. Par conséquent, mon objet de recherche a été mon expérience de praticienne pour l'intégration du jeu de ma partenaire dans ces trois situations. Toutes les données proviennent donc du travail d'interprétation du *Sacre du printemps* dans sa version pour piano quatre mains. En conséquence, les résultats et les savoirs qui émergent, sont, eux aussi, intimement liés à mon engagement dans ma pratique artistique de pianiste duettiste concernant cette œuvre spécifique de Stravinsky.

Les données proviennent de l'auto-explicitation, des répétitions individuelles du 9 juillet et de 8 septembre et du concert doctoral du 5 novembre 2014, du journal de bord des répétitions individuelles et en duo ainsi que de l'enregistrement audio de séances des répétitions en duo. La cueillette des données par l'auto-explicitation, le journal de bord et les enregistrements audio des répétitions en duo, m'a permis d'accéder aux connaissances implicites de certains moments ciblés. Dans le processus d'écriture des auto-explicitations, ma préoccupation fût donc de revenir constamment à une attitude phénoménologique qui consiste à décrire comment les choses se sont passées, comment j'ai réagi, comment j'ai réfléchi, ce que j'ai perçu, comment je l'ai perçu, ce que j'ai fait « dans ma tête » de ce que j'ai perçu, ce que j'ai ressenti, et ce que j'ai fait de ce que j'ai ressenti. Cette attitude phénoménologique a également consisté à suspendre les jugements, commentaires ou analyses précipitées, car la question n'est pas de

comprendre pourquoi, mais de comprendre « comment » afin de favoriser la compréhension des situations vécues en passant par leur description. L'auto-explicitation m'a donné la possibilité de documenter le vécu de l'action ainsi que les vécus sensoriel, cognitif et émotionnel de plusieurs moments ciblés lors des répétitions individuelles, en duo et au moment du concert. La description du vécu m'a permis d'avoir accès aux savoir-faire implicites et aux phénomènes dans leur essence. Le journal de bord m'a permis de retracer le déroulement de la plupart des séances de répétitions individuelles et duos. Alors que l'enregistrement audio des répétitions avec ma partenaire m'a servi à comprendre comment les activités mises en place dans les répétitions individuelles préparatoires influencent et enrichissent les répétitions en duo.

La méthodologie que j'ai employée pour le recueil et l'analyse des données de cette recherche est une méthodologie générale (Bruneau et Burns, 2007), adaptée au contexte et au besoin de ma recherche, essentiellement qualitative. Il s'agit d'un croisement entre la psycho phénoménologie inspirée de Vermersch (2012), l'analyse d'activité inspirée de Barbier (2011) et la théorisation ancrée inspirée de Paillé et Mucchielli (1994).

L'approche psychophénoménologique de Vermersch (2012) m'a permis l'accès à mon expérience subjective en analysant mes activités mentales et matérielles ayant cours dans une situation donnée. La mise en mots de l'expérience a favorisé la prise de conscience du vécu de l'action (ce que j'ai fait), du vécu émotionnel (comment je me suis senti en le faisant), du vécu sensoriel (comment mes sens m'informent), et du vécu cognitif (comment est-ce que je fais dans ma tête ?). L'analyse des verbatim à l'aide du cadre d'analyse d'activités de Barbier (2011) m'a aidé à nommer les activités dans lesquelles je m'étais engagée, et ensuite, en identifier des stratégies afin d'intégrer le jeu de ma partenaire dans les situations de répétitions individuelle, en duo et du concert. L'analyse par théorisation ancrée (Paillé, Mucchielli, 1994) m'a permis de créer, d'ajouter, de combiner et de soustraire des catégories conceptualisantes à partir des

verbatim. Ce montage méthodologique m'a permis de répondre à ma question de recherche dans la mesure où elle m'a amené à adopter une posture réflexive de manière régulière et intentionnelle, m'amenant à prendre conscience de la complexité et de la richesse du processus du travail de pianiste duettiste.

Les résultats de cette recherche montrent que j'ai développé une stratégie par situation pour intégrer le jeu de ma partenaire : la stratégie de « simulation préparatoire » pour les répétitions individuelles, la « stratégie intégrative du duo » pour les répétitions en duo et la « stratégie performative » pendant le concert. Chaque stratégie contenait des activités communes et des activités spécifiques, qui étaient toutes en interaction les unes avec les autres.

J'ai constaté que je suis passée par des évocations sensorielles d'ordre visuel, auditif et sensorimoteur pour faire une représentation mentale dans les trois situations. Sur le plan visuel, j'ai imaginé ma partenaire avec ses gestes, son regard, son visage, la partie supérieure de son corps et sa posture. Je me suis également représenté sa partition (*Prima*) avec les notes et les traces sur celle-ci. Sur le plan auditif, j'ai imaginé le résultat sonore (*Prima/Seconda/ensemble*), et sur le plan sensorimoteur, j'ai imaginé jouer la partition de ma partenaire, j'ai pris en compte ses déplacements et ses gestes musicaux. En outre, le discours interne est omniprésent dans les trois situations et inclut la remémoration des conseils de la conseillère artistique et les discussions avec ma partenaire. L'évaluation du résultat sonore est également présente dans les trois situations.

La communication non verbale m'a aidé à coordonner mes actions motrices avec ma partenaire et réguler la performance. Alors que la communication verbale a eu lieu pendant les répétitions en duo, avant et après les répétitions individuelles, la communication non verbale était présente dans les trois situations, même lors des répétitions individuelles préparatoires, alors que ma partenaire était absente. La

communication non verbale a été effectuée par gestes communicatifs portant un message précis à l'intérieur de notre duo (mouvements des yeux, les poignets, les doigts, les épaules, les coudes, la tête et l'ouverture de la cage thoracique ; respiration signalant les débuts de phrases et leurs tempos, nuances et expressions ; la posture, les balancements et orientations du corps).

En situation de répétitions en duo et lors du concert, il y a eu également l'activité de la prise d'information sur les gestes instrumentaux effectifs (pour produire un son), accompagnateurs (pour accompagner le son produit) et facilitateurs (par expressions faciales – pour souligner nuance, harmonie, phrasé –, mouvements pour maintenir le tempo, produire un rythme particulier) de ma partenaire. Les informations auditives et tactilo-auditives (toucher / son), prises à partir du jeu de ma partenaire ainsi que sur le résultat sonore de l'ensemble (*Seconda* et *Prima*), m'ont permis également d'intégrer le jeu de ma partenaire en répétitions en duo et en concert. Ces informations étaient constituées d'éléments qui rendent explicites le sens du discours musical et les contenus expressifs inhérents à l'œuvre, tels que l'équilibre et l'intensité sonore, le tempo, le phrasé, le toucher, les choix interprétatifs ainsi que les caractéristiques stylistiques.

En situation de répétition individuelle, chanter la partition du *Prima* et taper le rythme m'a aidé à prendre de l'information sur la partition du *Prima*, également une source précieuse pour intégrer le jeu de ma partenaire, m'amenant à mieux comprendre ma propre partition (*Seconda*) en lien avec le *Prima* et ainsi, me préparer aux répétitions avec elle. Cette activité m'a permis de représenter visuellement la partition de ma partenaire, particulièrement en situation du concert, et ainsi favoriser le jeu de l'œuvre de mémoire.

Les résultats qui émanent de cette recherche contribuent à faire connaître l'importance du travail instrumental individuel en amont des répétitions au sein de l'ensemble pour favoriser l'atteinte d'un objectif satisfaisant sur le plan artistique lors de la performance

publique. De plus, j'ai mis en évidence la pertinence du processus empathique pour la construction de la synchronisation de l'ensemble, à condition, cependant, que les musiciens intègrent constamment leurs partenaires dans leur espace mental depuis les répétitions individuelles, en ensemble et lors du concert. Le processus empathique permet de comprendre les gestes communicatifs et instrumentaux des partenaires musiciens en les amenant à faire attention aux actions des autres et anticiper leurs actions motrices et mentales réciproques. C'est ce qui les amène à constamment s'ajuster, à se synchroniser, et ainsi mieux gérer la situation du concert.

Cette recherche m'a outillé comme pianiste et enseignante en m'apportant une compréhension plus approfondie de mon processus d'apprentissage du *Sacre du printemps*, en me permettant d'identifier les stratégies et les moyens utilisés pour intégrer le jeu de ma partenaire, et ainsi reconnaître ce que ces stratégies ont sollicité en termes de processus perceptifs, moteurs et cognitifs. La démarche réflexive dans laquelle je me suis engagée m'a permis, d'explicitier de manière consciente et volontaire mon vécu, de l'analyser, et finalement, de construire du sens sur les principes opératoires de ma pratique. Comme le précise Lancri, le praticien-chercheur qui se retourne vers lui-même ne peut pas en rester là. Sa prise de parole doit dévier vers un ailleurs (Gosselin, Le Coguiec, & Acfas. Congrès, 2006). Ainsi, par cette recherche je contribue à l'avancement du savoir expérientiel dans le sens où mon histoire ou mon récit de pratique devient un tremplin pour une compréhension élargie chez d'autres duettistes désirant approfondir leur savoir-faire dans cette pratique.

L'analyse des données et les résultats obtenus ont profondément changé ma façon de voir la pratique de duo de piano et m'ont permis de mieux comprendre la complexité du métier de l'interprète duettiste que j'exerce. Ils ont affecté également ma façon de jouer, aussi bien en tant que duettiste que soliste, et ma façon d'enseigner le piano. Les nouvelles connaissances théoriques ainsi développées, leur réutilisation et leur

transférabilité justifient en grande partie, du moins du point de vue de la musicienne praticienne que je suis, la pertinence de cette recherche.

La mise en place des trois stratégies m'a amené à non seulement intégrer ma partenaire, mais également à vivre une expérience musicale satisfaisante sur le plan de l'interaction humaine et artistique. Jusqu'ici, aucune recherche n'avait abordé la question des stratégies développées par les partenaires musicaux pour intégrer le jeu des uns et des autres, sur les plans cognitif et perceptivo-moteur. Aucune recherche, non plus, n'avait pris en compte le point de vue des musiciens eux-mêmes.

Dans cette étude, je me place entre le désir de généraliser le sens de mon expérience de duettiste et celui de toucher la singularité de celle-ci. Au terme de cette étude ont émergé de nombreux éléments qui jettent un éclairage sur mon travail en tant que pianiste duettiste. Cependant, la dimension située de cette recherche qualitative ne permet pas d'en généraliser tous les résultats. La question posée, la méthodologie utilisée pour tenter d'y répondre, la perspective adoptée pour analyser les données, et finalement interpréter les résultats, s'appuient tous sur des données provenant des étapes de la préparation jusqu'à la prestation publique de l'œuvre *Le Sacre du printemps*, dont les défis techniques lui sont spécifiques.

En outre, cette recherche dévoile les stratégies que j'ai développées pour intégrer ma partenaire pianiste, sœur jumelle, avec qui je partage sensiblement la même technique pianistique. En plus d'être jumelles identiques, nous avons reçu notre éducation musicale dans les mêmes institutions et avec les mêmes professeurs de musique, ce qui nous a amené à une « culture musicale du corps » (Molino, 1988) semblable. De plus, la réalité génétique ainsi que la complicité et notre étroite relation affective, ont contribué à faciliter l'expérience commune et a probablement favorisé le processus empathique (Adoue et Solvès, 2002 ; C. Spudich, 2014 ; Zazzo, 2009).

Cette recherche permet de renouveler notre regard et de proposer des applications pédagogiques sur les points suivants :

- (1) Guider les musiciens chambristes dans leur processus de réflexion sur leurs propres pratiques.
- (2) Mettre à jour des stratégies qui pourront être enseignées et utilisées par d'autres musiciens chambristes.
- (3) Donner, de façon globale, une piste de réflexion aux professionnels en mettant en lumière certains aspects du travail individuel et ensemble de pianistes duettistes.
- (4) Provoquer la prise de conscience sur le processus de travail individuel d'une œuvre musicale pour piano à quatre mains en favorisant la métacognition chez le musicien interprète.
- (5) Valoriser le rôle de la démarche phénoménologique et heuristique dans le processus d'apprentissage du musicien chambriste, avec un accompagnement inspiré de l'explicitation, par exemple.
- (6) Mettre en avant le point de vue selon lequel l'expérience subjective vécue par l'interprète lui-même, et la relation qu'il établit avec son vécu face à l'œuvre qu'il interprète, sont d'une importance non-négligeable dans la compréhension du processus de création.

Ce travail d'investigation doit continuer afin de poursuivre l'avancement du savoir expérientiel sur le travail de musiciens chambristes en général, et pour pianistes duettistes, en particulier. Cette recherche ouvre la voie aux questions telles que : Est-ce qu'être conscient de ses stratégies est un gage d'amélioration et d'efficacité de la pratique instrumentale et en conséquence, de la qualité de la performance publique elle-même ? Qu'en-est-il d'une situation dans laquelle je jouerais une œuvre pour piano à quatre mains avec un(e) partenaire différent(e) que ma sœur ? Est-ce que dans ce cas, j'utiliserai les mêmes stratégies pour préparer la partition individuellement en vue d'un

concert, est-ce que j'utiliserais les mêmes stratégies pour intégrer ma partenaire au moment du concert ? Quelles stratégies utilisent d'autres musiciens chambristes dans leurs répétitions individuelles, en ensemble et au moment du concert ? Également, il serait intéressant de faire une étude qualitative en confrontant les données de ma recherche aux travaux similaires pour en extraire les constantes, les différences et les variantes.

ANNEXE I

SOURCES DU TRAVAIL INTERPRÉTATIF

Je nomme ici quelques auteurs, méthodes et sources d'inspiration pour le travail d'interprétation de l'œuvre qui m'ont aidée à éclairer mes positionnements et choix interprétatifs au sein de notre duo.

Partition d'orchestre et timbres instrumentaux

Parallèlement au travail d'interprétation du *Sacre du printemps* à quatre mains, nous avons pris appui sur la partition d'orchestre. L'écoute de différents timbres instrumentaux nous a aidées à développer une audition polyphonique raffinée de l'œuvre, nous a guidées dans l'étagement des plans sonores sur différents registres du clavier, et en tout, nous a permis d'élargir les possibilités d'interprétation de l'œuvre. Également, nous avons écouté différents enregistrements du *Sacre du printemps*. Parmi eux, celui où Stravinsky dirige et enregistre le *Sacre du printemps* en version orchestrale avec *English Columbia* en 1929. Les deux autres enregistrements du compositeur dirigeant l'œuvre datent de 1940 et 1960.⁶³ Il le dirige pour la première fois en public, en version de concert, à Amsterdam en 1929 et régulièrement par la suite dans toute l'Europe jusqu'en 1967 (Stravinsky & Craft, 1981).

⁶³ Parmi d'autres chefs d'orchestre qui ont enregistré le *Sacre* on peut nommer Ansermet (1920), Monteux (1929), Stokowski (1930), Markevich (1951), Craft (1962), Boulez (1963, 1962), Karajan (1963, 1975), Mehta (1970), Rattle (1987), Nagano (1990).

Tempos

Hill (2000) révèle la conception architecturale de l'œuvre à travers une analyse détaillée ainsi qu'une discussion sur les performances données sur l'œuvre avec une conclusion radicale non orthodoxe de la pièce. Entre autres, nous avons pris connaissance du tableau comparatif que dresse Hill (2000, p. 124). Dans ce tableau, il compare des tempos choisis par des chefs d'orchestres tels que Stravinsky lui-même, Boulez, Ansermet et Monteux, pour l'interprétation de chacune des sections de l'œuvre. Pour ce faire, Hill se base sur les enregistrements de la version orchestrale que ces chefs d'orchestre ont effectués de l'œuvre. Nous nous sommes référées à ce tableau afin de comparer les tempos mentionnés avec les indications métronomiques indiquées sur la version pour piano à quatre mains de l'édition Dover à partir de laquelle nous travaillons l'œuvre. Le processus de comparaison nous a amené à réfléchir sur l'œuvre et à confronter nos choix interprétatifs aux leurs. Nous avons poursuivi le même processus en écoutant des enregistrements sonores de d'autres chefs d'orchestres ainsi que des pianistes-duettistes, dont la liste non-exhaustive apparaît dans l'annexe II.

Cinquième portée

La réduction pour piano à quatre mains du *Sacre du printemps* écrite en vue des répétitions du ballet, contient dans certains passages une 5^{ième} portée intégrée par le compositeur dès son origine en 1913.⁶⁴ Les notes inscrites sur cette portée supplémentaire sont en petites taille. Pour intégrer cette portée supplémentaire à notre jeu, nous sommes amenées à avoir recours à l'arrangement du texte musical, plutôt par le processus d'omission de notes (exemple : Acte I, *Introduction*, chiffres 5 et 7). L'enregistrement du *Sacre du printemps* sur pianola réalisé par Rex Lawson pour la

⁶⁴ Toutes les éditions du *Sacre* pour piano à quatre mains parues aux États-Unis telles que Kalmus, Belwin-Mills et Dover, ont fait des réimpressions de la partition originale de l'Édition Russe de Musique et toutes, y compris celles de Boosey & Hawkes, ont conservé les 5e/6e portées.

compagnie Pleyel à Paris en 1920, contient pourtant toutes les notes des passages comportant une 5^{ème} portée. Car, pour cet enregistrement avec le pianola, l'œuvre n'a pas été jouée mais elle est transcrite directement à partir de la partition sur un « *blank master roll* » (Lawson cité dans Hill, p. 119). Le processus de l'enregistrement laborieux et « artificiel » (p. 119) effectué par Lawson avait été supervisé de très proche par Stravinsky lui-même. Stravinsky avait envisagé cet enregistrement sur piano mécanique comme une solution pratique pour la bonne conduite des répétitions du ballet. Cet enregistrement a été l'une des nombreuses sources que nous avons écoutées pour l'interprétation de l'œuvre afin d'en faire notre propre arrangement de ces passages.

En outre, je me suis engagée dans des activités telles que participation aux séminaires, colloques, concerts, exposition et ballet en lien avec l'œuvre. La liste complète de ces activités liées à la préparation et l'enrichissement de l'interprétation du *Sacre du printemps* apparaît dans l'annexe II.

ANNEXE II

CONCERT, BALLETS, EXPOSITION ET SÉMINAIRES AUXQUELS J'AI ASSISTÉ

- Au Toronto Summer Music Festival, le *Sacre du printemps* interprété par Anagnoson et Kinton dans la version pour piano à quatre mains sur la vidéo de la chorégraphie de Pina Bausch (Tanztheater Wuppertal, ZDF TV Production (1978)) dans un concert dédié à la mémoire de la chorégraphe (1940-2009) à la salle Walter Hall le 5 Août 2010.1
- 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 St. George à 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 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 (SMCQ) à la Chapelle historique du Bon-Pasteur le 31 mars 2012.

- Version orchestrale du ballet le *Sacre du printemps* par l'Orchestre Symphonique de Montréal à la salle de la Maison Symphonique sous la direction de Kent Nagano le 7 octobre 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 100ème anniversaire de la création du *Sacre du printemps*, à la salle Pierre-Mercure le 24 février 2013.

Quelques enregistrements audio de la version piano quatre mains qui comptent parmi mes références .

- Version pour pianola par Rex Lawson repéré sur la toile :
 < http://www.pianola.org/history/history_stravinsky.cfm >.
- Maki Namekawa et D.R. Davies, Étiquette So basel (2014).
- Jean-Sébastien Dureau et Vincent Planès, sur piano Pleyel à double claviers, Étiquette : 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 (2007).
- Duo Villarceaux (Alexandra Sostmann et Judith Mosch), Étiquette : Thorofon (2001).
- Consultation de bases des données sur *Le Sacre du printemps*, entre autres sources je nomme le site *Keeping Score* crée par Michael Tilson et San Francisco Symphony :
 < <http://www.keeperscore.org/sites/default/files/swf/stravinsky/full> >.

Quelques enregistrements audio de la version orchestrale qui comptent parmi mes références

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

Ateliers de recherche-création et projet

- Nous avons participé au projet du film info-chorégraphique *CODA, NoBody Danse : Le Sacre du printemps* de la chorégraphe Martine époque et du réalisateur Denis Poulin, Ph. D. dans le cadre du centenaire de l'œuvre, le 29 mai 2013.   cet effet, avons enregistré les 9 dernières minutes de l'œuvre soit *l'évocation des ancêtres, l'Action rituelle des ancêtres et la Danse sacrale* 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.
- Rencontre avec Louis Cyr, le spécialiste mondial du *Sacre du printemps* en 2010 et 2011 autour des différentes versions existantes de l'œuvre.
- Ateliers de recherche-création avec à Pierre Jasmin et Suzanne Goyette
- Discussions-échanges sur l'œuvre et son interprétation avec Irina Krasnyanskaya, Fabien Schnieder, Yves Léveillé, Avedis Kouyoumdjian, Guy Pelletier, Walter Boudreau.

Et en parallèle, le répertoire de piano solo, à quatre mains et deux pianos que j'ai joué avec ma partenaire pianistique Hourshid de janvier 2011   décembre 2013

- *Petite suite* de Debussy, *Danses slaves* op.46 et 79 de Dvorak, *Sonate* de Poulenc, *Danses hongroises* de Brahms et *Six pièces* op.11 de Rachmaninov pour piano à quatre mains.

- *Scaramouche* de Darius Milhaud ; *Sonate* en Ré Majeur de Mozart ; *Rapsodie Russe*, op. posthume de Rachmaninov à deux pianos.
- *Ballade* extrait de *Dance suite* n.2 de Benjamin McPeck ; deux *Préludes* de Messiaen ; *Sonate* en la bémol majeur op.26 n.12 de Beethoven ; *Étude* de Chopin op.25 n.2 en solo de piano.

ANNEXE III
CHIFFRES CORRESPONDANTS AUX
SECTIONS DE LA PARTITION D'ORCHESTRE

Acte I (1 à 79)

- I Introduction (0 à 13).
- II Augure printanière (13 à 27) – Danses des adolescentes (27 à 37).
- III Jeu du Rapt (37 à 48).
- IV Rondes printanières (48 à 57).
- V Jeu des cités rivales (57 à 67).
- VI Cortège du Sage (67-71).
- VII Adoration de la terre (71 à 72).
- VIII Danse de la terre (72 à 79).

Acte II (79 à 201)

- L Introduction (79 à 91).
- II Cercle mystérieux des adolescentes (91 à 104).
- III Glorification de l'élue (104 à 121).
- IV Évocation des ancêtres (121 à 129).
- V Action rituelle des ancêtres (129 à 142).
- VI Danse sacrale (142 à 201).

ANNEXE IV

EXEMPLE DE CODAGE ET DE CATÉGORISATION CONCEPTUALISANTE

Voici un exemple du codage et de la catégorisation conceptualisante d'un extrait de l'auto-explicitation correspondant à la séance de répétition individuelle du 8 septembre, la section de l'*Évocation des ancêtres* de l'acte II, chiffre 121. Ma répétition individuelle consistait, dans un premier temps, à écouter l'enregistrement de cette section issu de l'atelier recherche-crédation du 28 août avec Madame Goyette lors duquel nous avons joué cet extrait de l'œuvre. Et dans un deuxième temps, à jouer en mode « muet » sur le clavier la partie *Seconda* en simultané avec l'enregistrement.

Unité	Section	Verbatim	Codage	Catégorie
11	<p>Acte II</p> <p><i>Évocation des ancêtres</i></p> <p>Chiffre 121</p>	<p>...je me rends compte que mes trémolos s'arrêtent par moment et que je redonne un léger accent aux changements des mesures. Je me dis qu'il faut que je crée un tapis de trémolos bien régulier pour Hourshid pour qu'elle fasse dérouler ses notes dessus.</p> <p>J'arrête l'enregistrement. Dans le silence et avec les yeux fermés, je visualise mes gestes pour toute cette section et j'imagine mettre mes doigts en contact avec le clavier et aller au fond des touches avec des phalanges solides. J'imagine jouer très proche des touches, les doigts ne se décollant jamais de la surface des touches. J'imagine jouer les trémolos très serré et sans accents aux changements de mesures.</p> <p>Ensuite, j'ouvre mes yeux, je joue ce même passage en muet sur le clavier en vérifiant chacun des éléments que j'avais imaginés avec les yeux fermés.</p> <p>Et finalement, je relance l'enregistrement et continue à jouer en muet avec...</p>	<p>Je me rends compte de mes gestes.</p> <p>Je me parle.</p> <p>Je visualise mes gestes et j'imagine des sons les yeux fermés.</p> <p>J'ouvre les yeux et commence à jouer en muet.</p> <p>Je relance l'enregistrement et continue à jouer en muet.</p>	<p>Évaluation (jeu)</p> <p>/</p> <p>Représentation mentale (visualiser mes gestes, imaginer des sons, imaginer des actions corporelles : contact avec le fond des touches)</p> <p>/</p> <p>Discours interne (nuance, continuité sonore)</p>

ANNEXE V

TABLEAU RÉCAPITULATIF DE DIFFÉRENTS
OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Outil de collecte de données	Situations	Objectifs	Périodes temporelles	Contenu	Divers
Journal de bord	Répétitions individuelles Et Répétitions duo	Retracer le déroulement de la plupart des séances de répétitions	27-01-2012 Au 8-10-2014	Éléments travaillés (nuances, articulation, pédales, etc.)/ Choix interprétatifs/ Synthèse des discussions/ Stratégies prévues pour des répétitions suivantes/ Passages à auto-expliciter/ Progrès - passages à raffiner/ Enregistrements à écouter ou visionner/ Commentaires sur le déroulement de la séance de répétition	Questions pour orienter mes réflexions de façon plus précise et pour me guider dans la rédaction du journal des répétitions individuelles et duo
Auto-explicitations	Répétitions individuelles Et Répétitions duo	Accéder à mon expérience vécue de certains moments ciblés des répétitions individuelles et duo	09-07-2014 Au 08-09-2014	Description du vécu de l'action, sensoriel, cognitif, émotionnel des moments ciblés en rapport avec la question de recherche	
	Récital du 5 novembre 2014	Accéder à mon expérience vécue de quelques moments ciblés du récital	05-11-2014	Verbalisation du vécu de l'action, sensoriel, cognitif, émotionnel des moments ciblés en rapport avec la question de recherche	
Traces sur la partition	Partition du <i>secondo</i> et du <i>primo</i>		27-01-2012 Au 04-11-2014	Doigtés/ Instrumentation des voix selon la version orchestrale/ Chiffres indicateurs des sections d'après la partition d'orchestre/ Repérage des motifs et le nombre de fois qu'ils se répètent/ Croisement des mains/ Repérage des similarités et différences entre les motifs/ Pédales/ Arrangement	Chacune de nous possède sa partition, ce qui me permet de noter aussi bien sur la portée du <i>secondo</i> que <i>primo</i>

Enregistrements audio	Répétitions du duo	Comprendre comment les stratégies utilisées dans les répétitions individuelles préparatoires influencent les répétitions du duo / Évaluer l'impact des répétitions du duo sur mes intentions, mon attention et mon jeu pianistique lors des périodes de travail seule et du concert	14-02-2014 Au 02-05-2014	des 5ème et 6ème portées/ Phrasé Travail de doigtés et de rythmes/ Discussion sur l'harmonie/ Travail avec métronome/ Répétitions de passages de mémoire/ Travail section par section et l'enchaînement de plusieurs sections / Discussions sur choix interprétatif	La plupart des enregistrements contiennent trois périodes distinctes. Pour transcrire les verbatim, il est parfois difficile de distinguer si c'est la voix de Hourshid ou de moi-même.
Enregistrements audio	Ateliers recherche- création Avec Mme Goyette	Identifier et évaluer l'impact des indications de la conseillère artistique sur mes intentions, mon attention et mon jeu pianistique	02-04-2014 Au	Conseils sur la technique pianistique/ Discussions avec madame Goyette au sujet de l'interprétation de l'œuvre/ Choix des tempi/ Rendement stylistique (phrasé, articulation, etc.)	

		en ce qui concerne l'intégration de ma partenaire lors des périodes de répétitions individuelles qui suivaient ces ateliers	10-10-2014		
Enregistrement vidéo	Récital 5 novembre 2014	Comprendre en quoi les stratégies utilisées dans le travail préparatoire individuel influencent la performance du duo/ Évaluer le résultat artistique à la lumière de mes interactions avec Hourshid pendant quelques moments ciblés de l'œuvre	05-11-2014	Concert doctoral	

ANNEXE VI

TABLEAU RÉCAPITULATIF
DU JOURNAL DE BORD

	Date	Acte / Section	Passage	Types d'activités	Solo / Duo
1.	27 janvier 2012	I / Introduction	Chiffre 1 à 3	- Chanter le <i>prima</i> - Imiter le son du basson en chantant dans mon nez. - Jouer la ligne du <i>seconda</i> en chantant le <i>prima</i> . - Jouer le rythme du <i>prima</i> sur mes cuisses.	Solo
2.	29 Janvier 2012	I / Introduction	Chiffre 5	- Plusieurs questionnements pour l'arrangement et la répartition du chiffre 5 - Prise de décision ensemble	Duo
3.	7 février 2012	I / Augures printanières	Chiffre 15 à 18	Travailler le rythme de cette section du <i>prima</i> en rapport avec <i>seconda</i> : <ul style="list-style-type: none"> • En fermant mes yeux et en visualisant les <i>prima</i> et <i>seconda</i> dans ma tête en même temps que je joue; • En jouant le rythme sur mes cuisses : md ligne de M, mg ligne de H. Je trouve ceci un exercice difficile; • En disant à haute voix le rythme de H par ta, ta, ta en jouant ma partition. 	Solo
4.	11 Mars 2012	I / Jeu du rapt	Chiffre 37 à 39	- Compter à haute voix les six doubles-croches. - Visualiser la partition de H et ses éléments rythmiques et mélodiques. - Suivre la ligne de H dans ma tête en comptant les doubles-croches à haute voix. - Imaginer les mouvements des mains de H sur le clavier.	Solo
5.	11 Mars 2012	I / Danse des adolescentes	Chiffre 31	- Mettre en place en place de l'accent de m.g de M et de m.d de H. - Tapper du pied pour sentir les contre temps. - Conseiller à H de relâcher son épaule gauche.	Duo
6.	25 Mars 2012	I / Introduction	Chiffre 1 à 13	- Écouter la version d'orchestre avec écouteurs : <ul style="list-style-type: none"> • En jouant en muet sur le piano; • Arrêter l'écoute et essayer de reproduire certains effets orchestraux sur certains passages; 	Solo

				<ul style="list-style-type: none"> • Modifier quelques gestes : en général chercher les notes plus près des touches. 	
7.	9 Avril 2012	I / Jeux des cités rivales	Chiffre 62	- Prise de conscience corporelle (la voûte de la main et phalange)	Solo
8.	20 Décembre 2012	II / Danse sacrale	Chiffres 142 à 149	<ul style="list-style-type: none"> - Compter les doubles croches et étudier leur agencement dans le temps. - Grouper les unités de notes en fonction de leurs similarités et différences. - Comparer <i>seconda</i> avec <i>prima</i> et revoir le regroupement des unités mélodiques que j'avais repéré. - Me référer au livre de Paul Loyonnet : le principe d'appliquer du poids et attaquer les notes courtes et rapides au fond des touches. - Faire attention à la posture des doigts et le poids du corps. 	Solo
9.	20 Décembre 2012	II / Danse sacrale	Chiffre 142 à 149	<ul style="list-style-type: none"> - Me rendre compte que le moindre mouvement affecte le jeu de ma partenaire et empêche la synchronisation. - Synchroniser nos attaques des débuts des cellules mélodiques repérées. - synchroniser nos respirations à chaque début de cellule mélodique. - Porter attention l'une à l'autre pour rester dans le même tempo intérieur et détecter si cela bouge. - Penser en avance pendant les silences de doubles-croches. - Conscientiser ce que l'on fait pendant les silences pour ne pas se déranger réciproquement. - H compte à haute voix pour toutes les deux. - Puis M compte à haute voix pour toutes les deux. 	Duo
10.	5 Février 2014	I / Ronde printanière	Chiffre 48	<ul style="list-style-type: none"> - Faire attention à la posture de mon corps. - Réminiscences du cours de maître auprès de l'École préparatoire de musique de l'UQAM par monsieur Davignon. Pour ce qui concerne ce passage je fais attention au déplacement et maintien de mon corps vers la gauche pour donner plus d'espace à H, en même temps que j'évite de tomber sur des notes voisines au 	Solo

				moment du jeu dans cette posture inclinée. - Porter attention sur comment déplacer mon corps et ainsi comment éviter de verser trop de poids au moment du déplacement et le jeu de la première note.	
11.	9 février 2014			- M'installer au piano pour vérifier ma posture. - Me rendre compte que j'étire un peu mon corps vers la droite. - Me réajuster le corps et regagner l'équilibre du corps et "l'alignement corporel". - Vérifier mes deux ischions et le poids réparti de façon égal sur eux. - Réminiscences du cours de M. Davignon : <ul style="list-style-type: none"> • Équilibre du corps et le concept d'alignement corporel; • Ne pas verser le poids sur les cuisses mais sur les pieds; • Les cuisses ne doivent pas remplacer le rôle des ischions; • Être assis mais dans une position d'être-en-train-de-se-mettre debout. 	Solo
12.	11 février 2014	I / Procession des sages	Chiffre 67	- Chanter la mélodie de la ligne supérieure de ma m.d puis de la ligne inférieure de ma m.d. - Ajouter ma m.g. - Ajouter <i>prima</i> en chantant par les lettres daaaa, etc. pour le thème principale du cortège.	
13.	20 mars 2014	I / Jeux des cités rivales	Chiffre 62 mes.6	- Réminiscences des conseils de Suzanne Goyette : Créer un tapi sonore en-dessous des accents de H et jouer dans la nuance piano.	Duo
14.	17 Avril 2014	I / Jeu du rapt	Chiffre 37 à 39 Chiffre 40	- Jouer le <i>prima</i> en comptant 3 groupes de 6 doubles-croches, ajouter ma main gauche qui joue en duolet. - Fermer mes yeux pour me représenter mentalement l'image de la partition <i>prima</i> et placer les silences de mg. ainsi que pour savoir où H rentre. - Chanter la mélodie de H à haute voix en même temps que je joue.	Solo

15.	18 Avril 2014	I / Jeu du rapt	Chiffre 44, mes.5 Chiffre 46	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser les accords sur le plan harmonique, grouper les notes en accord, et ensuite les jouer en les alternant. Je vise que mon poids se passe d'une main à l'autre dans un tempo très lent. - Donner un accent au début de chaque groupe de 6 doubles-croches pour me préparer au jeu avec H pour la synchronisation des trémolos sur le temps forts. - Compter mes.2 et 3 en croches (10 croches), puis mes. 5 à 8 20 (20 croches). - Apprendre <i>prima</i> et enchaîner mes. 1 à 8 en jouant <i>seconda</i> et chanter <i>prima</i> 	Solo
16.	22 Avril 2014	I / Jeu du rapt	Chiffre 40	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer à H ce que j'ai réalisé pendant mes répétitions individuelles. - Compte à haute voix avec H en accentuant les temps forts pour que je place les duolets à la mg. - Proposer à H de me laisser jouer ses accords à la md, pour donner plus d'unité. Elle objecte au début mais finalement on s'accorde sur le fait que c'est une bonne décision afin de gagner dans la fluidité et la cohérence des gestes. 	Duo
17.	2 Mai 2014	I / Les augures printaniers	Chiffre 15 Chiffres 19 à 22	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler d'abord le rythme de <i>prima</i> en tapant sur mes cuisses. - Jouer le <i>seconda</i> les mêmes mesures en disant da, da, etc. - Taper les accents de H sur mes cuisses. - Mémoriser dès la deuxième reprise du même exercice. - Viser l'intégration des accents sur le plan corporel. - Chanter le <i>prima</i> dans ma tête pour bien placer mes croches. - Reprendre ces étapes plusieurs fois. 	Solo
18.	14 Juillet 2014	II / Danse sacrale	Chiffres 142 à 149	<ul style="list-style-type: none"> - Compter à haute voix sans jouer. - Jouer les mains ensemble en comptant à haute voix. - Enchaînement chiffre 149 à 150 : <ul style="list-style-type: none"> • Veiller nuance piano subito; 	Solo

				<ul style="list-style-type: none"> Stabiliser le contact au fond des touches avec poids du bras présent. <p>- Unifier l'ensemble de cette section sur le plan du toucher, du rythme, des silences et des accents. - Rémémorations des conseils de Suzanne Goyette : pousser à partir des coudes pour avoir les accords forts et les accents. - Travailler l'indépendance des mouvements entre main gauche et main droite.</p>	
19.	5 Août 2014	II / Introduction	Chiffres 79 à 84	<p>- Chanter les croches du <i>prima</i> dans ma tête avant de jouer. - Sentir le tempo stabilisé, commencer à jouer. - Apparition de blancs de mémoire de la partition <i>prima</i>. - M'assurer des chiffres indicateurs. - Visualiser la partition de H en même temps que je joue. - Répéter très lentement avec métronome, réglé sur croches à 60. (au lieu de 48 sur noire).</p>	Solo
20.	19 Août 2014	II / Action rituelle des ancêtres	Chiffres 129 à 134	<p>Maîtriser le toucher en suivant mon imaginaire en ce qui concerne le timbre d'instrument d'orchestre. -Maintien du tempo stable, noire à 52 :</p> <ul style="list-style-type: none"> Veiller à avoir une respiration continue; Sentir le poids de l'avant-bras à la main gauche; Imaginer les points qui se déplacent sur le métronome lorsque je joue; <p>- Imaginer toute la partition de H. / La chanter à haute voix en même temps que jouer <i>seconda</i>.</p>	Solo
21.	27 Août 2014	I / Jeu du rapt	Chiffre 47	<p>- Représenter la partition de H mentalement :</p> <ul style="list-style-type: none"> Chanter les notes aiguës de <i>prima</i>. Puis, le moment venu, jouer mes accords mg; Chanter dans ma tête, jouer seulement les accords mg; 	Solo

				<ul style="list-style-type: none"> • Jouer en muet les doubles et jouer le <i>seconda</i>. - Je me retrouve plus consciente des métriques de 3/8, 5/8, et 4/8. - Redresser mes phalanges molles sur les accords <i>sf</i>. 	
22.	27 Août 2014	I / Jeu du rapt	<p>Enchaînement des deux dernières mesures du chiffre 46 avec le chiffre 48</p> <p>Enchaînement de chiffre 48 à 49</p> <p>Chiffre 49</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lancer le métronome sur noire à 108. - Enchaîner la section dans ma tête, en fermant mes yeux et en imaginant la petite rondelle du métronome qui bouge sur l'écran. - Ouvrir mes yeux pour vérifier si je suis avec le métronome et joue dans le tempo exact. - Même stratégie avec métronome et les yeux fermés. - Avec métronome : <ul style="list-style-type: none"> • Chanter le <i>seconda et prima</i>; • Regarder la partition et réviser mentalement dans ma tête; • Jouer avec le métronome en intégrant l'autre dans ma tête. 	
23.		II / Danse sacrale	Chiffre 142	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser <i>seconda</i> et consolider ma connaissance des notes, harmonies, rythmes, etc., après une semaine de travail à deux. - Comparer ma partition avec celle de ma sœur pour me rendre compte des similarités et différences. - Compter à haute voix de mémoire toute la section en jouant en muet. - Noter les respirations, surligner les accents, numéroter les répétitions de motifs. 	Solo
24.	26 Mars 2014	II / Introduction	Chiffre 79	<ul style="list-style-type: none"> - Compter à haute voix en chantant dans ma tête les accords de H et les accompagner avec un mouvement de tête. - Faire attention à la distinction entre les accords à trois 	Solo

				temps et à quatre temps de sa partition. - Chanter à haute voix la ligne de H, sans jouer ma partition, en mettant des pédales.	
25.	15 Mai 2014	II / Introduction	Chiffre 79	- Mémoriser <i>prima</i> en fermant mes yeux et chantant dans ma tête sa partition par la visualisation des notes. - Jouer ma partition, <i>seconda</i> . J'entends le <i>prima</i> dans ma tête sans vraiment porter attention particulière à cela. J'entends la superposition des voix et le résultat sonore des 4 portées.	Solo
26.	14 Juillet 2014	II / Danse sacrale		- Compter à haute voix. - Revérifier les notes en jouant très lentement. - Me concentrer sur le travail d'interprétation des accents, les replacer dans le contexte de la pièce, les travailler techniquement. - Jouer la main gauche en comptant à haute voix, puis ajoute m.d. - Me rendre compte que toute cette première section de la <i>Danse Sacrale</i> doit être très organique, vivant en gardant le fil continu.	Solo
27.	5 Août 2014	II / Introduction		- Chanter les croches de l'introduction de la voix supérieure de la partition du <i>prima</i> . - J'ai des blancs de mémoire en ce qui concerne combien de fois H joue ses accords avant que je rentre. Je refais l'étape précédente. - Me rendre compte que je ne pense pas assez d'avance aux notes de H dans ma tête et que mon tempo est trop lent.	Solo
28.	19 Août 2014	II / Action rituelle des ancêtres		- Maintenir le tempo des croches stable. - Créer un timbre différent sur la deuxième croche m'amène à diviser chaque croche en double dans ma tête. Avoir une subdivision aide mon écoute interne. - Stabiliser le tempo de noire à la 52. - M'imaginer et me visualiser la partition de H en même temps que je chantonne un peu ce qu'elle joue tout au long de cette section et en jouant ma partition. Je vise surtout les entrées de ses motifs, qu'il y ait le	Solo

				<p>bon nombre de répétitions et de durée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stabiliser le poids de mon avant-bras partout et homogénéiser mon contact avec le clavier tout au long. - Observer ma respiration, qu'elle soit en continue, sans accident, sans retenu ni apnée. - Stabiliser la structure de ma main gauche. - Donner un petit mouvement vers le clavier au deuxième doigt afin de changer son timbre en rapport avec le temps 1. - Fermer mes yeux et lancer le métronome sur la noire à 52. Et m'imaginer jouer toute cette section dans ma tête en visualisant également la partition de H également. - Jouer toute cette section dans ma tête sans utiliser le piano. 	
29.	22 Septembre 2014	Après l'écoute de l'enregistrement de la répétition générale		<p>- Réflexion avec ma partenaire afin d'indiquer les sections à améliorer :</p> <p><u>Acte I</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • garder la texture et l'idée musicale homogène et continue et stable dans l'intro; • énergie et élan maintenu tout au long; • améliorer la qualité d'intervalle pour une meilleure voix chantée; • faire ressortir les notes qui constituent la structure interne et les solidifier dans l'oreille; • plus de contraste et plus de calme intérieur dans les mouvements agités; <p><u>Acte II</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Synchroniser des accords dans la nuance piano entre <i>prima</i> et <i>seconda</i>; • Aller plus au fond des touches dans l'Intro; • grouper davantage les notes pour avoir des lignes mélodiques fluides et avec une direction précise; • Revoir les touches blanches et noires au même niveau pour homogénéiser le jeu et le toucher 	Duo

				entre nous deux; <ul style="list-style-type: none"> • Se donner les départs dans les nouvelles sections de façon plus précise. 	
30.	22 Septembre 2014	Après l'écoute de l'enregistrement de la répétition générale		- Vérifier le tempo de l'introduction : <ul style="list-style-type: none"> • Laisser le métronome sur muet et joue avec; • Regarder de temps à autre le métronome pour vérifier si je suis synchronisée avec. Ce qui m'aide à étaler la durée de chaque temps tout au long de chaque mouvement de la pendule digitale du métronome. 	Solo
31.	23 Septembre 2014	Révision de l'acte II		- Viser des mouvements et gestuels réduits à l'essentiel. - Penser et visualiser en avance ce que je joue. - Articuler mes doigts pour les réveiller d'après la technique apprise d'Alma Petchersky.	Solo
32.	8 Octobre 2014	Répétition générale avec Walter Boudreau		- Faire attention aux nuances. -Mieux équilibrer les plans sonores entre <i>prima</i> et <i>seconda</i> . - Jouer les trilles au fond des touches, constant et piano.	Duo

RÉFÉRENCES

- Adorno, T. W. (1979). *Philosophie de la nouvelle musique*. Paris: Gallimard.
- Adoue, É., & Solvès, J. (2002). *Jumeaux : l'art et la manière*. Paris: Paris : Autrement.
- Afrakhteh, H. (Non publié). *Appropriation du Sacre du printemps dans sa version pour piano à quatre mains d'Igor Stravinsky confrontée à l'envol de l'imaginaire de l'interprète*. (Ph.D), Université du Québec à Montréal.
- 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
- Argyris, C. (1981). *Theory in practice increasing professional effectiveness*. San Francisco, Calif: San Francisco, Calif. Jossey-Bass.
- Balas-Chanel, A. (2012). La pratique reflexive, une valse à 7 temps? *Expliciter*, (93), 1-15.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités* (1re éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J. M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: Une mise en mot des compétences?* : Harmattan.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris: O. Jacob.
- Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. Dans A. A. Berthoz & G. Jorland (Éds.), *L'empathie* (pp. 308). Paris: O. Jacob.
- Berthoz, A. (2006). *Physiologie de l'action et phénoménologie*. Paris: Odile Jacob.

- Berthoz, A. (2008). La conscience du corps. Dans A. Berthoz & B. Andrieu (Éds.), *Le corps en acte* Presses Universitaires de Nancy.
- Boey, H. Y. (2004). *Teaching intermediate-level technical and musical skills through the study and performance of selected piano duets*. (D.M.A. 3152250), West Virginia University, United States -- West Virginia. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305114262?accountid=14719> ProQuest Dissertations & Theses database.
- Boucouchiev, A. (1982). *Igor Stravinsky*. Paris: A. Fayard.
- Brelet, G. (1951). *L'interprétation créatrice essai sur l'exécution musicale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Breton, P., & Vignal, M. H. (2014-). *Musique de chambre Encyclopædia Universalis [en ligne]* Repéré à <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/musique-de-chambre/>
- Bril, B., & Roux, V. (2002). *Le geste technique: réflexions méthodologiques et anthropologiques*: Erès.
- Bruneau, M., & Burns, S. L. (2007). À la conquête d'un territoire de 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* (pp. 21-78). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brunel, M.-L., & Cosnier, J. (2012). *L'empathie : un sixième sens*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Cachan, P., & Manganot, G. (2015-). *Symbiose Encyclopædia Universalis [en ligne]* Repéré à <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/symbiose/>
- Cadoz, C., & M. Wanderley, M. (2000). *Gesture-Music. Trends in Getural Control of Music*.
- Chaffin, R., Imreh, G., F. Lemieux, A., & Chen, C. (2003). Seeing the Big Picture : Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*, 20(4), 465–490.
- Cobbett, W. W., Mason, C., & Pâris, A. (1999). *Dictionnaire encyclopédique de la musique de chambre Université d'Oxford*. Paris: R. Laffont.

- Cosnier, J. (1982). Communication et langages gestuels. Dans J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon & C. Orrecchioni (Éds.), *Les voies du langage, communications verbales gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris: Dunod.
- Cosnier, J., & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7-28.
- Coudray, C., & Ancilotti, J.-p. (2010). Expliciter l'anticipation. *Expliciter*, 86, 7.
- Cross, J. (2003). *The Cambridge companion to Stravinsky*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cyr, L. (1981). Pour un printemps nouveau du Sacre. *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, 2, 39-55.
- Cyrułnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. Paris: O. Jacob.
- Dahl, S., Bevilacqua, F., Bresin, R., Clayton, M., Leante, L., Poggi, I., & Rasamimanana, N. (2010). Gestures in performance. Dans M. Leman & R. I. Godoy (Éds.), *Musical gestures : sound, movement, and meaning*. New York: New York : Routledge.
- Davidson, J., & Blank, M. (2007). An Exploration of the Effects of Musical and Social Factors in Piano Duo Collaborations. *Psychology of Music*, 35(2), 231-248.
- Davidson, J. W. (2005). Bodily Communication in Musical Performance. Dans D. Miell, R. MacDonald & H. J (Éds.), *Musical communication* (pp. 215-218). Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J. W., & Good, J. M. M. (2002). Social and Musical Co-Ordination between Members of a String Quartet: An Exploratory Study. *Psychology of Music*, 30(2), 186-201. doi: 10.1177/0305735602302005
- Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui? Dans A. Berthoz & G. Jorland (Éds.), *L'empathie* (pp. 308). Paris: O. Jacob.
- Delalande, F. (1988). La gestique de Gould: éléments pour une sémiologie du geste musical. Dans G. Gertin (Éd.), *Glenn Gould Pluriel* (pp. 85-111). Québec: Louise Courteau.

- Depraz, N. (2011). Les enjeux philosophiques. Dans N. Depraz, P. Vermersch & F. J. Varela (Éds.), *À l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique* (pp. 245-290). Bucarest: Zeta Books.
- Depraz, N., & Varela, F. J. (2011). Les traditions de sagesse et les chemins de la réduction. Dans N. Depraz, P. Vermersch & F. J. Varela (Éds.), *À l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique* (pp. 368). Bucarest: Zeta Books.
- Dogantan-Dack, M. (2011). In the Beginning was Gesture : Piano Touch and the Phenomenology of the Performing Body. Dans A. Gritten & E. King (Éds.), *New perspectives on music and gesture* (pp. xxii, 300 p.). Burlington, VT: Ashgate.
- Dreisbach, K. (2010). *The contributions of Dallas Weekley and Nancy Arganbright to piano duet performance and literature*. (3402962 D.M.A.), The University of Oklahoma, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.
- Dubé, F. (2006). *Les repères microstructuraux dans l'apprentissage mnémonique de partitions de piano*. (Philosophiae Doctor (Ph.D.)), Université Laval, Québec.
- Duc, G., Schowing, J., Sindzingre, N., & Zazzo, R. (2014-). *Jumeaux Encyclopædia Universalis [en ligne]* Repéré à <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/jumeaux/>
- Ewell, P. A. (2013). "On the System of Stravinsky's Harmony" by Yuri Kholopov: Translation and Commentary. *Music Theory Online a journal of the Society for Music Theory*, 19(2).
- Ferguson, H. (1995). *Keyboard duets: from the 16th to the 20th century for one and two pianos : an introduction*: Oxford University Press.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36(4), 171-180.
- Gallese, V. (2014). Bodily selves in relation: embodied simulation as second-person perspective on intersubjectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1644). doi: 10.1098/rstb.2013.0177
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(12), 493-501.

- Godøy, R. I., & Leman, M. (2010). Musical gestures. Concepts and methods in research. Dans R. I. Godøy & M. Leman (Éds.), *Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning*: Taylor & Francis.
- Goebel, W., & Palmer, C. (2009). Synchronisation of timing and motion among performing musicians. *Music Perception*, 26(5), 427-438.
- Goebel, W., & Palmer, C. (2009). Synchronization of Timing and Motion among Performing Musicians. *Music Perception*, 26(5), 427-438.
- Goléa, A., & Vignal, M. (Éds.). (1982). Paris: Larousse.
- Gordy, C. (1999). *The duo piano experience: Nonverbal communication between ensemble musicians*. (Concordia University (Canada) M.A.), Concordia University (Canada), Canada. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304527426?accountid=14719> ProQuest database.
- Gosselin, P. (2006). La recherche en pratique artistique. Spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies. Dans P. Gosselin & É. L. Coguiec (Éds.), *La Recherche Création: Pour une Compréhension de la Recherche en Pratique Artistique* (pp. 21-31): Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, P., Le Coguiec, É., & Acfas. Congrès. (2006). *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- 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
- Héroux, I., & Fortier, M.-S. (2014). Expérimentation d'une méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale. Dans F. Dubé (Éd.), *Cahier de la Société québécoise de recherche en musique* (Vol. 15, pp. 21-33): L'apprentissage de la musique : son apport pour la vie de l'apprenant du 21e siècle.
- Héroux, I., & Fortier, M.-S. (2014). Le geste expressif dans le travail d'interprétation musicale. Dans M. Desroches, S. Lacasse & S. Stévanca (Éds.), *Quand la musique prend corps*: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hill, P. (2000). *Stravinsky: The Rite of Spring*: Cambridge University Press.

- Honegger, M. (1993). *Dictionnaire de la musique : les hommes et leurs oeuvres* (Nouv. éd. éd.). Paris: Bordas.
- Innis, J. (1993). *Technical Factors Involved in Playing Piano Duet*: Ball State University.
- Jeannerod, M. (1995). Mental imagery in the motor context. *Neuropsychologia*, 33(11), 1419-1432. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0028-3932\(95\)00073-C](http://dx.doi.org/10.1016/0028-3932(95)00073-C)
- Jeannerod, M. (2009). L'action vue de l'intérieur *Le cerveau volontaire*. Paris: Odile Jacob.
- Jorland, G. (2004). L'empathie. Dans A. Berthoz & G. Jorland (Éds.), *L'empathie* (pp. 19-49). Paris: O. Jacob.
- Keller, P. E. (2008). Joint action in music performance. Dans Morganti F & R. G. Carassa A (Éds.), *Enacting intersubjectivity: a cognitive and social perspective to the study of interactions*. (pp. 205–221). Amsterdam: IOS Press.
- 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
- Keller, P. E., & Appel, M. (2010). Individual differences, auditory imagery, and the coordination of body movements and sounds in musical ensembles *Music Perception*, 28(1), 27-46. doi: 10.1525/mp.2010.28.1.27
- Keller, P. E., Knoblich, G., & Repp, B. H. (2007). Pianists duet better when they play with themselves: On the possible role of action simulation in synchronization. *Consciousness and Cognition*, 16(1), 102-111. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.concog.2005.12.004>
- Kühl, O. (2011). The semiotic gesture. Dans A. Gritten & E. King (Éds.), *New perspectives on music and gesture* (pp. 123-129). Farnham, Angleterre: Ashgate.
- Kululuka, A. A. (2001). Du fait gestuel à l'empreinte sonore *Cahiers d'ethnomusicologie [En ligne]*, (14), 221-236.
- Lachaux, J.-P. (2011). *Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris: O. Jacob.
- Ladrière, J. (2007-). Représentation et connaissance *Universalis*.

- Lafortune, S., & Bruneau, M. (2010). *L'apprentissage d'un duo chez des danseurs experts de l'intuition à la négociation des savoirs*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Le Coguiec, É. (2007). Démarches de recherche et démarches de création. Dans M. Bruneau & A. Villeneuve (Éds.), *Traiter de recherche création en art : Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours* (pp. 307-333). Québec, QC, CAN: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lehmann, A. C. (1997). Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. Dans H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Éds.), *Does Practice Make Perfect?: Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*: Norges musikkhøgskole.
- Lepage, F. (1980). *Les Jumeaux: Enquête*: Robert Laffont.
- Loehr, J. D., & Palmer, C. (2011). Temporal coordination between performing musicians. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(11), 2153-2167. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17470218.2011.603427>
- Masciotra, D., & Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation. (1998). *Modèle de méthode de théorisation-en-action du praticien-chercheur méthodologie de la recherche théorique en éducation*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Matlin, M. W. (1989). *Cognition* (2nd éd.). New York ; Montréal: Holt Rinehart and Winston.
- 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.
- Meister, I. G., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Müller, M., Töpper, R., & Thron, A. (2004). Playing piano in the mind—an fMRI study on music imagery and performance in pianists. *Cognitive Brain Research*, 19(3), 219-228. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2003.12.005>
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Actes du colloque APPROCHES QUALITATIVES ET RECHERCHE INTERCULTURELLE, Hors Série(4)*, 103-118.

- Molino, J. (1988). Geste et musique : prolégomènes à une anthropologie de la musique. *In Analyse Musicale 10*, 8-15.
- Montaignac, K. (2013). Le centenaire du Sacre du printemps. *Jeu : revue de théâtre*, 149(4), 37-44.
- Moran, N. (2013). Music, bodies and relationships: An ethnographic contribution to embodied cognition studies. *Psychology of Music*, 41(1), 5-17. doi: 10.1177/0305735611400174
- Moustakas, C. (2001). Heuristic research: Design and methodology. Dans K. J. Schneider, J. F. T. Bugental & J. F. Pierson (Éds.), *The handbook of humanistic psychology leading edges in theory, research, and practice* (pp. 263-274). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mullie-Chatard, S. (2011). *La jémellité dans l'imaginaire occidental : regards sur les jumeaux*. Paris: L'Harmattan.
- Murnighan, J. K., & Conlon, D. E. (1991). The Dynamics of Intense Work Groups: A Study of British String Quartets. *Administrative Science Quarterly*, 36(2), 165-186. doi: 10.2307/2393352
- Nering, M. (2002). The effect of piano and music instruction on intelligence of monozygotic twins. In A. Harvey & B. McLain (Éds.), (pp. 412 p.): ProQuest Dissertations Publishing.
- Neuhaus, H. (1971). *L'art du piano: notes d'un professeur*: Éditions van de Velde.
- Ogdon, J. (1967). Stravinsky and the Piano. *Tempo*(81), 36-41. doi: 10.2307/943886
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de Recherche sociologique*(23), 147-181.
- 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. éd.). Paris: Armand Colin.
- Palmier, N., & Rigal, J. (1993). *Le clavier bien partagé, ou, L'art de jouer à quatre mains et à deux pianos*. Paris: A. Leduc.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris: Klincksieck.

- Pecenka, N., & Keller, P. E. (2011). The role of temporal prediction abilities in interpersonal sensorimotor synchronization. *Experimental brain research*, 211(3-4), 505-515. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s00221-011-2616-0>
- Petit, J.-L. (2003). On the relation between recent neurobiological data on perception (and action) and the Husserlian theory of constitution. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*.
- Petit, J.-L. (2004). Empathie et intersubjectivité. Dans A. Berthoz & G. Jorland (Éds.), *L'empathie*. Paris: Paris : O. Jacob.
- Philippot, M. (2014-). *Arrangement, musique* Repéré à <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/arrangement-musique/>
- Pietragalla, M.-C. (1999). Nijinsky ou l'avant-garde maudite *La légende de la danse*. Paris: Flammarion.
- Poppen, M. M. (1977). *A Survey and analysis of selected four-hand, one keyboard, piano literature*. (7722591 D.Mus.Ed.), Indiana University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.
- Rink, J., Spiro, N., & Gold, N. (2011). motive, gesture and the analysis of performance. Dans A. Gritten & E. King (Éds.), *New perspectives on music and gesture* (pp. 267-292). Farnham Angleterre: Ashgate.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action (Vol. 2, pp. 661-670).
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris: Odile Jacob.
- Romeo, N. (2011). Two is company: The Anderson & Roe PIANO DUO. *Clavier Companion*, 3(1), 10-14.
- Sadie, S., & Tyrrell, J. (2001). *The new Grove dictionary of music and musicians* (2nd éd.). New York, London: Grove Macmillan.
- Schaeffner, A. (1936). *Origine des instruments de musique introduction ethnologique a l'histoire de la musique instrumentale*. Paris: Payot.
- Schaeffner, A. (1938). *Strawinsky*. Paris: F. Rieder.

- Schiavio, A., & Høffding, S. (2015). Playing together without communicating? A pre-reflective and enactive account of joint musical performance. *Musicae Scientiae*, 19(4), 366-388. doi: 10.1177/1029864915593333
- Schloezer, B. d. (2012). Igor Stravinsky. Dans C. Esclapez (Éd.), (pp. 122). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner how professionals think in action* (Pbk. éd.). New York: New York Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Sperber, D., Wilson, D., & Gerschenfeld, A. (1989). *La Pertinence: Communication et cognition*. Éditions de Minuit.
- Spudich, C. (2014). A phenomenology of twins' same careers: Exploring the influences of adult twins' relationships on their same careers. In K. Myers, M. Grady & A. Rule (Éds.): ProQuest Dissertations Publishing.
- Spudich, D. (2014). Twins in academia: A phenomenology exploring the twin relationship, student development and college experiences among twins in college. In A. Rule, K. Myers & M. Grady (Éds.): ProQuest Dissertations Publishing.
- Stévance, S. (2013). *Les enjeux de la recherche-crédation en musique : institution, définition, formation*. Québec]: Québec : Presses de l'Université Laval.
- Stravinsky, I. (1935). *Chroniques de ma vie*: Denoël et Steele.
- Stravinsky, I. (1994). *Le Sacre du printemps*. Montréal.
- Stravinsky, I. (2005). *The rite of spring: for piano four hands*. Mineola, New York: Dover Publications, INC.
- Stravinsky, I., & Craft, R. (1981). *Expositions and developments* (pp. 168). Repéré à http://books.google.ca/books?id=2weWzRoq3roC&printsec=frontcover&dq=&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tan, Y. B. C. (2007). *Teaching intermediate-level technical and musical skills through the study and performance of selected piano duos*. (3298740 D.M.A.), West Virginia University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.

- Taruskin, R. (1996). *Stravinsky and the Russian traditions : a biography of the works through Mavra*. Berkeley: University of California Press.
- Trottier, D. (2008). *La querelle Schoenberg/Stravinski. Historique et premisses d'une théorie des querelles au sein de l'avant-garde musicale*. (NR49950 D.Mus.), Université de Montréal (Canada), Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.
- Van Den Toorn, P. C. (1987). *Stravinsky and "The Rite of Spring: The Beginnings of a Musical Language"*. University of California Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (1997). *De la notation musicale à sa représentation mentale : la mémorisation des partitions chez les pianistes*. Communication présentée à la Colloque international sur la notation musicale Lyon.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4e éd. enrichie d'un glossaire. éd.). Issy-les-Moulineaux France: ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, (69).
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (Nouv. éd., enrichie d'un glossaire. éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2012a). Éthique et épistémologie de la production de données en première personne. *Expliciter*, 93, 41-43.
- Vermersch, P. (2012b). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Weekley, D., & Arganbright, N. (1996). *The Piano Duet: A Learning Guide* San Diego, California: Kjos Publishing.
- Wicinski, A. A. (1950). *Psichologiceskii analiz processa raboty pianista-ispolnitiela nad muzykalnym proizvedieniem [Psychological analysis of piano performer's process of work on musical composition]* (Vol. 25). Moscou: Izvestia Akademii Piedagogiceskich Nauk Vyp.
- Williamon, A., & Davidson, J. W. (2002). Exploring Co-Performer Communication. *Musicae Scientiae*, 6(1), 53-72. doi: 10.1177/102986490200600103

Zazzo, R. (1984). *Le paradoxe des jumeaux*. Paris: Stock.

Zazzo, R. (2009). *Les jumeaux : le couple et la personne* (6e éd., éd.). Paris: Presses universitaires de France.