

Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale

Experimentation of a new methodology that explains the process of creation in a musical interpretation

Isabelle Héroux and Marie-Soleil Fortier

Volume 15, Number 1, Spring 2014

L'apprentissage et l'enseignement de la musique : regard francophone international

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1033796ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1033796ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise de recherche en musique

ISSN

1480-1132 (print)

1929-7394 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Héroux, I. & Fortier, M.-S. (2014). Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 67-79. <https://doi.org/10.7202/1033796ar>

Article abstract

This research, a pilot study with a single subject, aimed to try a new methodology to analyze effectively the entire creative process of interpreting a musical piece. The first step of this study was to collect data with the help of instrumental work observation techniques already validated by different researchers, e.g. Chaffin and Imreh (2002) and Chaffin and al. (2003). These means included rehearsal recordings containing verbalizations by the musician, descriptions by a third-party observer and reflexive questionnaires, followed by a content analysis of the rehearsal recordings. Afterwards, we used an interview technique inspired by the self-confrontation interview method (Theureau 2010; Vermersch 1994). All the data collected was then analyzed through a grounded-theory analysis (Paillé 1994). Although our results tally with those already mentioned in scientific literature, particularly when it comes to the different work stages of a musician (Chaffin and al. 2003), we observed a new work stage that we have named *Appropriation artistique*, or Artistic appropriation. In this stage, the subject associates the abstract sense of musical discourse with her own life experience through the use of analogies and narratives. This personalization of the piece results, according to the subject, in a more convincing interpretation. Therefore, work throughout this stage would consist of a search of expressive accuracy of interpretation (character, dynamics, tone, phrasing, etc.) that the subject uses as a criterion of quality, authenticity and legitimacy. The methodology developed will lead us, in future research involving several subjects, to study the entire creative process of interpreting an original musical piece.

Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale

Isabelle Héroux
(Université du Québec à Montréal)
et Marie-Soleil Fortier
(Université du Québec à Montréal)

Plusieurs chercheurs du domaine de la psychologie cognitive se sont intéressés à la manière dont le musicien professionnel répète à l'instrument. À titre d'exemple, le concept de *deliberate practice*, qui fait référence au travail instrumental¹ hautement structuré et qui rend possible, après dix années d'efforts soutenus, l'atteinte d'un haut niveau de performance musicale – qualifié d'expertise (Ericsson, Krampe et Tesch-Römer 1993; Ericsson 1997) –, est un sujet souvent traité depuis les années 1990. Par ailleurs, dans le but d'identifier ce qui caractérise ce travail structuré, certaines études ont cherché à définir le *style cognitif* des musiciens professionnels (Hallam 1992, 1995a, 1995b), à déterminer les caractéristiques de leurs habitudes de travail (Hallam 1995b, 1997; Hultberg 2007b; Nielsen 1999a, 1999b, 2001; Williamon, Valentine et Valentine 2002), à démontrer que l'utilisation de la structure musicale d'une œuvre guide l'organisation du travail de répétition, par exemple lorsque le musicien choisit les fragments à répéter ou à mémoriser en fonction des parties ou des phrases (Chaffin et Imreh 2002; Williamon, Valentine et Valentine 2002), ou encore à identifier ce qui favorise l'expression des émotions, tels les changements de tonalité et de tempo (Gabrielsson et Lindström 2010).

Wicinski (1950, cité dans Miklaszewski 1989) est le premier chercheur à émettre l'hypothèse que les musiciens utilisent une *représentation mentale de l'œuvre*² pour guider l'apprentissage d'une œuvre selon des étapes précises. Ces concepts liés aux étapes de travail et à la représentation mentale de l'œuvre ont été repris par Lehman et Ericsson (1997), Miklaszewski (1989) et Sloboda (1985). D'autres

chercheurs (Chaffin et al. 2003) préfèrent utiliser l'expression *image globale*³ et proposent un modèle de travail à l'instrument en quatre étapes, soit 1) l'*exploration*⁴, c'est-à-dire la lecture lente du texte musical afin d'en acquérir une représentation mentale en identifiant différents éléments tels la structure de l'œuvre et les principales difficultés techniques; 2) le *travail en petites sections*, c'est-à-dire le travail concentré sur de courts passages du texte, permettant l'acquisition de gestes moteurs et offrant la possibilité d'effectuer des choix esthétiques qui s'appuient sur des connaissances antérieures⁵ (données musicologiques techniques propres à l'instrument, etc.), le tout dans le but de rendre audible la structure musicale; 3) la *transition*⁶, soit l'étape qui consiste à enchaîner de plus grandes sections afin d'atteindre une automatisation du jeu et finalement; 4) la *consolidation*, c'est-à-dire la consolidation des apprentissages et la fixation des derniers détails à la lumière de la représentation mentale qu'on a pu se faire de l'œuvre, en prévision d'une prestation publique.

Si la présence d'une représentation mentale de l'œuvre qui guide l'apprentissage d'une pièce chez le musicien semble faire consensus dans la littérature, certains éléments, qui y sont liés, mériteraient d'être examinés. Différents auteurs (Chaffin et al. 2003; Miklaszewski 1989; Wicinski 1950) utilisent l'expression *image artistique* comme synonyme de *représentation mentale*, autant pour ce qui a trait à la forme qu'au caractère d'une œuvre: «L'image artistique devrait se répercuter sur la structure formelle, les points de repères utilisés par le musicien, et dans l'interprétation⁷.» (Chaffin et al. 2003, 470; notre traduction). Selon nous, il

¹ L'expression *travail instrumental* désigne de manière générale toutes les actions réalisées par le musicien avec son instrument lors des répétitions. Il peut être constitué d'exercices techniques, de lectures à vue et de toute la démarche visant à élaborer, à mettre au point ou à construire une interprétation musicale, tant sur le plan technique qu'expressif.

² Traduction libre d'« artistic image ».

³ Traduction libre de « big picture ».

⁴ Traduction libre de « scouting-it-out ».

⁵ Les connaissances antérieures regroupent tout ce qu'un individu connaît (c'est-à-dire ses connaissances déclaratives ou théoriques), sait faire (ses connaissances procédurales) et ses habiletés à choisir ou à agir de manière appropriée (ses connaissances conditionnelles).

⁶ Traduction libre de « gray stage ».

⁷ «An artistic image might be reflected in attention to structure, performance cues, or interpretation.»

est pertinent de distinguer, d'une part, l'*image formelle*, qui réfère à la structure de l'œuvre et à ce que Nattiez (1987) définit comme le langage interne de la musique, et, d'autre part, l'*image artistique*, qui réfère au caractère de l'œuvre et à tout ce qui n'est pas écrit dans la partition, soit le langage externe de la musique (Nattiez 1987). L'image formelle et l'image artistique seraient ainsi deux facettes de la représentation globale d'une même œuvre.

Un autre élément qui mérite d'être discuté concerne l'acquisition de cette image mentale. Dans leur étude, Chaffin et al. (2003) appuient la thèse de Neuhaus (1973) qui suggère que le développement de l'image artistique chez les musiciens experts est *instantané* et *subconscient*. En effet, ces auteurs relèvent plusieurs indices dans le travail instrumental de leur sujet révélant la présence d'une image mentale dès la première lecture de l'œuvre :

La lecture à vue initiale de la pièce semble avoir été effectuée avec une image artistique déjà en tête. Les différents tempos utilisés pour les quatre thèmes reflètent à la fois la compréhension de la pianiste de la structure musicale à grande échelle et ses idées sur le caractère musical de chacun des thèmes⁸. (Chaffin et al. 2003, 478 ; notre traduction)

Cependant, les auteurs ne tiennent pas compte du fait que la pianiste connaissait certainement l'œuvre à l'étude (le « Presto » du *Concerto italien* de J. S. Bach) avant le début de l'expérimentation. Cette œuvre étant très connue, il est peu probable que le sujet de l'étude (une pianiste d'expérience) ne l'ait jamais entendue au préalable. Le fait que le sujet ait déjà entendu l'œuvre en question et qu'elle ait probablement déjà interprété des œuvres de ce même compositeur pourrait expliquer la présence d'une image artistique dès la première lecture. Cependant, selon nous, lors du travail d'une œuvre nouvelle et écrite par un compositeur inconnu du sujet, il est envisageable que l'image mentale n'apparaisse pas dès la première lecture, même chez les musiciens experts.

Le dernier élément à mentionner, et non le moindre, est l'absence d'explication de la part des chercheurs quant aux moyens utilisés par le musicien pour réaliser une interprétation qui reflète sa représentation mentale (l'image formelle et l'image artistique) de l'œuvre de manière convaincante. Existe-t-il des processus créatifs qui favorisent le passage de l'image mentale à la prestation musicale ?

En résumé, tous les chercheurs mentionnés jusqu'ici abordent, d'une certaine manière, le travail d'interprétation d'une œuvre musicale du point de vue de l'apprentissage. En revanche, l'angle de la créativité est négligé. Pourtant, dans le milieu musical, un des critères permettant d'évaluer la qualité d'une interprétation musicale est son originalité : l'une des caractéristiques essentielles de la créativité. En

effet, la littérature scientifique définit la créativité comme étant l'interaction entre un ensemble d'aptitudes et de processus visant à réaliser une production, une réalisation originale qui doit toutefois être adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Borst, Dubois et Lubart 2005 ; Kozbelt et Beghetto 2011 ; Plucker, Beghetto et Dow 2004).

Webster (2002) est l'un des rares chercheurs à avoir associé la créativité à l'interprétation. En effet, son modèle général de la pensée créative propose quatre formes de produits créatifs en musique, soit la composition, l'improvisation, l'écoute et l'interprétation. Selon cet auteur, la pensée divergente, un concept développé par Guilford (1950, 1968), est présente lorsqu'un musicien explore différentes possibilités expressives dans un contexte donné en se servant de son imagination, alors que la pensée convergente est à l'œuvre lorsqu'il analyse, évalue son travail et effectue des choix. Cependant, Webster n'a pas expliqué le processus créatif sous-jacent au travail de l'interprète. Pour étayer son modèle, il fait référence aux travaux majeurs de chercheurs tels Wallas (1926), Guilford (1950, 1968) et Sternberg (1999). Or, leurs travaux ne portent pas sur la musique. Cela dit, la créativité présente dans l'interprétation d'une œuvre musicale a néanmoins été étudiée, mais sous forme de produit créatif. En effet, certains auteurs se sont intéressés à la créativité lors de prestations musicales ou d'enregistrements sous un angle musicologique. Spiro, Gold et Rink (2010), par exemple, ont mesuré, grâce à divers procédés, les variations dans le jeu de 39 pianistes de différentes époques (par l'entremise d'enregistrements audio disponibles sur le marché ou de collection) dans leur interprétation de la *Mazurka*, op. 24, n° 2, de Chopin, afin de découvrir des modèles types d'interprétation. Par contre, nous n'avons trouvé aucune recherche portant sur l'étude *in situ* des processus créatifs mis en œuvre par des musiciens experts lorsqu'ils travaillent une œuvre à l'instrument (en répétition). En effet, si plusieurs études sur la créativité en musique portent sur le processus d'improvisation (Kenny et Gellrich 2002 ; Pressing 1988), de composition (Collins 2005 ; Theureau et Donin 2005) ou les deux à la fois (Burnard 2012), il n'existe, à notre connaissance, aucune étude permettant de mieux comprendre le processus créatif qui mène à l'interprétation originale d'une pièce musicale par des musiciens professionnels.

Hypothèses de la présente étude

Nous constatons que plusieurs chercheurs présentent le travail d'élaboration de l'interprétation d'une œuvre musicale comme l'addition de différents processus mentaux, étapes et stratégies permettant de traduire en sons, à l'aide de gestes

⁸ « The initial sight-reading appears to have been done with an artistic image already in mind. The different tempi used for the four themes reflect both the pianist's understanding of the large-scale musical structure and her ideas about the musical character of each. »

précis et virtuoses, les symboles musicaux et expressifs contenus dans une partition. Évidemment, pour créer une interprétation dans la tradition classique occidentale, le musicien doit commencer par apprendre l'œuvre musicale choisie ; le travail instrumental consacré à la maîtrise de l'œuvre sur le plan technique peut être dépourvu de créativité. Par contre, l'atmosphère qui se dégage d'une interprétation, la manière de retenir ou d'accélérer le tempo, par exemple, ou encore le choix des timbres, tous ces éléments vont au-delà de la simple reproduction mécanique de la partition, car ils sont le résultat d'une recherche esthétique menant à la création d'une interprétation originale et unique en soi. On peut le constater en écoutant les interprétations d'un même prélude de Chopin (tel l'op. 28, n° 4, en *mi* mineur) proposées par des musiciens experts tels Sviatoslav Richter, Alfred Cortot ou Claudio Arrau. Il est donc pertinent de se demander comment des musiciens experts en viennent à favoriser l'émergence d'une interprétation unique lors du travail de répétition. Notre première hypothèse est que le réel travail d'interprétation, réalisée par des musiciens experts, dépasse le simple acte d'apprentissage d'un texte musical car, à partir d'un même matériau (les sons représentés par des symboles écrits sur une partition), les résultats sonores peuvent être forts différents d'un interprète à l'autre.

Notre deuxième hypothèse est qu'il existe des étapes, des stratégies et des processus créatifs, propres au travail de l'interprète sur le plan expressif, qui diffèrent de ceux qui sont requis pour apprendre à reproduire techniquement, à l'instrument, le texte musical et ses indications. Ainsi, si Chaffin et al. (2003) définissent, comme on l'a vu, le travail instrumental en quatre étapes de travail – exploration, travail en petites sections, transition et consolidation –, nous croyons qu'il existe aussi des aspects du travail instrumental, en lien avec un processus *créatif*, qui n'ont pas encore été répertoriés par les chercheurs en musique. En effet, certaines étapes, comme celle de l'incubation des idées que l'on retrouve dans certaines théories cognitives de la créativité (Kozbelt et Beghetto 2010 ; Runco 2011 ; Wallas 1926) semblent avoir été évacuées, ce qui a notamment pour conséquence qu'aucun chercheur ne paraît avoir interrogé les musiciens sur une possible activité mentale en lien avec l'œuvre *en dehors* des répétitions (par exemple, à propos d'une nouvelle manière de réaliser une phrase musicale). De plus, alors que certains chercheurs (Guilford 1968 ; Lubart et Getz 1997 ; Lubart 2011 ; Schubert 2012) jugent l'utilisation de métaphores et d'analogies comme étant une étape importante du processus de création, la littérature scientifique ne comporte, sauf erreur, aucune étude au cours de laquelle les musiciens auraient été questionnés sur l'utilisation d'images mentales lors du travail instrumental.

Enfin, nous posons comme troisième hypothèse qu'il est envisageable de développer une méthodologie permettant d'étudier le processus créatif mis en œuvre par des musiciens experts lors de l'élaboration d'une interprétation musicale et, plus précisément, qu'il serait possible d'identifier à quels moments et sous quelles formes se manifeste le processus de création au cours des répétitions. La présente recherche vise justement à développer une méthodologie en ce sens.

Méthodologie

Cet article présente une étude de cas exploratoire qui, il faut le souligner, a été effectuée avec un seul participant. Ce point est d'autant plus important qu'il s'agit de l'occurrence de l'une des responsables de la recherche et co-auteur de ce texte, également active en tant qu'interprète professionnelle. Rares sont les recherches en musique où l'observateur est aussi le sujet (Chaffin et Imreh 2002 ; Lisboa, Chaffin et Logan 2011). Cette avenue nous est toutefois apparue pertinente au stade de la conception d'une méthodologie car, comme le mentionnent Bruneau et Burns (2007), le praticien est celui qui possède la connaissance la plus personnelle du travail artistique. De plus, notre but n'était pas d'obtenir déjà des résultats généralisables quant au processus créatif à étudier, mais plutôt de vérifier les hypothèses de départ et de proposer une approche méthodologique qui pourrait être reprise lors d'une recherche ultérieure comportant un plus grand nombre de participants.

Dans le cadre de cette étude, nous avons observé le travail de répétition d'une œuvre pour guitare. Il s'agit de « Why » du cycle *Kinderlight*, écrit en 1987 mais publié en 1988, d'Andrew York, compositeur américain et guitariste classique né en 1958. Cette composition était inconnue de l'interprète au moment de commencer l'expérimentation car il importait d'éviter la présence d'un modèle mental antérieur à la première lecture. Nous avons choisi une œuvre plutôt simple sur le plan technique, mais assez complexe pour que toutes les étapes de travail soient susceptibles d'être traversées durant la période consacrée à l'expérimentation. La brièveté de l'œuvre – 34 mesures, inscrites sur une seule page de partition – a aussi motivé notre choix. Ceci a permis de diminuer le temps de répétition nécessaire à la maîtrise de l'œuvre sur les plans technique et expressif. Le sujet avait reçu la consigne de mettre fin à l'expérimentation lorsqu'il jugerait son interprétation satisfaisante.

Collecte de données

La collecte des données s'est effectuée en deux temps. Nous avons d'abord utilisé les méthodes de collecte des données relatives au travail instrumental qui ont été validées par différents auteurs en psychologie cognitive (Chaffin et

Imreh 2002; Hultberg 2007a; Lisboa, Chaffin et Logan 2011; Nielsen 2001). Pour ce faire, nous avons procédé à la captation audiovisuelle du travail de préparation et d'interprétation de l'œuvre, de la première lecture à la version concert. Lors de ses répétitions, le sujet devait *penser à voix haute* pendant qu'il jouait afin de recueillir des données liées à sa pensée privée⁹. Avant et après chaque répétition, le sujet devait également répondre à un questionnaire réflexif afin de recueillir de l'information difficile à obtenir autrement, comme des éléments subjectifs qui n'avaient pas été verbalisés lors des enregistrements. Le but de ce questionnaire consistait à 1) savoir s'il se passait *quelque chose* dans l'esprit du sujet en lien avec l'œuvre à apprendre, *entre les répétitions*, ce qui, à notre connaissance, n'avait jamais été effectué dans les recherches antérieures; 2) connaître ce que le sujet jugeait avoir travaillé plus spécifiquement durant la répétition et vérifier si cela se révélait cohérent avec ses verbalisations ou avec ce que l'on avait pu observer lors de l'enregistrement audiovisuel; 3) déterminer si le sujet avait, à un certain moment, été particulièrement inspiré ou avait perdu la notion du temps, ceci dans le but de cibler les moments importants du processus créatif en nous inspirant de certains indices caractéristiques de l'expérience optimale ou du *flow* (Csikszentmihalyi 1990), soit la perte de la notion du temps et le sentiment d'inspiration.

Voici les questions qui figuraient au questionnaire :

1. Depuis la dernière répétition, avez-vous pensé à l'œuvre musicale ou effectué des actions en lien avec celle-ci ?
2. Qu'avez-vous travaillé lors de cette répétition ? Précisez.
3. Vous êtes-vous sentie inspirée? Si oui, à quel(s) moment(s) ?
4. Avez-vous perdu la notion du temps en travaillant, pendant cette répétition ?
5. Avez-vous des commentaires ou des éléments à ajouter ?

Comme certains auteurs le précisent (Chaffin et Imreh 2002; Williamon, Valentine et Valentine 2002), la technique de verbalisation n'est pas toujours efficace pour rendre compte de la réalité des répétitions, car les musiciens ne sont pas toujours conscients de leurs actions ou oublient

simplement de les verbaliser. C'est pourquoi nous avons complété la cueillette des données en demandant à un observateur indépendant (un assistant de recherche) de visionner tous les enregistrements; celui-ci devait décrire les actions posées par le sujet ainsi que les éléments sur lesquels l'interprète avait concentré son travail. Cette démarche nous a permis d'identifier certains moments clés qui semblent constituer le cœur de l'activité créative pendant le travail d'interprétation. Ces moments marquants se révèlent, le plus souvent, par l'oubli de respecter la consigne de *penser à voix haute* tout en jouant. Nous avons donc été confrontés à un fait souligné dans la littérature :

L'observation extérieure des interactions de l'acteur avec son environnement (y compris social) est insuffisante à deux points de vue. D'une part, ces interactions ne sont pas entièrement observables de l'extérieur. D'autre part, il est impossible, de l'extérieur, de s'assurer de la pertinence de la description effectuée pour l'organisation interne de l'acteur. (Theureau et Donin 2005, 3)

Pour pallier ce problème et pour obtenir des données supplémentaires sur ce qui se passait durant ces moments, nous avons fait appel à une approche méthodologique favorisant la verbalisation de l'action par le sujet *a posteriori*, soit l'entretien d'autoconfrontation inspiré par Theureau (2010). Il s'agit d'une technique de rappel stimulé. Plusieurs variantes de cette technique ont été employées par des chercheurs spécialisés en analyse ergonomique du travail (Clot 2004) et en éducation (Tochon 1996; Trudel, Haughian et Gilbert 1996; Yvon et Garon 2006). En musique, l'entretien d'autoconfrontation a notamment servi à étudier l'activité de composition musicale (Theureau et Donin 2005). Dans ce type d'entretien, on utilise les traces de l'action (enregistrements vidéo, notes de travail, etc.) pour stimuler le rappel d'une situation vécue. Dans le cas présent, les traces consistaient en divers extraits des captations audiovisuelles des répétitions, présélectionnés par l'observateur indépendant.

Comme le suggère Theureau (2010), dans le but d'aider le sujet à se remettre en situation, le type de questionnement privilégié lors des entretiens d'autoconfrontation était inspiré de principes issus de la technique d'entretien d'explicitation¹⁰ de Vermersch (1994). Par exemple, nous avons utilisé des formulations favorisant la description de l'action à un moment spécifié (dont « À ce moment-là, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? »), plutôt que le

⁹ Selon Vermersch (2003, 1), « [l]a pensée privée désigne la connaissance en acte, par le sujet, de ses outils intellectuels (actions mentales, évoqués), qu'il met en œuvre spontanément dans son activité cognitive. [...] Le terme de pensée privée s'inspire du statut du *langage privé* chez Vygotski (1985) et Rivière (1991), qui est une étape intermédiaire, avant la mise en mot pour la communication sociale. »

¹⁰ Le psychologue Pierre Vermersch est l'instigateur de la technique d'entretien d'explicitation. Ce type d'entretien vise à aider les sujets à verbaliser leur action telle que vécue dans un moment spécifié. Pour ce faire, l'intervieweur cherche à provoquer des prises de conscience chez le sujet, c'est-à-dire à l'accompagner dans un processus visant à amener à sa conscience réfléchie des aspects de son vécu qui sont majoritairement de l'ordre de la conscience pré-réfléchie ou conscience en acte. Dans l'élaboration de cette technique, Vermersch (2012) a examiné en profondeur les effets perlocutoires susceptibles d'être entraînés par le type de questionnement privilégié lors de ces entretiens. Theureau (2010), pour sa part, suggère de se référer aux notions développées par Vermersch pour mener les entretiens d'autoconfrontation.

discours sur l'action (explications, justifications, recours aux savoirs théoriques ou procéduraux formalisés) favorisé par un questionnement direct, notamment, l'utilisation de la question « Pourquoi ? ».

Analyse de contenu des répétitions et des réponses au questionnaire réflexif

Dans un premier temps, nous avons réalisé la transcription des verbalisations effectuées par le sujet pendant les séances de répétition et colligé les réponses au questionnaire réflexif ainsi que les actions identifiées par l'observateur externe. Nous avons également réparti les données relatives au déroulement des répétitions (contenu des verbalisations et description des actions relevées par l'observateur externe) en quatre grandes catégories fondées sur la durée des passages travaillés, en nous inspirant des recherches de Chaffin et al. (2003): *courts passages* (4 mesures maximum), *moyens passages* (5 à 14 mesures), *longs passages* (15 à 33 mesures) et *enchaînement complet* (34 mesures). Par la suite, nous avons dégagé les actions accomplies par le sujet et nous les avons regroupées par thèmes, soit *lecture*, *analyse de la structure*, *choix*, *évaluation*, *assimilation*, *mémorisation* et *visualisation*. Ces thèmes ont été eux-mêmes associés à des sous-thèmes plus précis, soit *nuances*, *attaques*, *doigtés*, *sonorités*, *gestes moteurs*, *discrimination des voix*, *phrasés*, *tempo*, *expressivité* et *recherche d'inspiration extramusicale*. Le repérage des éléments travaillés et la longueur des passages joués nous a permis d'identifier les étapes de travail de Chaffin et al. (2003). De plus, les réponses offertes aux questionnaires réflexifs ont été associées et comparées au contenu des répétitions. Nous décrivons les éléments qui nous ont semblé les plus pertinents dans la section consacrée aux résultats.

Analyse par la théorisation ancrée de l'ensemble des données

Pour analyser les données dans leur ensemble, nous avons utilisé l'analyse par *théorisation ancrée* (Paillé 1994), inspirée de la *grounded theory* (Glaser et Strauss 2010). L'analyse par théorisation ancrée se différencie de l'analyse de contenu en ce qu'elle ne cherche pas à dénoter les fréquences ou les récurrences d'un contenu donné, mais bien à conceptualiser celui-ci afin d'expliquer les phénomènes en présence et d'en définir les modalités (Paillé 1994). Le principal outil associé à cette approche est la création de catégories conceptualisantes permettant de « hisser l'analyse au niveau de la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un événement ou d'un élément d'un univers psychologique ou social » (Paillé 1994,

160). De plus, cette approche itérative permet l'intégration de nouvelles données tout au long du processus; il est ainsi possible de réexaminer et d'éclairer l'analyse effectuée à la lumière de la question de recherche, elle-même susceptible d'évoluer à la lumière des données émergeant du terrain. En outre, elle prévoit une validation constante des données par les sujets, soit lors d'observations subséquentes ou d'un questionnement direct: « Est-ce que l'analyse fait sens? Est-ce que je comprends bien le phénomène identifié? »

Pour notre part, nous avons codifié l'ensemble des données recueillies: les transcriptions des verbalisations, les descriptions faites par l'observateur du contenu des répétitions, les réponses au questionnaire réflexif et les entretiens d'autoconfrontation. Cette démarche nous a permis d'identifier et de regrouper, sous forme de rubriques descriptives, les éléments pertinents et apparentés. À titre d'exemple, *expressivité du jeu* et *résonance émotionnelle* constituaient deux rubriques. Puis, en situant notre lecture à un niveau conceptuel pour tenter de nommer le phénomène plus large auquel renvoient les données, nous avons dégagé des catégories conceptualisantes. Alors que les rubriques sont conçues pour regrouper des données et permettre leur classement, les catégories conceptualisantes permettent d'aller au-delà du contenu et constituent une analyse interprétative des phénomènes observés. Ainsi, l'analyse conceptuelle de toutes les rubriques nous a menées à dégager 19 catégories considérées comme conceptuellement denses, dont celle que nous avons nommée *sentiment de justesse de l'expressivité du jeu*. Pour chacune de ces catégories, une définition a été proposée et des propriétés ont été dégagées, comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2008). Par la suite, nous avons procédé à la mise en relation de l'ensemble des catégories développées pour déterminer les liens et les recoupements possibles afin d'en réduire le nombre. Dans un deuxième temps, nous avons effectué une validation de ces catégories auprès du sujet et nous les avons examinées à nouveau à la lumière des commentaires recueillis et des hypothèses de recherche initiales. Cette mise en relation des différents résultats obtenus nous a permis de produire une modélisation du processus créatif du travail d'interprétation de notre sujet pendant les répétitions, modélisation que nous allons maintenant présenter.

Résultats

Étapes de travail

Le tableau 1 présente une synthèse de l'analyse du contenu de chacune des répétitions et des réponses obtenues à l'aide du questionnaire réflexif. En comparant le contenu¹¹ des répétitions de notre sujet et les étapes identifiées par Chaffin

¹¹ Le contenu des répétitions est constitué des actions posées par le sujet, des éléments que l'interprète choisit de travailler et de la longueur des passages répétés.

Tableau 1 : Résultats de l'analyse du contenu des répétitions et des réponses au questionnaire réflexif.

Répétition	Durée	Longueur des passages répétés	Actions	Éléments travaillés	Étapes de Chaffin et al. (2003)	Réminiscences auditives
Lecture 1	16:01	Enchaînements complets (1), courts passages (2) , moyens passages (2), longs passages (2)	Lecture, analyse structurelle	Image globale	Exploration	Peu précises
R1	68:00	Courts passages (32) , moyens passages (3)	Lecture, analyse struct.	Image globale		
R2	43:36	Enchaînements complets (3), court passage (31) , moyen passage (4)	Lecture, analyse struct., choix/évaluation	Doigté, phrasé, timbre, tempo, geste moteur		
R3	39:51	Enchaînements complets (2), courts passages (20) , moyens passages (12), longs passages (2)	Lecture, analyse struct., choix/éval., assimilation	Nuance, attaque, doigté, sonorité, geste moteur, phrasé, tempo	Travail en petites sections	
R4	49:02	Enchaînements complets (3), courts passages (20) , moyens passages (12), longs passages (1)	Lecture, choix/éval.	Tempo, nuance, sonorité, doigté		
R5	21:18	Enchaînements complets (3), courts passages (20) , moyens passages (4), longs passages (1)	Choix/éval., assimilation, recherche, identification	Nuance, doigté, geste moteur, discrimination des voix, sonorité, tempo		
R6	35:00	Enchaînements complets (1), courts passages (2), moyens passages (11) , longs passages (1)	Mémorisation, visualisation, choix/éval.	Geste moteur, phrasé, expressivité	Transition	Plus précises
R7	35:25	Enchaînements complets (1), courts passages (5), moyens passages (2) , longs passages (1)	Mémorisation, visualisation, analyse	Travail sans guitare pendant 27 minutes, nuance, doigté, geste moteur		
R8	18:16	Enchaînements complets (3), courts passages (8), moyens passages (15) , longs passages (7)	Mémorisation, visualisation, analyse, choix/éval., utilisation de l'analogie	Nuance, sonorité, geste moteur, discrimination des voix, phrasé, timbre, tempo <i>Expressivité : support extramusical, grisaille de New York</i>		

R9	26:58	Enchaînements complets (4), courts passages (2), moyens passages (6), longs passages (1)	Choix/éval., mémorisation, recherche, utilisation de l'analogie	Nuance, sonorité, phrasé, tempo, <i>Expressivité : support extramusical, retrouver l'inspiration de la dernière répétition</i>		Pièce complète
R10	26:36	Enchaînements complets (4), courts passages (9), moyens passages (3)	Mémorisation, assimilation, évaluation, contrôle des divers éléments, utilisation de l'analogie	Nuance, attaque, sonorité, geste moteur, phrasé <i>Expressivité : support extramusical, trame narrative</i>	Consolidation	Aucune
R11	26:47	Enchaînements complets (3), courts passages (8), moyens passages (6)	Révision après un arrêt de pratique, se remettre la pièce en tête	Nuance, attaque, sonorité, geste moteur, phrasé		
R12	37:06	Enchaînements complets (8), courts passages (7), moyens passages (5), longs passages (2)	Visualisation, mémorisation, utilisation de l'analogie	<i>Expressivité : support extramusical, précision de la trame narrative</i>		
R13	10:11	Enchaînements complets (2), courts passages (5), moyens passages (2)	Recherche, utilisation de l'analogie	<i>Expressivité : support extramusical, objectivation de la trame narrative</i>		
R14	32:55	Enchaînements complets (8), courts passages (5), moyens passages (2)	Visualisation, utilisation de la métaphore	<i>Expressivité : support extramusical, objectivation de la trame narrative</i>		

et al. (2003), nous avons constaté des éléments qui n'ont pas été répertoriés dans les études précédentes. En effet, à la huitième répétition (R8), nous avons identifié un nouvel élément, soit l'utilisation d'un support extramusical. À ce moment, le sujet a utilisé une analogie entre la grisaille d'un quai à New York et la sonorité d'un accord afin de produire un résultat sonore jugé approprié pour exprimer le caractère de la pièce. L'utilisation d'analogies comme support à la réalisation expressive a aussi été observée lors de répétitions subséquentes, jusqu'au développement d'une trame narrative imaginaire complète qui se déroule de façon parallèle au discours musical.

De plus, grâce au questionnaire réflexif, nous avons constaté que le sujet entendait des passages de la pièce dans sa tête entre les répétitions. Ces réminiscences auditives sont devenues de plus en plus précises et prolongées,

reproduisant de plus en plus fidèlement la musique qu'il s'agissait d'apprendre, puis elles sont disparues au moment où est apparue l'étape de travail que nous avons identifiée comme la *transition*. Ces réminiscences sont indiquées dans la septième colonne.

Appropriation artistique

La figure 1 présente quant à elle une synthèse des résultats obtenus suite à l'analyse par théorisation ancrée effectuée sur l'*ensemble* des données récoltées (par le biais, rappelons-le, des verbalisations lors des répétitions, de la description des enregistrements effectuée par un observateur, des réponses liées au questionnaire réflexif, des entretiens d'autoconfrontation et de la validation du sujet des catégories conceptualisantes). Ce schéma permet d'identifier les phénomènes observés dans une phase spécifique au travail de l'expressivité, que nous avons nommée *appropriation*

artistique et qui s'est déroulée en parallèle avec les étapes de travail *transition* et *consolidation*. Nous définissons ici les concepts centraux qui rendent compte de cette phase de travail observée dans notre étude.

Conditions d'existence de la phase d'appropriation artistique

Une fois que le sujet avait une représentation mentale claire et stable de la structure de l'œuvre et du résultat sonore souhaité, que la mémorisation du texte musical était suffisante et qu'il avait acquis une certaine maîtrise technique en vue de sa réalisation à l'instrument, il a commencé à démontrer un certain détachement par rapport à la partition (par exemple, il jouait les yeux fermés). Cette période du travail d'interprétation est survenue à la fin l'étape de *transition* (Chaffin et al. 2003). Il appert que le fait de réduire les stimulations visuelles a permis au sujet d'accorder plus de place aux stimulations auditives et kinesthésiques. Ce jeu plus introspectif favorisait la recherche d'une sensation d'aisance et de justesse dans le geste musical et la réalisation d'un rendu sonore correspondant au caractère que le sujet désirait créer: «Plus les automatismes entraînent, plus je pouvais me concentrer sur autre chose que la technique... sur la direction musicale, sur l'idée peut-être abstraite de ce que la musique évoquait pour moi, en émotion» (QR, R8b, E1¹²).

Déclencheurs de la phase d'appropriation artistique

Lorsque les conditions d'existence énumérées précédemment ont été réunies, le sujet a cherché à peaufiner son interprétation sur le plan expressif et à stabiliser le résultat sonore obtenu. Toutefois, c'est précisément au moment où il a éprouvé de la difficulté à produire un résultat sonore lui apparaissant juste et approprié puis à le reproduire de façon systématique et répétée, que la phase d'*appropriation artistique* est apparue.

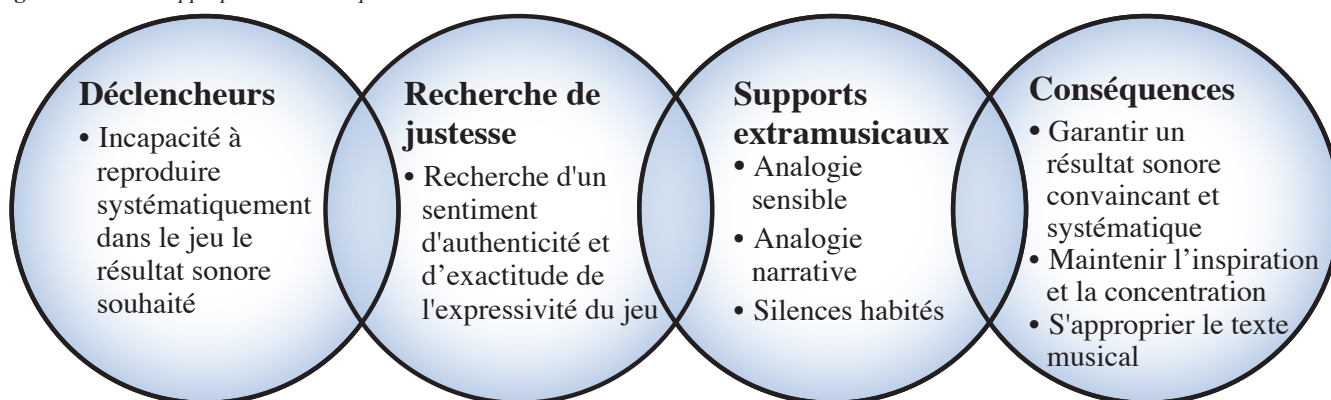
Recherches du sentiment de justesse de l'expressivité du jeu

La phase d'*appropriation artistique*, telle que vécue par le sujet de la présente étude, a été caractérisée par la recherche d'un sentiment de justesse dans l'interprétation de l'œuvre, sur le plan du caractère, du phrasé, des nuances ainsi que de la production des attaques et des sonorités voulues. Ce sentiment de justesse quant à l'expressivité du jeu était présent lorsqu'il y avait une adéquation entre l'image globale de l'œuvre et le résultat sonore produit; ce phénomène provoquait alors une *résonance* à la fois émotive (l'émergence d'une émotion) et physique (gestes expressifs, détente) chez l'interprète. Ainsi, on a pu constater l'atteinte de ce sentiment de justesse à différents moments de son travail, en l'occurrence lors des répétitions où le sujet s'enthousiasmait par rapport à son propre jeu et lors des entretiens d'autoconfrontation. En effet, la simple confrontation aux extraits de la captation audiovisuelle déclenchait chez le sujet le vécu réactualisé de l'émotion ressentie durant les répétitions. À titre d'exemple :

J'avoue que je suis aussi émue [en visionnant la vidéo] que lorsque je l'ai joué. C'est revenu pareil. Et je me suis retenue, là [...] [le sujet est très ému et cherche à se contenir]. C'est tombé exactement après le silence, l'accord est tombé exactement où je voulais. C'était, c'était juste. [...] ça correspond à quelque chose émotivement que «ah, c'est là que ça tombe». (VA, R12, E56a¹³)

Pour le sujet, l'émotion ressentie semblait être la preuve que ses choix d'interprétation étaient pertinents, que la réalisation musicale de l'œuvre était *juste* et cohérente. Ce sentiment d'authenticité et d'exactitude de l'expressivité du jeu a été en fait utilisé par le sujet comme critère interne pour valider la qualité et la légitimité de son interprétation musicale.

Figure 1 : Phase d'*appropriation artistique*.



¹² QR : questionnaire réflexif ; R : répétition ; E : extrait.

¹³ VA : verbatim de d'autoconfrontation.

Supports extramusicaux

Le sujet a aussi utilisé des supports extramusicaux pour déclencher une émotion correspondant à l'idée musicale à transmettre. Ces supports mentaux ont été choisis de manière instinctive. Nous avons répertorié trois types de supports extramusicaux : l'analogie sensible, le silence habité et l'analogie narrative.

Analogie sensible

L'analogie sensible est une image mentale choisie par le sujet dans le but de susciter une émotion. Dans le cas présent, cette émotion provoquait une sensation physique qui se traduisait dans le corps (par exemple, dans les mains) par un tonus musculaire qui permettait l'expression *juste* de l'idée musicale et qui aidait le sujet à «incarner le sens dans les sensations, [à] rendre le sens, le sortir de sa tête et de son cœur, puis le mettre dans ses mains» (VA, R12, E29a). Les analogies utilisées étaient inspirées de son vécu sans y être totalement fidèles. Voici un exemple d'analogie :

C'est drôle parce que, je ne sais pas pourquoi je pense à ça, mais, à un moment donné, je suis allée à New-York sur un quai, mais j'y suis allée de soir, donc ce n'est pas ça [c'est-à-dire l'image mentale évoquée à ce moment]. L'image que j'ai, c'est un peu sur ce quai-là, mais de jour et c'est très gris. Ce qui donne vraiment l'impression du début de la pièce, le son pour le début de la pièce. (QR, R8b, E1)

Ainsi, l'analogie agissait comme élément déclencheur de l'émotion et de la sensation physique favorisant un résultat sonore approprié :

Pour moi la grisaille, c'est de la tristesse. Parce que cet état émotif-là, c'est mon premier accord. C'est mon son, c'est mon attaque. C'est mon senti physique. C'est mon senti émotif et c'est mon senti physique de ce que devrait donner le premier accord. (VA, R12, E175a)

Silences habités

Les moments des répétitions placés dans la catégorie *silences habités* correspondent à l'exploitation d'un moment de silence où l'interprète, avant ou durant l'exécution de l'œuvre, dirige son attention vers des supports extramusicaux lui permettant d'accorder son ressenti émotif, dans un premier temps, puis physique, dans un deuxième temps, à l'idée musicale à transmettre. Par exemple, durant la huitième répétition (R8), le sujet cherche à exécuter le retour du thème dans le caractère *with sorrow* (indication qui figure sur la partition à cet endroit) ; or, il a l'impression que le résultat sonore qu'il obtient n'y correspond pas. C'est à ce moment qu'il choisit d'utiliser le silence juste avant le retour du thème : «Je pense que ce qui va m'aider à revenir moins gaie et heureuse, c'est de vraiment prendre le temps

de partir du silence, ne pas partir de ce qui venait avant, mais partir du silence pour partir de rien, pour recommencer là» (R8, E61-63).

Puis, en autoconfrontation, en revoyant ce passage, le sujet explique :

Entre les deux [phrases musicales], je pars du silence, mais en dedans de moi je repense à *with sorrow*, je reviens à ça, là. Je prends le silence pour revenir à ça. Il y a un changement qui doit se faire, là, avant la reprise du thème. Je le fais en allongeant [le silence] entre les deux, en partant du silence et en changeant ce qui se passe dans mon cœur. Il faut que je respire entre les deux. (VA, R8, E24a)

Analogie narrative

Au fil des répétitions, les différentes analogies sensibles et les silences habités se sont intégrés à une analogie narrative qui s'inspirait, au départ, du vécu du sujet, par le biais d'une histoire construite à partir de la structure de la pièce et en lien avec les changements de caractère des différentes sections. Cette histoire était basée sur une situation vécue antérieurement :

En jouant pour X [une personne proche], il y a un scénario qui est devenu très clair dans ma tête. Cette personne a eu des difficultés dans sa vie l'année dernière. Et elle a même été pendant une période un peu suicidaire. Donc je l'avais en face de moi, puis je m'imaginai que c'était à elle que je posais la question «Why¹⁴?». Puis, en fin de compte, ce n'était pas vraiment elle qui était là, c'était comme son fantôme. J'étais quand même assez émue. (VA, R14, E17)

Cette trame narrative a aidé le sujet à traduire, de manière plus concrète, le sens et l'émotion qui émergeaient du matériau musical de manière abstraite. L'histoire imaginée a servi à renforcer l'émotion vécue par l'interprète ; puis l'émotion vécue a renforcé, à son tour, le sentiment de justesse que le sujet souhaitait donner à son interprétation. À cet égard, le sujet explique à la 12^e répétition (R12) que l'histoire, caractérisée par un sentiment de regret ou de triste nostalgie, prend la forme d'une discussion avec un personnage imaginaire. De plus, bien qu'issue de l'imaginaire du sujet, l'analogie narrative n'est pas sans lien avec le titre de la pièce et l'indication qui figure en tête de la partition. Dans l'extrait d'entretien suivant, le sujet souligne ces liens :

Des fois, c'est absolument traumatisant et très troublant de ne pas avoir de réponse. Alors on s'imagine les réponses. On s'imagine penser à la personne pour pouvoir avoir des réponses, mais on n'en a pas. Pis on

¹⁴ Rappelons que «Why» est le titre de l'œuvre travaillée pour cette étude.

est pris avec ça. Alors «Why?», *With sorrow*¹⁵! Ça aurait bien de l'allure (R12, E31).

Ainsi, on peut constater que l'histoire imaginaire qu'il y associe permet au sujet de retrouver le caractère de la pièce.

Par ailleurs, les supports extramusicaux utilisés par le sujet ont évolué au fil des répétitions. En effet, nous avons constaté que l'interprète choisissait d'abord des analogies narratives en lien avec son vécu (voyage, personnes proches), mais que la trame narrative finale s'éloignait de l'anecdote personnelle. Même si les sentiments de regret et de tristesse sont restés intacts, le personnage principal ainsi que le contexte ont évolué jusqu'à ce que le sujet fixe son choix à la fin de la 14^e répétition (R14): «Donc je suis toujours sur mon quai, il fait toujours gris, puis j'écoute les questions du petit garçon [vu dans un reportage]. C'est ça que je vais garder comme, comme histoire.» (R14, E33). Ainsi, l'histoire qui était largement inspirée au départ du vécu d'un proche est finalement objectivée à travers le choix, comme source d'inspiration, d'un jeune garçon anonyme.

L'utilisation par l'interprète de supports extramusicaux unifiés dans une trame narrative l'a aidé à rester concentré, à vaincre des difficultés techniques résiduelles et à retrouver le ressenti émotif et le tonus nécessaire à l'interprétation d'une œuvre musicale. Au final, le tout a favorisé un résultat sonore *juste*.

Retour sur l'ensemble de la démarche

Rappelons que nos deux premières hypothèses suggéraient que les interprétations réalisées par des musiciens experts comportent une dimension de créativité qui dépasse le simple apprentissage d'une œuvre (c'est-à-dire l'action d'apprendre à jouer la partition), et qu'il existe des étapes, des stratégies ou des processus créatifs propres au travail de l'expressivité. Si cette étude de cas a permis de retrouver les étapes de travail instrumental déjà répertoriées par Chaffin et al. (2003) en ce qui a trait aux éléments travaillés et à la longueur des passages répétés, elle fait toutefois ressurgir de nouveaux éléments qui laissent supposer la présence d'une phase liée au travail spécifique de l'expressivité et qui met en œuvre des processus créatifs propres. Ainsi, nos deux hypothèses semblent s'avérer.

Cette phase de travail correspond, dans le cas présent, à la recherche d'un sentiment de justesse de l'expressivité du jeu mise en place par l'utilisation de supports extramusicaux. Cette phase est apparue lorsque le sujet maîtrisait assez bien la partition sur le plan instrumental (R8) et a été maintenue jusqu'à la fin des répétitions, en parallèle avec les étapes de travail *transition* et *consolidation*. Quant à l'analogie narrative, elle permettait au sujet de donner un sens plus

personnel au texte musical, à le rendre plus concret; elle favorisait une interprétation plus convaincante.

Par ailleurs, les émotions ont des impacts physiques, mesurables par des indicateurs somatiques tels la pulsation cardiaque, la sudation et le tonus musculaire (Bosse, Jonker et Treur 2008; Damasio 2010). Or, des indices physiques en lien avec l'émotion ressortent aussi de notre étude. Plus précisément, les supports extramusicaux utilisés par notre sujet, jumelés aux émotions qu'ils déclenchaient, auraient, on l'a vu, modifié le tonus musculaire du sujet et favorisé l'expressivité désirée.

S'inscrivant dans cette démarche, que nous avons qualifiée d'*appropriation artistique* de l'œuvre, le sujet a fait des analogies entre la musique jouée et des lieux qu'il avait déjà visités ou des impressions, puis a proposé un dialogue imaginaire comme métaphore personnelle du discours musical. Selon Lubart et Getz (1997) et Lubart (2011), les analogies et les métaphores sont le produit de correspondances émotives ou affectives entre une tâche (ici le travail d'interprétation) et des émotions ressenties antérieurement dans des situations très différentes. Il est donc permis de penser que le caractère *with sorrow* et le titre de la pièce, «Why», ont déclenché une forme de résonance chez le sujet, générant ce que les auteurs appellent une *association créative*.

D'ailleurs, selon Guilford (1968), le processus de création est caractérisé par de constants aller-retour entre la pensée convergente (c'est-à-dire l'évaluation et l'analyse) et la pensée divergente (les analogies et les métaphores). Or, dans la construction de son interprétation, nous remarquons que le sujet a utilisé la pensée divergente pour générer des analogies et une trame narrative, mais aussi sa pensée convergente lorsqu'il évaluait ses choix de supports extramusicaux, les validait avec la partition ou avec le titre de l'œuvre.

Notons finalement que l'utilisation de supports extramusicaux, et en particulier de la trame narrative, a permis au sujet de réellement s'appropriier le discours musical. Il nous apparaît donc raisonnable de penser que la phase d'*appropriation artistique* qui a ressurgi de nos analyses représente un aspect important du processus créatif impliqué ici.

La troisième hypothèse que nous avons formulée veut qu'il soit possible de développer une méthodologie pour étudier les processus créatifs mis en œuvre par des musiciens experts lorsqu'ils sont confrontés à une nouvelle œuvre musicale à interpréter. Or, comme l'unique sujet de l'étude était également impliqué en tant que chercheur dans le projet, nous avons mis en place diverses mesures pour

¹⁵ *With sorrow* est l'indication de caractère de la pièce «Why».

réduire autant que possible les distorsions. Pour ce faire, l'enregistrement des répétitions, avec verbalisation, a été réalisé avant de débiter l'analyse des données et nous avons aussi demandé à un observateur indépendant de décrire les actions du sujet accomplies durant chacune des répétitions.

La méthodologie expérimentée a été innovante en ceci que nous avons questionné le sujet sur ce qui se passe dans sa tête entre les répétitions. De plus, nous l'avons questionné sur les moments où il se sentait inspiré et où il semblait perdre la notion du temps dans le but de repérer des moments de créativité lors des répétitions. Une fois l'analyse des données amorcée, dans l'esprit de l'analyse par théorisation ancrée, nous avons décidé d'ajouter à nos procédures méthodologiques des entretiens d'autoconfrontation afin de collecter des données supplémentaires sur les supports extramusicaux (comme l'analogie et la trame narrative) utilisés par le sujet; car si ce type de données apparaissait dans notre corpus, nous n'étions pas, autrement, en mesure de bien comprendre ce phénomène à partir des premières données récoltées. En fait, les verbalisations du sujet à ce propos se sont révélées insuffisantes et le simple examen des captations audiovisuelles n'offrait pas de données satisfaisantes, car nous étions confrontés à des actions préréfléchies de la part du sujet. Ces actions non verbalisées sont reconnues comme difficilement observables de l'extérieur (Theureau et Donin 2005). Or, la littérature existante soutient qu'il est possible de mettre en lumière ces actions préréfléchies par le biais d'entretiens respectant des règles précises (Vermersch 1994, 2010, 2012). Pour encourager le sujet à décrire plus en détails son action, nous avons donc fait appel à une technique de rappel stimulé (dans le cas présent, les enregistrements audiovisuels des répétitions) inspirée de l'entretien d'autoconfrontation (Theureau 2010).

L'analyse par théorisation ancrée nous a en outre permis de mettre à jour l'ensemble des phénomènes observés dans cette phase de travail que nous avons nommée *appropriation artistique*. Rappelons que l'analyse par théorisation ancrée ne consiste pas en une analyse de contenu qui ne nous aurait pas permis d'appréhender la complexité de l'étape d'*appropriation artistique*. En effet, l'analyse par théorisation ancrée permet de prendre en compte un corpus de données variées – ici issu d'entretiens, de verbalisations et d'observations –, et propose un travail progressif et systématique d'analyse ancrée dans les données empiriques.

Conclusion

Cette étude de cas a fait ressurgir les étapes de travail déjà mentionnées dans la littérature scientifique (Chaffin et al. 2003), mais elle a également permis d'observer des

phénomènes nouveaux relatifs au travail créatif de l'œuvre. Il s'agit d'une phase que nous avons appelée *appropriation artistique* et qui semble exister en parallèle avec les étapes de travail identifiées dans la littérature. Les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables, mais la méthodologie développée et mise à l'essai dans cette étude de cas permettra d'étudier et de valider, dans le cadre de futures recherches plus exhaustives et comportant plusieurs sujets, les résultats que nous avons obtenus par le biais de cette étude pilote. Nous espérons que des recherches permettront de clarifier différents concepts relatifs à l'image mentale de l'œuvre, ses composantes, son développement, mais surtout les processus créatifs qui permettent aux musiciens d'incarner la représentation mentale qu'ils ont d'une œuvre pour la transmettre aux auditeurs dans des interprétations convaincantes. Le fait de jeter un regard objectif sur les processus créatifs à l'œuvre chez des musiciens experts pourrait amener un regard neuf sur l'enseignement de l'art de l'interprétation musicale, qui est encore souvent considéré comme magique ou mystérieuse, donc difficile à transmettre.

RÉFÉRENCES

- BORST, Grégoire, Amandine DUBOIS et Todd I. LUBART (2006). «Structures et mécanismes cérébraux sous tendant la créativité: Une revue de la littérature», *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, n° 87, p. 96-113.
- BOSSE, Tibor, Catholijn M. JONKER et Jan TREUR (2008). «Formalisation of Damasio's Theory of Emotion, Feeling and Core Consciousness», *Consciousness and Cognition*, n° 17, mars, p. 94-103.
- BRUNEAU, Monik et Sophia L. BURNS (2007). «La recherche création: Entre désir, paradoxes et réalités de la recherche», dans Monik Bruneau et André Villeneuve (dir.), *Traiter de recherche création en art: Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-20.
- BURNARD, Pamela (2012). *Musical Creativities in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- CHAFFIN, Roger et Gabriela IMREH (2002). «Practicing Perfection: Piano Performance as Expert Memory», *Psychological Science*, vol. 13, n° 4, juillet, p. 342-349.
- CHAFFIN, Roger, Gabriela IMREH, Anthony F. LEMIEUX et Colleen CHEN (2003). «“Seeing the Big Picture”: Piano Practice as Expert Problem Solving», *Music Perception*, vol. 20, n° 4, p. 465-490.

- CLARKE, Eric F. (2012). «Creativity in Performance», dans David Hargreaves, Dorothy Miell et Raymond MacDonald (dir.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception*, New-York, Oxford University Press, p. 17-30.
- CLOT, Yves (2004). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Le travail humain». 4^e éd.
- COLLINS, David (2005). «A synthesis Process Model of Creative Thinking in Music Composition», *Psychology of Music*, vol. 33, n° 2, avril, p. 193-216.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper and Row.
- DAMASIO, Antonio R. (2010). *L'autre moi-même: Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- ERICSSON, K. Anders (1997). «Deliberate Practice and the Acquisition of Expert Performance: An Overview», dans Harald Jørgensen et Andreas C. Lehmann (dir.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Oslo, Norges musikkhøgskole, p. 9-51.
- ERICSSON, K. Anders, Ralf T. KRAMPE et Clemens TESCH-RÖMER (1993). «The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance», *Psychological Review*, vol. 100, n° 3, p. 363–406.
- GABRIELSSON, Aalf et Erik LINDSTRÖM (2010). «The Role of Structure in the Musician Expression of Emotion», dans Patrik N. Juslin et John A. Sloboda (dir.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, New York, Oxford University Press, p. 367-400.
- GLASER, Barney G. et Anselm L. STRAUSS (2010). *La découverte de la théorie ancrée: Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, coll. «Individu et société».
- GUILFORD, Joy Paul (1950). «Creativity», *American Psychologist*, vol. 5, n° 9, p. 444-454.
- GUILFORD, Joy Paul (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*, San Diego, R. R. Knapp.
- HALLAM, Susan (1992). «Approaches to Learning and Performance of Expert and Novice Musicians», thèse de doctorat, University of London.
- HALLAM, Susan (1995a). «Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music», *Psychology of Music*, vol. 23, n° 2, p. 111-128.
- HALLAM, Susan (1995b). «Professional Musicians' Orientation to Practice: Implications for Teaching», *British Journal of Music Education*, vol. 12, n° 1, mars, p. 3-19.
- HALLAM, Susan (1997). «What Do We Know about Practicing? Toward a Model Synthesizing the Research Literature», dans Harald Jørgensen et Andreas C. Lehmann (dir.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Oslo, Norges musikkhøgskole, p. 179-231.
- HULTBERG, Cecilia (2008). «Instrumental Strategies for Finding Interpretation: Complexity and Individual Variety», *Psychology of Music*, vol. 36, n° 1, p. 7-23.
- KENNY, Barry J. et Martin. GELLRICH (2002). «Improvisation», dans Richard Parncutt et Gary McPherson (dir.), *The Science and Psychology of Music Performance*, New York, Oxford University Press, p. 117-134.
- KOZBELT, Aaron, Ronald A. BEGHETTO et Mark A. RUNCO (2010). «Theories of Creativity», dans James. C. Kaufman et Robert J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, New-York, Cambridge University Press, p. 3-19.
- LEHMANN, Andreas et K. Anders ERICSSON (1997). «Research on Expert Performance and Deliberate Practice: Implications for the Education of Amateur Musicians and Music Students», *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, vol. 16, n° 1-2, p. 40-58.
- LISBOA, Tânia, Roger CHAFFIN et Topher LOGAN (2011). «A Self-study of Practice: Words Versus Action in Music Problem Solving», dans A. Williamon, D. Edwards et L. Bartel (dir.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2011*, European Association of Conservatoires, p. 517-522.
- LUBART, Todd I. (2003). *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand-Colin.
- LUBART, Todd I. et Isaac GETZ (1997). «Emotion, Metaphor, and the Creative Process», *Creativity Research Journal*, vol. 10, n° 4, p. 285-301.
- MIKLASZEWSKIN, Kacper (1989). «A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance», *Psychology of Music*, vol. 17, n° 2, p. 95-109.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (1987). *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois.
- NEUHAUS, Heinrich (1973). *The Art of Piano Playing*, New York, Praeger.
- NIELSEN, Siw Graabræk (1999a). «Learning Strategies in Instrumental Music Practice», *British Journal of Music Education*, vol. 16, n° 3, novembre, p. 275–291.
- NIELSEN, Siw Graabræk (1999b). «Regulation of Learning Strategies during Practice: A Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Particular Work for a Concert Performance», *Psychology of Music*, vol. 27, n° 2, p. 218–229.

- NIELSEN, Siw Graabræk (2001). «Self-Regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice» *Music Education Research*, vol. 3, n° 2, septembre, p. 155–167.
- PAILLÉ, Pierre (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 23, p. 147-181.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, coll. «U : Sciences humaines et sociales». 2^e éd.
- PLUCKER, Jonathan A., Ronald A. BEGHETTO et Gayle T. DOW (2004). «Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research», *Educational Psychologist*, vol. 39, n° 2, p. 83–96.
- PRESSING, Jeff (1988). «Improvisation: Methods and Models», dans John A. Sloboda (dir.) *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, Oxford, Claredon Press, p. 129-178.
- RINK, John (1995). *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RUNCO, Mark A. (2011). «Tactics and Strategies for Creativity», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, *Encyclopedia of Creativity (2^e édition)*, San Diego, Academic Press, vol. 1, p. 423–426.
- SCHUBERT, Emery (2012). «Spreading Activation and Dissociation: A Cognitive Mechanism for Creative Processing in Music», dans David Hargreaves, Dorothy Miell et Ramond MacDonald (dir.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception*, New-York, Oxford University Press, p. 124-140.
- SLOBODA, John. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Oxford University Press.
- SPIRO, Neta, Nicolas GOLD et John RINK (2010). «The Form of Performance: Analyzing Pattern Distribution in Select Recordings of Chopin's Mazurka Op. 24, No. 2.», *Musicae Scientiae*, vol. 14, n° 23, p. 23-55.
- STERNBERG, Robert J. (1999). *Handbook of Creativity*, New York, Cambridge University Press.
- THEUREAU, Jacques (2010). «Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action"», *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 22, p. 287-322.
- THEUREAU, Jacques et Nicolas DONIN (2006). «Comprendre une activité de composition musicale: Essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive dans le cadre du programme de recherche "cours d'action"», dans Jean-Marie Barbier et Marc Durand (dir.), *Les rapports sujets, activités environnements*, Paris, Presses universitaires de France, p. 221-251.
- TOCHON, François V. (1996). «Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée: Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 467-502.
- TRUDEL, Pierre, Leon HAUGHIAN et Wade GILBERT (1996). «L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 503-522.
- VERMERSCH, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, coll. «Pédagogies».
- VERMERSCH, Pierre (2010). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF. 2^e éd. enrichie d'un glossaire.
- VERMERSCH, Pierre (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- WALLAS, Graham (1926). *The Art of Thought*, New York, Harcourt Brace.
- WEBSTER, Peter (2002). «Creative Thinking in Music: Advancing a Model», dans Timothy Sullivan et Lee Willingham (dir.), *Creativity and Music Education*, Edmonton, Canadian Music Educators' Association, p. 16-34.
- WICINSKI, A. A. (1950). «Psychologeskii analiz processa raboty pianista-ispolnitiela nad muzykalnym proizvedieniem» [«Psychological Analysis of Piano Performer's Process of Work on Musical Composition»], *Izvestia Akademii Pedagogiceskich Nauk*, vol. 5, p. 171-215.
- WILLIAMON, Aaron, Elizabeth VALENTINE et John VALENTINE (2002). «Shifting the Focus of Attention between Levels of Musical Structure», *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 14, n° 4, octobre, p. 493-520.
- YVON, Frédéric et Roseline GARON (2006). «Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: L'autoconfrontation croisée», *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 51-80.