

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ
A L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A
TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLE MARCOUX

ÉTUDE DE LA SITUATION COGNITIVE DE
L'ADOLESCENT PIANISTE EN REGARD DE
L'INTERPRÉTATION MUSICALE.
ESSAI DE VALIDATION
DE LA THÉORIE DE JACQUES SCHLANGER.

29 AOÛT 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Notre recherche "Étude de la situation cognitive de l'adolescent pianiste en regard de l'interprétation musicale" s'est intéressée particulièrement à la cognition et au développement de l'interprétation musicale. Le problème identifié relève de la constatation d'un écart considérable entre les performances pianistiques des adolescents.

Cette recherche est axée vers une démarche phénoméniste qui analyse les représentations des adolescents afin de comprendre l'organisation cognitive du jeune pianiste. Nous nous sommes intéressés à la situation cognitive tout entière telle que proposée par Jacques Schlanger.

Nos questions de recherche se regroupent en deux catégories distinctes touchant d'une part l'apprentissage musical et de l'autre la cognition. Ces questions nous ont servi à cerner les principales représentations des adolescents. L'objectif général de recherche est de comprendre le processus cognitif des adolescents musiciens lors de l'apprentissage du piano en regard de l'interprétation musicale.

Dans cette recherche de type exploratoire, notre intérêt se porte vers la compréhension que se font les adolescents de l'apprentissage de l'interprétation musicale. Les adolescents rencontrés en entrevue au camp musical "Accord Parfait", sont âgés de 12 à 17 ans et ils ont tous atteint le niveau de la cinquième année d'études musicales. Afin de recueillir leurs représentations, nous avons bâti une grille d'entretien traitant de diverses dimensions de l'apprentissage de la musique. Par l'entremise de l'entretien, nous avons récolté leurs représentations pour chacun des différents éléments pré-définis de cette grille.

Le traitement de nos données s'est effectué à l'aide d'une démarche d'analyse de contenu. Utilisant les procédures proposées par des auteurs tels Bardin (1993), Huberman et Miles (1991), nous avons établi une procédure d'analyse et avons effectué une codification suivie d'une analyse catégorielle.

L'interprétation des résultats a été effectuée par la mise en relation des divers thèmes retrouvés dans les représentations des adolescents; ceci dans le contexte de la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlanger (1990).

Les résultats de recherche indiquent qu'il y a correspondance entre divers éléments de la théorie de Jacques Schlanger et les représentations des adolescents. Ainsi, nous retrouvons les concepts de la communication, de la signification de la musique, des notions de compétences et de performances, de la diversité des expériences vécues, des activités connexes dans l'apprentissage, de l'analogie et de la pensée systémique.

Notre apport scientifique réside principalement en une certaine validation empirique de la théorie de Jacques Schlanger sur la situation cognitive. Nous avons étendu la portée de cette théorie en incluant, par mouvements analogues, une vérification empirique chez les jeunes musiciens.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude à Monsieur Rodolphe Toussaint, Ph.D., professeur chercheur au département des sciences de l'éducation à l'université du Québec à Trois-Rivières qui a assumé la direction de ce mémoire. Sa disponibilité, ses connaissances, sa rigueur intellectuelle et sa compréhension furent très appréciées. Je le remercie sincèrement pour la qualité de son encadrement tout au long de ce processus de recherche.

Mes remerciements s'adressent également à tous ceux qui m'ont encouragée à poursuivre ma démarche, entre autres, ma famille et mes amis.

Je tiens aussi à témoigner ma grande reconnaissance à l'égard des adolescents pianistes qui ont accepté de participer à cette recherche ainsi qu'aux directeurs du camp musical "Accord Parfait" pour leur collaboration.

J'adresse également mes remerciements à Madame Irène Deliège et à Monsieur Pierre Angenot qui ont accepté d'évaluer ce mémoire.

Ces travaux furent grandement facilités par l'octroi de bourses d'études de la part du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche et de la bourse Intervention Spéciale de l'université du Québec à Trois-Rivières. Je remercie sincèrement ces organismes pour l'encouragement à la recherche et à la poursuite d'études supérieures.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I: <u>Problématique</u>	3
1.1 Situation du problème	3
1.2 Identification du problème	4
1.3 Questions de recherche	7
1.4 Importance de la recherche	7
1.5 Limites de cette recherche	9
1.6 Objectif de la recherche	9
CHAPITRE II: <u>Recension des écrits</u>	11
Première partie:	
2.1 Pratique instrumentale et perception auditive	11
2.2 Communication et interprétation musicale	14
2.3 Enseignement pianistique et motivation	17
2.4 Activités connexes et mémorisation	21
Deuxième partie:	
2.5 Développement musical	24
2.6 Théories musicales	27
2.7 Signification de la musique	28
Troisième partie:	
2.8 Le concept de l'analogie	31

CHAPITRE III: <u>Méthodologie</u>	36
3.1 Identification du type de recherche	36
3.2 Présentation des procédures et instruments	37
3.3 Présentation du modèle d'entrevue	49
3.4 Validation du questionnaire	49
3.5 Population	51
3.6 Collecte des données	53
3.7 Traitement des données	53
CHAPITRE IV: <u>Présentation et interprétation des résultats</u>	55
4.1 Analyse descriptive	55
4.1.1 L'intérêt de la pratique instrumentale	55
4.1.2 La perception auditive	61
4.1.3 La communication	64
4.1.4 La compréhension de l'interprétation musicale	68
4.1.5 L'enseignement pianistique	73
4.1.6 La motivation	78
4.1.7 Les activités connexes	84
4.1.8 La mémorisation	85
4.1.9 Les analogies	87
4.1.10 Les jeux pianistiques	89
4.2 Interprétation des résultats	90
4.2.1 La situation cognitive	91
4.2.1.1 Les articulations de la situation cognitive	92
4.2.1.2 Les catégories de la situation cognitive	93
4.2.2 Les différentes approches	96
4.2.2.1 L'approche analytique	97
4.2.2.2 L'approche phénoméniste	98
4.2.3 La communication	99
4.2.3.1 La participation musicale	100
4.2.3.2 Les problèmes cognitifs	100
4.2.4 L'apprentissage	101
4.2.4.1 L'objet du savoir	102
4.2.4.2 Les distinctions de l'objet du savoir	103
4.2.4.3 Les expériences musicales antérieures	105

4.2.4.4 Les buts fixés	107
4.2.4.5 Les structures d'intégration	109
4.2.5 Les relations entre les différents savoirs	112
4.3 Discussion	116
4.3.1 Le concept de communication	116
4.3.2 La signification de la musique	117
4.3.3 Les notions de compétences et performances	120
4.3.4 La diversité des expériences	121
4.3.5 Les activités connexes à l'apprentissage	122
4.3.6 Le concept de l'analogie	123
4.3.7 Le concept de la pensée systémique	125
CHAPITRE V: <u>Conclusion</u>	127
5.1 Sommaire de l'information présentée	127
5.2 Contribution scientifique	129
5.3 Recommandations	130
5.4 Nouvelles pistes de recherche	134
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	135
APPENDICES	139
appendice A: La grille d'entretien	140
appendice B: La transcription des entrevues	142
appendice C: La codification	175
appendice D: L'analyse catégorielle	228

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Dimension de l'intérêt pour la pratique instrumentale	39
Tableau 2	Dimension de la perception auditive	40
Tableau 3	Dimension de la communication	41
Tableau 4	Dimension de l'interprétation musicale	42
Tableau 5	Dimension de l'enseignement pianistique	43
Tableau 6	Dimension de la motivation	44
Tableau 7	Dimension des activités connexes	45
Tableau 8	Dimension de la mémorisation	46
Tableau 9	Dimension de l'analogie	47
Tableau 10	Dimension des jeux pianistiques	48
Tableau 11	Caractéristiques des adolescents	51

INTRODUCTION

Le contact hebdomadaire avec des jeunes étudiants pianistes permet de se rendre compte de certaines facilités et de constater les difficultés de l'apprentissage musical. Ainsi, le professeur est en mesure de vérifier les progrès ou les échecs musicaux. Ces expériences didactiques fournissent une panoplie de situations au professeur de piano.

La théorie de la cognition présentée par Jacques Schlanger a été l'élément initiatique de toute cette recherche. La lecture de cette théorie a suscité une réflexion axée vers la correspondance entre certains concepts et le développement musical de l'adolescent. Ainsi, sans parler d'une validation complète de cette théorie, nous avons cherché à réunir divers éléments communs au monde de la cognition, au domaine musical et à l'apprentissage du piano chez l'adolescent.

Diverses études ont contribué à cerner nos interrogations (Sloboda 1985, 1990; Soulas 1991; Zenatti 1990; Francès 1990). De plus, ces recherches nous ont permis une orientation cognitive offrant l'accès aux représentations des adolescents. Selon Krumhansl (1988) le terme "sciences cognitives"...

...désigne une relation assez vague entre un certain nombre de disciplines établies dont la psychologie cognitive, la philosophie de l'esprit, la linguistique, l'intelligence artificielle et les sciences neurologiques (p.338).

Notre recherche oscille entre la philosophie, la psychologie cognitive et l'éducation musicale.

Dans ce mémoire intitulé "Étude de la situation cognitive de l'adolescent pianiste en regard de l'interprétation musicale" nous dirigeons notre regard sur la compréhension de la situation cognitive de l'adolescent pianiste interprétant une partition musicale. Les représentations des adolescents, relatives à diverses dimensions de l'apprentissage du piano, seront examinées en regard du développement cognitif et de l'esthétique musicale.

Cette étude se divise en cinq chapitres. Le premier expose la problématique; les questions de recherche et la portée de cette recherche y sont développées et nous y retrouvons la description et l'identification du problème.

Le deuxième chapitre traite de la recension des écrits. Dans une première partie, nous retrouvons des thèmes de recherche spécifiques à diverses dimensions de l'apprentissage musical. Dans une deuxième partie, nous présentons des recherches connexes au développement musical et des thèmes présentant une étroite relation avec le développement de l'esthétique musicale. Dans une troisième partie, nous introduisons des recherches reliées au concept de l'analogie, recherches qui, par la diversité ont contribué à élaborer cette étude.

Le troisième chapitre présente la méthodologie employée pour réaliser l'objectif de l'étude soit celui de comprendre le processus cognitif des adolescents musiciens dans l'apprentissage du piano en regard du développement de l'interprétation musicale.

Dans le quatrième chapitre, une synthèse des représentations des adolescents est entreprise à l'aide de procédures d'analyse descriptive. Sont ensuite présentées des relations entre ces diverses représentations et la théorie de la cognition de Jacques Schlinger (1990). Ce chapitre se termine par l'exposition de divers concepts reliés au domaine musical, à la cognition et aux représentations des adolescents.

Notre conclusion offrira un sommaire de l'information présentée dans toute la recherche. Par la suite, nous discuterons de notre principale contribution scientifique. Suite à la connaissance de divers liens entre la cognition et l'apprentissage de la musique, nous présenterons quelques recommandations pour améliorer la portée de l'enseignement instrumental et ainsi favoriser le développement de l'expression musicale. A la lumière des divers résultats de recherche, notre étude ébauchera de nouvelles pistes de recherches.

CHAPITRE I

La problématique

1.1 Situation du problème

L'intérêt croissant pour la psychologie de l'apprentissage suscite certains questionnements, comme le révèlent les actes du premier symposium "La musique et les sciences cognitives" qui a eu lieu à Paris en 1988. Parmi les communications présentées à ce colloque, plusieurs étaient directement reliées à l'exécution et à l'interprétation musicales. Ainsi, la recherche de Kurkela (1988) vise à conceptualiser certains aspects de la compréhension d'un texte de notes; celle de Shaffer (1988) traite de la base cognitive de l'interprétation musicale dans le contexte de la construction d'un robot; Todd (1988) examine l'expression du point de vue de la théorie de la communication et la recherche de Balzano (1988) fait le point sur certains problèmes majeurs qui concernent l'étude de la cognition musicale.

La réflexion à propos de l'interprétation musicale, sujet excessivement sensible pour tout musicien, constitue un événement privilégié afin de comprendre certains phénomènes reliés au développement cognitif. L'enseignement musical permet de constater l'existence de cette préoccupation. A maintes reprises, l'écart entre les diverses performances pianistiques suscite des interrogations. Nous constatons qu'il peut se situer à deux niveaux: il peut y avoir écart entre les caractéristiques individuelles des jeunes pianistes et aussi écart au niveau du développement cognitif.

Le développement cognitif de l'adolescent en regard de l'interprétation musicale sera au centre de nos préoccupations. Une pré-expérimentation portant sur la perception et l'expression pianistiques menée durant l'hiver 1992, nous a permis d'obtenir certains résultats (Marcoux, Toussaint 1992). Ainsi, nous avons constaté une correspondance entre la perception et l'expression musicale chez la majorité des

adolescents-pianistes. Cette relation entre variables constitue l'un des points de départ de notre recherche.

Nous nous intéressons tout spécialement à l'interprétation musicale, dans une perspective cognitiviste. Dans le cadre de cette recherche, nous concourons avec Arnold (1988) et définissons l'interprétation musicale comme étant "l'ensemble des mécanismes d'une exécution qui permettent d'en définir le style" (p.1082). Situations cognitives et interprétation de la musique seront donc au centre de cette démarche de recherche.

1.2 Identification du problème

Au Québec, le système scolaire public laisse peu de place à l'apprentissage d'un instrument musical. De ce fait, les enseignants des écoles privées se voient confier la tâche de préparer les futurs candidats aux études collégiales et universitaires (Jamison, 1991).

Afin d'assurer un enseignement préalable aux cours collégial et universitaire, les universités ont bâti des programmes de musique accessibles aux jeunes musiciens. Ainsi, elles ont développé des écoles de musique parallèles à leurs cours universitaires. Les professeurs qualifiés ont la possibilité d'être affiliés à une ou des écoles de leur choix. Graduellement, ces professeurs forment le réseau des écoles privées. Les élèves désirant apprendre un instrument musical doivent s'inscrire dans une école privée, dans un conservatoire ou dans une école publique à concentration musique.

Par sa symbolique, la musique devient analogique à la langue par son alphabet et sa ponctuation. Nous entendons par analogie "la comparaison de structures entre deux domaines"¹ (Duit, 1991). La majorité des enfants peuvent apprendre l'alphabet

¹

The use of the term analogy in this paper refers to comparaison of structures between two domains.

et apprendre à lire en première année de l'élémentaire et, par analogie, la majorité des enfants seraient aptes à lire une partition musicale.

Il est relativement facile d'enseigner les rudiments de la technique et du langage musical. Chaque étudiant intéressé en comprend rapidement le fonctionnement. Après quelques années d'apprentissage, le langage musical devient familier à la majorité des enfants. Toutefois, comprendre la notation n'implique pas nécessairement que l'on sache comment procéder pour interpréter une partition. Et, à l'inverse, savoir ce que l'on devrait faire pour créer une interprétation n'implique pas, malheureusement, que l'on sache le faire (Kurkela, 1988).

La réussite de l'exécution pianistique ne constitue pas pour autant la fin de l'apprentissage musical. Nous savons qu'il ne suffit pas pour l'élève, d'être capable de jouer les bonnes notes et de maintenir le bon rythme, il doit percevoir d'abord et exprimer ensuite un sens musical. En ce sens, "l'interprète actualise sa conception de l'oeuvre dont la notion s'est formée en lui peu à peu" (Zenatti, 1990). Une exécution acceptable d'une partition ne s'effectue pas dans un rapport rigide de un à un avec le texte de notes; l'élève devrait faire preuve de variation expressive (Kurkela, 1988). Cette variation expressive se nomme l'interprétation musicale. Même une interprétation comportant quelques erreurs serait préférable à une exécution conforme mais trop mécanique.

Pour certains élèves et même plusieurs professeurs, la satisfaction s'arrête au travail d'exécution. Plusieurs théoriciens ont travaillé à l'élaboration de principes techniques pianistiques, principes qui sont transmis lors de leçons à l'instrument. L'enseignement théorique de notions relatives à l'interprétation musicale est pourtant presque inexistante au niveau du baccalauréat en musique. Ce thème est laissé au bon sens du musicien et à sa capacité d'explorer certaines avenues avec son instrument.

L'exécution pianistique est à mi-chemin entre l'apprentissage du langage musical et l'interprétation musicale. Ainsi selon nous, débute vraiment le travail des profes-

seurs, ceux-ci doivent axer leur travail à la construction du sens musical chez l'élève. L'élève et le professeur doivent tenter de dépasser le stade des connaissances et explorer les diverses possibilités et les limites de l'interprétation musicale. Les propos de Soulas résument cette idée d'élaboration et de construction:

la situation toute entière parce qu'elle comporte l'obligation d'une production vers l'extérieur, provoque un début de construction du sens esthétique qui nous paraît un élément indispensable de l'éducation musicale (1991, p.142).

Si les études portant sur les "aptitudes réceptives et auditives sont nombreuses, il n'existe que relativement peu d'études sur nos capacités expressives, telles qu'elles se manifestent dans l'exécution" (Balzano 1988, p.614).

Dans cette recherche, la situation cognitive concrète est représentée par l'étude des représentations de l'adolescent en regard de l'interprétation musicale. L'événement que représente l'interprétation musicale, vu sous l'angle d'une participation sociale, est la transmission des représentations de l'ensemble des connaissances acquises vers un mouvement extérieur. Cet état fait référence à la capacité de démontrer le savoir en situation.

Cette recherche est donc axée vers une démarche phénoméniste qui regarde la situation cognitive de l'extérieur, pour tenter d'entrevoir l'organisation cognitive de la personne. Cette vision nous permettra d'extraire certains facteurs cognitifs relatifs à diverses activités pianistiques. De plus, elle se place aussi dans une perspective écologique qui souligne l'étendue du potentiel d'une personne en coordination avec une partie de son environnement (Balzano 1988).

Nous nous intéressons plus particulièrement au processus cognitif des adolescents-musiciens. Nous remarquons régulièrement que certains adolescents sont incapables d'interpréter une partition musicale. Le questionnement quant à l'incapacité d'interpréter demeure constant. Ainsi, cette problématique sera examinée en fonction des représentations d'adolescents musiciens quant à diverses

dimensions de l'apprentissage du piano.

1.3 Questions de recherche

Nous avons regroupé les questions de recherche en deux catégories distinctes afin qu'elles s'inscrivent dans la visée de nos préoccupations. Nos questions de recherche reflètent nos inquiétudes et nos interrogations au tout début de cette recherche.

Ces premières questions analysent l'intérêt porté aux diverses dimensions de l'apprentissage musical.

1. Quelles sont les caractéristiques individuelles que l'apprenant musicien doit posséder pour acquérir le sens musical?
2. Quelle est l'influence de l'enseignement?
3. Quels sont les facteurs environnementaux qui favorisent le développement du sens musical?

Afin de considérer la cognition en regard de l'exécution ou de l'interprétation musicale, les questions suivantes relèvent des particularités intéressantes.

4. Comment décrire l'oscillation constante entre exécution et interprétation?
5. Où se situe la difficulté d'interpréter: au niveau de la perception ou à celui de la communication ?

1.4 Importance de la recherche

Vu l'importance accordée à l'excellence musicale, le sujet de cette recherche aura le mérite de tenir compte d'éléments importants pour expliquer les différents niveaux d'interprétation. Les conservatoires de musique du Québec, l'École de musique de

l'Université Laval à Québec, l'École Vincent d'Indy à Montréal, l'Académie de musique à Trois-Rivières ainsi que les écoles privées se préoccupent de l'esthétique musicale dans les interprétations des musiciens.

Dans l'enseignement d'un instrument musical, il devient extrêmement important de considérer l'étudiant sous divers angles. C'est ainsi que nous avons voulu reconstituer ces visions et participer à la réalité de l'apprentissage musical des adolescents. Dès le début de l'enseignement musical, le professeur doit s'intéresser au développement du sens musical du jeune musicien et être en mesure de comprendre son développement cognitif. L'intérêt porté aux caractéristiques individuelles et aux représentations des adolescents a pour but immédiat de mieux comprendre les difficultés reliées à l'interprétation musicale.

Dans nos écoles supérieures, la formation du musicien se fait à différents niveaux. Le musicien peut devenir compositeur, interprète, professeur, musicologue, pédagogue et musicothérapeute. Les professeurs de piano ont souvent eu tendance à considérer que le développement de l'esthétique musicale ne devait passer que par l'apprentissage de l'instrument. Nous considérons que c'est une erreur et cette lacune mérite d'être envisagée. Nous croyons d'ailleurs que cette recherche participe à l'élaboration de certains critères relatifs à l'interprétation musicale en terme de données transmissibles. Dans l'ensemble, nous pourrions envisager des répercussions sur le renouvellement de la formation des maîtres en éducation musicale dans le cadre particulier d'un cours de psychologie du développement musical.

Un défi important serait donc de sensibiliser tous les professeurs et futurs professeurs à la construction de l'esthétique musicale chez les jeunes pianistes à l'aide de notions reliées à l'interprétation musicale vue dans la perspective cognitiviste.

1.5 Limites de cette recherche

Cette recherche touche les adolescents âgés de 12 à 17 ans et qui ont réussi le cinquième degré² de l'Extension de l'enseignement de l'École de musique de l'Université Laval ou l'équivalent dans un conservatoire ou dans une autre école reconnue. Nous aurions pu limiter notre étude à une seule école afin d'obtenir un portrait spécifique du type d'enseignement préconisé par les divers professeurs. Certaines considérations pratiques nous ont incités à restreindre la portée de notre étude. Nous ne pouvons donc inférer cette étude qu'à une seule école musicale et elle ne représente guère l'ensemble des écoles musicales du Québec.

Il est également à préciser qu'il ne s'agit pas d'une étude exhaustive sur le sujet, et que la présente recherche pourrait être abordée selon des perspectives toutes autres.

1.6 Objectif de recherche

Les questions de recherche citées précédemment nous conduiront à déceler les principales représentations des adolescents musiciens face aux diverses dimensions de l'apprentissage musical. La description de ces représentations contribuera à cerner les visions des adolescents musiciens.

Le cheminement employé par l'adolescent afin de parvenir à interpréter une partition musicale au moment de l'événement reflète notre interrogation. Ainsi l'objectif général de cette recherche est de comprendre le processus cognitif des adolescents

²

Le 5ième degré de l'Extension de l'enseignement de l'École de musique de l'Université Laval comprend: l'exécution de gammes à MM.88 à la noire, d'arpèges à MM.92 à la noire; d'un accord de 7e de dominante à MM.100 à la noire. Diverses difficultés techniques sont travaillées à l'aide d'exercices pianistiques spécifiques et par une pièce de difficultés techniques. Les pianistes doivent interpréter 4 pièces de style différent soit: baroque, classique, romantique et contemporaine. Deux de ces pièces doivent être jouées de mémoire.

musiciens dans l'apprentissage du piano en regard du développement de l'interprétation musicale.

Il s'agit de vérifier le degré de correspondance de certains aspects de la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlanger et la situation réelle telle qu'exprimée par les adolescents. Diverses correspondances seront dégagées afin de définir la situation cognitive dans l'apprentissage du piano.

Nous proposerons une description de la situation cognitive et nous tenterons de trouver les correspondances entre cette théorie et les représentations des adolescents selon la perspective cognitiviste.

CHAPITRE II

Recension des écrits

Plusieurs chercheurs se sont préoccupés d'aborder dans leurs recherches des thèmes reliés au développement cognitif, à l'apprentissage et à l'enseignement de la musique. Il est à remarquer que ces chercheurs proviennent de diverses disciplines dont la psychologie, la musique, l'éducation, la sociologie... Comme le précise Delière (1992)...

...les praticiens de diverses disciplines de recherche qui ont la musique pour centre d'intérêt, ont clairement manifesté leur désir de trouver des points de rencontre pour échanger leurs idées et leurs problèmes (p. 38).

Notre recension des écrits abordera donc les principales recherches relatives à l'intérêt pour la pratique instrumentale et la perception auditive, à la communication et à l'interprétation musicale, à l'enseignement pianistique et à la motivation, aux activités connexes et à la mémorisation en regard de la compréhension du développement du sens esthétique chez l'adolescent.

Dans un premier temps, nous tenterons de faire une synthèse des principales recherches en regard des thèmes cités précédemment. Dans un deuxième temps, nous présenterons les études qui ne s'insèrent guère dans ces catégories. Ces recherches convergent de façon plus globale vers le développement du sens esthétique en regard de la cognition sans toutefois traiter exclusivement d'une dimension distincte. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous introduisons le concept de l'analogie qui détient une place importante dans cette étude.

2.1 Pratique instrumentale et perception auditive

"La pratique instrumentale" constitue une réalité dans la vie de tout musicien. Le pianiste, le violoncelliste ou le corniste doit établir un lien entre la pratique de leur instrument et leur production musicale. Pratiquer doit, selon nombre de musiciens

professionnels, refléter un travail intéressant suscitant la découverte d'éléments jusqu'ici inconnus.

Confrontés à la réalité de l'enseignement musical, nous constatons que chez l'enfant ou l'adolescent musicien, cette pratique devient parfois synonyme de monotonie et de difficulté. Certains jeunes pianistes éprouvent énormément de satisfaction à assister aux leçons de piano sans toutefois avoir développé l'intérêt pour la pratique de leur instrument.

Divers chercheurs se sont penchés sur ce phénomène de la pratique instrumentale. A cet égard, Sloboda et Howe 1991 (cité dans Sloboda 1993) confirment ces propos, "la pratique n'est pas toujours en elle-même gratifiante pour les jeunes enfants". Cette recherche de Sloboda et Howe (1991) démontre que la plupart des enfants d'un échantillon d'étudiants d'une école spécialisée en musique n'avait pas toujours trouvé agréable la pratique lorsqu'ils étaient plus jeunes. Ces jeunes musiciens mentionnent qu'ils avaient surtout besoin du support parental ou d'une supervision directe.

De même, dans sa recherche intitulée "The magic Triangle: Teachers/Student/Parent", Albergo (1993) appuie l'idée d'un support parental primordial pour promouvoir l'évolution de l'apprentissage pianistique. "Un des plus important aspect dans le triangle magique est la communication et la coopération qui existe entre les professeurs, les parents et les étudiants³."

Pour Alexander et DeVilbiss (dans Albergo 1993) "le succès musical de l'étudiant au niveau précollégial dépend du support et de l'implication des parents pendant

³

"One the most important aspects of the Magic Triangle is the communication and cooperation between piano teachers and the parents of their students" (p.4).

toute la durée de l'apprentissage⁴." Dans cette optique, les responsables de ce conservatoire de l'Illinois offrent un programme intensif pour les parents et les jeunes musiciens afin d'inciter les parents à s'impliquer dans les activités musicales pendant l'année. De plus, les professeurs encouragent les participants à assister à divers concerts et à écouter de la musique.

Lorsque le jeune musicien parvient à découvrir un intérêt dans l'acte de pratiquer, il semble que les progrès musicaux s'accélèrent. En ce sens, les résultats de recherche de Marcoux & Toussaint (1993) démontrent l'importance de la formation des parents ou tout au moins leur sensibilisation à l'apprentissage pianistique de leur enfant. Les résultats confirment que la stratégie pédagogique intitulée "la découverte guidée" augmente l'intérêt des jeunes pianistes.

Même si diverses recherches démontrent que la pratique instrumentale est d'une importance capitale, il faut par contre préciser que le nombre d'heures de pratique n'est pas toujours proportionnel à la qualité de l'interprétation. La recherche de Shaffer (1988) démontre que "les musiciens ne peuvent provoquer une interprétation brillante par la simple pratique, pas plus qu'ils ne peuvent feindre l'émotion en jouant" (p.549).

Les jeunes pianistes d'un concours international inspirent Pearce (1993) qui, membre du jury, discute de son projet avec les responsables de la compétition; ceux-ci acceptent de transmettre les noms et adresses des participants. Dans sa recherche, Pearce (1993) prépare un questionnaire et l'envoie à ces étudiants pianistes. L'âge moyen des participants est de treize ans pour les moins avancés et de dix-huit ans chez les plus avancés. Dans ce questionnaire, nous retrouvons des questions relatives aux leçons de piano et à la pratique. Il est à noter que la dernière catégorie de questions rejoint l'environnement familial. Par la suite les étudiants sont encouragés à s'exprimer sur divers points. Cette méthodologie a

4

"The success of any precollege student's music depends on the support and involvement of the parents during all stages of learning" (p.4).

permis de recueillir diverses idées au niveau de leurs habitudes de pratique et de la collaboration de leurs parents. Cette étude indique que le support parental est un facteur qui influence le succès et que tous les pianistes obtiennent une satisfaction et un plaisir à pratiquer le piano.

"La perception auditive" semble être un thème de recherche exploité. La perception du pianiste est souvent regardée sous l'angle de la capacité de transmission. "Percevoir" est, pour certains, proportionnel à "transmettre". Deschaussées (1982) dans son livre intitulé "L'homme et le piano" mentionne:

qu'il faut bien comprendre que chaque jour doit apporter une perception plus vraie, plus profonde, plus précise des sensations recherchées; car être pianiste, c'est avoir des sensations authentiques qui apportent sécurité, confiance, paix (p.59).

Sloboda (1985) confirme cette réflexion en nous informant que

si toutefois, l'habileté d'exécution requiert l'habileté d'écoute, reste alors la question de savoir ce qui permet à une personne d'écouter et de stocker le genre d'information détaillée que la plupart d'entre nous trouvent si difficile à retenir (p.125).

Nous pouvons aussi y déceler que le chercheur considère la perception essentielle au traitement de l'information musicale.

2.2 Communication et interprétation musicale

"La communication" est un concept précieux et indispensable à tout musicien. Nous réalisons régulièrement que les jeunes musiciens sont souvent anxieux face au phénomène de la communication qui consiste en la production musicale devant un auditoire.

La recherche de Soulas (1990) démontre l'aspect dramatique qu'engendre une prestation devant un public. Les enfants qui doivent présenter leur production à leurs pairs présentent des sentiments d'anxiété, mais aussi du plaisir. Il ajoute d'ailleurs:

"si ces événements sont positifs,(...) le plaisir décuplé accentue le désir de retrouver des situations semblables" (p.143).

Par la pratique de la musique, les jeunes musiciens sont appelés à se produire socialement. Shaffer (1988) évoque que...

...jouer de la musique est typiquement un événement social qui implique un auditoire ou d'autres interprètes; et l'interprète doit avoir le sentiment de cet événement social (p.546).

La communication musicale peut être envisagée sous divers aspects. Ainsi, Jankélévitch (1983) renchérit sur cette idée en nous proposant:

(...) la musique serait, comme tout autre langage, porteuse de sens et instrument de communication... Ou bien elle exprimerait des idées, ou bien elle suggérerait des sentiments, ou bien elle décrirait des paysages et des choses, raconterait des événements (p.36).

Shaffer (1988) dans "Cognition et affect dans l'interprétation musicale" introduit la notion de simulation lorsqu'il propose que...

...l'interprète se doit de découvrir une expression qui correspond aux deux niveaux de l'interprétation; mais alors qu'une structure doit se déterminer par l'analyse, l'émotion doit se ressentir (p.547).

Cela ne signifie pas que l'interprète doit ressentir cette émotion lorsqu'il joue, mais il doit "simuler l'équivalent moteur de l'expression pour traduire cette dernière en sons au travers de ses mouvements, tout comme un acteur est capable de jouer différents personnages" (p.547).

Nous avons constaté que peu d'auteurs abordent des thèmes relatifs au plan physique du musicien. Par contre Deschaussées (1982) est convaincue que "s'il y a entrave sur le plan physique, la musique sera tôt ou tard asphyxiée ou mal exprimée" (p.9). Pour cette auteure, être pianiste est relativement facile mais,

pour être plus qu'un pianiste, pour jouer du piano en musicien et devenir interprète, il est indispensable de

développer la sensibilité de la phalange, en dehors même du piano (p.88).

Par contre, l'artiste ne peut se contenter de la seule maîtrise technique. Malgré l'élément physique central dans la recherche de Deschaussées (1982), elle juge essentiel que "l'artiste part(e) à la découverte du mystère qui demeure caché, qui est d'ordre métaphysique et se situe au-delà de l'entendement" (p.105).

L'enseignement musical nous permet de constater qu'il est particulièrement difficile d'atteindre l'aspect technique et l'aspect expressif chez la majorité des jeunes pianistes.

L'exécution musicale de haut niveau possède deux aspects, l'un technique, l'autre expressif, et les conditions de développement des interprètes experts doivent permettre le développement de ces deux aspects (Sloboda 1993, p.30).

Les jeunes musiciens croient souvent qu'ils interprètent bien la musique. A maintes occasions, nous les entendons dire "je réussis car ici je joue doux et ici je joue fort." La compréhension du concept de l'interprétation musicale passe par l'assimilation et l'accommodation du concept "nuance." Il s'agit de les aider à harmoniser les "nuances" et à ressentir le "pianissimo" ou le "forte." La notion de nuances est plus importante à comprendre que le fait d'exécuter simplement l'écriture de ces symboles. Deschaussées (1982) endosse cette idée en mentionnant qu'il est d'importance capitale d'apprendre...

...aussi à vivre les nuances; ne pas jouer un "piano" ou un "forte" parce qu'ils sont écrits, mais comprendre qu'ils sont là précisément parce qu'un état d'âme les a inspirés. Les nuances sont les indices étonnants de l'évolution d'une pensée ou d'un sentiment (p.82).

La recherche de Sloboda (1985) démontre qu'une bonne interprétation exige une quantité de sous-compétences. Selon cet auteur:

être expert, c'est plus que posséder ces différentes compétences. C'est atteindre un haut niveau d'habileté par le déploiement simultané de toutes ces compétences, en les soutenant et en les subordonnant à la structure d'ensemble d'une composition musicale (p.133).

L'auteur conclut que l'exécution experte d'une pièce musicale donnée est le "résultat de l'interaction entre la connaissance spécifique de cette seule pièce et la connaissance générale acquise à travers un large éventail d'expériences musicales" (Sloboda 1985, p.133).

2.3 Enseignement pianistique et motivation

L'enseignement pianistique comporte différents éléments. Un de ceux-ci détient une place primordiale dans diverses recherches. La capacité de susciter l'intérêt chez le jeune pianiste semble être un indice d'un bon pédagogue. Travaillant au développement musical de l'enfant, dans sa recherche musicale, Zenatti (1990) aborde ce thème de cette façon:

Savoir susciter l'intérêt est essentiel sur le plan pédagogique afin de favoriser l'avènement d'une familiarité avec des structures musicales diverses(...). Il ne s'agit pas seulement d'élargir le domaine des connaissances mais, avec ces bases cognitives, de permettre une formation et une évolution des goûts musicaux, enrichissant ainsi la vie affective (p.36).

Dans l'enseignement d'un instrument musical, la collaboration entre parents étudiants et pairs est indispensable. Un niveau d'anxiété élevé lors d'une production publique comporte certains dangers. L'enseignement musical doit être le reflet d'une collaboration constante. Soulas (1990) soutient l'importance de la collaboration entre pairs:

une situation dramatique que l'on est obligé d'assumer tout seul peut se révéler (...) très négative: il faut préserver par la collaboration entre pairs, quelque soit la forme, un rapport finalement positif du couple angoisse-plaisir (p.144).

Dans son article intitulé "les psychologues cognitivistes et les pédagogues peuvent-ils être de quelques secours dans l'apprentissage?" Sloboda (1992) distingue des points susceptibles de remettre certaines limites en mémoire. Sloboda nous indique que "la musique instruit avant les professeurs".

Il est démontré que de nombreux individus sans formation musicale peuvent réaliser des expériences musicales profondes. De même, il existe des études qui démontrent qu'un individu peut acquérir de hauts niveaux musicaux par l'auto-apprentissage (Collier 1983, cité dans Sloboda 1992).

Un autre point important mentionné est le suivant: "les pairs enseignent avant les professeurs". Toute personne importante dans la vie d'un enfant contribue à son développement. Ainsi, l'étude nous fait remarquer que le "rôle des parents est plus important que celui des professeurs."

Les études biographiques de musiciens-interprètes (Sloboda et Howe 1991; et Sosniak 1990 cité dans Sloboda 1992) démontrent avec netteté que "l'émergence d'interprètes expérimentés est le résultat de l'effort d'un grand nombre de personnes en faveur d'un individu unique" (p.21).

De plus, Sloboda (1992) mentionne que "la musique n'est pas le seul facteur à prendre en compte dans l'apprentissage musical" (p.22). Les difficultés rencontrées par les débutants peuvent être liées à l'anxiété face à l'exécution, à la confiance en soi ou à la relation entre étudiant et professeur.

L'enseignement musical doit permettre aux étudiants d'accéder et de vivre des expériences musicales. Tafuri (1992) mentionne que pour "être efficaces et complètes, ces expériences doivent prendre en compte plusieurs aspects, d'ordre cognitif, perceptif et émotif" (p.35).

Dans la recherche de Sloboda (1985) il est mentionné que:

les techniques expressives se transmettent d'un musicien à l'autre par le biais de la démonstration. C'est pourquoi des musiciens très compétents se passionnent presque toujours pour l'audition des exécutions d'autres musiciens très compétents (p.125).

Nous réalisons régulièrement que chez plusieurs jeunes musiciens débutants,

l'enseignement par le biais de la démonstration est inefficace. Ces jeunes sont incapables de percevoir et de découvrir l'essentiel de la démonstration (Sloboda 1985). La démonstration n'est pas une stratégie pédagogique toujours efficace. Elle ne peut à elle seule favoriser la compétence. Sloboda (1985) dans son livre intitulé "L'esprit musicien" mentionne que "la compétence musicale s'acquiert à la faveur d'une interaction avec un environnement musical" (p.263).

Etre capable de susciter l'intérêt de la pratique instrumentale semble constituer un des rôles du professeur de musique. L'intérêt est souvent relié au concept de "la motivation." Ici, nous sommes confrontés à deux situations. Quelquefois, nous sommes en présence de jeunes pianistes individuellement motivés et d'autres fois, nous sommes en présence d'enfants ou d'adolescents motivés par les parents ou par toute autre personne significative.

Ce thème de recherche a été abordé dans les travaux de Sloboda (1990, 1993). Celui-ci mentionne qu'il existe deux types de motivation à s'engager dans la musique. Une motivation est intrinsèque si celle-ci "se développe à partir d'expériences intenses et agréables de la musique qui conduisent à un engagement personnel profond envers la musique" (p.32).

L'autre type de motivation est extrinsèque et "elle est en rapport étroit avec la réussite. Ici, l'intérêt n'est pas la musique elle-même mais l'accomplissement de certains buts" (Sloboda 1993, p. 32).

Dans la recherche de Hargreaves (1992), la motivation extrinsèque semble être directement reliée à l'influence extérieure. En ce sens, ce chercheur nous dit:

en musique (...) les progrès que réalise un enfant sont fortement influencés par le travail avec le professeur, par l'environnement musical à la maison, par les possibilités d'apprendre un instrument, etc." (p.6).

La recherche de Sosniak (1990) dans laquelle elle interroge 24 jeunes américains qui débutent une carrière de pianiste de concert. La méthodologie de cette

recherche permet de rencontrer les parents et de discuter avec ceux-ci. Comme Sloboda, Sosniak croit que "les individus talentueux rencontrés avaient reçu beaucoup d'aide, quelquefois des parents, quelquefois des enseignants et quelquefois des autres membres de la famille ou amis (p.289)⁵."

La recherche de Sloboda & Howe (1991), "Biographical Precursors of Musical Excellence: an interview study" tente de déceler les facteurs qui permettent à un jeune musicien de poursuivre son apprentissage. Ces auteurs constatent que plusieurs jeunes pianistes abandonnent l'étude du piano après 18 mois d'études musicales et concluent :

Il existe des preuves substantielles que la probabilité d'atteinte de haut niveau de performance pour une variété de tâches est très influencée par la famille et l'origine culturelle⁶ (p.20).

Les sujets de cette étude sont des étudiants âgés entre 8 et 18 ans d'une école spécialisée en musique de Manchester. Chaque enfant a été interrogé par un des auteurs. De plus, les parents des enfants ont été rejoints par téléphone par un des auteurs.

Les auteurs Sloboda et Howe (1991) notent aussi que "la plupart des étudiants ne présentaient aucun signe potentiel musical précoce et que les parents ont un rôle actif dans la supervision et l'encadrement des progrès⁷" (p.3).

⁵ "the talented individuals we studied got a lot of help--sometimes from parents, sometimes from teachers, sometimes from other family or family friends" (p.289).

⁶ There exists substantial evidence that the probability of a person attaining outstanding levels of performance at a variety of accomplishments is substantially affected by person's family and cultural background (p.20).

⁷ "that most students did not show any particular signs of early musical promise, and that most parents took an active role in supervising and encouraging the child's progress" (p.3).

2.4 Activités connexes et mémorisation

Dans l'apprentissage de la musique, le jeune musicien effectue des tâches directement reliées à l'étude de son instrument. Ainsi, les débutants sont rapidement sensibilisés à des "activités connexes" comme la lecture à vue, le solfège, la théorie musicale. Divers chercheurs se sont préoccupés de vérifier la portée de ces activités. Dubost (1990) s'intéresse particulièrement à la place de la lecture à vue dans l'apprentissage du piano. Selon cet auteur, la perception de la notation musicale de lecture pianistique est complexe. "La lecture se signifie dans sa double marche horizontale et verticale induite par la musique et ses niveaux d'organisation" (p.110). Ainsi, le jeu pianistique se distribue entre les deux mains, liées mais à la fois indépendantes dans leur exécution afin d'échanger et de partager les dominances mélodiques et rythmiques.

L'étude de Dubost a touché de jeunes pianistes âgés entre 9 et 14 ans qui sont à trois niveaux de piano différents soit débutant, préparatoire et élémentaire. Des textes de notes sont présentés à l'enfant et ce dernier doit d'une part solfier le texte et d'autre part jouer le texte au piano. Dubost (1990) constate qu'à tous les niveaux de l'apprentissage, "l'on rencontre des sujets qui s'engagent dans la tâche comme si le regard passait outre les altérations accidentelles ou l'altération portée à l'armature du morceau" (p.127).

Cette recherche nous conduit vers un relevé et une analyse des erreurs. Il semble que "les meilleurs lecteurs possèdent les repères rythmiques qui permettent de lire le texte dans le bon tempo" (Dubost 1990, p.109).

Selon Dubost (1990), l'enseignement ne laisse pas suffisamment de place au déchiffrage pianistique qui est souvent compensé par "un travail trop exclusivement centré sur la technique pour l'interprétation" (p.128).

L'étude de Robert Francès (1990) traite de la capacité de transmettre le goût pour

la musique et celui de faire faire de la musique. Donner le goût de la musique se résumerait à une fonction d'éveil.

Dans diverses expériences, l'auteur utilise trois groupes de sujets de niveaux différents. Il compare le niveau A (analphabètes musicaux), au niveau B (sujets du même âge ayant une pratique vocale ou instrumentale entre deux et sept ans). Dans toutes les modalités sur l'activité perceptive, il est clair que tous les sujets B sont meilleurs que les sujets A. L'auteur explique cette supériorité par des mécanismes cognitifs spécifiques liés à la connaissance du solfège. Il conclut la première partie de cette étude en disant: que "la fonction de l'éveil musical passe par un apprentissage du code écrit, le solfège" (p.13).

Dans la deuxième partie de son étude, il analyse les causes du désagrément et de la déception qui s'attachent à l'enseignement du solfège dans les salles de cours. L'auteur propose une méthode programmée où chacun devrait apprendre à son propre rythme. Toutes les expérimentations démontrent que les sujets qui reçoivent la méthode programmée du solfège font des progrès significatifs.

Toute formation musicale nécessite l'apprentissage du solfège. Avec l'étude de Francès (1990), nous constatons une fois de plus, que selon certains chercheurs le solfège correspond à l'alphabétisation. Tout musicien doit connaître les symboles et le code graphique afin d'exécuter une partition musicale. La connaissance et l'application des notions du solfège deviennent excessivement primordiales dans le cheminement de tout musicien.

L'étude de Mialaret (1987) tente de présenter une synthèse d'un problème actuel rencontré fréquemment dans l'enseignement de la musique. Par cette étude, l'auteur formule de nombreuses interrogations vis-à-vis l'organisation de l'enseignement de la musique et du contenu de l'apprentissage musical. Son hypothèse est la suivante: "l'apprentissage du solfège tonal constitue l'une des clés d'accès à une certaine musique située dans le temps et l'espace" (p.55). La complexité de l'acquisition du

solfège l'amène à s'interroger sur le contenu de différentes méthodes employées.

Par l'étude de ces méthodes, Mialaret (1987) constate une diversité d'approches. Il invoque certains arguments d'ordres pédagogique, musicologique et psychologique pour justifier l'organisation du contenu. Sa recherche permet d'envisager une articulation nouvelle selon laquelle "l'étude du solfège intervient avant l'étude de l'instrument; et la classe de solfège est distincte de la classe d'instrument(..)" (p.65).

Le musicien - et particulièrement le pianiste - est appelé à maintes occasions à jouer de mémoire. Cet acte suscite un effort difficilement surmontable pour certains et pour d'autres, la mémorisation est d'une facilité déconcertante.

Divers chercheurs se sont préoccupés de vérifier des facteurs reliés à la mémorisation. Shaffer (1988) mentionne que...

...le concertiste peut jouer sans partition en utilisant l'analyse structurelle comme moyen mnémonique pour apprendre la musique par coeur. Une conséquence utile de cette mémorisation des détails grâce à l'analyse structurelle est qu'un détail momentanément oublié pendant l'exécution pourra facilement être construit d'une façon plausible (p. 546).

Il n'est pas rare d'entendre chez les pianistes que la mémorisation permet une meilleure interprétation. Sloboda (1985) appuie cette idée et mentionne en ce sens qu'il...

...est évident que la mémorisation d'une pièce constitue un avantage pour l'exécution, puisqu'elle libère les yeux de l'interprète de la partition et garantit la disponibilité de l'information relative à ce qui va suivre (p.134).

La représentation musicale semble occuper une place de choix dans la capacité de mémoriser. Sloboda (1985) nous rappelle qu'une mémoire musicale efficace:

dépend de l'aptitude à se représenter la musique en termes de groupements de notes pouvant se rattacher à des patterns et à des structures stylistiques familiers, ainsi qu'à d'autres séquences au sein d'une même pièce (p.136).

L'enseignement pianistique nous permet de réaliser que fréquemment les enfants ne font aucun effort pour apprendre de mémoire. Lorsqu'ils pratiquent une même pièce pendant quelques semaines ou quelques mois, les jeunes musiciens réalisent qu'ils peuvent jouer la pièce de mémoire. Il est étonnant de se retrouver devant cette situation empreinte de spontanéité. Sloboda (1985), appuie cette notion:

La plupart des interprètes découvrent qu'il arrive un moment où ils peuvent jouer d'un bout à l'autre une pièce bien étudiée en "pilotage automatique" et consacrent leur attention consciente à autre chose (p.136).

2.5 Développement musical

Nous débutons ici, la deuxième partie de la recension des écrits qui nous entraîne vers les recherches axées sur le développement musical de l'enfant.

Zenatti (1990) nous offre une synthèse du développement musical de l'enfant. Cette recherche "Aspects du développement musical de l'enfant dans l'histoire de la psychologie au XXe siècle" est abordée à partir de diverses approches psychologiques: celles de Seashore, des gestaltistes, des néo-béhavioristes, de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive.

Carl Emile Seashore (1866-1949) est le premier grand psychologue de la musique. Celui-ci a travaillé à mettre au point une batterie de tests "dans une perspective de découvrir des enfants doués musicalement"(p.22). Dans un livre publié en 1938 (cité dans Zenatti 1990), il écrit: "nous devons mettre au premier plan le fait fondamental que l'esprit musicien n'est pas composé de parties dissociées mais consiste en une personnalité dont l'ensemble forme un tout" (p.23).

L'influence de la théorie du gestalt se retrouve dans l'idée de forme, de structure et d'organisation. Pour Mursell (1937, cité dans Zenatti 1990), la musicalité n'est pas une faculté, un instinct, ou une attitude particulière. Pour ce chercheur, la musicalité dépend de processus mentaux et les aptitudes musicales sont héréditaires. Le rôle

de l'apprentissage serait très limité.

L'américain R.W.Lundin (1953, cité dans Zenatti 1990) considère le comportement musical à la lumière de quatre facteurs. "Il admet une hérédité biologique; le comportement musical est acquis au cours de sa vie, il est un fruit de l'apprentissage" (p.25). Ce courant de pensée néo-behavioriste est représenté en psychologie de la musique.

Divers liens sont présentés entre le développement musical et la psychologie sociale. Zenatti (1990) définit la psychologie sociale comme étant "l'étude des interactions entre l'individu et le groupe auquel il appartient" (p.25). Cette étude confirme que l'environnement musical de l'enfant est proportionnel aux habitudes familiales face à l'écoute de la musique et à la pratique d'un instrument musical par un membre de la famille. De ce milieu, il "en résulte une socialisation musicale" (Zenatti 1990, p.26), composée de la perception, de la mémorisation, de l'apprentissage et du goût musical.

Suite à diverses expériences chez des enfants âgés entre 4 et 10 ans, Zenatti (1990) nous indique que c'est la variable "richesse musicale du milieu familial" qui donne lieu le plus souvent à des résultats statistiquement significatifs.

En psychologie cognitive, le développement musical est expliqué selon diverses perspectives théoriques. Quelques aspects de la théorie de Piaget ont touché au contexte musical, là où il s'agit de dégager le développement de structures cognitives qui permettent de performer. Zenatti (1967, citée dans Zenatti 1990) conclut:

la genèse de l'intelligence musicale nous est apparue comme une construction progressive où chaque palier apporte une nouvelle coordination des éléments musicaux. Cette coordination repose sur une interaction entre l'activité perceptive et l'activité sensori-motrice. Nous avons envisagé trois stades principaux qui se divisent eux-mêmes en sous-stades. Ces stades se

caractérisent par une complexité croissante des structures perceptives et opératives; l'activité opérative se détache peu à peu des données perceptives. L'acquisition du sens de l'intervalle constitue le premier stade (...).Le deuxième stade consiste en l'organisation des intervalles en un système qui variera également selon les civilisations (...) Le troisième stade consiste en l'organisation de l'oeuvre musicale (p.29).

Il semblerait que la sensibilité esthétique dépend essentiellement du tempérament de l'individu. L'émotion esthétique apparaît comme un signe de compréhension musicale (Zenatti 1990).

Pour Zenatti (1990), les recherches en psychologie de la musique sont souvent...

...réduites à des aspects strictement perceptifs et affectifs, considérés isolément. Aujourd'hui, l'accent est mis sur l'interaction qui existe entre les influences du milieu culturel, des facteurs psycho-acoustiques et psychophysiologiques, des capacités et personnalités individuelles (p.31).

La construction du sens esthétique a été explorée dans la recherche de Soulas (1990) "la construction du sens musical". Dans cette perspective de construction des connaissances, Soulas a mis en place une tâche de création à réaliser. Les enfants devaient composer un court morceau de musique. L'urgence de la production a provoqué quelques conflits. "...le risque encouru lors de la rencontre future avec le public donne à la situation une dimension dramatique intéressante du point de vue des acquisitions cognitives" (p.131). La recherche démontre que:

la situation toute entière, parce qu'elle comporte l'obligation d'une production vers l'extérieur, provoque un début de construction esthétique qui (...) paraît un élément indispensable de l'éducation musicale (p.142).

L'auteur explique qu'il y a conflit entre la représentation des effets produits et l'affectivité. Pendant les séances de travail et suite à l'approbation reçue par le public, le conflit se résout. L'écoute réelle des autres groupes conditionne alors les représentations futures.

De façon inconsciente, les enfants se posent certaines questions quant aux critères esthétiques. Selon Soulas (1990):

La construction de la notion du beau se poursuit par décentration successives, en rapport avec le plaisir reçu et le degré d'originalité (p.143)

Ces courtes confections musicales sont des "ouvrages résultant d'une manipulation attentive où l'action est en même temps écoute des autres et écoute de soi dans une perspective esthétique" (p.143).

2.6 Théories musicales

Hargreaves (1992), présente trois théories récentes sur le développement musical. La première, de Swanwick et Tillmann (1986) propose un modèle en spirale du développement musical. Cette spirale comporte quatre niveaux de développement: maîtrise, imitation, jeu imaginatif et métacognition.

La théorie de Serafine (1988, citée dans Hargreaves 1992) considère "la musique comme cognition" (p.4). Cette pensée est basée sur l'idée qu'un nombre de processus cognitifs généraux peuvent être énoncés dans la pensée musicale.

La troisième théorie, c'est "l'approche du développement musical par système de symboles" (Hargreaves 1992, p. 4). L'idée de cette théorie est de comprendre comment les enfants emploient différents symboles et comment ces symboles sont classés selon plusieurs systèmes.

Selon Hargreaves (1992), une théorie complète doit être capable de tenir compte de quelques aspects traitant de la production, de la perception, de la performance et de la représentation musicales.

De plus, chaque théorie doit tenir compte de la progression développementale. Hargreaves (1992) s'interroge sur la spécificité du domaine, et il en vient à se

demander si "une théorie de développement musical serait (...) différente s'il s'agissait d'une autre forme d'art?" (p. 5).

2.7 Signification de la musique

Les sentiments et les émotions sont deux concepts véhiculés dans une définition du rôle de la musique. Dans un article intitulé "Émotion et musique" Gabrielsson (1992) mentionne que "la littérature traitant de la psychologie de la musique contient de rares contributions traitant de l'émotion en relation avec la musique" (p.3).

Il est fréquemment mentionné que la musique est le langage des sentiments. Gabrielsson (1993) nous informe que nous sommes face à deux situations. Dans la première situation...

...nous écoutons de la musique et, sans être affectés nous en décrivons le caractère émotionnel qu'il soit triste ou gai, excité ou calme. Une telle description (reconnaissance, identification) est surtout un processus cognitif. La deuxième situation se présente lorsque le contenu émotionnel est tel que tout autre chose perd son importance: seule existe la musique et son auditeur, quel que soit le sentiment exprimé, joie profonde, chagrin, excitation, ou paix (p.6).

Il semble que ce soit pour cette raison qu'il y a peu d'études sur ce sujet, car les vécus personnels et intenses ne peuvent être étudiés de façon expérimentale. Gabrielsson indique "de telles études doivent être rétrospectives avec tous les problèmes que cette manière de procéder implique" (p.6).

Shaffer (1988) porte son regard sur la cognition et la musique. L'activité perceptive est mise en relation avec la simulation des comportements humains par l'ordinateur. Il impose à ses étudiants en psychologie de rédiger un essai dont le thème est le suivant: "Un robot pourrait-il jouer une valse de Chopin?" C'est pour lui une façon d'aborder le thème de la robotique sous différents aspects et d'explorer les limites de la robotique. Le robot devient prétexte à une meilleure compréhension de la

conscience qu'exige l'acte d'interpréter.

Shaffer (1988) mentionne que l'interprétation musicale implique différents aspects. L'interprétation musicale est décrite comme...

...une représentation abstraite d'une intention qui peut se définir comme un projet mental improvisé ou dérivé d'une partition. L'exécution musicale existe en tant que séquence d'ordres qui provoquent des mouvements, ces ordres dérivant du projet à partir duquel s'élaborent les messages s'adressant aux muscles. L'exécution musicale peut aussi être considérée comme une suite de contractions musculaires agissant sur le squelette (...) et enfin comme une série de sons produits par les mouvements agissant sur un instrument qui peut être la voix humaine (p.538).

Selon Shaffer (1988) lorsque le musicien devient compétent: "l'esprit peut donc se consacrer librement à l'interprétation même" (p.539). Le facteur émotionnel est pour lui primordial, il trouve difficile de "déterminer si l'émotion est une conséquence de la structure abstraite ou si la structure a été choisie pour traduire cette émotion" (p.547).

Cet article semble indiquer une différence marquée entre exécution et interprétation. Ainsi, la cognition rejoint la compétence et l'exécution. Le résultat de cette recherche confirme le problème actuel entre la technologie excessivement présente dans le domaine musical et les méthodes plus ou moins traditionnelles d'enseignement de la musique.

La recherche de Aucoin (1983) sur la philosophie de S. Langer définit tout art comme la création de formes expressives perceptibles du sentiment humain. Le mot "forme" selon Langer est la configuration d'un objet. Langer s'intéresse aux formes produites par le mouvement, c'est-à-dire les formes dynamiques et explique clairement comment les formes de la vie organique humaine, des sentiments et de la musique sont semblables.

Le rôle de l'art consiste à mettre en forme l'expérience intérieure. En musique, une forme expressive est un morceau de musique dont la puissance expressive globale provient de la mélodie, du rythme, de l'harmonie, du timbre...et de tous les éléments qui contribuent au caractère affectif de la musique.

La signification de la forme expressive est bien différente de celle des signes conventionnels parce qu'elle n'est pas sujette à un accord unanime. La forme expressive c'est un tout, et qui possède une forme logique avec un autre tout.

Le terme sentiment est utilisé par Langer dans le sens de "tout ce que l'on peut éprouver". La diversité de ces sentiments est telle que le langage ne peut les exprimer avec précision. Les sentiments adoptent des modèles ou des formes caractéristiques qui surgissent des fonctions de la vie et des événements vécus.

La recherche de Gruson (1981) porte sur le comportement de répétition de 40 étudiants pianistes et de 3 pianistes de concert professionnels. Parmi ces 40 pianistes, nous retrouvons différents degrés. La procédure est la suivante: trois pièces musicales de style différent sont soumises aux pianistes: une pièce baroque, une pièce contemporaine et une sonate. Les pianistes doivent travailler les pièces pendant 30 minutes.

Gruson constate que le jeu ininterrompu occupe environ un quart du temps de pratique total. Les résultats démontrent que "en résumé, l'analyse des données de la session initiale révèlent un grand nombre de changements dans la pratique au fur et à mesure que les étudiants acquéraient des habiletés musicales⁸" (p.107).

L'étude de Gruson comporte une deuxième étape où elle demande à des sous-groupes de continuer le travail des pièces pendant dix semaines. La chercheuse

⁸

"in summary, the analysis of the data from the initial session revealed that a number of changes in practising behaviour occurred as students gained musical skill" (p.101).

désirait aussi connaître l'influence du temps de pratique d'une pièce musicale. Elle conclut que:

l'influence essentielle sur le comportement de répétition est, à l'évidence, l'expérience acquise de par les nombreuses heures de pratique d'une grande diversité de pièces musicales" (citée dans Sloboda 1985, p.132).

La deuxième partie de cette recherche consiste en un interview qui "fut conduite pour enregistrer des connaissances des étudiants sur leur pratique et pour investiguer ou connaître les différences entre les sujets d'expériences musicales différentes⁹" (p.104). L'auteur a interrogé les trois concertistes et tous les pianistes de même degré (le grade II). L'entrevue inclut les questions relatives à la pratique instrumentale. Cette étude comporte des questions relatives à la pratique des pièces, à la concentration du pianiste, à la résolution des difficultés rencontrées.

La réponse à ces questions entraîne une interprétation qualitative et quantitative des résultats.

Le résultat quantitatif étant le nombre de stratégies décrites dans la réponse et le résultat qualitatif est représenté par le niveau de complexité cognitive et d'abstractions reflétées dans les réponses¹⁰ (p.105).

2.8 Le concept de l'analogie

L'analogie constitue une préoccupation de tous les temps. Ce concept revêt l'image d'un ensemble complexe. Chez Aristote, l'analogie est essentiellement fonctionnelle. Celui-ci compare une partie organique à autre chose qui occupe la même fonction.

⁹ was carried out as a means of taping students' knowledge concerning their practising and investigating differences between subjects differing in musical experience (p. 104).

¹⁰ The quantitative score being the number of strategies described in the response and the qualitative score representing the degree of cognitive complexity and abstraction reflected in the response (p.105)

Ainsi c'est le cas de l'ongle par rapport au sabot, de l'écaille par rapport à la plume... Le sabot joue donc la même fonction que l'ongle et la plume est à l'oiseau ce que l'écaille est au poisson.

Au fil du temps, le processus de l'analogie oriente certaines perspectives et transfère un ordre découvert dans un système à un autre système. Pour Galilée, "la découverte de Jupiter proposait une analogie capable de nous montrer la relation du soleil avec les autres planètes..." (Alleau 1976, p.87).

Graduellement, cette idée d'analogie revêt plus qu'une idée générale. Pour Hoffding, l'analogie représente "une similitude de rapports entre deux objets, similitude qui...est fondée sur les rapports réciproques entre ces propriétés ou ces parties" (Alleau 1976, p.83). Ce qui la fonde c'est précisément l'idée de l'homme-microcosme où le corps humain est considéré comme un petit univers.

En 1978 De Coster, considère l'analogie comme une similitude de rapports entre deux ordres de phénomènes. L'analogie est une des premières manifestations de l'activité créatrice de l'esprit car, partant du connu, elle s'efforce d'expliquer l'inconnu à travers les ressemblances discernables de part et d'autre.

L'argumentation par analogie comporte la comparaison d'objets non identiques; il y a donc toujours des dissimilarités (Blais 1985). La force de l'analogie résiderait dans le nombre de similarités pertinentes pour l'argument, et la faiblesse dans le nombre de dissimilarités pertinentes pour l'argument.

Selon Duit (1991), les analogies sont des instruments utiles pour apprendre et comprendre différents concepts particulièrement en sciences. Il s'agit de référer à la comparaison de structures entre deux domaines. C'est une relation symétrique car elle est basée sur une identité des parties de la structure.

Schlanger (1990), nous propose une conception de la relation directement

analogique où se superpose une activité de l'imagination entre l'autre et moi. La communication entre sujets connaissant se fonde sur la manipulation analogique des données du savoir. C'est une voie indirecte de communication entre sujets connaissant s'appuyant sur l'idée d'un monde unique qui unit entre eux les divers points de vue de ce monde.

Les analogies possèdent différents rôles. Selon la position dans laquelle l'observateur se place, nous pouvons lui attribuer de multiples aspects. "L'analogie agit par unification mais aussi par observation, stimulation et anticipation" (Alleau 1976, p.88). Ainsi elle peut faire découvrir des vérités sur le style de l'écriture musicale et en même temps, elle peut conduire à une toute autre connaissance.

Selon Piaget, les nouveaux schèmes se génèrent par analogie, par un transfert de structure dans un autre domaine, d'où le processus dit de l'accommodation. L'analogie devient donc un pivot important dans l'apprentissage d'un nouveau concept.

L'emploi de l'analogie est courant en enseignement des sciences où elle facilite la compréhension d'une abstraction en la comparant avec la réalité. Selon Duit (1991),

Les avantages des analogies sont reliés à leur signification dans une perspective constructiviste de l'apprentissage. Elles constituent des éléments d'importance dans le changement conceptuel lors de l'apprentissage, lesquelles ouvrent de nouvelles perspectives¹¹.

Selon De Coster (1978), l'analogie permet d'élargir les connaissances par les opérations par les relations homothétiques qu'elle met en oeuvre, en aidant à transmettre plus facilement les multiples rapprochements entre le connu et l'inconnu. Il s'agit

¹¹

The advantages of analogy are due to their significance within a constructivist perspective of learning...they are valuable tools in conceptual change learning, which open new perspective.

donc d'expliquer l'inconnu par le connu.

L'enseignement du piano repose sur l'emploi de nombreuses comparaisons. Avec les jeunes élèves, nous comparons fréquemment différents aspects musicaux à un autre domaine. Aucune recherche relative à la musique a été recensée sur l'emploi des analogies dans l'enseignement de la musique ou dans le développement de l'interprétation musicale.

Une étude en cours (Marcoux, Toussaint 1993) démontre que les jeunes musiciens emploient des analogies pour construire et élaborer leur interprétation musicale. Nous réalisons que l'analogie favorise l'échange entre les anciennes et les nouvelles connaissances. Selon Desrosiers-Sabbath (1993):

Le jeu analogique facilite aussi la découverte de relations entre les êtres, relations très élargies qui mènent à la formulation de concepts nouveaux. (...). Ainsi, par le truchement analogique, le jeu figuratif s'inscrit au coeur de l'activité créatrice (p. 100).

Il semble que ce soit la nature du rapport établi entre deux ou plusieurs choses qui se ressemblent qui permet d'obtenir les variations du mécanisme analogique. Desrosiers-Sabbath distingue quatre sortes d'analogies: "l'analogie personnelle, l'analogie directe, l'analogie symbolique et l'analogie fantastique ou fantaisiste" (p. 100).

Dans la même veine, Jankélévitch (1983) associe la langue musicale au langage des fleurs. Il mentionne:

(...) il y a une langue musicale dans le sens même où il y a un langage des fleurs et cent autres langages chiffrés ou systèmes de signes: et il y aurait aussi des choses qu'on ne peut dire qu'en chantant, ou en déclamant un poème (p. 36).

Dans le même ordre d'idées, il poursuit:

sans vaines métaphores on peut donc dire: le silence est le désert où fleurit la musique, et la musique, cette fleur du désert, elle-même une sorte de mystérieux silence (p.

190).

Ce chapitre nous a permis d'exposer des recherches spécifiques reliées à diverses dimensions de l'apprentissage musical et d'autres recherches reliées au développement musical de l'enfant. De plus, la dernière partie de notre recension mentionne diverses recherches relatives au concept de l'analogie.

CHAPITRE III

La méthodologie

Le choix de notre méthodologie s'inspire de la relation privilégiée entre le professeur de piano et l'adolescent musicien. Cette relation personnelle laisse place à la discussion et nous permet ainsi de mieux connaître l'adolescent pianiste.

Nous avons choisi la recherche qualitative car en quelque sorte, elle s'avère un prolongement de la leçon de piano. Tout enseignement pianistique se construit à partir du pianiste lui-même et l'élément central de cette étude gravite vers les représentations des adolescents pianistes.

Cette démarche nous permettra d'atteindre les objectifs de recherche cités précédemment.

3.1 Identification du type de recherche

Cette recherche en est une de type exploratoire à partir d'observations de la situation suivante: l'apprentissage du piano chez l'adolescent. Le développement cognitif de l'adolescent est observé selon l'approche systémique. Cette approche permet de considérer l'étudiant dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique propre (De Rosnay, 1975). Ainsi, nous avons considéré toute relation citée par les adolescents et qui favorise le développement du sens musical.

Le choix de ce type de recherche reflète la cohérence de notre démarche. La théorie de la situation cognitive exprimée par Jacques Schlanger (1990) nous permet d'envisager l'apprentissage selon la perspective phénoméniste.

Notre intérêt se situe au niveau de la compréhension que se font les adolescents-musiciens de l'apprentissage de l'interprétation musicale. Nous nous servons de la

description des actions qui se produisent lors de l'apprentissage du piano orientée vers l'interprétation musicale. Les diverses idées émises et définies selon le point de vue des adolescents musiciens, nous permettent de comprendre le développement cognitif sous-jacent.

Le principal avantage de ce type de recherche se caractérise par l'accès à l'entrevue et à l'observation participante permettant d'obtenir une information immédiate sur les concepts étudiés. "L'observation participante est en quelque sorte une variante de l'observation directe au sens où le chercheur n'est plus uniquement spectateur mais devient, cette fois, également acteur à l'égard du phénomène ou du milieu qu'il observe" (Mace 1988, p.82).

3.2 Présentation des procédures et instruments

A partir d'une base de connaissances sur les caractéristiques de l'exécution musicale et de l'interprétation musicale, nous avons construit une grille d'entretien (appendice A) afin de recueillir les informations désirées.

Dans un premier temps, pour la construction de cette grille, nous avons noté de façon rigoureuse toutes nos interrogations concernant l'apprentissage de la musique chez l'adolescent. De plus, l'opérationnalisation de certains concepts proposés par la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlinger a inspiré l'émission de certains thèmes. Par conséquent, nous étions devant un ensemble substantiel d'idées.

Dans un deuxième temps, et en s'inspirant de Bardin (1993), nous avons regroupé les divers éléments communs. Ainsi, notre processus nous amène à établir des catégories distinctes. Les catégories que nous avons choisies sont les suivantes: l'intérêt de la pratique instrumentale, la perception auditive, la communication, la compréhension du concept de l'interprétation musicale, l'enseignement pianistique, la motivation, les activités connexes, la mémorisation, l'analogie et les jeux

pianistiques. L'association des thèmes respectifs à chacune des catégories citées nous a permis d'obtenir des balises servant ainsi à diriger l'entretien.

Nous voulons par cette grille d'entretien recueillir et codifier les informations spontanées des adolescents pianistes quant à leur performance et à l'événement musical vécu. De même, les observations reliées aux activités préparatoires à l'événement musical ont été notées.

Nous retrouvons aux pages suivantes une description des diverses dimensions explorées. Un tableau spécifique à chacune des dimensions offre la synthèse des concepts, des sous-concepts et des questions associées. Les numéros présentés dans ces tableaux correspondent aux questions de la grille d'entretien (appendice A).

Dans notre dimension "l'intérêt de la pratique instrumentale" nous avons voulu vérifier l'apport de la pratique instrumentale, les préférences quant à cette pratique, l'intérêt pour la musique populaire et l'intérêt des parents face à l'apprentissage musical.

TABLEAU 1

Dimension de l'intérêt pour la pratique instrumentale

Concepts	Sous-concepts	Questions
Apports de la pratique instrumentale	plaisir obligation discipline fardeau satisfaction dépassement	1.1-1.2
Préférences de la pratique	déchiffrage nuances concerts le plaisir de pratiquer	1.3
Musique populaire	intérêt particulier demande parentale loisir temps de pratique	1.4
Intérêt des parents	encouragement support à la pratique	1.5

La dimension "perception auditive" nous permet de connaître davantage les adolescents dans leurs habitudes de l'écoute des oeuvres musicales. Nous pouvons ainsi obtenir des informations sur l'utilisation d'un magnétophone, sur le développement de l'esprit critique, sur la fréquence et la préférence de l'écoute musicale et sur l'assistance aux concerts.

TABLEAU 2

Dimension de la perception auditive

Concepts	Sous-concepts	Questions
Matériel accessible	disponibilité enregistrement	2.1-2.2
Développement de l'esprit critique		2.3-2.4
Audition d'oeuvres	oeuvres classiques pièces apprises différentes sortes	2.5
Assistance aux concerts	genre de concerts fréquence	2.6

La dimension "communication" est présentée sous forme de participation pianistique à des événements musicaux. Nous voulons connaître l'implication des adolescents musiciens aux divers événements musicaux soit la participation à des récitals, à des concerts d'école et aux concours de musique. Étant donné que ces participations incluent la présence d'un auditoire, nous cherchons à saisir la compréhension que se font les adolescents de la communication face à l'auditoire et aussi connaître leur attitude devant un public. De plus, la communication et la perception sont examinées sous l'angle causal de l'incapacité d'interpréter.

TABLEAU 3

Dimension de la communication

Concepts	Sous-concepts	Questions
Participation pianistique à divers événements musicaux	événements locaux centres d'accueil concerts à l'école mini-récital amical fréquence	3.1
Concours de musique	vision de la compétition notion de participation notion gagnant/perdant	3.2-3.3
Auditoire	la considération de l'auditoire le plaisir de jouer pour d'autres attitudes face aux auditeurs	3.4-3.5 3.6
Capacité de transmission	savoir sans pouvoir estime de soi	3.7-3.8

La compréhension du concept de l'interprétation musicale cherche à cerner la différence ou la similitude entre le fait d'exécuter ou d'interpréter une partition musicale. Nous désirons connaître le point de vue des adolescents entre l'acte d'exécuter une pièce et celui de l'interpréter. Divers éléments se rapportent au processus de l'interprétation en terme d'échec ou de réussite en passant par la vérification d'une technique adéquate essentielle à la capacité d'interpréter.

TABLEAU 4
Dimension de l'interprétation musicale

Concepts	Sous-concepts	Questions
Définition	différence exécution/ interprétation différence performant/ compétent phrase musicale	4.1-4.2
Processus de l'interprétation	capacité d'exécuter incapacité d'interpréter facteur temps perception et communication	4.3-4.4 4.5
Technique et interprétation	technique essentielle divers styles de musique	4.6-4.7

Le concept de "l'enseignement pianistique" veut recueillir des informations quant à la tâche et aux divers rôles d'un professeur de piano vus par le jeune pianiste. La transmission de l'interprétation musicale et l'importance de cette notion au niveau professoral sont élaborées. L'exploration des styles d'interprétation selon les différentes époques musicales (baroque, classique, romantique et contemporaine) nous permet de comprendre une partie de la vision professorale.

TABLEAU 5

Dimension de l'enseignement pianistique

Concepts	Sous-concepts	Questions
Description du professeur	principales caractéristiques les divers rôles	5.1-5.2 5.3-5.4
Transmission de l'interprétation musicale	importance accordée façon de transmettre explication des divers styles	5.5-5.6 5.7

Le concept de "la motivation" devient une source d'exploration selon deux axes. La motivation intrinsèque est regardée en terme de possibilité d'abandonner ou de poursuivre et la motivation extrinsèque en terme de demande parentale ou d'influence du milieu. Ces informations nous fournissent des indices importants quant à la motivation du musicien.

TABLEAU 6

Dimension de la motivation

Concepts	Sous-concepts	Questions
Motivation intrinsèque	possibilité d'abandonner possibilité de continuer apprendre pour soi	6.1-6.2
Motivation extrinsèque	demande parentale influence du milieu	6.3-6.4 6.5
Bienfaits de cet apprentissage	sur la vie scolaire	6.6

Les "activités connexes" tiennent compte de la place qu'occupent les activités essentielles à la connaissance du langage musical soit le solfège, la dictée musicale, la théorie et la littérature musicale.

TABLEAU 7

Dimension des activités connexes

Concepts	Sous-concepts	Questions
Place des activités essentielles	chanter des airs connus le solfège la théorie musicale la dictée musicale plaisir et/ou fardeau	7.1-7.2
L'importance de ces activités	les perceptions	7.3

Pour un pianiste, "la mémorisation" occupe une place primordiale. La perception et les attitudes des adolescents à propos de la mémorisation nous portent à diriger certaines vérifications autour de l'existence de la confiance ou de l'inquiétude en ce qui concerne la capacité de jouer de mémoire.

TABLEAU 8

Dimension de la mémorisation

Concepts	Sous-concepts	Questions
Place de la mémorisation	leurs préférences la fréquence	8.1
Attitudes face à la mémoire	confiance inquiétude peur d'oublier	8.2

Les diverses analogies employées par ces jeunes pianistes méritent certaines vérifications. Ainsi nous avons voulu connaître les analogies employées lors des pratiques et des concerts. De plus, certains éléments concernant leurs croyances quant à jouer selon ce qu'ils voient ou selon ce qu'ils entendent méritent une clarification.

TABLEAU 9

Dimension de l'analogie

Concepts	Sous-concepts	Questions
Analogies lors de la pratique	images en tête histoire expression des sentiments expression des sons	9.1
Analogies lors d'un concert	images en tête histoire expressions des sentiments expressions des sons	9.2
Place de l'analogie	vision ou audition	9.3

Enfin les "jeux pianistiques" nous permettent de cerner la place qu'occupent l'improvisation et la composition. A cette étape, nous abordons les difficultés techniques afin de comprendre la relation entre certains jeux et la résolution de problèmes techniques pianistiques.

TABLEAU 10

Dimension des jeux pianistiques

Concepts	Sous-concepts	Questions
Place de l'improvisation		10.1
Place de la composition		10.2
Difficulté technique	fardeau ou jeu	10.3

Les tableaux synthèses précédents reflètent les balises de la grille d'entretien. Elle est basée sur nos interrogations face au processus de l'apprentissage musical et sur l'opérationnalisation de certains concepts proposés par la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlinger.

3.3 Présentation du modèle d'entrevue

Il serait important de nuancer le style d'entrevue utilisée. Elle est directive, mitigée en ce sens que l'ordre de présentation des questions n'est pas entièrement respecté. Il devient primordial de laisser toute la place à ces adolescents et de les laisser s'exprimer sur leur vision de leur propre apprentissage. Il était extrêmement pertinent d'entrer en contact avec eux pour obtenir le plus d'informations appropriées possibles.

La chercheuse ne se limite pas exclusivement aux concepts énumérés précédemment. Elle deviendra participante au sens où l'adolescent-pianiste devra répondre à certaines questions pré-établies. De plus, cette entrevue permet un réajustement et une clarification immédiate des idées et des questions équivoques émises de part et d'autres.

Notre questionnaire est composé majoritairement de questions ouvertes. Un des avantages d'un questionnaire contenant des questions ouvertes, serait "de laisser plus de liberté à l'informateur" (Blais 1992, p.384). Ainsi, le répondant s'exprime en ses propres mots, il peut réfléchir et structurer sa pensée.

3.4 Validation du questionnaire

La validité de ce questionnaire (appendice A) se définit comme étant la capacité de recueillir les informations quant au phénomène à l'étude. La validation du contenu a été réalisée en proposant la grille de questionnement à deux personnes impliquées dans l'enseignement de la musique et à deux personnes spécialisées au niveau des sciences cognitives.

Elles se sont prononcées sur l'adéquation entre l'instrument proposé et le phénomène à l'étude. Les professeurs de piano ont apporté certaines suggestions supplémentaires quant à l'ajout de quelques questions dans l'exploration des

diverses dimensions.

Entre autres, nous avons ajouté à la dimension communication cette question: aimes-tu jouer devant les autres? A la dimension compréhension du concept de l'interprétation musicale: y-a-t-il une différence selon toi entre exécuter une pièce et interpréter une pièce? Les deux professeurs de musique considéraient l'importance d'explorer le goût du pianiste face à l'auditoire et leurs représentations entre l'exécution et l'interprétation de façon systématique. Évidemment, certaines suggestions n'ont pas été retenues car elles différaient de la pensée globale de notre recherche.

D'autres questions ont suscité un intérêt particulier. Entre autres, qu'est-ce que la pratique du piano t'apporte et comment vois-tu la pratique de ton instrument? Selon un expert sur la cognition, ces questions méritent que l'on s'y attarde davantage. Ayant qualifié l'entrevue "d'entretien directif mitigé", nous avons choisi d'explorer cette proposition pendant la rencontre avec les adolescents sans nécessairement ajouter de nouvelles questions.

Au niveau de la dimension perception, cette même personne nous informe de l'intérêt de ce volet face à la situation cognitive et face aux objectifs de la recherche. Selon elle, à priori, la perception auditive apparaît relever de la dimension psychologique de l'individu et trouvait intéressant d'aborder cette relation.

Suite à la réflexion qu'ont suscité les diverses remarques, nous avons décidé d'omettre deux questions à la dimension compréhension du concept de l'interprétation musicale. L'exploration de ces questions aurait mérité une analyse d'une envergure considérable qui dépasse les moyens dont nous disposons pour cette étude.

L'ensemble des réactions nous a permis de construire la version définitive de cet entretien. Ainsi la spécificité de chacune des questions et le lien entre les questions

les concepts et les sous-concepts ont été améliorés. La version finale reflète la cohérence entre l'élément étudié et les informations à recueillir.

3.5 Population

La population concernée par notre investigation est celle des adolescents âgés entre 12 et 17 ans. A cet âge, les adolescents sont censément au stade dit opératoire formel, et ont déjà acquis un vocabulaire conceptuel et esthétique.

De plus, nous avons voulu que chaque adolescent-musicien réponde à certains critères. Ainsi, ils devront avoir réussi le programme du cinquième degré en piano de l'Extension de l'enseignement de l'École de musique de l'Université Laval ou l'équivalent dans un conservatoire ou dans une autre école reconnue. Nous désirions aussi que certains adolescents aient participé au Concours du Canada. Le tableau XI offre la synthèse des principales caractéristiques des adolescents qui ont participé à cette recherche.

TABLEAU 11
Caractéristiques des adolescents

Prénom fictif	Sexe		Age	Années Musicales	École
	M	F			
Mélanie		x	17	8e degré	Vincent d'Indy
Élizabeth		x	12	7e degré	Université Laval
Nadia		x	15	2e cycle	Conservatoire
Andréanne		x	14	6e degré	Académie de Musique
Marie-Line		x	14	9e degré	Université Laval
Josianne		x	12	6e degré	Université Laval
Guy	x		14	5e degré	Université Laval
Danielle		x	14	5e degré	Académie de Musique
Antoine	x		15	6e degré	Université Laval
Michelle		x	15	9e degré	Université Laval
Sophie		x	14	8e degré	Université Laval
Marie-Pier		x	13	8e degré	Université Laval
Josée		x	14	1e cycle	Conservatoire
Maude		x	15	9e degré	Vincent d'Indy

Ces élèves devaient avoir suivi leurs cours de piano à l'extérieur de l'école régulière fréquentée. Ainsi, nous nous adressons aux adolescents-pianistes fréquentant une polyvalente sans concentration musique inscrit à des écoles de musique différentes, ayant des professeurs différents.

La population étudiée représente quelques régions de la province de Québec. Le nombre d'adolescents-musiciens a été fixé à quatorze. Onze adolescents ont été rencontrés au camp musical "Accord Parfait" situé au Lac Simon et trois adolescentes ont été rencontrées à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le choix des sujets a été planifié en regard de leur acceptation à participer, de leur disponibilité et de leur lieu de résidence.

Nous pouvons dire que cette étude rejoint deux sortes d'échantillons. Selon Contandriopoulos (1990), l'échantillon accidentel serait une technique qui "consiste à sélectionner les éléments d'un échantillon en fonction de leur présence en un endroit déterminé, à un moment précis". Nous avons choisi de faire notre collecte des données dans un camp musical. Ainsi les adolescents ont été choisis de façon accidentelle, le choix étant déterminé par leur présence au camp musical et par leur volonté de participer à l'étude.

Les adolescentes rencontrées à l'Université du Québec à Trois-Rivières représentent un échantillon volontaire. Un critère quant au choix de ces adolescentes reposait sur leur participation au Concours du Canada. C'est donc par acceptation volontaire que les adolescentes ont été choisies. Comme le précise Contandriopoulos (1990), "l'utilisation d'une telle technique peut se justifier dans des phases exploratoires, dans des études où la généralisation à une population n'est pas un aspect primordial" (p.62).

Ce choix stratifié nous a permis de constituer un ensemble de la population adolescente qui reproduit les principales caractéristiques des adolescents musiciens. Le choix de cette population se justifie aussi par la volonté de comprendre le

développement cognitif des adolescents et de déterminer différentes caractéristiques environnementales influençant l'apprentissage du sens musical.

3.6 Collecte des données

"L'entretien directif mitigé" a servi à recueillir les données de recherche. La longueur de cet entretien varie selon la personnalité et l'implication de chaque pianiste. La durée moyenne d'un entretien est de 30 minutes. Un entretien a duré 15 minutes et deux entretiens ont duré entre 45 et 50 minutes. Ils ont été enregistrés pour transcription écrite ultérieure. De cette façon, nous avons pu recueillir des informations incidentes. Nous désirions laisser une certaine place à la spontanéité et aux caractéristiques individuelles des adolescents-musiciens.

3.7 Traitement des données

En premier lieu, tous les entretiens sont transcrits par rapport à chaque dimension de l'apprentissage musical telles que décrites ci-haut. A partir de cette transcription (appendice B), et selon les prescriptions de Bardin (1993) qui mentionne que "le codage correspond à une transformation effectuée selon des règles précises des données brutes du texte" (p.134), nous avons procédé au codage de l'information. Cette codification (appendice C) a permis de choisir des unités de catégories. L'apparition des diverses catégories sera présentée en tenant compte de la fréquence d'apparition de ces données.

Les représentations évoquées par l'adolescent constituent la signification qui se dégage du texte et qui nous conduit à l'analyse catégorielle (appendice D). Ainsi, les catégories énumérées reflètent une analyse thématique et c'est exclusivement la partie commune qui nous permet de les regrouper. Comme nous l'indique Bardin (1993) "la catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis" (p.150).

Ainsi, nous sommes en mesure de répondre à nos questions de recherche traduisant les représentations des adolescents. La première étape du traitement de ces données correspond à une analyse descriptive.

Par la suite, les diverses catégories citées ont été examinées sous l'angle de la théorie de Jacques Schlanger. Ceci nous permet de confirmer ou d'infirmer certains aspects véhiculés par cette théorie et la réalité de l'enseignement musical. L'ordre et la fréquence d'apparition des données brutes nous renseignera sur l'importance de certains concepts par rapport à d'autres chez ces adolescents. La compréhension du processus cognitif de l'adolescent musicien sera étudiée suite à l'analyse descriptive tout en tenant compte des éléments plutôt latents des données brutes. L'inférence des données se base sur la présence d'apparition des données et non exclusivement sur la fréquence.

Nous avons opté pour une grille d'analyse mixte où "une partie des catégories analytiques dérivent d'une théorie alors qu'une autre partie émerge du matériel analysé" (Landry, dans B. Gauthier 1992, p.344)

L'interprétation des résultats constitue une certaine forme de comparaison entre la correspondance de la théorie de Jacques Schlanger et les représentations des adolescents. Les divers éléments communs nous renseignent sur la situation cognitive de l'adolescent pianiste.

CHAPITRE IV

Présentation et interprétation des données

4.1 L'analyse descriptive

L'analyse descriptive constitue la synthèse des représentations des adolescents rencontrés. L'ordre de présentation qui suit reflète la démarche employée lors des entrevues avec les adolescents. La présentation d'une dimension nous entraîne vers la dimension subséquente. Ainsi, les représentations énoncées par les adolescents pianistes quant à l'intérêt de la pratique instrumentale ouvre les portes aux autres dimensions soit la perception auditive, la communication, la compréhension du concept de l'interprétation musicale, l'enseignement pianistique, la motivation, les activités connexes, la mémorisation, l'analogie et les jeux pianistiques.

Après chacune des dimensions sous-titrées, nous retrouvons une brève définition de ces divers concepts. Par la suite, nous présentons les idées développées par les adolescents rencontrés en tenant compte de la fréquence et de la présence des thèmes évoqués.

Il est à remarquer que pour bien démontrer la fidélité et l'authenticité de ces propos, nous employons régulièrement les mots et les expressions utilisés par les adolescents.

4.1.1 L'intérêt de la pratique instrumentale

La pratique instrumentale constitue un élément primordial de la réussite de l'apprentissage de la musique. Le jeune musicien qui développe un intérêt face à la pratique du piano sera capable de surmonter les difficultés pianistiques. Chez les enfants, la pratique instrumentale doit refléter la joie et le plaisir d'apprendre. Nos résultats indiquent que la pratique instrumentale apporte du plaisir à la majorité de

ces pianistes. Ce plaisir devient synonyme de bonheur et se traduit par le fait d'avoir la possibilité de rencontrer des gens intéressants. L'intérêt marqué pour la pratique du piano est manifeste chez tous les adolescents rencontrés. Cet intérêt se traduit de plus par une appréciation ce qu'exprime Marie-Line¹² en s'exclamant: "j'aime encore plus la musique."

La pratique instrumentale constitue un loisir et un passe-temps. Ces thèmes sont exprimés de façon différente par les pianistes, soit comme une forme de détente, de distraction, de divertissement, de "désennui" ou comme une possibilité de s'amuser avec d'autres amis. Ces expressions reflètent le côté récréatif de la pratique et rejoignent ce plaisir de pratiquer. Afin de poursuivre leur cheminement, les jeunes pianistes retrouvent dans cet exercice un plaisir pour la pratique. L'apport de la pratique instrumentale est assez homogène. Tous y retrouvent une certaine forme de plaisir. "C'est surtout pour m'amuser que je pratique"¹³ nous dit Elizabeth; et Andréanne ajoute: "bien moi, c'est plutôt pour me distraire"¹⁴.

Certains jeunes pianistes nous parlent de la discipline qu'implique la pratique instrumentale. Ils se disent plus aptes à faire des choix et à planifier leur horaire du temps. Le thème de la concentration revient à quelques reprises. Les pianistes nous informent que la pratique d'un instrument musical augmente leur capacité à se concentrer. Cette concentration nécessaire à la pratique instrumentale se transfère lors des travaux scolaires, ainsi une pianiste nous informe que "la pratique aide à se concentrer à l'école"¹⁵. L'estime de soi semble être un résultat qu'apporte la pratique instrumentale et elle se traduit par la capacité de se fixer des buts et de les atteindre, par le goût d'avancer et de se surpasser continuellement, "je suis fier de

¹² Tous les prénoms employés dans cette recherche sont fictifs.

¹³ "C'est surtout pour m'amuser que j'fais ça".

¹⁴ "Bin moi c'est plutôt pour me distraire".

¹⁵ "Ca m'aide plus à m'concentrer à l'école".

démontrer mon talent aux autres¹⁶." Le fait de pouvoir se qualifier de musicien importe beaucoup dans la vision des jeunes pianistes.

La pratique instrumentale permet l'accès à la joie de participer à des compétitions. Pour certains adolescents, ce goût compétitif se concrétise par la participation à divers concours de musique.

Pour la majorité de ces pianistes, ayant cinq années de pratique instrumentale, le plaisir mitigé de la pratique au début de l'apprentissage se transforme en plaisir toujours croissant. La majorité de ceux-ci ont avoué la difficulté à pratiquer lors des premières années d'apprentissage. Il semble que se soit plus laborieux et plus exigeant au début des études musicales. Avec une certaine forme de persévérance et d'accompagnement parental, cette difficulté se transforme en plaisir.

L'acte de pratiquer devient une "partie de soi" contribuant à exprimer les sentiments pour certains -"la musique aide à exprimer mes sentiments car j'ai de la misère à exprimer mes sentiments, par la musique c'est plus facile¹⁷"- et servant de défoulement pour d'autres -"pour moi, la pratique de la musique contribue à me défouler, la plupart du temps quand je suis énervée, je vais jouer du piano¹⁸"-.

Les préférences quant à la pratique instrumentale sont diversifiées. Dans la majorité des entretiens, c'est le thème de "nuance" qui revient le plus souvent. Les pianistes aiment rechercher les nuances dans leur exécution. Pour d'autres, c'est la "fin du travail" qui prime. Cette fin de travail constitue à la fois le résultat final en terme

¹⁶ J'chuis fier de le montrer aux autres mon talent que j'sais faire."

¹⁷ "ça m'aide à exprimer mes sentiments parce que j'ai d'la misère à les dire moi mes sentiments quand j'le fais bin par la musique c'est plus facile."

¹⁸ bin, moi ça m'défoule des fois là, la plupart du temps quand j'suis bien énervée, j'men vas jouer du piano."

d'exécution, mais aussi la capacité d'apprécier le travail fourni et finalement la possibilité de jouer plusieurs pièces.

Par contre, la découverte de la pièce semble être pour certains, l'élément central de leur préférence. Le début du travail, soit la lecture, de la pièce suscite un intérêt certain. Le goût d'apprendre de nouvelles pièces et de réussir à assembler diverses parties d'une pièce nous indiquent un cheminement contraire à l'idée exprimée dans le paragraphe précédent.

La musique et le son du piano sont des thèmes caractéristiques d'un amour pour la musique elle-même. C'est la musique qui semble placée au premier rang et non l'acte d'apprendre et de réussir. La capacité de jouer des pièces populaires constitue une préférence pour quelques pianistes seulement. A ce titre, les compétitions ne sont d'extrême importance que pour quelques-uns. Si la compétition n'existait pas, Maude abandonnerait la pratique de son instrument, celle-ci précise que le piano lui apporte "le plaisir de participer à des compétitions, à des concours. C'est pour ça que j'fais du piano, les concours." En ce sens, ce n'est pas la musique qui détient la première place mais au contraire le goût pour la compétition.

"Travailler avec le professeur" a été une préférence exprimée par un pianiste qui trouve intéressant la possibilité de travailler individuellement avec un professeur pianiste. Il peut s'ajuster continuellement et être en mesure de progresser à son rythme.

Un pianiste nous parle de sa préférence dans l'apprentissage du piano en terme de pouvoir "pratiquer et être seule". Cette possibilité évoquée nous permet de réaliser que la pratique instrumentale démontre l'intérêt de jouer pour soi et d'apprécier la capacité de monter des pièces sans l'aide du professeur.

La musique populaire n'est pas nécessairement en étroite relation avec l'intérêt de la pratique instrumentale. La majorité des pianistes n'apprennent que des pièces

classiques. Il semble que les professeurs n'introduisent pas de musique populaire dans leur enseignement. Les pianistes intéressés par cette musique se disent capables de l'apprendre par eux-mêmes. Ces jeunes pianistes sont autonomes dans cet apprentissage et ils sont capables de jouer des pièces populaires lors d'événements particuliers. Quelques uns d'entre eux accompagnent des chanteurs ou des instrumentistes et d'autres le font pour répondre à une demande de quelques restaurateurs de la région. A l'occasion, les pianistes jouent des pièces populaires pour répondre à une demande parentale, pour s'amuser l'été ou pour changer la routine de l'année.

Les jeunes pianistes qui compétitionnent font très peu de "populaire" et ne semblent guère intéressés par ce côté. La musique populaire ne les préoccupe point et certains excluent cette voie de leur apprentissage, "j'ai essayé, j'ai aimé ça mais c'est pas mon embranchement. J' préfère le classique". Quelques pianistes ont exprimé nettement leur préférence quant à la musique classique. Évidemment tous ont déjà essayé de jouer des pièces plus connues et ils ont constaté leur intérêt beaucoup plus marqué pour la musique classique.

La contribution des parents lors de la pratique instrumentale semble être un thème important pour la majorité des pianistes. L'encouragement apporté par les parents est apprécié par la majorité des pianistes. Une pianiste qualifie ses parents de "supers" et insiste pour nous dire que ceux-ci ne l'ont jamais lâché. Les adolescents décrivent le support des parents en terme de conseils donnés, d'aide apportée et de compréhension lors de stress important. La capacité de consoler est un support apprécié lorsque la déception prend la place de la réussite, "si je ne réussis pas, mes parents me consolent toujours"¹⁹.

Le "rappel de pratiquer" est une des contribution des parents, thème évoqué surtout pour les premières années d'apprentissage. Il semble que ce rappel soit plutôt

¹⁹

"mettons que j'réussis pas... y vont toujours me consoler."

absent à l'âge de l'adolescence. Il est plutôt remplacé par l'écoute occasionnelle des parents lorsque le pianiste pratique. Lorsque les parents écoutent les pratiques pianistiques, les adolescents se disent plus motivés. De plus, les parents semblent très compréhensifs quant à la place quotidienne qu'occupe la pratique instrumentale. "Ils ne m'ont jamais empêché de pratiquer lorsque je voulais²⁰." Ils tolèrent cette pratique peu importe l'heure de la journée.

Les différents actes posés par les parents confirment l'encouragement et le support. Ils assurent le transport aux cours de piano et assistent aux concerts donnés par leur enfant. La majorité des pianistes semblent nous informer que leurs parents les accompagnent dans les diverses activités que suscite cet apprentissage.

Évidemment, certains ne voient la contribution des parents qu'en terme de fournisseurs, la seule contribution des parents se résumant au matériel fourni. Les parents payent les cours, achètent les partitions et fournissent le piano et la salle de pratique. Antoine exprime cette idée en nous informant que "mes parents se fichent grandement du piano. Ils ne font que payer les cours²¹." Ces parents ne fournissent pas le piano et cet adolescent doit se débrouiller pour le transport. Il doit faire ses pratiques à l'extérieur de la maison.

C'est véritablement cette première dimension que nous avons abordée avec les adolescents. L'intérêt face à la pratique du piano constitue un élément essentiel pour l'évolution du travail pianistique. Dans l'ensemble, nos résultats indiquent qu'il y a correspondance entre l'intérêt face à la pratique instrumentale et l'évolution de l'apprentissage instrumental. Selon ces adolescents, ayant cinq années d'expériences musicales, il semble qu'un intérêt mitigé face à la pratique instrumentale et qu'un support parental inadéquat influencent le choix des enfants

²⁰ "Ils m'ont jamais empêché de pratiquer quand j'avais."

²¹ "bin mes parents y s'en foutent pas mal du piano. Bin pour les cours y payent les cours, c'est tout."

quant à la poursuite de cet apprentissage. Évidemment, les limites de notre recherche ne nous permettent pas de vérifier cette idée.

Cette première dimension nous permet d'explorer les intérêts des adolescents quant à l'audition d'oeuvres musicales.

4.1.2 La perception auditive

La perception auditive regroupe les diverses sensations sonores perçues par les adolescents suite à l'audition d'extraits musicaux. Notre intérêt pour la musique nous porte à croire que l'audition d'oeuvres musicales constitue une voie d'accès à la capacité de découvrir et de développer le sens de l'esthétique. Ainsi, la perception auditive permet à l'adolescent d'acquérir de l'information au niveau de l'environnement musical.

La majorité des pianistes de cette étude possèdent un magnétophone. A l'occasion, les pianistes utilisent cet appareil pour enregistrer leur exécution musicale. Nous sommes face à deux catégories de pianistes: ceux qui n'aiment pas s'enregistrer et ceux qui s'enregistrent pour s'améliorer. Les pianistes qui n'apprécient pas s'enregistrer disent vouloir atteindre la perfection. L'enregistrement n'est jamais à la hauteur de leurs aspirations. Quelquefois c'est le piano qui sonne très mal et la majorité de ceux-ci trouvent l'enregistrement toujours laid. Ces pianistes ne trouvent aucun avantage à s'enregistrer.

Par contre, d'autres mentionnent s'enregistrer en fin d'année, car ils constatent que l'audition de cet enregistrement permet une amélioration continue. Cette aide technique semble appréciée par ceux-ci. Ils insistent pour nous dire que l'écoute de l'enregistrement engendre une compréhension des difficultés reliées à certains passages. "L'enregistrement aide à m'améliorer. J'ai une difficulté dans le rythme

donc cette technique peut m'aider²²."

La comparaison entre la version initiale et la version finale entraîne une forme de satisfaction et un degré d'acceptation de leur performance. Ainsi, quelques pianistes se comparent à eux-mêmes et d'autres utilisent des versions sur disques pour comparer leur exécution, l'enregistrement servant à des fins de correction.

Une pianiste nous indique avoir conservé toutes les pièces de son répertoire depuis l'âge de huit ans. A l'occasion, sa mère et elle retrouvent un plaisir à écouter ses cassettes. Elles sont le témoin d'une amélioration continuelle.

Une pianiste, participant aux concours du Canada, nous informe qu'elle utilise le caméscope en fin d'année. Cette caméra est utilisée, non pas pour examiner la position pianistique et les erreurs techniques, mais bien pour se remémorer les commentaires du professeur lors des dernières leçons à l'instrument.

Nous constatons que ces pianistes de formation classique sont très versatiles quant à l'audition d'oeuvres musicales. Ils n'ont aucune caractéristique commune dans leur choix d'écoute musicale. Quelques-uns écoutent la musique "heavy métal", d'autres n'écoutent jamais de musique classique; certains écoutent la musique populaire et d'autres écoutent que la musique classique. Quelques-uns ont mentionné écouter tous les genres de musique et rien de particulier.

Pour certains, leur écoute musicale se résume à l'audition de leurs pièces en version sur disque. Ils choisissent un pianiste reconnu et n'écoutent que les pièces qu'ils apprennent. Il est assez surprenant de réaliser qu'une pianiste, ayant cinq années d'études musicales, nous dit n'avoir jamais écouté la musique. Elle nous énonce

22

"Bin des fois, ça m'aide à m'améliorer. J'ai pas du bon rythme faque ça peut m'aider."

clairement " moi je m'en passe de la musique, je n'aime pas ça²³." Comment peut-on apprendre le piano sans aimer la musique?

L'assistance aux concerts constitue une activité assez régulière pour ces adolescents pianistes. La majorité de ceux-ci disent aller à tous les concerts d'amis, autant aux concerts de classe qu'à ceux du conservatoire. Lorsqu'ils connaissent les interprètes, ils semblent beaucoup plus entraînés à y aller. Certains nous indiquent leur passion pour différents genres de concerts ou spectacles. Ils aiment les concerts classiques, les concerts de l'orchestre symphonique, les concerts d'interprètes connus et les concerts du concours du Canada. Il va sans dire que les concerts gratuits sont recherchés et vont souvent de pair avec les concerts d'amis. Un pianiste nous informe qu'il assiste aux concerts environ cinq fois par année lorsque c'est payant et environ vingt fois par année lorsque les concerts sont gratuits.

Deux pianistes nous disent ne jamais se rendre aux concerts. Ils préfèrent jouer du piano que d'écouter les autres. Ils n'écoutent que leurs amis lorsque ceux-ci participent aux mêmes concours.

Au niveau de cette deuxième dimension, il n'y a pas de consensus quant au genre de musique écouté par ces adolescents. La perception auditive n'est pas en relation directe avec le développement du sens esthétique. Les adolescents rencontrés n'entrevoient pas de lien direct avec leur capacité d'interpréter une partition musicale.

Ayant analysé certaines de leurs représentations face à la perception auditive, tournons-nous maintenant vers leur participation à des événements musicaux.

23

" pis moi j'men passe d'là musique j'aime pas ça."

4.1.3 La communication

Cette dimension consiste à considérer la participation de l'adolescent pianiste aux divers événements musicaux comme étant le reflet de la communication. Lorsque le jeune pianiste se produit en concert, il communique ses impressions musicales à un auditoire.

La participation à des événements musicaux fait partie de la réalité de ces pianistes. Tous participent à des concerts; soit au récital à la fin de l'année, à des classes d'ensemble à des concerts de Noël et aux concerts organisés par leur professeur. Cette participation leur donne l'occasion de jouer devant un public et de démontrer les divers apprentissages de l'année en cours.

Un pianiste qualifie de "quétaine" les concerts organisés par l'école de musique. Dans sa perspective, les spectateurs n'assistent aux concerts que pour entendre leur enfant, ainsi la musique n'occupe pas la première place. Les parents n'apprécieraient pas les qualités esthétiques de chaque pianiste, ils ne regardent que le progrès de leur propre enfant.

Chez plusieurs adolescents pianistes, les concours de piano constituent une autre source de participation à des événements musicaux. Les adolescents participent au concours provincial de Sillery, au concours des jeunes solistes, au concours des jeunes talents de chez nous, au concours de Vincent d'Indy et au concours du Canada. Quelques-uns ont déjà remporté des médailles ou des trophées. Une pianiste nous dit qu'elle a déjà gagné le concours du Canada au niveau national et deux pianistes ont réussi la finale régionale du concours du Canada. Il est à préciser que quelques pianistes nous indiquent qu'ils ne désirent pas participer à des concours de piano.

La description de l'auditoire représente deux visions distinctes. La première rejoint les adolescents qui décrivent l'auditoire comme étant des gens qui sont venus les

écouter et entendre la musique. La majorité d'entre eux qualifie le fait d'avoir un auditoire d'intéressant. Ils nous indiquent que les gens faisant partie de l'auditoire sont là pour apprécier la musique et apprécier ce qu'ils sont capables de faire. L'appréciation passe par une forme d'encouragement. L'auditoire se compose de gens qui ont un rôle particulier, celui d'applaudir les performances. Ces applaudissements deviennent le reflet d'une forme d'encouragement. Dans ces occasions, l'auditoire est constitué de gens capables d'apprécier ce qu'ils font.

La deuxième perspective exprimée est la vision stressante que suscite un auditoire. A l'unanimité, les adolescents établissent une différence dans la composition de l'auditoire. Il semble qu'un auditoire constitué de juges et d'examineurs est excessivement stressant pour la majorité d'entre eux. Ce public devient dérangeant et énervant. Ce sont des personnes que les adolescents pianistes tentent d'oublier complètement durant l'exécution.

Enfin, la composition de l'auditoire influence le degré de stress des adolescents pianistes. Un auditoire composé de parents, d'amis et de gens qui ne connaissent pas la musique est très peu dérangeant pour la majorité de ces pianistes, car ces personnes sont incapables de reconnaître les erreurs. Un auditoire composé de gens spécialisés en musique devient plus dérangeant et plus stressant pour la majorité de ceux-ci.

Cette idée nous amène à concevoir la place qu'occupe la possibilité de jouer devant les autres. Plusieurs adolescents nous informent qu'ils aiment jouer devant les autres à certaines conditions. Ces restrictions évoquées sont de plusieurs ordres. Certains préfèrent jouer devant un petit nombre d'auditeurs et d'autres aiment la grande assemblée. La majorité d'entre eux apprécie un public qui accepte sans juger. Pour quelques adolescents, il semble plus intéressant de jouer devant un public connaissant. Un pianiste nous informe qu'il éprouve peu d'intérêt à jouer, lorsque les parents assistent seulement pour apprécier la performance de leur enfant. Nous constatons généralement que leur goût de jouer devant un auditoire

est modéré.

D'autres adolescents nous indiquent qu'ils aiment montrer ce qu'ils sont capables de faire. Les concerts sont appréciés par ceux-ci et les gens composant l'auditoire sont quasi absents de la pensée du pianiste. Marie-Line nous dit " quand j'joue au concert c'est comme quand joue dans mon salon mais tu sé qui a du monde mais dans ma tête chu chez nous²⁴." Enfin deux pianistes nous expriment que lorsqu'ils sont particulièrement stressés, jouer devant un auditoire devient laborieux. C'est leur état qui détermine le plaisir de jouer. Lorsqu'ils se sentent stressés ou gênés, ils n'apprécient guère les concerts. Michelle nous indique clairement "je préfère jouer lorsque je suis seule²⁵."

Tous les pianistes, présentent à des degrés différents, des signes de nervosité. Pour quelques-uns, ces signes se limitent à des effets biologiques soit: les mains moites, la froideur des membres et les tremblements. D'autres se disent bloqués par la présence d'un public. Tous les pianistes utilisent divers éléments pour tenter d'enrayer cette nervosité. La majorité d'entre eux tentent de se concentrer sur la musique et le piano. Ils ne pensent qu'au piano tout en se répétant qu'ils sont capables et qu'ils vont l'avoir. Deux pianistes nous précisent qu'il est excessivement important de penser de façon positive car lorsqu'ils pensent négativement, la majorité du temps ils ne réussissent pas. Tous les pianistes insistent pour nous dire que la préparation est très importante. Les mots de Sophie résument cette pensée. "Si j'ai bien appris ma pièce, je sais que je vais réussir. J'ai hâte de la jouer lorsque je l'ai bien travaillée²⁶."

²⁴ "quand j'joue au concert c'est comme quand joue dans mon salon mais tu sé qui a du monde mais dans ma tête chu chez nous".

²⁵ "j'aime mieux jouer quand ch'suis toute seule".

²⁶ "Si ma pièce je sais que j'va l'avoir, que je l'ai bien travaillé, bin là j'va avoir hâte d'la jouer."

D'autres pianistes essaient de se détendre. Ils réussissent en pensant à de belles choses, en essayant de ne pas crisper, en relaxant, en respirant lentement, en s'assoyant et en se répétant que le stress c'est avant de jouer.

D'autres tentent de faire un exercice simple c'est à dire essayer d'oublier le public. Ils tentent de faire comme si le public était absent. Ils ne les regardent pas et se disent qu'ils ne sont pas là. Ainsi, Marie-Pier se protège:

dans mon imagination, je me dis: je suis seule et je suis dans une bulle. Lorsque j'arrive sur scène, ma bulle disparaît graduellement et je me concentre sur mon piano. Je me répète qu'il y a personne mais je sais qu'il y a un public et que je dois communiquer par ma musique²⁷.

Une pianiste emploie une technique pianistique spécifique. Avant le concert, pour enrayer sa nervosité, elle joue sa pièce dix fois, et ce, de façon lente avec tous les détails en commençant par les sections plus difficiles.

Leur perception quant à leur capacité de transmettre un thème musical est relativement élevée. Les pianistes se disent capables d'interpréter une même partition musicale de cinq façons différentes, et ce, sans problèmes. Avec un peu de temps et de persévérance, ils croient pouvoir réussir cet exercice, au tout au moins être capable de réussir trois interprétations. Deux pianistes ne croient pas à cette possibilité. Ils émettent une condition quant au genre de pièce. Guy nous dit "qu'il est nécessaire de respecter le caractère de la pièce²⁸". De plus le pianiste Antoine nous informe que "chaque personne a sa façon d'interpréter une pièce et

²⁷ j'fais comme une bulle là y a rien qui existe c'est moi, pis quand j'rentre ma bulle est encore là pis quand j'commence à jouer ma bulle à s'en va pis là j'me concentre juste sur mon piano. J'dis y a pas personne mais y a du public pis qui faut que j'lui communique.

²⁸ "ça dépend du genre de pièce parce que une pièce joyeuse jouée lentement ça fait pas très beau..si elle est violente faut la jouer comme ça."

tenter de la jouer d'une autre façon relève de l'artifice²⁹."

Les adolescents rencontrés communiquent la musique par leur participation aux divers événements musicaux proposés. La majorité d'entre eux nous indiquent l'importance de participer à ces différents concerts. Face à un auditoire, ils apprennent à surmonter des problèmes d'ordre biologique, musical et psychologique. Suite à diverses expériences musicales, ils se disent aptes à mieux communiquer et à mieux comprendre le concept de l'interprétation musicale. D'ailleurs, les adolescents qui ont participé à de nombreux récitals, concerts ou concours s'expriment aisément face à la dimension subséquente.

4.1.4 La compréhension du concept de l'interprétation musicale

L'interprétation musicale représente le sens esthétique des oeuvres musicales. Nous avons établi une différence significative entre l'exécution et l'interprétation pianistiques. L'exécution pianistique rejoint la compétence technique, soit la capacité d'exécuter techniquement le langage musical et l'interprétation pianistique rejoint la performance, qui pour nous consiste en la capacité de construire un sens esthétique à ce langage musical.

Pour ces adolescents, l'interprétation musicale semble être définie de cinq façons. La première définition rejoint la capacité de faire sentir ses émotions. C'est l'expression des émotions par la musique. Le terme sensibilité est employée par Marie-Pier: "c'est avec beaucoup de nuances, sensibilité!". Quelques pianistes nous informent que les divers problèmes vécus dans la vie quotidienne passent par la musique. "Si un pianiste a des problèmes personnels, ils seront perçus dans sa musique³⁰."

²⁹ "chaque personne à sa manière de jouer une pièce pis tsé j'pourrais la jouer d'une autre façon mais ce s'rait artificiel."

³⁰ "Si mettons t'as des problèmes avec certaines affaires ça se ressent quand tu joues là."

La deuxième définition consiste en une façon différente de jouer une même pièce. Chaque personne semble avoir sa façon d'interpréter, "c'est ce qui différencie un joueur d'un autre." C'est tenter de transmettre une différenciation par rapport à d'autres interprètes.

La troisième définition rejoint la capacité de transmettre aux autres en démontrant ses capacités. "C'est être capable de choisir une partition et d'essayer de la jouer à d'autres personnes³¹". Pour ce jeune pianiste, l'acte d'interpréter ne se résume donc qu'à une technique qui est celle de démontrer.

La quatrième définition c'est le sentiment que le pianiste développe face à sa pièce. Ces termes employés par deux pianistes rejoignant les termes employés lors de la première définition, à la différence que ces derniers illustrent de façon plus intense l'émotion ressentie en jouant la musique choisie. Ainsi Josée nous dit: "l'interprétation personnelle c'est ce que toi tu ressens en jouant cette musique là".

Plusieurs d'entre eux parlent de l'interprétation comme étant le terme employé pour résumer les nuances. C'est mettre "des variations dans la musique, en incluant des crescendos et des decrescendos pour embellir la musique³²," "c'est la façon de nuancer une pièce et d'ajouter des rubatos dans la façon de l'interpréter³³," "la technique est bien en place, le doigté est respecté et les nuances sont présentes. La sensibilité est appréciée et les nuances sont appréciées par les auditeurs³⁴."

³¹ "C'est que tu prends un morceau de musique t'essaye de la jouer pis de la montrer aux autres."

³² "des variations dans la musique, qu'on met des crescendo des decrescendo pour mettre ça plus beau."

³³ "c'est la façon de nuancer une pièce pis de mettre des rubatos dans la façon de l'interpréter."

³⁴ "y faut que se soit en place, les bons doigtés mais surtout la nuance, la sensibilité parce que les gens y aiment ça quand on leur donne des nuances, y'apprécient ça."

Bref l'idée de Maude résume la pensée de plusieurs autres "l'interprétation c'est être capable d'inclure tes sentiments dans ton interprétation de la pièce et être capable de transmettre l'écriture de la pièce³⁵". Pour certains il est primordial de respecter l'écriture musicale et le style de la pièce; pour d'autres, cet élément ne semble guère les préoccuper.

Pour quelques adolescents, une phrase musicale serait un bout de musique, une partie de musique, des notes et un trait d'une pièce en particulier. "Ce sont toutes des notes qui s'enchaînent harmonieusement" précise Danielle. Cette définition tient compte d'une fusion possible entre phrase musicale et interprétation musicale. D'autres pianistes emploient des analogies pour nous décrire leur vision. "C'est comme une phrase lorsque je parle, elle ne se coupe pas, les mots s'enchaînent; c'est comme une phrase d'un poème, tu ne peux pas l'enlever car ce ne sera pas beau³⁶;" "une phrase musicale c'est comme une liaison, lorsque les notes montent c'est comme un crescendo et lorsque les notes descendent c'est comme un decrescendo³⁷."

Deux pianistes n'ont jamais entendu parler de la notion de phrases musicales. Leur professeur ne semble guère employer ce terme durant l'enseignement.

La majorité de ces adolescents se disent préoccupés par l'interprétation musicale. Tous confirment n'avoir aucune difficulté à interpréter une partition. Ils font un lien entre la capacité de communiquer verbalement leurs émotions et la capacité d'interpréter. Pour trois des pianistes interviewés, les adolescents qui ne réussissent pas à interpréter une pièce musicale ont des difficultés dans l'acte de communiquer

³⁵ "l'interprétation c'est mettre tes sentiments dans la pièce et pis faire comprendre l'écriture de la pièce."

³⁶ "C'est comme une phrase quand on parle ça se coupe pas ça s'enchaîne; c'est comme une phrase d'un poème, tu ne peux pas l'enlever ce sera pas beau."

³⁷ "une phrase musicale c'est comme une liaison. Quand on monte ça fait un crescendo pis quand on descend c'est comme un decrescendo."

et ont des problèmes avec leurs émotions.

Une autre lacune importante serait le manque de technique pianistique, ces adolescents nous indiquent l'importance d'avoir une bonne technique, "les pianistes ont besoin d'une bonne technique, la technique est proportionnelle à la capacité d'interpréter³⁸." La technique semble essentielle et même plus, c'est le début de l'apprentissage. "Avoir une bonne technique c'est la base" déclare Josée.

Par contre, pour quelques pianistes, la technique ne semble pas essentielle à l'acte d'interpréter. Il semble que même avec une technique un peu déficiente, le pianiste peut réussir à exprimer ses sentiments. C'est une pensée ambiguë qui repose sur rien de très particulier. "Des pianistes ont peu de technique et ils sont capables d'interpréter, tandis que d'autres pianistes ont peu de technique et sont incapables d'interpréter³⁹." Le lien entre la technique adéquate et la capacité d'interpréter n'est pas très manifeste.

Selon eux, si les adolescents apprennent le piano pour faire plaisir à leurs parents et qu'ils n'ont pas développé le goût de faire de la musique pour eux-mêmes, il devient presque évident qu'ils ne pourront interpréter adéquatement. Les paroles de Maude semblent résumer la pensée des autres:

c'est peut-être qu'ils ont une difficulté à s'exprimer. Dans leurs activités quotidiennes, ils sont incapables d'exprimer leurs sentiments. De plus, il est probable qu'ils n'aiment pas la musique⁴⁰.

³⁸ "ça prend une bonne technique, si t'as pas de technique tu seras pas capable d'le faire."

³⁹ "Y en a qui en aurait pas pis qui serait capable d'le faire, pis y en a qui en aurait pas pis qui s'ront pas capables d'le faire."

⁴⁰ C'est peut-être que quand ils parlent tsé y s'expriment pas. Tsé dans la vie sont pas capables de sortir leurs sentiments. Peut-être qui n'aiment pas ça non plus, y'aiment pas la musique.

Deux pianistes mentionnent que l'interprétation musicale c'est en quelque sorte un apport du professeur.

C'est le professeur qui t'enseigne à travailler les nuances. Au début, je n'interprétais pas mes pièces et mon professeur m'a suggéré d'introduire ma personnalité dans mes interprétations⁴¹.

Selon cette vision, pour interpréter, les adolescents ont besoin d'entendre parler d'interprétation. Dans le même sens Guy nous dit: "mon professeur ne me parle pas de la façon d'interpréter, donc je ne sais pas"⁴². Nous constatons que le travail courant du professeur, par ses dires et ses actions, peut être le reflet d'une bonne ou d'une mauvaise interprétation.

La différence exprimée entre l'acte d'exécuter et d'interpréter une partition est sensiblement la même chez la majorité des pianistes. Interpréter va de pair avec exprimer les sentiments, se faire plaisir, changer les nuances, mettre son coeur et un peu de soi. Exécuter rejoint exclusivement la technique. Exécuter c'est jouer les notes sans nuance. "Exécuter c'est plus genre robot."

Deux pianistes ne font aucune différence entre exécuter et interpréter. Pour eux, ces termes ont la même signification.

Dans l'exploration de cette dimension, nous avons recueilli les représentations spontanées des adolescents quant à leur compréhension du concept de l'interprétation musicale. Nous avons vu que la majorité des adolescents font une différence entre l'exécution et l'interprétation pianistiques. Ces informations nous permettent d'aborder la prochaine dimension, l'enseignement pianistique.

⁴¹ C'est le professeur qui t'apprend à mettre..à faire. C'est comme au début moi j'lé interprétais pas pis là a m'a dit de mettre ma personnalité dedans.

⁴² "Mon prof m'en parle pas comment interpréter, moi j'le sais pas."

4.1.5 L'enseignement pianistique

Le thème de la dimension de l'enseignement pianistique annoncé lors de l'entrevue d'exploration a fait sourire de satisfaction les jeunes musiciens. Ils se sont dits heureux de pouvoir enfin transmettre leurs idées quant à l'enseignement reçu. Selon eux, c'est la première fois qu'ils peuvent s'exprimer et être écoutés sur ce sujet. L'enseignement pianistique regroupe les représentations des adolescents quant aux principales caractéristiques des professeurs et quant à l'importance que les professeurs accordent à l'interprétation pianistique.

Les adolescents rencontrés perçoivent le professeur de piano de différentes façons. Pour la majorité de ceux-ci, le professeur doit posséder les caractéristiques d'un ami soit la capacité de rire avec celui-ci, de s'amuser et d'avoir la possibilité de parler. Pour certains, il semble important de pouvoir jaser et par ce thème, ces jeunes pianistes expriment la possibilité de parler de choses autres que la musique. Dans un langage assez coloré, Josianne exprime ainsi cette idée: "mon ancienne professeure était une amie qui se préoccupait que du piano. Cette année, je peux jaser et je peux parler avec mon nouveau professeur. C'est un professeur rêvé⁴³." Selon leur perception, un "bon" professeur est celui qui réussit à bien enseigner le piano et qui sait être un ami. Un bon professeur c'est aussi quelqu'un de compréhensif. La capacité de donner est appréciée par plusieurs d'entre eux. "Quelqu'un qui a beaucoup à donner c'est un très bon prof," cette pensée importe dans leur définition du professeur apprécié.

La bonne entente doit régner et la pédagogie du professeur doit être adaptée aux adolescents. Lorsque le professeur est trop catégorique et rigide, ne laissant aucune place à la discussion, l'adolescent tente de trouver un autre professeur qui lui conviendra davantage. Il faut que ces adolescents se sentent engagés et aient la possibilité de faire des choix. Pour eux, le bon professeur suggère des pièces et le

43

mon ancien prof aussi c'était une amie mais c'était juste du piano, tandis que cette année din fois on va jaser, c'est un prof rêvé, j'peux parler avec.

pianiste choisit; le mauvais professeur impose des pièces sans même se soucier du goût de l'élève.

Tous semblent d'accord pour nous dire que leur professeur est exigeant. A certaines occasions, l'exigence est confondue avec la sévérité et passe par le perfectionnisme. Selon eux, les objectifs visés par le professeur sont généralement de haut niveau et ils ne coïncident pas toujours avec les objectifs de l'étudiant. Pour plusieurs d'entre eux, le professeur exige que la pièce soit très bien détaillée techniquement et musicalement avant de la jouer en concert ou à l'examen. Mélanie confirme cette idée: "elle est vraiment exigeante et elle n'accepte pas de présenter une pièce non terminée. Je dois la jouer de mémoire avec tous les petits détails"⁴⁴."

D'autres adolescents qualifient de sévère cette vision. C'est le terme employé qui diffère car leur discussion suggère une même définition. La sévérité serait plutôt reliée à l'attitude du professeur. L'exigence rejoint la bonne entente tandis que la sévérité engendre une attitude plus catégorique.

Une pianiste nous décrit la perception de son professeur comme étant "un grand virtuose qui a eu des problèmes dans sa vie." Selon elle, ce grand virtuose était incapable de transmettre ses connaissances et avait beaucoup de difficulté à saisir les faiblesses des élèves. Ce fait relate l'importance d'une pédagogie axée vers l'apprenant. Les élèves apprécient davantage les professeurs qui savent estimer le travail des adolescents. En ce sens Josianne nous dit que son professeur: "va tout le temps chercher le point négatif, j'aimerais mieux qu'elle soit plus encourageante"⁴⁵."

⁴⁴ "est vraiment exigeante pis à veut pas présenter une chose tant que j'la sais pas par coeur, pis à laisse pas passer une chose."

⁴⁵ "va tout le temps chercher la p'tite puce, j'aimerais mieux qu'à soit plus encourageante."

Les adolescents s'expriment aussi sur les rôles du professeur de piano. Selon eux, celui-ci cumule divers rôles. Dans un premier temps, c'est une aide pour apprendre. Cette aide se traduit par la capacité de conseiller une démarche pour bien rendre la pièce, de donner des exemples sur la façon de travailler, d'apprendre à interpréter et d'aider à corriger les erreurs. La majorité de ces adolescents nous informent que leur professeur "accorde beaucoup d'importance à l'interprétation" musicale car "interpréter c'est ça le piano". C'est vraiment le côté "nuance" qui domine. Évidemment, au début de l'apprentissage d'une nouvelle pièce, les adolescents nous disent faire un travail technique mais rapidement l'interprétation occupe une place de choix.

Quelques adolescents mentionnent que leurs professeurs travaillent la technique et les nuances ensemble. Un pianiste trouve que son professeur n'accorde pas assez d'importance à l'interprétation, "mettre des sentiments dans la musique, je pense que c'est secondaire pour elle"⁴⁶."

La façon employée pour transmettre des notions d'interprétation est variée. Selon plusieurs d'entre eux, le professeur utilise l'audition pour faire comprendre l'interprétation. "Mon professeur me joue la pièce comme elle pense qu'elle doit être jouée". Par la suite l'adolescent tente de trouver la bonne façon pour arriver à la nuance désirée. Un autre mode employé par les professeurs consiste à jouer la même pièce deux fois. La première exécution reflète la meilleure interprétation et la seconde tente de reproduire l'exécution de l'adolescent. Ainsi le pianiste est confronté à deux exécutions et celui-ci doit corriger certaines erreurs afin de parvenir à bien l'interpréter. L'adolescent dit: "là, je perçois différence et j'essaie de me corriger en exagérant certaines nuances que j'enlève par la suite. Je peux m'ajuster"⁴⁷."

⁴⁶ "mettre des sentiments là dedans c'est secondaire j pense pour elle."

⁴⁷ "là, j'vois la différence la grosse différence qui a, j'essaie de m'corriger en mettant des grosses nuances que j'enlève à la fin pis ça m'aide à m'ajuster."

Une façon utilisée pour transmettre la manière d'interpréter consiste à fournir des images aux pianistes. Les professeurs parlent des impressions que la pièce doit livrer. A d'autres occasions, ils utilisent une histoire tout au long de la pièce ou ils demandent à l'élève d'écrire une histoire sur la pièce. Par ces différentes façons, les pianistes disent s'adapter et ajuster leur interprétation en conséquence. Afin de bien faire sentir le mouvement désiré par certains passages pianistiques, un professeur demande à l'élève de placer sa main sur la sienne. L'élève dit comprendre ainsi le message et mieux saisir le mouvement correspondant.

Un adolescent mentionne que l'interprétation musicale n'est pas un rôle du professeur, "moi j'trouve pas que c'est eux autres qui doivent essayer de nous transmettre, ça vient de nous pas de l'autre." Pour lui, l'interprétation est un phénomène personnel et serait innée, ce pianiste semble nous exprimer que l'interprétation n'est pas une chose que l'on peut acquérir. Notre expérience dans l'enseignement pianistique reflète un sens contraire. Il est vrai de dire que l'interprétation musicale est en relation directe avec les caractéristiques individuelles de chaque musicien. Par contre, il est faux de croire que le sens esthétique ne se développe pas. C'est, selon nous, le rôle primordial de tout professeur de musique. Les professeurs doivent aider l'adolescent musicien à acquérir des notions esthétiques et à développer une pensée axée vers les beautés de la musique.

Les divers styles d'interprétation, selon chacune des grandes périodes musicales, sont élaborés par les professeurs à l'intérieur des pièces apprises. Les adolescents nous indiquent que lorsqu'ils apprennent une pièce de Bach ou de Chopin, leur professeur explique le style de chaque auteur.

D'autres adolescents, en plus des cours de piano, comprennent les différences des compositeurs dans leur cours de littérature musicale. Ces cours fournissent à l'élève toutes les notions d'interprétation pour chacun des auteurs et les principales caractéristiques des périodes musicales.

D'autres adolescents disent que leur professeur raconte l'histoire de la vie du compositeur. Ainsi, en parlant de la période de composition, ils peuvent cerner les détails propices et interpréter de façon appropriée.

Nous remarquons que diverses façons peuvent être employées pour tenter de transmettre des notions d'interprétation musicale. Les adolescents semblent satisfaits de cet enseignement, de plus, ils n'ont rien suggéré de nouveau afin de les aider à mieux comprendre.

Le professeur est aussi une personne qui recueille les confidences. C'est un soutien important dans les diverses activités musicales. Au niveau psychologique, certains adolescents nous informent que leur professeur apporte une aide considérable sur la façon de combattre le stress.

Rares sont les professeurs qui jouent des pièces à leurs élèves. Lorsque le professeur joue, il le fait afin d'atteindre un but précis soit pour faire choisir des pièces à l'élève ou pour aider à corriger un passage. Certains pianistes entendent leur professeur en concert. Quelques adolescents nous mentionnent qu'ils aimeraient bien entendre de façon plus régulière leur professeur. C'est le contexte d'enseignement qui diminue cette possibilité. Le professeur ne peut prendre quinze minutes d'un cours hebdomadaire de l'élève pour jouer des pièces. Par contre, certains professeurs semblent accepter de jouer lorsque l'élève en fait la demande.

Au niveau des heures de pratique que l'élève doit faire, nous retrouvons deux pensées distinctes. Quelques professeurs suggèrent et demandent à l'élève de fournir un nombre d'heures de travail. Ce temps varie entre une et deux heures de travail quotidien.

D'autres professeurs ne présentent aucun temps requis, c'est le progrès qui compte. Peu importe le temps pratiqué, il doit y avoir à chaque semaine une évolution au niveau du travail. Ces élèves disent fixer eux-mêmes le temps de la pratique. Ce

temps varie entre cinquante minutes à deux heures par jour. Nous notons que les adolescents se sentent plus responsables de leur travail. Le temps de pratique semble vraiment venir d'eux. Ils se fixent des buts à atteindre et tentent de fixer une limite de temps pour les atteindre. "J'ai décidé de pratiquer deux heures par jour. Pratiquer moins que ça je ne serais pas fière, je pratique plus quand j'ai le temps et le goût⁴⁸." Pour la majorité d'entre eux, et ce à l'adolescence, le temps requis de pratique doit être sous la responsabilité du pianiste.

L'adolescent établit ses heures de pratique selon diverses raisons. La responsabilité de l'adolescent face à ses heures de pratique nous amène à considérer quelques aspects de la motivation.

4.1.6 La motivation

L'adolescent trouve des raisons internes et externes afin de l'aider à progresser dans son travail. Dans l'exploration de cette dimension, nous abordons la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. De plus, nous avons voulu connaître les répercussions de l'apprentissage du piano dans la vie scolaire de l'adolescent.

La majorité des ces adolescents désirent poursuivre l'apprentissage du piano l'an prochain. Il est curieux de noter qu'ils désirent obtenir tous les diplômes reliés à leur école d'affiliation. La possibilité de réussir les degrés constitue une source extrinsèque. Une seule pianiste nous informe d'un changement pour l'an prochain. Celle-ci a le goût d'essayer l'apprentissage d'un autre instrument et mentionne "l'année prochaine j'apprends l'accordéon, peut-être que l'année suivante je reviendrai au piano. J'ai le goût d'un changement⁴⁹."

⁴⁸ "Les deux heures c'est moi qui veut l'faire, pratiquer moins que ça j'srais pas fière, j'pratique plus quand j'ai l'temps pis le goût."

⁴⁹ "l'année prochaine j'fais d'l'accordéon, pis peut-être que l'autre année, j'vais r'venir au piano. J'ai le goût de changer un peu."

Tous manifestent leur intérêt envers l'apprentissage d'un autre instrument. Cette possibilité est souvent offerte dans les écoles secondaires par le biais des cours de musique. Ainsi plusieurs d'entre eux ont déjà essayé la flûte traversière, le cor français, le tuba ou la clarinette. C'est une toute autre perspective que ces jeunes musiciens démontrent lorsqu'ils apprennent un instrument secondaire. Tous désirent continuer le piano tout en essayant autre chose. Quelques adolescents mentionnent qu'ils auraient aimé faire du violon et ce, au même titre que le piano.

Les instruments de l'orchestre attirent plusieurs pianistes. Ces jeunes pianistes sont très conscients de leur possibilité limitée en tant que solistes. Ils savent que, malheureusement, ils ne pourront jamais faire partie d'un orchestre symphonique. "Le piano n'est pas un instrument de l'orchestre, c'est donc limité en possibilités⁵⁰." Quelques-uns projettent leur connaissance pianistique vers un instrument de l'orchestre et constatent que ces connaissances reliée à un instrument orchestral augmenteraient la possibilité de faire partie d'un orchestre symphonique. Étant donné que pour la majorité d'entre eux, c'est le plaisir de s'amuser et d'apprendre qui est le pivot de cet apprentissage, les pianistes croient qu'ils auraient énormément d'intérêt à jouer dans un orchestre. "Le violon est plus difficile que le piano et de plus, je pourrais jouer dans l'orchestre et j'aimerais ça⁵¹."

Malgré les grandes possibilités que suggère un instrument de l'orchestre, une pianiste mentionne "si j'avais à recommencer je ne suis pas certaine que je changerais d'instrument⁵²." Par contre une autre adolescente aborde le contraire et elle dit: "si j'avais sept ou huit ans, je changerais d'instrument et je choisirais le

⁵⁰ "Le piano c'est pas un instrument de l'orchestre fa que ça coupe déjà des possibilités."

⁵¹ "Le violon c'est plus dur que le piano pis j'pourrais jouer dans l'orchestre pis j'aimerais ça."

⁵² "si j'avais à recommencer chu pas sûre que j'changerais d'instrument."

violoncelle. Je n'en joue pas et j'aimerais connaître cet instrument⁵³."

Ces adolescents nous laissent voir qu'ils font du piano parce qu'ils s'amuse dans cette activité sans avoir vraiment l'intention de poursuivre des études musicales supérieures. "J'veux continuer à apprendre mais pas faire une carrière dans ça. J'veux aller en sciences de la santé."

Ces jeunes pianistes nous informent qu'ils apprennent le piano pour eux-mêmes. Néanmoins, ils réalisent qu'au tout début de cet apprentissage, ils le faisaient pour répondre à une demande parentale, "lorsque j'ai commencé, j'apprenais parce que ma mère aimait le piano⁵⁴."

Un autre mentionne que c'est depuis qu'elle sait bien jouer qu'elle manifeste un intérêt croissant. "J'ai commencé à aimer le piano après six ans d'apprentissage, soit lorsque j'ai su bien jouer. Maintenant, je ne suis plus capable de cesser d'apprendre⁵⁵." Cette situation laisse maintenant sa place à l'apprentissage relié à un intérêt spécifique et en regard d'un choix fait par l'adolescent. Les buts énoncés sont sensiblement les mêmes pour la majorité d'entre eux. Ils apprennent parce qu'ils ont le goût d'avancer et d'évoluer. Lorsque les adolescents réalisent l'ampleur de leur apprentissage, ils se disent trop avancés pour arrêter, "mais présentement, je suis rendue assez loin et je veux continuer encore quelques années⁵⁶."

Apprendre le piano "ouvre des portes". Les adolescents savent que cet apprentis-

⁵³ "si j'étais à sept huit ans j'changerais, j'prendrais le violoncelle. J'en joue pas pi ça m'interroge."

⁵⁴ "bin moi quand j'ai commencé j'le faisais parce que ma mère aimait ça."

⁵⁵ "Ca m'a pris six ans avant d'aimer ça, c'est quand j'ai commencé à savoir bien jouer que j'ai commencé à aimer ça, pis là chu pu capable d'arrêter."

⁵⁶ "mais là chu rendue assez loin fa que j'veux continuer quelques années."

sage pourrait leur permettre de travailler un peu et ainsi de faire un peu d'argent. D'autres, considèrent qu'ils ont quelque chose de plus que les autres et qu'un jour ils pourront se servir de ce qu'ils ont appris. Un pianiste mentionne son goût d'être plus connu et que, s'il y parvient, son désir de voyager se concrétisera. Il insiste pour nous dire "ce n'est pas la principale raison, si je ne devenais pas célèbre je continuerais. Comme je suis jeune, j'ai encore le temps de rêver⁵⁷."

Le désir de se surpasser est une autre source de motivation. Les adolescents veulent réussir en s'améliorant continuellement. La vision de réussite domine. "Passer des examens, faire des concours, avoir le premier prix, désirer un trophée et toujours apprendre des pièces plus difficiles" sont des exemples d'une ambition toujours croissante.

Avoir des connaissances en piano et de pouvoir démontrer ses capacités constituent d'autres sources de motivation extrinsèque. Le fait de pouvoir jouer devant un public et être apprécié par ceux-ci incite les adolescents à poursuivre leur apprentissage. C'est encore une fois l'apprentissage en tant que loisir qui domine cette section, les adolescents apprennent pour se décontracter, pour jouer leurs musiques préférées, bref, pour s'amuser.

Un pianiste nous dit continuer d'apprendre le piano pour lui et pour les gens autour de lui. Il aime apprendre à bien jouer du piano et en même temps il sait que cet apprentissage plaît aux gens autour de lui. "Je l'apprends pour moi et pour les autres, pour les gens autour de moi⁵⁸." Cette idée n'a été exprimée que par un seul pianiste. Tous les autres s'empressent de nous dire qu'ils n'apprennent pas la musique pour leurs parents démontrant ainsi une distanciation des adolescents face à leurs parents.

57

"c'est pas la principale raison, si j'devenais pas célèbre je continuerais pareil, mais comme chu jeune j'ai encore le temps de rêver."

58

"Je l'apprends pour moi pis pour les autres, pour les gens autour de moi."

L'apprentissage du piano apporte divers bienfaits dans la vie scolaire des pianistes. Ainsi ces adolescents disent qu'ils présentent beaucoup de facilité dans les cours réguliers de musique. Ils peuvent avancer plus vite et ils comprennent plus facilement la technique des autres instruments. De plus, ils apprécient le fait de pouvoir aider les autres pendant ces cours. Sophie exprime cette idée en nous informant: "j'ai plus de facilité à comprendre et je peux aider les autres. J'aime ça aider les autres"⁵⁹.

Quelques pianistes nous informent que la pratique instrumentale leur a permis de développer leur mémoire. "Ca m'a aidé pour la mémoire, j'avais pas beaucoup de mémoire, en musique j'la pratique." La pratique de la musique engendre une concentration soutenue. La capacité de se concentrer est évoquée à quelques reprises par les pianistes. Quelques-uns croient que leur capacité de concentration est augmentée et qu'elle se transfère lors de longs examens en classe. Les pianistes se disent capables de mieux se concentrer,

quelquefois en classe, je dois me concentrer pendant trois heures pour faire de longs examens, si je n'avais pas eu la musique pour me concentrer sur chaque chose précisément je pense que je serais incapable de le faire⁶⁰.

Pratiquer le piano permet de développer l'habileté d'application au travail. Cette vision consiste en la compréhension de la nécessité de fournir des efforts pour réussir. Le piano "m'a appris à toujours progresser." Il semblerait alors que l'apprentissage du piano développe une façon de bien travailler et procure une discipline dans d'autres domaines scolaires.

"Etre capable de mieux communiquer" est un autre bienfait de l'apprentissage

⁵⁹ "J'ai plus de facilité à comprendre des fois j'aide le monde moi j'aime ça aider le monde."

⁶⁰ des fois en examen y faut que j'me concentre pendant trois heures, si je n'avais pas eu la musique pour me concentrer sur chaque chose précisément j'pense que j'srais pas capable de faire ça.

musical. Cette pianiste nous dit qu'elle a beaucoup plus de facilité lors d'exposés oraux devant sa classe. Elle attribue cette facilité à l'apprentissage de la musique, "c'est le piano, à cause des concerts, qui a développé mon pouvoir d'aller en avant⁶¹."

Deux pianistes ne voient aucun avantage particulier à cet apprentissage. Michelle se dit incapable d'évaluer les bienfaits car elle fait du piano depuis qu'elle est toute petite. Lors de l'entrevue, elle n'a pu reconnaître des effets bienfaisants sur sa vie scolaire.

De manière surprenante, Antoine nous parle de quelques effets néfastes de cet apprentissage. Ce pianiste a noté quelques inconvénients. Il nous informe que depuis qu'il pratique régulièrement le piano, ses notes scolaires ont diminué. La pratique instrumentale exige beaucoup de temps et Antoine ne trouve plus le temps nécessaire pour étudier. Pour lui "la musique passe avant l'école". De plus, il ne se trouve pas plus calme depuis qu'il apprend le piano. Il est à remarquer que ce pianiste ne possède pas de piano chez lui. Il qualifie de longs et difficiles ses voyages en autobus afin de se rendre au conservatoire. Nous croyons que des conditions de pratique plus favorables amélioreraient son rendement et par le fait même diminueraient le temps de travail pianistique. Encore une fois, la contribution des parents paraît d'extrême importance.

Une pianiste nous avise qu'apprendre le piano c'est une sorte de compensation car "l'école est obligatoire et c'est désagréable tandis que l'apprentissage du piano c'est intéressant. C'est une compensation⁶²."

Pour arriver à bien jouer du piano, l'adolescent doit surmonter les petites difficultés

⁶¹ "c'est le piano qui m'a fait faire, qui m'a développé le pouvoir d'aller en avant, à cause des concerts."

⁶² "l'école je l'apprends mais ce n'est pas l'fun tandis que le piano c'est l'fun fa que au moins y a ça, ça compense."

à l'aide de diverses activités. A l'âge de l'adolescence, nous remarquons que les pianistes focalisent sur l'apprentissage du piano et souvent, ils délaissent les activités connexes.

4.1.7 Les activités connexes

Dans cette étude, les activités connexes englobent le solfège, la dictée mélodique, la dictée rythmique et la théorie musicale sont d'importance capitale. C'est souvent par le chant, que les professeurs font comprendre les nuances d'une pièce. De même, le rythme donne vie à la pièce et la mélodie embellit le rythme. Toutes ces activités convergent vers l'interprétation musicale.

Nous remarquons que la majorité des adolescents aiment chanter des airs connus. Chanter et plaisir vont de pair lorsqu'il y a des paroles sous la musique. "J'aime chanter mais avec des paroles."

Cependant, nous constatons que ces adolescents qui aiment la musique et qui aiment chanter, détestent le solfège. "Je déteste le solfège, du solfège c'est juste des notes, je ne trouve pas ça beau." Quelques adolescents n'aiment pas chanter et n'aiment pas le solfège. De plus, il semble que chanter en groupe est beaucoup plus agréable que chanter seul.

Un adolescent nous informe qu'il aime chanter des airs classiques. Les airs populaires ne l'attirent guère. Quelques-uns de ces jeunes pianistes reconnaissent l'apport du solfège. Ils trouvent l'activité peu intéressante, par contre, ils réalisent qu'il est nécessaire d'être capable de trouver la hauteur des notes et de développer la capacité de chanter l'air de façon intérieure dans les diverses activités de l'apprentissage musical. Ils se disent prêts à poursuivre l'étude du solfège.

Le solfège devient important "pour comprendre la pièce". Par cette connaissance, les adolescents se disent plus aptes à reconnaître les différents liens entre la

capacité de lire et la capacité de jouer. Selon eux, les activités connexes aident à comprendre la composition et à connaître l'histoire.

Malgré leur intérêt mitigé, les adolescents trouvent ces activités importantes. "Le solfège c'est pratique car je connais la hauteur des notes", "la dictée c'est pour développer l'oreille".

Dans les diverses activités, les pianistes nous informent que la théorie est la matière la plus essentielle. "La théorie c'est sérieux, c'est plus essentielle" et un autre ajoute "la théorie c'est super bon, y faut vraiment connaître la théorie."

Une adolescente mentionne que la "théorie c'est beaucoup plus un bourrage de crâne." Il va sans dire que celle-ci ne comprend guère les divers liens entre la théorie et l'apprentissage du piano. Diverses situations portent à croire que quelques professeurs laissent peu de place à ces occupations et que, de plus, le but de ces activités n'est jamais expliqué clairement. Deux pianistes mentionnent "qu'ils ne savent pas à quoi servent ces matières là".

4.1.8 La mémorisation

La mémorisation occupe une place primordiale dans l'interprétation musicale. La mémorisation rejoint la capacité de jouer une pièce à l'instrument sans l'aide du cahier. Le pianiste doit conserver l'information en mémoire.

Il est surprenant d'entendre la majorité des adolescents nous dire: "apprendre de mémoire, ça vient tout seul". Ils ne font aucun effort particulier pour mémoriser une pièce. Lorsqu'ils ont terminé d'apprendre la pièce de façon technique et musicale, ils déclarent la savoir de mémoire. Ils n'ont qu'à tenter de la jouer pour réaliser qu'ils en sont capables. "Si je pratique, ça vient naturellement, moi j'ai pas d'efforts pour l'apprendre". Plusieurs d'entre eux préfèrent d'ailleurs jouer de mémoire. Lorsqu'ils savent leur pièce ils se sentent plus libres et préfèrent jouer sans cahier.

Il est à remarquer que la mémorisation constitue une exigence pour la majorité des écoles de musique et pour les divers concours de piano. Les élèves sont appelés, et très tôt dans leur apprentissage, à démontrer leur capacité à mémoriser. Certains pianistes possèdent cette vision de la place qu'occupe la mémorisation. C'est une obligation et les adolescents s'y confirment de façon naturelle.

Deux pianistes nous mentionnent qu'ils n'aiment pas "apprendre par coeur". Pour ceux-ci, mémoriser est un travail ardu. Une pianiste ne voit vraiment pas l'importance de jouer de mémoire; en ce sens, elle dit: "apprendre de mémoire, c'est juste basé sur le fait de ne plus avoir à tourner les pages, j'vois pas ce que ça donne de plus."

Ces jeunes pianistes démontrent diverses attitudes lorsqu'ils sont appelés à jouer de mémoire. La majorité d'entre eux nous avisent que lorsqu'ils savent leur pièce, ils préfèrent jouer de mémoire. Ainsi, il est plus facile de se concentrer sur l'interprétation car ils possèdent mieux toute la technique exigée. Il semble que la mémorisation de la pièce permet libre cours à l'interprétation. Ces pianistes se sentent plus à l'aise sans la partition. Jouer de mémoire "permet de te concentrer plus et de mieux transmettre tes sentiments à ton public⁶³."

Par contre, il semble qu'il est plus facile de jouer de mémoire lorsqu'ils sont seuls. "Quand il y a quelqu'un qui me regarde, je suis plus nerveuse et quelques fois, j'ai peur d'oublier⁶⁴." La présence d'un public est en relation avec le degré de stress.

Quelques adolescents ont exprimé leur inquiétude et leur nervosité lorsqu'ils sont obligés de jouer de mémoire. La peur de se tromper est omniprésente. Les adolescents sont incapables de fixer en mémoire les points de repère essentiels et

⁶³ "ça permet plus de t'concentrer pi plus faire ressortir tes sentiments pis faire passer la musique à ton public."

⁶⁴ "Quand y a quelqu'un qui m'regarde, chu plus nerveuse, des fois j'ai peur d'oublier."

de plus, ils appréhendent grandement les "blancs de mémoire". Un de ceux-ci mentionne que lorsqu'il joue en concert, il doit obligatoirement avoir ses partitions. C'est une sécurité et il ne peut s'en passer.

D'autres jeunes pianistes qui interprètent de mémoire ne semblent avoir aucune préoccupation spécifique. De ce qui précède, nous nous formons une assez bonne idée sur la place que les adolescents réservent à la mémorisation. Cette observation nous amène à examiner leurs représentations quant aux images qu'ils entretiennent lorsqu'ils pratiquent et lorsqu'ils jouent devant un public.

4.1.9 Les analogies

En musique, l'analogie peut être reliée à une technique de créativité. Les musiciens peuvent rechercher des analogies inspiratrices. Nous avons voulu connaître les analogies employées par les jeunes pianistes lors d'une production musicale dans diverses circonstances comme au cours des pratiques, des concerts et des examens.

Lorsque les adolescents pratiquent le piano, ceux-ci nous avisent que fréquemment, ils pensent à autre chose qu'à la musique. Ils tentent de planifier la journée, ils pensent à leur mère, à leur grand-mère, bref à tout ce qui peut arriver dans le moment présent. Ces jeunes pianistes se disent souvent distraits.

D'autres adolescents se concentrent sur leur travail. Ils se remémorent leur dernier cours afin d'apporter les améliorations nécessaires. Ils répètent les passages difficiles et ils pensent "continuer à persévérer sans s'arrêter." Certains disent être incapables de penser à autre chose que du piano et de la musique. "Je ne suis pas capable de penser à la musique et de penser à autres choses en même temps." Nous remarquons ici que les pianistes se concentrent sur la musique. Certains pianistes imaginent que le public est présent. Ils jouent leur pièce et disent penser aux commentaires formulés par d'autres personnes quant à leur performance

antérieure.

La pensée des adolescents, lorsqu'ils sont en concert, diffère quelque peu. En ce sens, les adolescents se disant distraits lors de la pratique, sont très concentrés en concert. La majorité d'entre eux pensent au piano, à la pièce, à la réussite et à eux-mêmes.

Plusieurs d'entre eux pensent à la présence du public. Ils ne peuvent s'empêcher d'écouter les réactions de l'assistance. "J'écoute aussi les réactions physiques des auditeurs⁶⁵." Quelques fois ces réactions sonores dérangent grandement, en diminuant la concentration des pianistes.

Plusieurs adolescents pensent à ne pas se tromper. Ils tentent d'oublier le public et par le fait même le concert. La motivation intérieure est utilisée par quelques pianistes. "Je pense à réussir. Je me répète que je suis bonne et que je vais réussir; et la plupart du temps je réussis⁶⁶."

La majorité des pianistes disent n'avoir aucune image particulière lorsqu'ils jouent du piano. A l'occasion, quelques-uns créent des images et entendent des sons particuliers. Les images semblent être utiles lorsque les difficultés sont présentes. Il semble que souvent les images proviennent de la vision du professeur. Les adolescents les utilisent peu. Pour d'autres, c'est la présence du son qui importe. "Lorsque je sais ma pièce, je n'ai que la musique en tête." C'est le son qui détient la première place.

⁶⁵ "J'écoute aussi ce qui se passe dans la salle quand tu joues, tsé si ça parle, ça gigote, ça tousse, ça développe des maudits bonbons."

⁶⁶ "J'pense à l'avoir. J'me dis dans ma tête, j'suis bonne pis j'va l'avoir. Pis je l'ai la plupart du temps."

4.1.10 Les jeux pianistiques

Les jeux pianistiques nous permettent d'élaborer quant à l'attitude du pianiste face à son instrument. Nous savons qu'il n'y a peu de place pour ces jeux pianistiques lors des leçons de piano de ces adolescents. Il nous paraissait important de vérifier la place de l'improvisation et de la composition chez ces musiciens de formation classique.

L'improvisation occupe une place très limitée chez ces adolescents. Quelques-uns disent improviser souvent. D'autres souhaiteraient être capables d'improviser, mais il semble que pour la plupart d'entre eux l'improvisation "ne vient pas tout seul".

Les adolescents utilisent l'improvisation pour s'amuser et pour se distraire lorsqu'ils sont fatigués de leur pratique régulière. Deux adolescents mentionnent qu'ils n'improvisent jamais. Ils se disent incapables d'improviser et ils mentionnent qu'ils ne travaillent pas l'improvisation avec leur professeur.

Pour ces interprètes classiques, la composition n'est pas chose naturelle. Certains se disent incapables de composer et d'autres avouent n'avoir aucun goût pour cette activité. Quelques adolescents composent un peu avec des amis mais réalisent qu'ils ont beaucoup de difficulté à transcrire mélodiquement et rythmiquement. L'improvisation et la composition peuvent être à la base de la résolution d'une difficulté technique. L'exploration de ces concepts permet de comprendre qu'ils sont peu utilisés en tant que technique de résolution de problème.

Lors d'un problème technique, les adolescents nous disent fournir un effort afin de comprendre la difficulté. "C'est par les informations que j'ai déjà reçues que j peux résoudre le problème." D'autres emploient la simplification consistant à enlever une main afin de travailler le passage difficile. Une autre façon consiste à demander aux autres compagnons un moyen de résoudre le problème. Le professeur est aussi une personne convoitée, en ce sens, que les adolescents appellent celui-ci et demandent

des conseils particuliers afin d'évoluer et de réussir.

La difficulté technique est perçue comme un petit obstacle à surmonter. Quelquefois, les adolescents s'amuse en tentant de la surpasser et d'autres fois, ce travail devient plutôt laborieux. Certains pianistes avouent leur impatience. "Je me fâche, il faudrait que je réussisse rapidement en claquant des doigts. Je suis impatient⁶⁷."

Pour certains, les difficultés se règlent au début de la pratique, "j'essaie de voir toutes les subtilités qui s'y cachent" et, avec les explications du professeur, cette pianiste se dit capable de se débrouiller. Pour d'autres les difficultés ne se règlent jamais car ils ont tendance à sauter par-dessus les passages laborieux.

La difficulté technique est souvent perçue, par les adolescents, de diverses façons. Elle peut représenter un jeu, un fardeau ou un problème insurmontable.

Dans cette analyse descriptive, nous vous avons présenté les représentations des adolescents face à divers aspects de l'apprentissage de la musique. Le bilan de ces représentations nous incitent maintenant à examiner les relations entre ces représentations et la cognition.

4.2 Interprétation des résultats

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons choisi de réfléchir sur la notion de l'interprétation musicale en regard de la théorie de la situation cognitive telle que proposée par Jacques Schlanger pour les raisons exprimées précédemment. Les sections suivantes: la situation cognitive, les différentes approches, la communication, l'apprentissage et les relations entre les différents savoirs représentent les lignes directrices retenues de la théorie de Jacques Schlanger. Chacun de ces aspects de la cognition sera mis en relation avec divers éléments

⁶⁷

"Je me fâche, faudrait que tout me vienne tu suite en claquant des doigts. J'chu pas patient pas toute."

de l'analyse descriptive.

4.2.1 La situation cognitive

Cette section présente la situation cognitive et définit ses articulations et ses catégories.

L'interprétation musicale devient une sorte d'objet auquel nous pouvons attribuer diverses significations. Les enfants, les adolescents, les adultes, les musiciens, les amateurs et les professionnels ont tous une définition de ce concept. Ces sous-concepts contribuent quelquefois à améliorer certains regroupements. La possibilité de jouer et d'introduire de nouvelles idées font naître des objets "idéels" ce qui rejoint Schlanger (1978a) quand il écrit: "Réfléchir sur ce qui est a pour conséquence de produire des objets idéels, de les constituer" (p.9).

Dans cette recherche, "l'objet idéal" est représenté par l'interprétation musicale. Nous pouvons dire que par les représentations que nous livrent les adolescents, cet "objet idéal" devient souple. Selon Schlanger,

par objet idéal on entend (...) une entité mentale d'ordre intellectuel, d'extension variable, douée d'une autonomie qui en permet le classement et la transmission, mais qui est, directement ou indirectement, dépendante du sujet qui la constitue ou l'intègre (1978a, p.10)

Les jeunes pianistes ont contribué à définir diverses dimensions de l'interprétation musicale. Les variations de cette image que constitue l'interprétation musicale nous sont fournies par les différences au niveau des perceptions des adolescents.

La concrétisation de notre situation cognitive est représentée par l'accumulation des éléments de l'apprentissage musical permettant d'accéder à l'esthétique musicale. L'interprétation d'une partition musicale implique obligatoirement la capacité de transmettre un sens esthétique dans les oeuvres pianistiques. Ainsi, notre situation cognitive constitue l'interprétation d'une partition musicale par l'adolescent pianiste

et ce, devant un public. Comme le soutient Schlanger:

la situation réfère à l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve...; l'ensemble des relations concrètes qui, à un moment donné, unissent un sujet ou un groupe au milieu et aux circonstances dans lesquels il doit vivre et agir (1990, p.8).

L'adolescent se retrouve au centre de la situation, en relation avec la musique et l'auditoire. Ses perceptions nous aident à entrevoir les articulations fondatrices de cette situation cognitive.

4.2.1.1 Les articulations de la situation cognitive

De façon générale, la situation cognitive renvoie à l'état de fonctionnement cognitif d'une personne avec sa structure mentale, ses connaissances et ses expériences diverses.

Schlanger (1990, p.22) élabore trois articulations principales dans toute situation cognitive. Il s'agit du sujet connaissant, de l'objet du savoir et du savoir qui relate le sujet à l'objet.

Dans la situation cognitive envisagée, nous proposons les articulations suivantes: le sujet connaissant est l'adolescent pianiste, l'objet du savoir est représenté par la musique et le savoir qui relate le sujet à l'objet se manifeste dans l'interprétation des oeuvres pianistiques.

Lorsque l'adolescent musicien interprète une pièce musicale, il est en relation directe avec l'objet du savoir autant par la connaissance du langage musical que par la connaissance de son instrument. De plus, il est apte à mener à bien cet apprentissage musical lorsqu'il peut démontrer sa capacité de rechercher un sens esthétique dans ses interprétations.

L'autonomie cognitive face à la qualité des interprétations est omniprésente. Les

adolescents rencontrés ont tous en commun la connaissance du langage musical, mais ils diffèrent sur l'élaboration et la structuration de leurs interprétations pianistiques. Schlanger s'interroge alors sur l'existence de l'autonomie cognitive; pour lui...

...l'idée est qu'il n'y a qu'un seul intellect commun à tous les êtres humains; et que chaque individu n'a en propre qu'un intellect en puissance, qui sous l'action de cet Intellect Agent, passe de la puissance à l'acte (1990, p.23).

Nous avons pu constater que certains adolescents présentent plus de difficultés à passer de la connaissance du langage musical à la capacité d'interpréter. Cette constatation nous amène à envisager les diverses catégories de la situation cognitive citées par Schlanger.

4.2.1.2 Les catégories de la situation cognitive

Schlanger (1990, p. 50) distingue trois catégories de situations cognitives.

Les situations cognitives théoriques, dans lesquelles quelqu'un sait (que); les situations cognitives pratiques, dans lesquelles quelqu'un sait être, sait se conduire; enfin les situations cognitives poétiques, dans lesquelles quelqu'un sait faire quelque chose.

La "situation cognitive théorique" rejoint le savoir de la contemplation. Ainsi, les adolescents rencontrés sont capables d'apprécier et d'écouter diverses oeuvres musicales.

La "situation cognitive pratique" rejoint le savoir de l'action et de la conduite. Tous les adolescents rencontrés ont développé la capacité de jouer d'un instrument musical, ils savent traduire les symboles et exécuter une partition musicale.

La "situation cognitive poétique" rejoint le savoir de la création et de la fabrication. La création ne semble pas constituer un domaine accessible à tous, les adolescents musiciens ne composent pas tous. Certains mentionnent cependant que leur interprétation musicale constitue une certaine forme de création. Certains

adolescents réussissent très bien à interpréter une oeuvre pianistique. Par contre, d'autres y éprouvent beaucoup de difficultés. La situation cognitive poétique n'est donc pas accessible à tous.

A la dimension de "la compréhension du concept de l'interprétation musicale" de l'analyse descriptive, nous constatons que la majorité des adolescents établissent une différence entre "exécuter une partition" et "interpréter une partition". Nos résultats indiquent que chez la majorité des adolescents rencontrés l'exécution pianistique réfère à l'existence de la musique et l'interprétation pianistique rejoint le sens que prend la musique. La théorie de Schlanger nous entraîne fréquemment à utiliser le processus de l'analogie afin de bien comprendre les diverses relations. Ainsi, nous pouvons dire que l'exécution pianistique rejoint le savoir pratique et l'interprétation pianistique rejoint le savoir poétique.

Le sens de la situation cognitive nous est exprimé par la capacité de communiquer les sentiments et les émotions à un auditoire. Certains de ces adolescents pianistes qualifient de "mécanique" une interprétation sans sentiment. Cette vision mécanique implique obligatoirement "l'existence" de la musique. Le sens que revêt la musique nous est offert par les divers événements musicaux. La situation cognitive devient porteur de sens et quelques adolescents confirment que l'existence d'événements musicaux rend l'apprentissage agréable.

La prochaine citation nous sert de balise pour résumer les représentations des adolescents quant à une définition de l'interprétation musicale.

Dans le cadre de la situation cognitive, le sujet connaissant peut être considéré comme un système autonome, qui possède un fonctionnement et des contenus qui lui sont propres (sic) qui le distinguent de ce qui n'est pas lui; tout en étant entièrement tenu et soutenu par son environnement, avec lequel il échange matière, énergie et information (Schlanger 1990, p. 99).

Dans le contexte de l'interprétation musicale, l'adolescent pianiste peut être considéré tel un système autonome, qui fait preuve d'un fonctionnement, de

caractéristiques individuelles et de contenus qui lui sont propres et qui le distinguent des autres pianistes; tout en étant entièrement tenu et soutenu par ses parents, par son professeur, par son auditoire avec qui il échange ses acquisitions, ses expériences et ses renseignements.

Selon Schlanger (1990, p. 40), "chaque humain vit dans deux mondes, l'un spatio-temporel qui maintient son corps en vie, et l'autre mentalo-temporel dans lequel s'active son esprit". Lors de l'exécution pianistique, le langage du corps perçu par cet auteur, serait le langage des causes à effets, des actions et des réactions, ce qu'il nomme le "langage en corporais". Dans l'interprétation musicale, nous rejoignons le langage des sensations, des sentiments et de l'appréciation. Nous sommes alors en présence du "langage en mentalais". Suite à l'analyse des représentations des adolescents, le jeune pianiste qui interprète une partition musicale où les qualités esthétiques peuvent être perçues utilise les deux langages. Nous réalisons trop souvent que plusieurs adolescents semblent se contenter du langage en corporais. La musique ne subit alors aucune transformation.

Dans l'enseignement pianistique, nous devons tenter d'unifier ces deux langages. Pour ces adolescents, la technique semble essentielle à la qualité de l'interprétation. L'intégration des données techniques augmente la capacité à interpréter convenablement. "Pratiquement, cela revient à dire que chaque créateur ...doit avoir la maîtrise d'une technique qui lui permette d'élaborer des objets esthétiques capables de produire des effets" (Schlanger 1978b, p.94).

Les interprétations des adolescents oscillent entre la simple exécution et l'interprétation. Les adolescents pianistes élaborent constamment; ils cherchent le son désiré, tentent d'atteindre un style convenable, essaient tel geste lors d'un passage plus laborieux. Pour paraphraser Schlanger (1990, p.42), l'adolescent est un "être spatio-mental, un être à double perspective, qui vibronne sans arrêt entre les deux, qui oscille en permanence et ne se maintient que par cette oscillation". L'adolescent pianiste cherche intérieurement ses sensations et ses perceptions tout

en s'ajustant aux exigences professorales.

L'hypothèse du monde unique dans les situations cognitives est, pour Schlanger, la plus adéquate. Dans ce monde unifié, il y aurait coexistence du mental et du corporel. "C'est le temps qui semble jouer le rôle de ciment, d'élément unifiant, qui retient ensemble et fonde la possibilité de subsistance et de co-subsistance du corporel et du mental" (1990, p. 43). Dans la production d'une partition musicale, pourrions-nous dire que le facteur temps devient déterminant quant à la qualité des interprétations? Les adolescents rencontrés se sont peu prononcés sur cet élément. Il semble que le temps joue un rôle dans l'apprentissage de la pièce musicale mais qu'il n'est pas nécessairement déterminant quant à la qualité de l'interprétation.

A ce sujet, nous croyons que la vision des professeurs consiste à penser que le temps de pratique influence la confiance des adolescents quant à leur capacité d'interpréter. Un adolescent qui a bien pratiqué sa pièce musicale et qui a mis le temps nécessaire pour travailler les détails sera mieux préparé physiquement et mentalement à interpréter sa pièce. Les adolescents confirment cette pensée en nous disant à plusieurs reprises qu'ils se sentent confiants et aptes à jouer lorsqu'ils prennent conscience de la qualité du travail fourni. Il y a bien-être lorsque l'adolescent arrive à bien interpréter et que les efforts fournis aboutissent au but visé. Lorsque les professeurs sont incapables de faire comprendre la notion d'interprétation musicale à un élève pianiste, il y a mal-être. Cette idée rejoint la pensée de Schlanger lorsqu'il mentionne: "il y a mal-être, quand en parlant de l'idée, on se fourvoit en route et on n'aboutit pas au but visé" (Schlanger 1990, p. 53).

4.2.2 Les différentes approches

A ce stade de l'interprétation des données, il nous faut obligatoirement faire une distinction entre compétence musicale et performance musicale. Notre recherche nous permet de tracer une ligne directrice quant aux notions de compétence et de performance.

Nous pouvons accéder à cette clarification par une compréhension des deux approches que sont l'approche analytique et l'approche phénoméniste.

4.2.2.1 L'approche analytique

Selon Schlanger "l'approche analytique étudie la compétence de la situation cognitive" (1991, p.11). La compétence musicale est accessible à divers individus. Il s'agit de connaître le langage musical et d'être capable d'exécuter ces symboles à l'instrument.

L'approche analytique nous permet d'expliquer en trois volets l'exécution pianistique. L'exécution réfère à: 1) l'automatisme ainsi l'adolescent musicien a besoin d'une certaine flexibilité et d'une rotation de ses articulations; 2) à la géométrie motrice qui est perceptible par la trajectoire des mouvements et à la programmation et 3) la coordination d'un ensemble de mouvements simultanés nécessaire à la production musicale (Shaffer 1988).

Chez les adolescents, la description de la compétence se manifeste dans l'explication du travail musical quotidien. Dans la pratique instrumentale, l'adolescent nous exprime ces difficultés et élabore sur le travail qu'il doit fournir pour arriver à performer musicalement lors d'événements musicaux. L'adolescent qui exécute convenablement les divers symboles sans nécessairement se soucier de l'effet esthétique sera considéré un pianiste compétent. Ce dernier connaît certaines notions, il est capable de les étudier séparément et il devient familier avec les techniques du doigt, du pouce, des doubles-notes. Nous sommes face à l'étude de divers concepts élaborés séparément. Ainsi, nous comprenons que "la voie analytique est anatomique" (Schlanger 1990, p.10).

L'exécution devient synonyme de compétence et rejoint la cognition car pour interpréter une oeuvre le pianiste doit assimiler un certain nombre de connaissances élémentaires.

De plus, quelques adolescents nous informent que la différence entre un bon et un mauvais musicien réside principalement dans l'interprétation musicale.

4.2.2.2 L'approche phénoméniste

Notre démarche consiste à considérer l'interprétation pianistique comme Schlanger (1990, p.9), quand il choisit la démarche phénoméniste qui "regarde la situation cognitive de l'extérieur, pour voir comment elle performe." Ainsi les adolescents nous ont livré leurs représentations sur divers aspects de l'apprentissage musical; elles constituent les invariants de la situation cognitive, invariants influencés par leur expérience musicale et par l'enseignement reçu. A cause de notre regard axé vers les représentations des adolescents pianistes quant à l'interprétation pianistique, nous sommes en mesure de croire que l'interprétation musicale suppose la performance. Ce concept de performance exige une maîtrise technique et une maîtrise expressive.

Cette performance inclut tous les facteurs physiques étudiés individuellement dans une approche analytique et rejoint le phénomène étudié soit l'interprétation musicale. Sous l'approche phénoméniste nous retrouvons l'approche analytique et au même sens, sous la performance pianistique nous retrouvons la compétence du musicien.

Comme Schlanger,(1990, p.9) nous croyons à "l'intérêt et à la complémentarité de ces deux approches"; la démarche analytique est essentielle à la démarche phénoméniste et vice versa. De même, l'exécution pianistique est essentielle à l'interprétation pianistique. "Toute situation cognitive est tenue par dessous par des mécanismes cognitifs qui la rendent possible, et qui l'expliquent sous l'aspect de sa compétence matérielle..." (Schlanger 1990, p.11).

Dans le concept de la performance, le savoir en soi ne retient plus l'attention tant espérée. L'interprétation musicale rejoint l'individu en situation et tend vers la

performance. Cette situation est attribuable à la capacité de démontrer le savoir en situation. Les représentations des adolescents nous indiquent qu'ils transforment leur construit cognitif. C'est par l'événement musical que l'adolescent peut explorer de nouvelles avenues. En participant à divers récitals, concours ou concerts, il dépasse le stade de connaissances et explore les possibilités et les limites de la situation cognitive.

Pour bien comprendre le phénomène de l'interprétation musicale, il faut la considérer "dans son entier, dans son déroulement, comme une événement qui a lieu et que l'on observe pour ainsi dire dans sa totalité" (Schlanger 1990, p.10). L'approche phénoméniste peut nous permettre de mettre l'accent sur la façon d'entrer en scène, de s'asseoir, de se préparer, de saisir le temps où il faut débiter, de comprendre la gestuelle, de transmettre le son, de terminer la pièce, de saluer, de se conduire avec le public, les jury... La situation cognitive est comprise par la démarche phénoméniste. Cette démarche est dynamique. En musique, cette approche nous permet de considérer l'élève dans sa totalité.

4.2.3 La communication

L'interprétation pianistique fait appel à la transmission des représentations de l'ensemble des connaissances acquises vers un mouvement extérieur. Nous considérons aussi toutes les relations existantes entre le musicien et l'environnement desquels il émerge un échange constant entre le pianiste et l'auditoire, ce qui assure la communication entre les deux.

De façon plus spécifique, "la situation cognitive est un événement, et celui qui traverse cet événement n'est ni un dieu, ni un animal, ni une machine, mais un être humain" (Schlanger 1990, p.8). L'interprétation musicale devient le reflet de la communication impliquant l'être humain. La communication implique la participation musicale et la découverte de problèmes cognitifs.

4.2.3.1 La participation musicale

Chez plusieurs adolescents rencontrés, la participation à des événements musicaux devient porteur de messages. C'est par l'interprétation d'une partition musicale que la musique prend sens. La musique existe par les notes, la mélodie, le rythme et l'harmonie, et la musique prend sens par l'effet esthétique que produit l'interprétation musicale.

Ces jeunes pianistes deviennent des "sujets connaisseurs" culturels. Il faut remarquer que les adolescents rencontrés proviennent de divers milieux, certains d'une famille musicienne alors que pour d'autres, l'apprentissage de la musique est un événement complètement nouveau. Selon certains adolescents, faire partie d'une famille de musiciens conduit très tôt à se produire publiquement. Cet élément augmente la confiance du jeune pianiste et contribue ainsi à lui faire maîtriser plus rapidement l'anxiété reliée à la production.

L'interprétation musicale constitue également une manifestation sociale où l'enfant continue à développer ses capacités cognitives. Ainsi, il y a adéquation entre l'interprétation musicale et la cognition.

La cognition est une manifestation sociale tenue par des cadres culturels dans lesquels les humains naissent, développent des capacités cognitives, acquièrent des automatismes de pensée, et manifestent leurs aptitudes cognitives (Schlanger 1990, p.25).

4.2.3.2 Les problèmes cognitifs

Comme nous venons de le mentionner, l'adolescent musicien communique par la musique lors de ces participations à divers événements musicaux. A l'occasion, ces participations convergent vers la découverte de problèmes cognitifs. "Les problèmes cognitifs ne prend (sic) corps et sens qu'à partir de situations cognitives concrètes" (Schlanger 1990, p.7).

A la dimension "communication" de l'analyse descriptive, nous avons vu que les adolescents indiquent rencontrer divers problèmes lorsqu'ils sont appelés à se produire devant un auditoire. Les problèmes cognitifs font ou refont surface lorsque le jeune pianiste tente d'interpréter la pièce apprise. Nous constatons les difficultés qu'éprouvent certains jeunes pianistes lors de classes d'ensemble, d'examens ou de récitals. La coordination des divers éléments devient plus laborieuse en présence d'un auditoire. La situation cognitive permet d'isoler une caractéristique qui donnera naissance à un problème spécifique.

A notre sens, la situation cognitive ne doit pas être que le reflet d'un amas de problèmes. Le problème nous permet d'expliquer et d'isoler un élément ignoré, cette identification devenant l'élan nécessaire à une réussite ultérieure. Le "problème" perceptible par l'enseignant doit servir d'invitation afin d'aider le pianiste à maîtriser davantage certaines connaissances. Nous croyons que la notion de problème, strictement perçue comme difficulté et obstacle, pourrait freiner l'intérêt d'apprendre. Il importe d'aider le pianiste à développer sa capacité d'être en relation avec sa performance tout en le rendant apte à comprendre ses difficultés.

4.2.4 L'apprentissage

Les représentations des adolescents portent à croire que chaque enfant devrait avoir la possibilité d'apprendre un instrument musical. Ces adolescents se disent heureux d'avoir eu l'occasion d'apprendre la musique et ils nous signalent que les apports de la pratique instrumentale sont nombreux. Nous savons, par contre, que tous les enfants ne pourront passer du potentiel à l'acte, tous ne parviendront pas à interpréter de façon brillante une pièce musicale, car "...par delà la compétence cognitive qui est commune à tous les humains, les performances cognitives, elles, ne le sont pas.." (Schlanger 1990, p.26).

Nous avons vu précédemment que l'apprentissage devient non seulement une compétence à atteindre mais une performance à réaliser. Il est à remarquer qu'il y

a cependant apprentissage au niveau de la compétence et au niveau de la performance.

Nous présentons l'apprentissage par les sous-concepts suivants: l'objet du savoir, les distinctions de l'objet du savoir, les expériences musicales antérieures, les buts fixés et les structures d'intégration.

4.2.4.1 L'objet du savoir

La situation cognitive est reliée à l'apprentissage. Elle constitue un changement continu et une adaptation face à l'objet du savoir. Schlanger (1990) mentionne que "toute situation cognitive est transitive: quelqu'un sait quelque chose" (p 29).

Selon les capacités et les caractéristiques individuelles de chacun des adolescents rencontrés, l'interprétation musicale présente diverses significations. En musique, lorsque l'adolescent obtient un geste d'approbation du professeur quant à sa performance, il développe une plus grande maîtrise de ses capacités. La transition entre l'impossible et le possible passe par l'appui parental et professoral. L'adolescent sait qu'il est apte à jouer correctement, qu'il est capable de maîtriser certains gestes techniques indispensables. Ces appuis lui apportent confiance et l'adolescent peut plus aisément s'engager dans la production pianistique. L'adolescent parvient ainsi à se situer par rapport à ses apprentissages et face aux divers événements musicaux. Schlanger nous dit:

dans chacune des situations cognitives, je me situe par rapport à des choses, à des événements, à des concepts, qui tous appartiennent au domaine de ce que je sais: ce sont des objets de savoir (1990, p 30).

Les résultats de la série d'entretiens indiquent que les adolescents qui se produisent en concert ressentent une satisfaction face à l'objet du savoir et face à leurs réalisations avec cet objet du savoir. Nous considérons le savoir, c'est à dire la musique, comme faisant partie intégrante de l'événement musical. De même, pour Schlanger (1990, p. 30) "l'objet du savoir n'est pas considéré en soi, mais toujours

comme faisant partie intégrante d'une situation cognitive".

4.2.4.2 Les distinctions de l'objet du savoir

Schlanger utilise trois distinctions pour mieux comprendre la problématique des objets de savoir. Il s'agit de la distinction objets/événements, la distinction intérieur/extérieur et la distinction privé/public.

Pour ces adolescents, l'objet représente la description de l'objet du savoir sans transformation. Ici, l'objet est représenté par la capacité de lire la partition musicale en tenant compte des différentes caractéristiques reliées à l'écriture. Le pianiste n'émet aucune transformation, il exécute une quantité de symboles. L'adolescent pianiste n'a plus besoin de transformer la boule noire sur la ligne horizontale, il sait très bien ce que représente ce signe et il est capable de jouer avec cet objet. C'est la stabilité représentée par le langage musical. Lorsque Schlanger emploie le mot objet, il entend :

tout ce que au niveau de ma perception naturelle, je considère comme suffisamment stable pour être descriptible en soi, sans avoir à tenir compte des processus de transformation et de mouvement qui sont inhérents à l'objet ainsi décrit (1990, p.31).

L'événement est représenté par la possibilité de décoder tous les symboles musicaux et par la capacité de transmettre un sens musical se traduisant par l'émergence de capacités expressives. Schlanger considère que l'événement "a lieu dans le temps et (...) déploie des transformations internes dans une durée" (Schlanger 1990, p.31).

Les adolescents distinguent une pièce exécutée d'une pièce interprétée. L'exécution, constituerait pour eux, la stabilité et rejoint la technique pianistique, l'interprétation est plutôt la transformation et rejoint l'esprit, les sentiments et les émotions. "A ce stade la distinction objet/événement semble claire et nette: d'une part ce qui est stable, les objets; d'autre part ce qui se transforme, les événements" (Schlanger

1990, p.31).

"La distinction intérieur/extérieur n'a de sens ici que par rapport à la situation cognitive dans laquelle je me trouve, par rapport au sentiment que j'ai de ma propre intériorité" (Schlanger 1990, p.31). Toute l'activité cognitive de l'adolescent se situe par rapport à son monde intérieur et la musique se trouve directement liée au sujet connaissant. L'adolescent tente d'atteindre un niveau idéal dans ses interprétations musicales. La réalité le ramène souvent à l'exécution et à la démarche analytique. Entre l'idéalisme et le réalisme, il y a "une double position d'équilibre" (Schlanger 1990, p. 33), c'est l'équilibre entre le sujet connaissant et l'objet du savoir. C'est aussi l'équilibre entre l'adolescent et la musique.

A la limite, cela revient à poser la possibilité d'une structure cognitive idéaliste qui viserait un contenu cognitif réaliste: c'est en moi, fermé sur moi même, que je connais ce qui est autre que moi (Schlanger 1990, p.35).

L'enseignement que l'adolescent reçoit est une amorce de son activité cognitive et la transmission qu'il sera capable d'apporter à un auditoire devient le résultat de son activité cognitive. L'extérieur agit sur l'adolescent et l'adolescent joue avec son intérieur, sa perception, ses sensations et réussit à élaborer une synthèse des divers éléments.

Considérons maintenant la distinction privé/public. Schlanger entend par "privé, tout ce qui est en moi et ne peut sortir et par public tout ce qui se trouve en moi et peut sortir" (Schlanger 1990, p. 36). Ainsi, dans la dimension publique, le pianiste a la possibilité de communiquer l'expression musicale désirée. Il est capable de transmettre un sens musical et cette expression est détectée par d'autres sujets. La distinction "entre domaine privé et domaine public est fondée sur une différence dans la possibilité de communiquer" (Schlanger 1990, p 37). L'interprétation musicale est publique, en ce sens que l'adolescent possède quelque chose en soi et il est capable de le transmettre.

Schlanger (1990, p. 37) part de la "supposition que (...) (l')auditeur est capable de

vivre les mêmes expériences que moi". Les adolescents partent de la supposition que les auditeurs sont capables d'apprécier leur interprétation et sont capables de comprendre le message, de façon différente, de l'interprète mais en relation avec l'objet du savoir et le sujet connaissant. Il est évident que nous pouvons arriver à un accord public homogène quant aux perceptions musicales, car chaque auditeur et chaque interprète possèdent des caractéristiques privées. Cependant, est donc "public ce qui dans un monde intérieur est extériorisable en données spatio-temporelles, et est ainsi transmissible à d'autres esprits, à d'autres mondes intérieurs" (Schlanger 1990, p. 38).

4.2.4.3 Les expériences musicales antérieures

Les expériences musicales permettent la connaissance de soi et la connaissance "d'autre que soi". Deux avenues sont présentes lors de l'apprentissage de la musique. Dans un premier temps, les adolescents désirent connaître et comprendre le langage musical. Ils sont en quête d'un savoir; ils tentent, essayent et découvrent les différentes facettes de la musique. Déjà, et même au tout début de cet apprentissage, ils possèdent une image de ce qu'ils veulent atteindre.

Dans un deuxième temps, en interprétant une partition musicale, la majorité des adolescents désirent connaître d'autres qu'eux. Ils désirent découvrir l'auditoire, et pour y accéder, ils ont besoin d'une appréciation parentale et professorale. "En ce sens, le réel est toujours un possible qui se réalise à partir des prémisses qui permettent et suscitent sa réalisation" (Schlanger 1990, p.52).

Les adolescents apprennent à communiquer leurs visions et par cette situation ils font certaines découvertes. Schlanger nous explique:

Il y a des situations cognitives dans lesquelles je cherche à me connaître, dans lesquels je me prends moi-même comme objet de mon savoir; alors que dans d'autres, ce que je connais, ou ce que je cherche à connaître est autre que moi (Schlanger 1990, p.45).

Dans la capacité d'interpréter une partition musicale, la connaissance de soi importe dans la transmission du sens esthétique. Les adolescents nous font remarquer que pour interpréter, il faut être capable de verbaliser leurs sentiments. Les idées exprimées indiquent que pour eux, il existe une relation entre la connaissance de soi et la capacité d'interpréter. Selon eux, ceux qui ne réussissent pas à s'exprimer musicalement, ont soit des difficultés au niveau personnel, soit une connaissance mitigée d'eux-mêmes.

De plus, nous pourrions ajouter que l'instrument sert d'intermédiaire à la connaissance de soi. Le piano seul est une chose inanimée. Le piano ne se connaît pas. "Les choses inanimées ne peuvent ni connaître ni se reconnaître: et ceci est pour elles, et par rapport à nous être humains, un signe de leur imperfection" (Schlanger 1990, p. 62). Le pianiste est donc celui qui rend la musique vivante. C'est l'interprète qui crée la musique, il apporte vie à la partition. Sans l'interprète, la musique demeure statique sur papier.

L'adolescent musicien apprend à se connaître par chaque situation cognitive. Lorsqu'il s'exécute en public, il apprend des choses sur lui-même. L'activité cognitive sert d'enrichissement à l'interprète. Les adolescents qui refusent de participer à divers événements musicaux ne réussiront que très rarement à surmonter leur nervosité. C'est par diverses situations cognitives, que la musique prend vie et que l'adolescent pourra retrouver une satisfaction musicale.

Cette idée nous entraîne à percevoir la situation cognitive par rapport au "je". Schlanger nous dit que "toute situation cognitive est égocentrée" (1990, p.8). Cette qualification paraît à prime abord peu réaliste étant donné qu'il nous parle constamment du lien primordial entre la situation cognitive et l'événement. Comment entrevoir ce "je" omniprésent dans la situation cognitive? Nous retrouvons ce "je" dans la capacité d'auto-critique que possèdent ces adolescents. Ils sont capables de s'exprimer en "je" et souvent nous pouvons constater qu'ils savent reconnaître leurs lacunes et leurs difficultés. Après chaque participation musicale, ils expriment

leur mécontentement ou leur satisfaction. Ce degré de satisfaction importe graduellement dans leur vision de la réussite.

Les expériences musicales vécues dans chacun des événements musicaux sont régulièrement ramenées aux intentions et aux désirs des adolescents pianistes.

4.2.4.4 Les buts fixés

Pour la majorité d'entre eux, la pratique instrumentale favorise la possibilité de se réaliser. Quelques adolescents prétendent qu'il devient primordial pour eux de gagner un concours ou de passer un examen. Un adolescent espère une carrière de pianiste célèbre.

Le savoir-être du pianiste se reflète par les représentations des adolescents quant à leurs perceptions et leurs réalisations. "Dans la situation cognitive, le savoir-être du sujet connaissant est à la fois une manière de se voir et de se vouloir, une manière de se connaître et de se réaliser" (Schlanger 1990, p.91).

Les modulations externes sont exprimées en terme d'utilité du savoir. Schlanger nous parle de modulation selon l'usage.

La modulation du savoir selon l'usage exprime le fait que le savoir joue un rôle essentiel dans la vie du sujet connaissant, qu'il répond à des besoins, à des demandes, à des désirs, qu'il sert à vivre (1990, p.136).

Nous avons pu constater que les adolescents qui se sont fixés un but à atteindre ont beaucoup plus d'intérêt face à la pratique instrumentale. Ceux qui participent aux divers concours de piano présentent des caractéristiques similaires. Le savoir répond à leurs désirs de participer et de gagner. Pour d'autres, la pratique de leur instrument n'est pas utile en soi mais elle joue un rôle essentiel en tant qu'activité récréative.

Chez ces jeunes pianistes, interpréter une partition musicale implique le savoir

théorique, le savoir faire et un goût pour la perfection. Les adolescents sont très conscients du travail qu'ils fournissent afin d'arriver à ce qu'ils désirent. "Le sujet de la situation cognitive sait être quand il sait devenir ce qu'à ses yeux, il doit être" (Schlanger 1990, p.91). La majorité d'entre eux nous parlent d'un ami ou d'une amie qui a abandonné car cet apprentissage devient trop exigeant. Ils qualifient ces adolescents de jeunes non travaillants et non persévérants.

La musique aide l'adolescent à mieux vivre. Nous voyons que c'est l'impact de la musique qui s'intègre à la vie de l'adolescent. "..Cette utilité du savoir est toujours relative au sujet connaissant" (Schlanger 1990, p. 136).

Il est assez surprenant de constater que ce sont souvent les parents qui décident que l'apprentissage de la musique était une bonne chose pour leur enfant. "En outre, souvent c'est un tiers qui décide de la valeur d'usage d'un savoir: là est le lieu de la condescendance cognitive, qu'il s'agisse des personnes ou des institutions" (Schlanger 1990, p.136). La majorité des adolescents sont très conscients du rôle essentiel de leurs parents lors du début de l'apprentissage. Ils mentionnent avoir besoin d'un support parental à l'adolescence mais que ce support diffère de celui de l'enfance. Ils ne veulent plus que les parents contrôlent tout. Ils se disent capables eux-mêmes de travailler et d'améliorer leurs pièces musicales.

L'utilité du savoir est reliée aux caractéristiques individuelles de chaque adolescent. Participer à des concours musicaux semble utile pour certains et complètement inutile pour d'autres. De même, jouer seulement pour la famille semble très utile et plaisant pour certains et quelque peu "imbécile" pour d'autres. Le pianiste utilise certaines modulations externes pour cheminer dans son apprentissage. Là où Schlanger emploie l'expression "modulations externes", les adolescents utilisent le terme motivation et s'expriment sur les motivations externes qui les aident à progresser. Il semble y avoir une nette correspondance entre modulations externes et motivation extrinsèque.

4.2.4.5 Les structures d'intégration

Nous cherchons à connaître "les structures d'intégration dont se sert le sujet connaissant dans son entreprise de constitution et d'appréhension du savoir" (Schlanger 1990, p.129). Comment l'adolescent qui apprend le piano classique peut-il réussir à intégrer certaines notions pour constituer son interprétation?

Selon Schlanger (1990, p. 129), le sujet connaissant se meut selon trois axes: l'axe de l'instrumentalité, l'axe du sens et l'axe de l'intellect. Nous croyons qu'il n'est pas nécessaire de distinguer lequel de ces axes est primordial dans l'apprentissage de la musique. Nos données ne nous permettent pas de nous prononcer sur l'importance de ces axes dans l'apprentissage de la musique, les adolescents touchent à ces divers axes à des degrés plus ou moins égaux. Pour certains, c'est l'intuition et le sens qui dominent et pour d'autres, c'est le possible et l'immédiat.

Selon les renseignements obtenus chez ces adolescents, nous réalisons qu'ils emploient diverses avenues pour intégrer leurs apprentissages.

Schlanger présente trois regroupements cognitifs liés aux trois modes du savoir présentés antérieurement.

...autour du savoir (que), le regroupement qui a pour critère d'adéquation la vérité par correspondance; autour du savoir-être, le regroupement qui a pour critère d'adéquation la vérité par cohérence; autour du savoir faire, le regroupement qui a pour critère d'adéquation la vérité par réussite (1990, p.106).

Reprenons la situation cognitive considérée et tentons de reconnaître les diverses relations. Le savoir (que) est la connaissance du langage musical. Nous pouvons dire que lorsque l'adolescent parvient à lire une partition musicale il y a correspondance entre son "savoir (que)" et la musique. Le "savoir (que)" vise la connaissance du langage musical et lorsque tous ces symboles sont connus par l'adolescent, ce savoir atteint sa visée.

"On dit qu'un savoir (que) est adéquat à l'objet de savoir qu'il vise, quand il remplit correctement sa fonction de désignateur cognitif en donnant de cet objet de savoir une représentation fidèle" (Schlanger 1990, p. 106).

Une personne objective pourrait confirmer cette correspondance entre la connaissance du langage musical et la capacité d'exprimer ou de répondre à des questions théoriques ou techniques. Nous constatons que les matières théoriques présentent peu d'attraits chez les adolescents; par contre, ceux-ci réalisent que la théorie musicale est essentielle à la poursuite de l'apprentissage pianistique.

Ce n'est pas tout de connaître le langage musical; le savoir (que) dans l'apprentissage d'un instrument musical ne suffit pas et "un savoir (que) accompagne ainsi tout savoir-être" (Schlanger 1990, p.115). Pour l'adolescent pianiste, le savoir-être se réalise quand le musicien sait être pianiste et interprète une partition musicale. "Quelqu'un sait être, quand il est conforme à ce qu'il doit être, quand il est adéquat à soi" (Schlanger 1990, p.111). Dans cette optique, le pianiste est adéquat musicalement à soi lorsqu'il sait interpréter.

Pour ces adolescents, être musicien comporte diverses définitions: c'est être capable de lire une partition musicale, de jouer d'un instrument musical, d'écouter beaucoup de musique, de faire sentir ses sentiment dans l'interprétation. Le savoir-être est donc influencé par l'éducation et par l'environnement familial et scolaire.

Alors que le "savoir (que)" semble et doit être le même pour tous, le savoir-être subit des fluctuations. Le savoir-être de l'adolescent pianiste exige qu'il se situe par rapport à son auditoire, son professeur, ses amis et sa famille. Le savoir-être se concrétise dans la production extérieure. "..Dans la situation cognitive du savoir-être, le sujet est une entité qui se situe topologiquement par rapport à son entourage, et dynamiquement par rapport à une idée de soi" (Schlanger 1990, p. 117).

Le savoir-faire se réalise lorsque le pianiste est capable d'exécuter une partition sans toutefois se soucier des caractéristiques esthétiques. Le désir de réussir et le

choix de se réaliser par l'interprétation de la musique reflètent le savoir-faire.

Le pianiste sait ce qu'il veut jouer, mais n'a pas encore défini très clairement le résultat. Il en est à l'étape de l'élaboration et de la construction. La précision technique est à un niveau plus ou moins élevé et la maîtrise de cet élément favorisera l'émergence de qualités esthétiques.

Toute situation cognitive de savoir-faire implique d'une part que je sais ce que je veux- même si ce n'est pas très clairement; et que je sais ce que je dois faire pour y arriver, même si ce n'est pas de manière très précise (Schlanger 1990, p.118).

La réussite musicale est visée et le pianiste s'octroie les moyens nécessaires afin d'y parvenir. A certains moments, l'adolescent doit travailler de nouveau des passages techniques laborieux, tenter des interprétations, s'enregistrer et s'auto-critiquer, travailler avec le professeur ou écouter différentes versions enregistrées par des interprètes renommés. Les adolescents recherchent des solutions et ces solutions sont directement reliées à leurs problèmes spécifiques.

Afin de surmonter les difficultés rencontrées, le pré-requis essentiel semble être la capacité de reconnaître ses propres lacunes. Les adolescents rencontrés savent percevoir leurs difficultés et aisément ils peuvent en discuter et peuvent en discuter sans gêne aucune.

Sans être complètement hiérarchiques, ces trois modes de savoir se complètent grandement. Il semble peu réaliste de vouloir interpréter une partition musicale sans connaître le langage musical et sans savoir-faire.

Ces trois modes de savoir peuvent se retrouver chez un même pianiste. La combinaison de ces modes contribuent à augmenter la performance du musicien. Certains d'entre eux parviennent à de bons résultats et d'autres n'y parviennent jamais. Pour les adolescents, c'est souvent l'ambition et le désir de réussir qui influencent l'accès à ces savoirs. Schlanger n'emploie pas le mot motivation mais

il nous entretient sur la conscience de soi et la conscience de ce que désire le sujet connaissant. Les adolescents nous parlent de la motivation en terme d'élan face à un nouveau défi. Selon eux, la motivation influence leurs réalisations.

4.2.5 Les relations diverses

Schlanger examine de façon précise la relation entre le sujet connaissant et l'objet du savoir. Il présente trois aspects de cette relation.

Le savoir considéré comme un lien entre le sujet connaissant et le monde; ...le savoir comme le produit de cette interaction entre le sujet connaissant et son monde; enfin, le savoir considéré comme un résultat, comme ce qui subsiste de cette interaction (1990, p.87).

Dans cette recherche, le savoir constitue la capacité d'interpréter une partition musicale. C'est par la connaissance du langage musical que le musicien peut entrer en relation avec le monde.

Nous pourrions considérer que, par la connaissance du langage musical, nous sommes en présence d'un savoir du premier degré qui ne comporte aucun risque majeur. En même temps, ce savoir ou plutôt cette connaissance offre de nombreuses possibilités. Le musicien peut choisir de garder pour lui cette connaissance.

Nous avons vu dans l'analyse descriptive que certains adolescents décident de demeurer à ce niveau. Les raisons sont nombreuses: quelquefois, ils sont peu encouragés à la production extérieure et dans d'autres circonstances, ce sont les adolescents eux-mêmes qui refusent de participer aux événements musicaux. Nous croyons qu'il faut respecter cette décision et continuer de les encourager sans pour autant forcer cette participation. Nous constatons que, chez la majorité des adolescents, lorsque la pression de l'entourage est exagérée, ceux-ci abandonnent facilement cet apprentissage. La décision de participer ou non devrait leur revenir.

Si nous désirons que le langage musical soit le produit de l'interaction entre le pianiste et le monde, il faut absolument transformer cette connaissance en "savoir-produit". Le produit pourrait être relié à la compétence de l'exécution pianistique. Les adolescents font une synthèse de leurs apprentissages musicaux et tentent de rejoindre l'auditoire. Cette interaction entre le jeune pianiste et le monde extérieur comporte certains risques. Nous nous sommes rendus compte que chez les adolescents rencontrés, l'auditoire augmente la nervosité de ces pianistes. Chacun tente d'enrayer ces effets dérangeants de diverses façons.

Quant aux résultats, nous croyons qu'ils sont souvent proportionnels à la satisfaction des adolescents. Le "savoir-résultat" constitue l'interaction entre la musique, le pianiste et l'auditoire. Ces trois éléments se retrouvent dans la capacité d'interpréter une partition musicale. Lorsque l'adolescent ne fait qu'exécuter une partition, la relation entre l'auditoire et le pianiste semble déficiente. Étant donné que les effets esthétiques sont peu nombreux, l'auditeur s'ennuie rapidement. Le résultat présente des effets négatifs.

La majorité des adolescents considèrent l'auditoire comme étant des gens capables d'apprécier leurs aptitudes. Ce qui importe de cette production c'est aussi l'appréciation des auditeurs.

Enfin le savoir se transforme en résultat qui, tout en restant dépendant d'un sujet connaissant, acquiert une certaine autonomie matérielle, qui permet de l'emmagasiner et de le transmettre d'un sujet connaissant à l'autre (Schlanger 1990, p.88).

Les impressions et les commentaires donnés aux pianistes demeurent en mémoire. Les pianistes rencontrés se réfèrent régulièrement aux événements musicaux antérieurs. Ils précisent leur degré de satisfaction, ils apportent des critiques face à la qualité des auditeurs et ils sont généralement capables d'apprécier ou d'évaluer leurs performances.

L'explication de ces divers aspects de relation, nous confirme que le "savoir que" est

l'apprentissage du langage musical, le "savoir-produit" est la capacité d'exécuter une partition musicale et que le "savoir-résultat" est la capacité d'interpréter une partition musicale.

Schlanger distingue le "savoir que", du "savoir faire" et du "savoir être". "Le savoir (que) se dit en mots, il se présente sous formes d'objets de langage" (1990, p.90). Le savoir que est représenté par le langage musical. "Tout savoir faire s'accompagne d'un savoir (que), mais souvent celui-ci reste implicite et se manifeste que lorsqu'on le provoque" (1990, p.90). L'adolescent qui réussit à jouer une partition musicale possède à la fois le savoir faire et le savoir (que). .."Le savoir (que) qui se (re)trouve derrière son savoir-faire" (1990, p.90). "Enfin, le savoir-être ...qui vise l'adéquation entre ce que je suis, ce que je (me) sais être, et ce que je veux être" (1990, p. 90).

L'adolescent qui ne désire point être un pianiste d'envergure en demeure au "savoir-produit". Il faut mentionner que diverses capacités individuelles entrent dans la capacité de désirer le savoir-résultat. A notre sens, certains adolescents peuvent avoir accès à ce savoir ultime sans réellement le désirer; et d'autres adolescents voudraient avoir accès à cette relation du savoir mais n'y parviennent guère. Les efforts dispensés ne sont pas toujours en relation avec ces divers accès.

Enfin, l'effet esthétique se perçoit à l'intérieur du savoir-résultat résultant de l'interaction entre le pianiste, la musique et l'auditoire. Cette relation comporte des sensations perçues par le pianiste et transmises à l'auditoire. En ce sens,

"l'intention de toute activité esthétique est de produire des effets sur des sujets, à partir d'objets esthétiques, qui se manifestent sous formes d'objets matériels esthétiques, de situations esthétiques, de performances esthétiques" (Schlanger 1978b, p.92).

Si nous cherchons à comprendre la relation qui existe entre l'adolescent pianiste et la musique, Schlanger nous propose de considérer:

un savoir entièrement objectif, pour lequel tout le poids de

la relation est centré sur le pôle objet; et un savoir entièrement subjectif, pour lequel tout le poids de la relation porte sur le pôle sujet (1990, p. 124).

Dans le savoir objectif la musique n'entretient aucun lien avec le pianiste. Nous pourrions utiliser le savoir (que) et dire que ce savoir est objectif. Les adolescents pianistes entretiennent, dans le savoir-être, une relation subjective avec la musique.

"Un savoir subjectif qui exprime essentiellement le sentiment cognitif spécifique du sujet de cette situation cognitive: plutôt que de décrire un état de choses, ce savoir décrit un état d'esprit" (Schlanger 1990, p. 124).

C'est ce savoir subjectif qui devient essentiel à l'interprétation musicale. Nous n'avons pas besoin de connaître tous les rudiments que l'adolescent a employé pour y parvenir, nous voulons percevoir des effets esthétiques. En interprétant la musique, l'adolescent perçoit des sensations et de plus, il est apte à les transmettre. C'est la transmission de la musique de façon plus personnalisée. Dans la conception de Schlanger, cela se traduit par "le savoir subjectif, expression du sentiment cognitif du sujet connaissant" (1990, p. 126). La musique prend la couleur que l'interprète veut bien lui donner. Le savoir subjectif devient le reflet de la musique qui se trouve à l'intérieur de l'adolescent pianiste.

La subjectivité n'est pas essentielle au "savoir (que)". Par contre, le "savoir (que)" est essentiel au savoir subjectif. D'où l'existence d'une certaine part de subjectivité étant donné la spécificité du pianiste.

Il s'ensuit que dans toute situation cognitive de savoir (que), on découvre un aspect subjectif qui a trait à l'impact du sujet sur le savoir (que) en question, et un aspect objectif qui concerne ce que vise le savoir (que) en question (Schlanger 1990, p.127).

Chaque adolescent rencontré présente des spécificités individuelles. Quelques-uns sont très démonstrateurs et d'autres sont plutôt de type renfermé. Nous avons recueilli énormément de données avec les adolescents orateurs et très peu avec ceux peu loquaces. Nous ne pouvons cependant affirmer que les adolescents qui ont des difficultés à verbaliser sont à la recherche d'un savoir objectif. Le savoir

objectif ne détient pas une place primordiale dans l'apprentissage de la musique. Comme Schlanger, nous croyons qu'il serait préférable d'employer à la place du savoir objectif le savoir intersubjectif.

Donc pas de savoir objectif absolu, puisque tout savoir dépend d'un sujet et est marqué par lui. Pas de savoir subjectif absolu, car tout savoir (que) est savoir de quelque chose, même s'il s'agit d'un savoir se soi" (Schlanger 1990, p. 128).

Le savoir objectif et le savoir subjectif se mélangent et se transforment. L'osmose obtenue par l'adolescent contribue à diffuser un sens esthétique à la musique.

4.3 Discussion

Cette dernière partie du chapitre nous permet de formuler les principaux liens entre les thématiques suivantes: les recherches musicales spécifiques, les représentations de adolescents et les éléments retenus de la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlanger. Cet ordre de présentation est respecté tout au long de notre discussion.

La discussion reliée à l'aboutissement de ces concepts nous aide à établir divers liens entre l'apprentissage de la musique et la théorie cognitive. La présence d'un même concept dans nos trois thématiques citées précédemment contribue à concrétiser le lien entre la musique et les sciences cognitives. Ces liens deviennent des éléments pivots de notre recherche.

4.3.1 La communication

Dans les recherches musicales, la communication est un phénomène qui préoccupe plusieurs chercheurs (Soulas 1990, Shaffer 1988, Jankélévitch 1983). Dans ce domaine d'intérêt, la communication est représentée par la capacité d'interpréter une partition musicale devant un auditoire. Elle résulte d'un échange constant entre le pianiste et l'auditoire. Ainsi, le pianiste communique et échange des éléments

musicaux et esthétiques. En retour, le pianiste reçoit, quelquefois, diverses appréciations et d'autres fois fait face à des critiques contestataires. Peu importe la situation vécue, le pianiste ressent pendant son interprétation l'atmosphère globale de l'auditoire. En ce sens, un auditoire attentif devient propice à une bonne interprétation. Jouer de la musique est foncièrement une manifestation sociale.

Chez les adolescents interviewés, nous avons perçu que la communication en terme de participation à des événements musicaux, est d'une importance cruciale. Par l'entremise de leur professeur ou de leurs parents, les jeunes pianistes se produisent devant un auditoire. De façon quasi naturelle, les adolescents acceptent cette invitation et sont généralement heureux de participer aux divers événements musicaux.

A la manière de Schlanger (1990), le pianiste devient le "sujet connaissant" et il est apte "à traverser cet événement". Lorsque cet auteur définit la situation cognitive, il parle d'une série de circonstances dans lesquelles une personne se trouve en relations concrètes unissant un sujet et un groupe de personnes. La communication détient une place importante dans la situation cognitive. Apprendre implique une relation directe entre un objet de connaissance et un sujet de connaissance. De plus, le savoir doit permettre de relier le sujet à l'objet, ce qui selon nous, est offert par le concept de la communication.

Ce concept est omniprésent dans nos trois thématiques et accepté et admis chez les chercheurs, chez les adolescents rencontrés et chez Jacques Schlanger (1990).

4.3.2 La signification de la musique

Pour certains individus, la musique est le langage des émotions et pour d'autres, elle est le langage des sentiments. D'une part, la recherche de Shaffer (1988) nous renseigne sur la signification de la musique. Ce chercheur nous initie à la notion de simulation qui est définie comme étant la capacité qu'a le pianiste de simuler

l'équivalent moteur d'une expression. Les propos de l'auteur nous laissent croire que la musique est le langage des émotions.

D'autre part, la recherche sur la philosophie de Langer (citée dans Aucoin, 1983) mentionne que de façon symbolique, il est compréhensible que l'art exprime les sentiments.

Lorsque nous avons demandé aux adolescents de s'exprimer sur la compréhension du concept de l'interprétation musicale, nous voulions connaître leur point de vue sur la signification de la musique. Nous avons réalisé que pour certains, la musique c'est être capable de faire sentir ses émotions et que pour d'autres, c'est le sentiment que le pianiste éprouve face à sa pièce.

Nos résultats confirment les propos de divers chercheurs. D'une certaine façon, la pensée de quelques adolescents rejoint l'idée présentée par Shaffer (1988), car pour eux, la musique est l'expression des émotions. Pour d'autres adolescents, la musique exprime les sentiments. Nous pouvons comprendre, que par mouvement analogue, la musique interprétée par ces adolescents exprime les sentiments. Le symbole emprunte une structure analogue à celle du sentiment.

A ce niveau, l'ambiguïté persiste. Les résultats de notre recherche n'offrent aucune précision quant à l'inclusion ou l'exclusion des émotions et des sentiments. Ces significations, plutôt contradictoires, nous permettent d'examiner et de réfléchir sur la musique en tant que langage des émotions et la musique en tant que l'expression des sentiments.

A notre avis, la musique ne peut être considérée le langage des émotions. Pour le démontrer, il suffit de nous attarder à la signification du mot langage. Selon Langer (citée dans Aucoin 1983), le langage est formé de mots ayant une signification conventionnelle, un énoncé aussi clair que possible.

Or contrairement au langage, les éléments structurels de

la musique (les sons, les nuances, le rythme etc.) n'ont pas de connotation fixe. Ces éléments ne possèdent pas les caractéristiques d'un vocabulaire: pris séparément ils n'ont pas de signification précise comme dans le cas des mots et ne peuvent être traduits (p.33).

Considérant la définition du mot "émotion", nous ne pouvons affirmer que la musique est l'expression des émotions car une émotion est une manifestation visible d'un sentiment intense. Plus un comportement se rapproche de l'expression des émotions, moins il a de chance de posséder des qualités esthétiques qui soient elles-mêmes expressives. Nous n'allons pas au concert pour être témoin de l'expression des émotions personnelles d'un compositeur. Si la musique se contente d'exprimer les émotions, elle n'aura aucune valeur esthétique.

Selon S.Langer (citée dans Aucoin 1983), "la musique est un symbole présentationnel, qui a comme fonction d'exprimer le domaine de la vie affective, elle doit avoir une structure formelle analogue à celle de la vie affective" (p. 31). Nous croyons qu'il est exact de dire que l'art exprime les sentiments, de façon symbolique. L'oeuvre d'art exprime les sentiments en utilisant les formes qui sont conformes aux tensions, résolutions, agitations, détente... qui caractérisent les sentiments. Nous pouvons reconnaître la forme du sentiment dans la musique car les formes de la musique sont semblables aux formes du sentiment. Ainsi, la musique nous dévoile la démarche du sentiment et non la simulation de l'émotion.

Schlanger (1978b) nous présente aussi sa perspective de l'effet cognitif esthétique:

...l'intention de toute activité esthétique est de produire des effets sur des sujets, à partir d'objets esthétiques, qui se manifestent sous forme d'objets matériels esthétiques, de situations esthétiques, de performances esthétiques (p.92).

Schlanger définit un effet comme étant "la rencontre entre un sujet et un oeuvre" (p.92). Et tout effet est esthétique "lorsqu'il se réfère à une sensation qu'il procure au sujet qui le perçoit" (p.92). Dans notre vision, la sensation et les effets sont perceptibles dans le sentiment et dans l'émotion. L'oeuvre de Schlanger (1978a, 1978b, 1990) ne nous permet pas préciser ce qu'il en est de ces deux concepts.

Shaffer (1988), décrit l'interprétation musicale de diverses façons. A notre avis, la définition la plus exacte serait la suivante: "l'interprétation musicale existe comme une représentation abstraite d'une intention qui peut se définir comme un projet mental improvisé ou dérivé d'une partition" (p.538).

Regardons comment cette définition rejoint la pensée des adolescents rencontrés. Un projet mental rejoint l'individu en situation. Nous avons vu que notre situation cognitive fait référence à la capacité de démontrer le savoir en situation. Lorsque les adolescents vont aux concerts, ils ne connaissent pas tous les rudiments que l'artiste a employé pour arriver à s'exprimer mais ils sont capables de percevoir et d'apprécier certaines caractéristiques esthétiques. De plus, l'adolescent établit une relation entre lui-même, ses connaissances, son auditoire et son monde. Par ces diverses relations, les adolescents parviennent à interpréter. Ils transforment certaines notions acquises et explorent de nouvelles avenues. Ainsi, l'adolescent qui interprète la musique élabore et construit constamment, il cherche à traduire son intention.

4.3.3 Les notions de compétence et de performance

Les recherches de Sloboda (1985, 1993) distinguent l'aspect technique et l'aspect expressif. Il confirme ensuite qu'il est difficile d'atteindre les deux niveaux d'exécution et qu'une bonne interprétation exige une gamme de sous-compétences.

Les adolescents se sont prononcés sur la différence entre l'exécution et l'interprétation d'une partition musicale. Encore une fois, nous sommes en présence de diverses pensées. La majorité des adolescents croient que la technique est essentielle à une bonne interprétation et rejoignent ainsi les assertions de Sloboda (1985, 1993). En quelque sorte, la technique est proportionnelle à la capacité d'interpréter. Par contre, il semble que pour d'autres adolescents, la technique impeccable n'est pas le signe d'une bonne interprétation. La technique peut être d'une extrême précision sans toutefois parvenir à établir une relation adéquate avec

l'expression. Aucune recherche n'a été recensée sur ce rapport précis entre la technique pianistique et l'expression pianistique.

Par contre les notions de compétences et de performances présentées par Schlanger (1990) nous informent sur cette relation omniprésente dans la situation cognitive. La notion de compétence est clarifiée par l'approche analytique et la notion de performance est expliquée par l'approche phénoméniste. Nous avons vu précédemment que chez l'adolescent, la compétence se manifeste dans l'explication du travail musical quotidien. Ce travail pianistique englobe l'essai de diverses techniques et inclut la compréhension du geste musical décortiqué. Ceci rejoint l'approche analytique.

La performance introduit l'aspect technique et l'aspect expressif. Chez l'adolescent, cette performance réunit les éléments décortiqués afin d'accéder à l'expression désirée. C'est donc par l'approche phénoméniste que nous comprenons le concept de la performance. Dans le même sens, sous les divers aspects techniques de l'apprentissage du piano nous retrouvons le concept de la compétence. Le pianiste peut se contenter d'être compétent mais le pianiste musicien se doit d'être performant.

4.3.4 La diversité des expériences

L'enseignement musical doit permettre aux pianistes d'accéder à diverses expériences musicales. La recherche de Tafuri (1992), met en relation l'efficacité de l'enseignement musical et la participation à diverses expériences musicales. Les conclusions de cette étude mentionnent que pour être efficaces "les expériences doivent prendre en compte plusieurs aspects, d'ordre cognitif, perceptif et émotif" (p.35)

Les adolescents nous rapportent participer à tous les concerts ou récitals organisés par le professeur. Tous ces jeunes pianistes participent aux événements proposés.

Les expériences musicales sont diversifiées. Plusieurs d'entre eux ont mentionné participer à des classes d'ensemble, à des récitals mensuels, à des mini-concerts dans certains foyers de leurs régions, à des concerts de fin d'années et à des concours de piano. Nous avons constaté que la majorité des adolescents sont sollicités pour la production devant un auditoire.

Évidemment, Schlanger dans la formulation d'une définition de la situation cognitive aborde le même sens. C'est par diverses situations cognitives que l'individu tend à se connaître, tend à se prendre lui-même comme objet du savoir et tend à connaître autre chose que lui-même. Nous pouvons établir une "relation entre la connaissance de soi, de l'autre et d'autres que soi" par l'accès à divers événements.

De plus, nous avons pu constater que les problèmes cognitifs peuvent être engendrés par la situation cognitive; et que chez les adolescents, la découverte de certaines lacunes lors de participations musicales deviennent une invitation et un élan afin d'améliorer certains aspects et de poursuivre le développement musical.

4.3.5 Les activités connexes dans l'apprentissage

Diverses recherches (Dubost 1990, Francès 1990, Mialaret 1987) ont été recensées sur les activités connexes essentielles à l'apprentissage de la musique. Entre autres, ces auteurs accordent une grande importance à la lecture à vue et au solfège. Il est régulièrement mentionné que le solfège représente l'alphabétisation. Les divers résultats de ces recherches confirment l'importance de la connaissance du solfège. Il semble que l'éveil musical passe par la connaissance du solfège et que cette connaissance rend l'apprentissage de l'instrument plus facile.

Chez les adolescents, l'importance de ces activités, prônée par les chercheurs, est mitigée. Les adolescents s'expriment en terme "d'aimer ou de ne pas aimer ces activités." Ils réalisent très bien l'importance du solfège sans nécessairement apprécier l'effet de cette connaissance. Pour certains, le solfège est important pour

comprendre la pièce ou pour développer l'oreille. Selon la majorité des adolescents rencontrés, c'est la théorie musicale qui est essentielle à leur apprentissage instrumental. Les idées émises sur cette dimension ne sont guère homogènes. Par contre, les adolescents sont conscients de l'obligation de maîtriser le langage musical. Nous avons constaté que ces divers apprentissages, qui sont maintenant maîtrisés chez ces pianistes ayant cinq années d'études musicales ne les préoccupent guère. Nous notons un désintérêt pour ces concepts.

Dans cette étude, et par analogie, la place des activités connexes est représentée par la présence des mécanismes cognitifs dans la situation cognitive. Il faut se rappeler que "toute situation cognitive est tenue par des mécanismes cognitifs qui la rendent possible, et qui l'expliquent sous l'aspect de sa compétence matérielle..." (1990, p.11). Les notions théoriques de musique telles que la théorie musicale, la dictée mélodique, la dictée rythmique, le solfège... rejoignent le "savoir (que)" et sont les mêmes chez tous les adolescents pianistes, alors que l'interprétation musicale fluctue selon la personnalité, l'enseignement et l'environnement familial du jeune pianiste, "toute situation cognitive est tenue par dessous par des mécanismes cognitifs qui la rendent possible.." (Schlanger 1990, p.11).

L'importance des activités connexes occupe une place prépondérante chez divers chercheurs. Les adolescents reconnaissent cette importance mais notent qu'ils n'aiment pas beaucoup ces activités. Pour eux, l'important c'est d'être capable d'exécuter ou d'interpréter une partition. Chez Schlanger, c'est par divers mécanismes cognitifs que nous arrivons à une performance.

4.3.6 Le concept de l'analogie

Le concept de l'analogie revêt l'image d'un ensemble complexe. Dans les diverses recherches présentées ci-haut (voir chap.II) l'analogie est employée particulièrement dans l'enseignement des sciences. Dans la présente étude, nous avons tenté de considérer l'analogie comme étant un élément important dans l'apprentissage de la

musique et particulièrement dans le développement de l'interprétation musicale.

La recherche de Desrosiers-Sabbath (1993) laisse entrevoir que l'emploi de l'analogie engendre une certaine forme de créativité, créativité que nous situons au centre de l'interprétation musicale. Par contre, peu d'études musicales ont été recensées sur le lien direct entre les analogies et le développement de l'interprétation musicale. Une étude en cours (Marcoux, Toussaint 1994) nous relate que l'analogie favorise l'échange entre les anciennes et les nouvelles connaissances. Le professeur de piano peut utiliser diverses analogies afin de faciliter la compréhension chez le jeune pianiste. De même, nous avons constaté que plusieurs adolescents utilisent des analogies plus ou moins formelles pour simuler le caractère de la pièce musicale.

A ce sujet, nous constatons que le terme "analogie" chez les adolescents rencontrés réfèrent à leur concentration ou plutôt à ce qu'ils pensent lorsqu'ils pratiquent ou lorsqu'ils se produisent en concert. Les adolescents font peu de différence entre leurs impressions immédiates et les analogies. Par contre, certains d'entre eux emploient l'analogie ou une image quelconque lorsqu'ils sont face à une difficulté technique. A d'autres moments, nous avons constaté que quelques-uns d'entre eux comparent leurs difficultés techniques avec un exercice physique et/ou imagine un merveilleux paysage lorsqu'ils désirent interpréter de façon paisible.

Quant à Schlanger (1990, p.142), il nous entretient d'une relation directement analogique entre l'autre et moi à qui se superpose une activité de l'imagination. C'est par la manipulation des objets du savoir que se fonde la communication entre sujets connaissants. Au sens de Schlanger, nous pourrions dire que les adolescents emploient une analogie "superficielle de premier niveau", et qu'il faudrait chercher avec plus de précision si cette analogie est plus qu'une impression. Notre étude ne nous permet pas de vérifier précisément les sortes d'analogies employées par les adolescents pianistes, mais nous y voyons un lien direct avec le concept de l'analogie tel que proposé par Schlanger.

4.3.7 La pensée systémique

La pensée systémique se définit en terme de relations diverses entre le sujet connaissant et l'objet du savoir et entre divers sujets connaissants. Ces multiples relations visent une meilleure compréhension de l'apprentissage.

Plusieurs chercheurs (Sosniak 1990, Sloboda et Howe 1991, Zenatti 1990, Soulas 1990) se sont intéressés aux facteurs qui influencent l'apprentissage de la musique. Tous ces auteurs considèrent l'importance de la production publique et plusieurs d'entre eux définissent l'apprentissage musical comme étant une sorte de combinaison systémique. A certaines occasions, les résultats de recherche nous sont présentés en insistant sur l'importance du soutien parental et de la collaboration entre pairs. A d'autres occasions, nous comprenons l'influence de l'enseignement sur le développement de l'interprétation musicale.

Sans s'exprimer en terme de système, le langage des adolescents abonde dans le même sens. Ils ont besoin de tout un système de relations afin d'évoluer dans leur apprentissage. Ils élaborent et construisent leurs interprétations à partir de ce qu'ils reçoivent, à partir de ce qu'ils sont et à partir de ce qu'ils vivent dans les divers événements musicaux. De plus, il semble que l'intérêt soit en étroite relation avec la satisfaction que procure cet apprentissage.

Dans un même ordre d'idées, chez Schlanger l'apprentissage forme un tout. Pour intégrer le savoir, il faut permettre au savoir de circuler. L'intégration cognitive ...

...se manifeste sous les aspects de l'admission du savoir en question dans les systèmes cognitifs du sujet connaissant, de sa rétention en lui, de son éventuelle évacuation hors de lui, et de sa transmission d'un système cognitif à un autre (1978b, p.118)

La vision de Schlanger quant à la situation cognitive contribue à réunir les éléments isolés de l'apprentissage. Le savoir doit être une relation constante entre le sujet et le monde; une façon d'être soi-même, de mieux comprendre et d'être compris.

Schlanger "considère la situation cognitive sous l'aspect de la relation dynamique, fluctuante, qui unit un système ouvert à son environnement" (1978, p. 113). Tel qu'exprimé précédemment, le jeune pianiste est assimilé à un système ouvert avec lequel il échange ses acquisitions, ses expériences et ses problèmes.

La pensée systémique est présente dans la recherche musicale, chez les adolescents rencontrés et dans la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlanger.

Notre discussion a mis à jour les diverses relations entre la recension des écrits, les représentations des adolescents et la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlanger. Nous avons regroupé et associé diverses idées afin de mieux saisir l'apport de notre recherche.

Il en ressort que divers concepts se retrouvent à la fois dans l'apprentissage de la musique, dans la recension des écrits et dans la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlanger. Nous retrouvons la présence des concepts suivants: la communication, la signification de la musique, les notions de compétence de performance, les expériences (musicales) diverses, les activités connexes, l'analogie et la pensée systémique. Ainsi, notre processus de recherche nous a permis d'établir et de comprendre les diverses relations entre la cognition et l'apprentissage de la musique.

CHAPITRE V

Conclusion

5.1 Sommaire de l'information présentée

Notre recherche "Étude de la situation cognitive de l'adolescent pianiste en regard de l'interprétation musicale" s'est intéressée particulièrement à la cognition et au développement de l'interprétation musicale.

Le problème identifié relève de la constatation d'un écart considérable entre les performances pianistiques des adolescents. En enseignement musical, nous avons remarqué que certains adolescents excellaient au niveau de l'expression musicale et que d'autres éprouvaient énormément de difficulté à comprendre la portée esthétique de la musique. Ces adolescents se contentent de jouer de façon plutôt mécanique leur pièce musicale. A notre avis, cette façon de jouer se situe à mi-chemin entre l'apprentissage du langage musical et l'expression pianistique.

Cette recherche est axée vers une démarche phénoméniste qui analyse les représentations des adolescents afin de comprendre l'organisation cognitive du jeune pianiste. Nous nous sommes intéressés à la situation cognitive tout entière telle que proposée par Jacques Schlanger. Par mouvement analogue, cette situation réfère à l'accumulation des éléments de l'apprentissage musical permettant d'accéder à l'esthétique musicale.

Nos questions de recherche se regroupent en deux catégories distinctes touchant d'une part l'apprentissage musical et de l'autre la cognition. Ces questions de recherche analysent les caractéristiques individuelles que l'adolescent musicien doit posséder pour interpréter et l'influence de l'enseignement et des facteurs environnementaux favorisant le développement du sens musical. De plus, nous nous sommes demandés où se situait la difficulté d'interpréter et quelle était la différence entre l'exécution et l'interprétation musicale. C'est véritablement par nos questions

de recherche que nous avons réussi à cerner les principales représentations des adolescents. L'objectif général que nous poursuivions était de comprendre le processus cognitif des adolescents musiciens dans l'apprentissage du piano en regard de l'interprétation musicale.

Notre recension des écrits se divise en trois parties. Dans une première partie, nous retrouvons les recherches spécifiques à diverses dimensions de l'apprentissage musical. Les thèmes que cette recension aborde sont les suivants: la motivation, la mémorisation musicale, l'apprentissage du solfège face à l'apprentissage instrumental, l'intérêt pour la pratique instrumentale, la perception auditive et la participation à des événements musicaux. La deuxième partie de notre recension traite de façon plus globale du développement musical chez les jeunes musiciens. Enfin, la troisième partie présente exclusivement le concept de l'analogie. Étant donné que cette recherche s'inspire du concept de l'analogie en tentant de trouver diverses correspondances entre la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlinger et le développement musical chez les adolescents, nous trouvons opportun d'inclure ce thème à notre recension des écrits.

Cette recherche est de type exploratoire. Notre intérêt porte vers la compréhension que se font les adolescents de l'apprentissage de l'interprétation musicale. Les adolescents que nous avons choisis, par leur présence au camp musical "Accord Parfait", sont âgés entre 12 et 17 ans et ils ont tous atteint cinq années d'études musicales. Afin de recueillir leurs représentations, nous avons bâti une grille d'entretien (appendice A) traitant de diverses dimensions de l'apprentissage de la musique. Les dimensions retenues sont les suivantes: l'intérêt pour la pratique instrumentale, la perception auditive, la communication, la compréhension du concept de l'interprétation musicale, l'enseignement pianistique, la motivation, les activités connexes, la mémorisation, les analogies et les jeux pianistiques.

Par l'entremise de l'entretien, nous avons rencontré individuellement tous les adolescents. La durée de l'entretien varie en fonction des divers échanges entre le

jeune pianiste et la chercheure. Ce temps oscille entre 30 et 50 minutes. Le traitement de nos données s'est effectué par une démarche d'analyse de contenu. En tout premier lieu, nous avons transcrit tous les entretiens. Par la suite, en nous référant à Bardin (1993) nous avons établi une procédure d'analyse et avons effectué une codification et une analyse catégorielle.

Cette analyse de contenu nous amène à présenter les résultats par l'intermédiaire d'une analyse descriptive contenant toutes les idées émises par les adolescents pianistes en regard de chaque dimension de l'apprentissage musical. L'interprétation des résultats s'est effectuée par la mise en relation des divers thèmes retrouvés dans les représentations des adolescents selon la théorie de la situation cognitive de Jacques Schlanger (1990). Pour terminer ce chapitre, nous relatons la présence d'un même concept dans ces trois thématiques. Nous discutons de la présence de la communication, de la signification de la musique, des notions de compétences et de performances, de la diversité des expériences vécues, des activités connexes dans l'apprentissage, du concept de l'analogie et du concept de la pensée systémique.

5.2 Contribution scientifique

La formulation de ces divers liens confirme l'étroite relation entre la musique et les sciences cognitives. Notre apport scientifique réside principalement en la reprise de la théorie de Jacques Schlanger. Nous avons considérablement étendu la portée de cette théorie en incluant par mouvement analogue une vérification empirique chez les jeunes musiciens. Nous appuyons les propos de Schlanger (1978a) lorsqu'il mentionne...

...une théorie est reprise parce qu'elle est reprenable; et surtout parce que cette reprise présente un intérêt, car on espère en tirer une meilleure compréhension d'un état de chose que l'on ne comprend pas ou que l'on ne comprend plus (p.92).

La théorie de la situation cognitive de Jacques Schlanger a été un guide constant tout au long de notre démarche. Cette théorie nous a permis de considérer l'apport musical et la cognition. Les propos tenus par Schlanger sont en étroite relation avec la réalité de l'enseignement pianistique. Ce travail de recherche reflète un essai de validation d'une théorie de la cognition.

5.3 Recommandations

Suite à la connaissance de divers liens entre la théorie cognitive et l'enseignement pianistique, nous avons voulu poursuivre notre réflexion et inclure à ce mémoire, quelques recommandations relatives à l'enseignement instrumental. D'une certaine façon, par ces recommandations, notre recherche contribue à augmenter la qualité de l'enseignement pianistique.

Les notions théoriques que nous avons retenues de la théorie de Jacques Schlanger sont à la base de la formulation de ces recommandations. Le processus cognitif décrit par cette théorie est en étroite relation avec nos observations générales et sont à la hauteur du travail de l'apprentissage instrumental.

Notre propre enseignement pianistique a permis de constater au fil des ans qu'il est insuffisant d'acquérir un nombre de connaissances musicales pour devenir un bon pianiste. A maintes occasions, nous réalisons que nous, professeurs, avons une certaine difficulté à expliquer clairement et à être bien compris par l'élève.

Ainsi, par cette incompréhension de part et d'autre, plusieurs jeunes musiciens peuvent en demeurer au niveau de la compétence. Cette notion présentée ultérieurement rejoint la connaissance technique du langage musical et la transposition de cette connaissance à l'instrument. Nous savons que le pianiste ne peut se contenter du concept de la compétence et que pour être un pianiste performant, celui-ci doit avoir compris les notions de sensibilité et d'expressions musicales. Le professeur intentionné aura toujours le souci de développer le sens esthétique chez le jeune

musicien. Malheureusement, maintes fois, nous réalisons que nous n'y parvenons guère.

Notre première recommandation est en relation avec le concept de la communication, des notions de performance et de compétence et à l'accès à diverses expériences musicales. Tout enseignement instrumental doit permettre à l'élève d'accéder à différents événements musicaux. Les professeurs doivent encourager la participation musicale et ainsi construire leurs explications à partir des expériences vécues par le jeune pianiste. La situation cognitive toute entière permet à l'adolescent pianiste de se réaliser et de construire à partir de ses propres expériences.

Les cours réguliers de piano et les divers événements musicaux permettent au professeur de cerner différents signes de sensibilité chez les jeunes musiciens. La construction des connaissances s'effectue par l'élaboration des expériences musicales vécues par le jeune musicien. Nous croyons que cette vision augmente la compréhension du concept de l'expression musicale. Le jeune musicien se rend compte de sa performance et de la performance des autres participants; par conséquent il peut s'exprimer sur les particularités des interprétations entendues.

Dans cette perspective, le professeur doit encourager tout progrès, si minime soit-il. Nous réalisons que souvent l'appréciation du professeur ou de personnes significatives pour le jeune pianiste augmente la confiance face à l'expression musicale et face aux expériences musicales ultérieures.

Notre deuxième recommandation rejoint la signification de la musique et le concept de l'analogie. Nous la formulons ainsi: l'enseignement musical doit inciter les jeunes musiciens à formuler une signification cohérente de la musique.

Nous avons vu que certains adolescents s'expriment sur la représentation de la musique de façon différente. Certains considèrent exprimer leurs émotions et d'autres nous disent traduire leurs sentiments. L'adolescent pianiste fait peu de

différence entre l'émotion et le sentiment. L'enseignement doit permettre une sensibilisation à ces deux notions. Il ne s'agit nullement de transmettre obligatoirement la vision du professeur, mais l'enseignement doit faciliter l'initiation du jeune musicien aux concepts de l'émotion et du sentiment.

Les professeurs de musique utilisent régulièrement des démonstrations, des exemples ou des images afin d'aider l'enfant à construire sa signification esthétique de la musique. Il n'est pas rare d'entendre les jeunes musiciens nous raconter une histoire sur leur musique. Nous réalisons que, régulièrement, et autant chez l'étudiant pianiste que chez le professeur, nous employons souvent de façon inconsciente le concept de l'analogie. Nous croyons qu'il faut laisser place à ces visions spontanées; ainsi graduellement le jeune pianiste construira de façon logique sa signification personnelle de la musique.

Face à cette éventualité et sachant que les enfants sont tellement différents les uns des autres, les professeurs doivent offrir une variété de procédés d'enseignement. N'utiliser qu'une seule méthode risque de freiner l'élan et le désir d'apprendre. Dans l'enseignement musical, le professeur participe beaucoup à l'apprentissage; par contre, l'expérience nous démontre que le professeur seul ne peut garantir le succès. Le principal agent c'est l'élève lui-même. De plus, il doit exister un échange continu entre le jeune musicien et le professeur afin de permettre l'évolution.

La signification de la musique prend un essor considérable à l'âge de l'adolescence. Aider le jeune musicien à réfléchir sur ces notions nous entraîne vers la construction de son sens esthétique.

Notre dernière recommandation concerne la présence de la pensée systémique dans l'enseignement musical. A certains endroits, cette pensée rejoint la théorie de Schlanger (1990). Cette troisième recommandation se définit ainsi: l'enseignement musical doit être le reflet d'une organisation d'un ensemble d'éléments en multiples interactions tout en poursuivant le développement de l'expression musicale.

L'enseignement musical, par son implication à divers événements musicaux, a une structure ouverte sur le monde extérieur. De nombreux échanges doivent émaner de cet enseignement. De plus, la collaboration entre pairs et la coopération des parents face à l'apprentissage témoignent de cette ouverture.

L'enseignement musical est un système complexe fait de sous-systèmes. Pour accéder à l'interprétation musicale, il faut se familiariser au langage musical, à la théorie musicale, aux activités connexes et à divers principes de composition. Tous ces sous-systèmes s'entrelacent et constituent les fondements de l'apprentissage musical.

La majorité des étudiants pianistes poursuivent un but et celui-ci peut différer d'un musicien à l'autre. Nous avons vu, que pour certains, c'est la capacité de jouer des airs connus et de réussir un degré musical par année d'apprentissage et que pour d'autres, c'est gagner une médaille ou un trophée à une compétition. Le jeune musicien décide d'une finalité propre et celle-ci doit s'adapter à l'enseignement qu'il reçoit.

L'enseignement musical recherche l'équilibre. L'équilibre entre les connaissances dites théoriques et les connaissances qui permettent d'accéder à l'interprétation; l'équilibre entre la pratique instrumentale et les productions extérieures; l'équilibre entre les relations professorales et parentales; enfin l'équilibre entre le sujet connaissant et l'objet du savoir. Il nous faut regarder la structure cognitive du jeune musicien à partir de son fonctionnement interne.

A la lumière de notre réflexion et suite aux résultats de recherche, nous avons exprimé dans cette partie, les principales recommandations que suscitent cette étude.

5.4 Nouvelles pistes de recherche

Nos résultats de recherche pourraient nous amener à prolonger notre étude. Nous pourrions considérer poursuivre notre réflexion en effectuant une transformation de toutes les représentations des adolescents face à chaque dimension traitée. Ainsi par un questionnaire de type objectif, nous pourrions effectuer une analyse quantitative.

Cette nouvelle méthodologie permettrait d'obtenir une vérification plus étendue de nos résultats de recherche. De plus, cette perspective engendrerait la comparaison des divers types d'enseignements musicaux en relation avec la cognition et ce, à l'échelle internationale.

Loin d'être exhaustive, notre recherche offre une vision globale de l'apprentissage de la musique chez quelques adolescents pianistes, et ce, dans une perspective cognitive. Chacune des dimensions de l'apprentissage de la musique ou chacun des liens entre la cognition et l'apprentissage de la musique cités précédemment mériterait une étude en soi.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albergo, C. (1993). How do you involve parents in their children's piano study? Keyboard Companion, A practical magazine on early-level piano study, vol.4 no 1, 4-8.
- Alleau, R. (1976). La science des symboles. Paris: Payot.
- Arnold, A. (1988). Dictionnaire encyclopédique de la musique. Paris: Edition Robert Laffont. (Ouvrage original paru en 1983)
- Aucoin, M. (1983). Susanne Langer et le symbolisme artistique: essai de synthèse. Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale, no 2.
- Balzano, G.J. (1988). Exécution de commandes, commandes d'exécution. In P.Mardaga (Ed.), La musique et les sciences cognitives, pp.613-628.
- Bardin, L. (1993). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France. (Ouvrage original paru en 1977).
- Blais, A. (1992). Le sondage. In B. Gauthier (Ed.), Recherche sociale de la problématique, à la collecte des données (pp.360-398). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M.J. (1985). La logique une introduction. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Contandriopoulos, A.P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.L. et Boyle, P. (1990). Savoir préparer une recherche. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Daunais, J.P. (1992). L'entretien non directif. In B. Gauthier (Ed.), Recherche sociale de la problématique, à la collecte des données (pp.273-293). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- De Coster, M. (1978). L'analogie en sciences humaines. Paris: Presses universitaires de France.
- Deliège, I. (1992). De l'activité perceptive à la représentation mentale de l'oeuvre musicale. Analyse musicale, pp.29-36.
- De Rosnay, J. (1975). Le macroscopie. Paris: Edition du Seuil.
- Deschaussées, M. (1982). L'homme et le piano. Fondettes, Editions Van de Velde.

- Desrosiers-Sabbath, R. (1993). L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit. Presses de l'Université du Québec. Sainte-Foy.
- Dubost, B. (1990). Présentation des difficultés rythmiques dans la lecture à vue musicale au cours de premières années d'apprentissage pianistique. Revue des sciences de l'éducation, 3-4, pp.109-129.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphor in learning science. Science Education, 75 (6): pp.649-672.
- Evers, F. (1992). A propos de l'organisation des rencontres ESCOM. Un interview d'Irène Delière par Frans Evers. Bulletin d'information no 1, ESCOM.
- Francès, R. (1990). S'appuyer sur la psychologie pour l'éducation musicale? Revue des sciences de l'éducation, 3-4, pp.9-19.
- Gabrielsson, A. (1993). Emotion et musique. Bulletin d'information no 4, ESCOM, pp.5-10.
- Gruson, L.M. (1981). Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect? Generative Procession Music: the psychology of performance, improvisation and composition. London: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1992). La psychologie de la musique aujourd'hui: l'approche développementale. Bulletin d'information no 2, ESCOM.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: De Boeck.
- Jamison, D. (1991). Proposition pour le développement d'une politique culturelle dans le maine des écoles de musique privées au Québec. Recherche en éducation musicale au Québec, (10), pp.47-61.
- Jankélévitch, V. (1983). La musique et l'ineffable. Editions du Seuil. Paris.
- Krumhansl, C.L. (1988). Problèmes inhérents aux approches théoriques et expérimentales de la recherche sur l'écoute et la compréhension. In P.Mardaga (Ed.), La musique et les sciences cognitives, pp.337-350.
- Kurkela, K. (1988). Partition, vision, action. In P.Mardaga (Ed.), La musique et les sciences cognitives, pp.587-612.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (Ed.), Recherche sociale de la problématique, à la collecte des données (pp.336-359). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Marcoux, C. & Toussaint, R. (1992). Situation cognitive, perception auditive et interprétation chez l'adolescent pianiste, communication présentée au 61ième congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, Rimouski, mai 1993.
- Marcoux, C. & Toussaint, R. (1993). La formation du parent: une contribution au développement de l'interprétation musicale chez le jeune pianiste, communication présentée à la première école d'été de l'European Society for the Cognitive Sciences of Music, Londres, septembre 1993.
- Macoux, C. & Toussaint, R. (1994). Analogies spontanées de jeunes musiciens: une contribution au développement de l'interprétation musicale, communication présentée au 62ième congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, Montréal, mai 1994.
- Mialaret, J.P. (1987). Problèmes psychopédagogiques liés à l'organisation du contenu d'un apprentissage: exemple du solfège dans l'enseignement de la musique. Revue des sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1-2, pp.53-69.
- Pearce, E. (1993). What do national contest winners say about their practice (and other things)? Keyboard Companion, A practical magazine on early-level piano study, vol.4 no 1, pp.8-12.
- Schlanger, J. (1978a). Objets idéels. Paris: Vrin.
- Schlanger, J. (1978b). Une théorie du savoir. Paris: Vrin.
- Schlanger, J. (1990). La situation cognitive. Paris: Méridiens Kincksieck.
- Shaffer, L.H. (1988). Cognition et affect dans l'interprétation musicale. In P.Mardaga (Ed.), La musique et les sciences cognitives, pp.537-550.
- Sloboda, J.A. (1985). L'esprit musicien. Pierre Mardaga, éditeur.
- Sloboda, J.A. & Howe, M. (1991). Biographical Precursors of Music Excellence: An Interview Study. Psychology of Music, 19, pp.3-21.
- Sloboda, J.A. (1992). Les psychologues cognitivistes et les pédagogues peuvent-ils être de quelques secours dans l'apprentissage? Un plaidoyer en faveur de l'humilité. Bulletin d'information no 1, ESCOM.
- Sloboda, J.A. (1993). Le jeune exécutant. Bulletin d'information no 3, ESCOM.

- Sosniak, L. (1990). From Tyro to Virtuoso: A Long-term Commitment to Learning. In: F. Wilson and F. Roehmann (Eds.), Music and Child Development. St-Louis, Missouri, MMB Inc.
- Soulas, B. (1990). La construction du sens musical. Revue des sciences de l'éducation 3-4, pp.131-144.
- Tafari, J. (1992). Les sciences cognitives et l'éducation musicale dans une société multiculturelle. Bulletin d'information no 1, ESCOM.
- Todd, N. (1988). Vers une théorie cognitive de l'expression: l'interprétation et la perception du rubato. In P.Mardaga (Ed.), La musique et les sciences cognitives, pp.573-586.
- Zenatti, A. (1990). Aspects du développement musical de l'enfant dans l'histoire de la psychologie au XXE siècle. Revue des sciences de l'éducation 3-4, pp.21-38.
- Zenatti, A. (1994). Psychologie de la musique. Paris: Presses Universitaires de France.

Appendices

Appendice A

La grille d'entretien

I- L'INTÉRÊT A LA PRATIQUE INSTRUMENTALE

- 1.1- Qu'est-ce que la pratique du piano t'apporte?
- 1.2- Comment vois-tu la pratique de ton instrument?
- 1.3- Qu'est-ce que tu aimes le plus dans l'apprentissage du piano?
- 1.4- Est-ce que tu joues des pièces populaires?
- 1.5- Quelle est la contribution de tes parents lors de ta pratique?

II- PERCEPTION AUDITIVE

- 2.1- As-tu un magnétophone? ou un baladeur?
- 2.2- Est-ce que tu t'enregistres lorsque tu joues?
- 2.3- Est-ce que tu t'écoutes par la suite?
- 2.4- Est-ce que tu es capable d'apporter une critique quant à ton interprétation?
- 2.5- Quel genre de musique écoutes-tu? et combien de temps par jour?
- 2.6- Est-ce que tu assistes à des concerts? et quel genre de concert préfères-tu? (fréquence)

III- COMMUNICATION (événements musicaux)

- 3.1- Est-ce que tu participes à des événements musicaux? (participer au sens de jouer du piano)
- 3.2- Est-ce que tu as déjà participé à un concours de piano? Lequel?
- 3.3- Est-ce que tu as déjà gagné?
- 3.4- Comment considères-tu l'auditoire?
- 3.5- Aimes-tu jouer devant les autres?
- 3.6- Est-ce que la nervosité t'empêche de bien jouer devant les autres? si oui, que peux-tu faire pour t'aider à contrôler cette nervosité?
- 3.7- Est-ce que l'élève peut savoir sans être capable de transmettre?
- 3.8- Si je te donne une partition, crois-tu être capable de l'interpréter de 5 façons différentes?

IV- COMPRÉHENSION DU CONCEPT DE L'INTERPRÉTATION MUSICALE

- 4.1- Qu'est-ce que c'est pour toi l'interprétation musicale?
- 4.2- Décris-moi ce qu'est une phrase musicale pour toi?
- 4.3- Y a-t-il une différence selon toi entre exécuter une pièce et interpréter une pièce?
- 4.4- Où se situe la difficulté d'interpréter? Au niveau de la perception ou de la communication?
- 4.5- Est-ce que le facteur temps détermine une interprétation adéquate? (plus l'élève pratique, meilleure est l'interprétation)
- 4.6- Crois-tu qu'il est essentiel de bien maîtriser la technique pour être capable de bien l'interpréter?

4.7- Est-ce qu'une technique adéquate peut te permettre d'interpréter plus facilement tous les styles de musique?

V- ENSEIGNEMENT PIANISTIQUE

5.1- Comment perçois-tu ton professeur de piano? (régulier)

5.2- Quel est le rôle de ton professeur de piano dans ton apprentissage?

5.3- Est-ce que ton professeur de piano te joue des pièces?

5.4- Ton professeur de piano te demande de pratiquer combien de temps par jour?

5.5- Est-ce que ton professeur de piano accorde de l'importance à l'interprétation musicale?

5.6- De quelle façon arrive-t-il à te transmettre cette notion?

5.7- Est-ce que ton professeur t'explique comment interpréter tel compositeur?

VI- MOTIVATION

6.1- Est-ce que tu veux continuer à apprendre le piano l'an prochain?

6.2- Est-ce que tu apprends le piano pour toi ou pour faire plaisir à tes parents?

6.3- Où trouves-tu la motivation nécessaire pour continuer d'apprendre le piano?

6.4- Si tu le pouvais, est-ce que tu changerais d'instrument?

6.5- Quels sont les bienfaits de l'apprentissage d'un instrument musical dans ta vie scolaire?

VII- ACTIVITÉS CONNEXES

7.1- Est-ce que tu aimes chanter des airs connus?

7.2- Que penses-tu du solfège, de la théorie musicale et de la dictée musicale?

7.3- Est-ce que tu trouves ces activités importantes?

VIII- MÉMORISATION

8.1- Que penses-tu de jouer de mémoire?

8.2- Comment te sens-tu lorsque tu dois jouer sans cahier?

IX- ANALOGIE

9.1- A quoi penses-tu lorsque tu pratiques?

9.2- A quoi penses-tu lorsque tu joues en concert?

9.3- Est-ce que tu crois reproduire, à partir de ce que tu entends ou de ce que tu vois?

X- JEUX PIANISTIQUES

10.1- Quelle place réserves-tu à l'improvisation?

10.2- Est-ce que tu composes des airs? et combien en as-tu composé?

10.3- Qu'est ce que tu fais pour résoudre une difficulté technique?

Appendice B

La transcription des entretiens

I- L'INTERET DE LA PRATIQUE INSTRUMENTALE

Apports de la pratique instrumentale.

1.1- Qu'est-ce que la pratique du piano t'apporte?

1.2- Comment vois-tu la pratique de ton instrument?

MÉLANIE	Bin, moi ça m'défoule din fois-là, la plupart du temps quand j'suis bien énervée, je m'en vas jouer du piano. Ca m'détend. J'aime ça beaucoup. C'est une obligation dans le sens que j'le fais parce que j'ai le goût d'avancer là mais je le fais avec plaisir, c'est pas un fardeau.
ELIZABETH	Ca m'apporte, bin j'aime ça faire du piano premièrement, pis ça m'apporte d'être une musicienne, pis ça passe mes temps. J'aime ça beaucoup pis ça passe mes temps libres. C'est surtout pour m'amuser que j'fais ça. Quand j'ai beaucoup de devoirs et de leçons, ça devient un fardeau. Mais souvent j'le fais par plaisir.
NADIA	D'la connaissance. Savoir gérer son temps. Etre disciplinée pour soi-même. Pouvoir pratiquer. J'ai du plaisir à pratiquer. Mais pas au début ta mère est à côté de toi pis à te force... bin à t'force pas mais as-tu pratiqué là? Elle le redit souvent.
ANDRÉANNE	Bin j'sais pas. Ca m'aide plus à me concentrer à l'école. Bin moi c'est plutôt pour me distraire. Au début j'trouvais ça trop exigeant mais là maintenant j'trouve que j'ai du fun.
MARIE-LINE	Je suis plus disciplinée, beaucoup plus disciplinée pour pratiquer à tous les soirs, pis toute ça là. J'aime encore plus la musique. Je suis toujours excitée de savoir ça va être quoi mes pièces pour l'année d'après. Pratiquer c'est un plaisir, y'a des jours que ça devient un fardeau parce que j'suis écoeurée là. Mais c'est plus un plaisir. Quand je finis l'année, j'me cherche de quoi à lire parce que si non j'capote. J'suis pas une journée sans jouer. J'chus toujours contente à chaque année de voir que les pièces sont encore plus difficiles. J'fais des examens à l'université Laval, mon but c'est comme de toujours réussir les examens, c'est d'être fière de moi à la fin de l'année c'est pas que quelqu'un soit fier de moi, c'est moi avec ce que j'ai faite.
JOSIANNE	E.. bin moi, c'est un passe-temps. Pis ce que ça m'apporte c'est que bin moi j'ai des amis qui jouent du piano faque.. on s'amuse à jouer du piano, on s'amuse à jouer des duos. C't'un loisir. Pratiquer des fois c'est difficile parce que mettons t'as le choix entre deux activités pis là faut que tu pratiques ton piano. J'mets pas ma priorité sur mon piano, mais j'essaie de pratiquer quand même assez souvent. Un soir je joue dehors bin le lendemain j'vais pratiquer mon piano au lieu d'aller jouer.
GUY	Ah... ça me divertit. J'aime le talent que j'ai, j'le savais pas que j'avais un talent de même, j'aime le montrer aux autres je suis fier d'le montrer aux autres mon talent que je sais faire. Pratiquer c't'un plaisir. J'pratique deux à trois heures par jour.
DANIELLE	C'est un passe-temps, c'est l'un quand j'suis capable de jouer ça...là. C't'un plaisir.
ANTOINE	E..bin c'est ça que j'veux faire plus tard parce que j'aime ça c'est pour ça que j'en fais. J'voudrais être pianiste en solo ou chef d'orchestre. C'pas un fardeau sinon j'en f'rais pas. C'est vraiment pas mon père qui m'a obligé à faire ça.
MICHELLE	E. bin surtout qund j'chus down là pis joue c'est surtout là que j'vois que ça m'aide à être mieux. La plupart du temps c't'un plaisir.
SOPHIE	Bin je l'sais pas, des fois ça peut exprimer ça m'aide à exprimer mes sentiments parce que j'ai d'la misère moi à les dire mes sentiments quand j'e'l fais bin par la musique c'est plus facile. C'est un plaisir, j'aime ça pis si j'continue c'est pour mon plaisir. Moi les cours j'dis pas que c'est un travail j'dis j'aime ça l'piano pis j'mamuse là'dans. Avant au début quand j'tais plus jeune, j'le faisais pour mes parents. Les cours de piano c'taient pour mes parents. Une année j'ai failli lâcher mais après ça depuis c'temps là j'le sais pas chus pu capable d'arrêter.
MARIE-PIER	Ah! moi ça m'apporte beaucoup de bonheur parce que j'aime bien ça faire ça surtout que ça change le temps. C'est queq'chose que, c'est un passe-temps super. Y a plein de monde qui devrait faire ça. Ca désennuie, mettons j'suis toute seule, bin j'fais ça et ça passe le temps. J'aime ça c'est ce que j'aime le plus à faire. J'ai toujours aimé ça. J'aime ça au bout. Mais quand j'étais plus jeune, j'voulais aller jouer dehors mais tsé mais là j'aime ça au bout. C'est comme une partie de moi, y a des jours que j'aimerais mieux être couché pis toute ça mais j'aime ça beaucoup pis j'trouve pas ça difficile.

JOSÉE	La pratique, qu'est-ce que ça m'apporte? Je fais ça pour le plaisir parce que j'aime ça et je me sens bien là-dans. J'aime ça beaucoup et ça me tient à cœur. C'est queq'chose qui me permet de me dépasser par tous les concours que je fais. Je fais toujours mon possible, en même temps c'est queq'chose que j'aime beaucoup, beaucoup. J'aime aussi la compétition qu'il y a dans ça. Ça permet de rencontrer plein de monde et c'est très intéressant.
MAUDE	Beaucoup plus de concentration, pis ça m'apporte le plaisir de participer à des compétitions, à des concours. C'est pour ça que j'fais du piano les concours. Si j'avais pas de concours je serais pas mal moins motivée, j'en ferais peut-être juste pour jouer dans des restaurants des affaires comme ça mais j'pratiquerais pas beaucoup. Moi ça fait 10 ans que j'fais des concours et j'aime ça beaucoup. Moi j'aime ça pratiquer, je pratique le matin à cinq heures moins quart. Faque j'aime ça pratiquer, j'vois ça comme une préparation aux concours. J'pense toujours aux concours quand j'pratique. J'me dis qui faut que j'pratique le plus possible en prévision des concours. J'pratique le matin parce que le soir j'suis trop fatiguée pour me concentrer et j'préfère commencer par ma pratique. C'est un temps réservé à ma pratique.

Préférences dans l'apprentissage de la musique.

1.3- Qu'est-ce que tu aimes le plus dans l'apprentissage du piano?

MÉLANIE	J'le sais pas vraiment, c'est de m'voir avancer pis de voir que je suis capable de monter des choses moi-même pis que je m'améliore aussi. C'est juste ça. Quand je sais ma pièce mieux j'aime mieux la pratiquer. Plus j'la pratique à la fin, j'fais moins attention. Au début c'est plus sur là, j'veux dire... j'la sais pas mais quand j'commence à bien savoir c'est mieux que quand j'la sais trop bien pis que j'la 'boch'. Mais j'aime ça la jouer à la fin, j'fais moins attention à toutes les détails, pis j'la joue moins bien.
ELIZABETH	euf.. bin c'est surtout jouer des pièces. J'aime ça beaucoup jouer, j'aime voir le résultat final. J'aime mieux à la fin du travail.
NADIA	Jouer des pièces. Ce que j'aime le plus c'est de commencer les pièces pour savoir c'est quoi là... tu sais pas qu'est-ce que ça va être ta pièce, l'air la mélodie si elle va être difficile ou facile d'interprétation. Tout ça là. Ce que j'préfère c'est découvrir ma pièce.
ANDRÉANNE	Quand chus rendue au milieu d'la pièce, pas commencer mais quand chus rendue au milieu d'la pièce. Au début tu dis oh! est trop dure quand tu vois la feuille là y'a trop de notes. Quand c'est la fin, j'chus contente. Là j'ai hâte d'la jouer comme il faut.
MARIE-LINE	La lecture! découvrir la pièce. J'aime ça au fond. J'aime ça pis aussi quand le travail est fini là que tu la joues pis que c'est fini là pis après c'est plate parce que tu sais pu quoi jouer. Les nuances j'haïs pas ça, ça donne du caractère à la pièce, c'est tout le temps beau.
JOSIANNE	C'est la musique comme telle que j'aime. J'aime mieux quand j'ai fini ma pièce quand j'la sais, quand j'la sais bien.
GUY	J'aime le populaire, apprendre le populaire. J'aime les concerts parce que apprendre j'trouve ça un peu dur.
DANIELLE	Ce que j'aime le plus...e...d'être capable d'arriver à mettre une pièce tout ensemble. Etre capable d'la jouer. Quand j'ai fini là note par note être capable d'la jouer. J'aime le début et les nuances. Tout le long de la pièce. C'est plus les pièces que les gammes que j'aime.
ANTOINE	Ben c'est la musique, c'est beau, c'est pour ça que j'en fais. J'aime le son du piano. J'aime mieux quand c'est le temps de faire les nuances. J'ai moins de misère à faire ça aussi. Lire j'chus pas... bon.
MICHELLE	Jouer pour moi. Quand j'commence la pièce, lire les notes. J'aime mieux la lecture que les nuances.
SOPHIE	J'chai pas là. Bin moi, j'chai pas... c'est des nouvelles pièces c'est apprendre beaucoup de pièces, du populaire.
MARIE-PIER	Em.... moi j'aime bien ça pratiquer chez nous pis tsé être concentré pis faire ce que mon professeur m'a d'mandé j'aime ça être toute seule pour faire ça mais j'aime bien mes cours de piano. Etre au cours et travailler avec mon prof. Quand j'la sais la pièce là j'aime ça, tsé quand j'la sais pis y a une nuance j'peux la pratiquer plus tsé faire mettons les accentuer plus, les mettre plus belle.
JOSÉE	C'est les concours c'est ce que j'aime le plus les concours mais dans le travail des pièces c'est apprendre par cœur ça j'vois pas le temps passé j'peux pratiquer 2-3 heures de fil quand j'apprends queq'chose par cœur. Comme ce matin j'ai appris une pièce par cœur c'était mon objectif aujourd'hui. J'ai passé 2 heures dessus pis ça passé vite vite.
MAUDE	Les concours. Ce que je préfère c'est le travail à la fin de la pièce, quand je sais la jouer par cœur. C'est ajouter les détails, les nuances.

Musique populaire

1.4- Est-ce que tu joues des pièces populaires?

MÉLANIE	M..j'aime ça, mais j'apprends juste du classique.
ELIZABETH	Oui du populaire et du classique. Mon prof me donne toutes sortes de musique.
NADIA	Non pas du tout. Ma mère me dit toujours quand va aller m'acheter des cahiers populaires, pis en fin de compte...j'en ai pas. Am'dit ah ça tu pourrais l'jouer, t'es bonne.
ANDRÉANNE	Oué. Oué. Bin assez. Avec mon prof, bin on fait 15 minutes de pop pis 45 minutes chez pas moi une demi-heure de pop pis une heure de classique. Au début, c'tait ma mère qui voulait chanter avec moi, mais là c'est rendue plus moi que d'autres choses.
MARIE-LINE	E...oui l'été là quand j'ai plus rien à lire là.. là j'sors toutes le populaire que j'aime, parce que l'année j'ai pas l'temps. C'est pas mes parents qui me demandent d'en jouer, du tout du tout. Mon prof veut pas que joue du populaire, y veut pas m'enseigner du populaire mais moi je'l l'pratique.
JOSIANNE	Oui. Bin 50-50. Mon prof m'en donne du populaire.
GUY	Mon prof m'en donne un p'tit peu pas beaucoup, mais moi j'en joue parce que j'ai un ami qui m'en prête.
DANIELLE	Un peu oui mais j'les apprend par moi-même. Mon professeur c'est du classique. Quand j'décide, j'en apprend.
ANTOINE	Non pas du tout. Ca m'tente pas.
MICHELLE	Non, des fois pour le fun.
SOPHIE	J'aime ça en jouer du populaire, mais mon prof c'est juste du classique.
MARIE-PIER	Non. Ca m'a déjà tenté une fois c'était la chanson de Patrick Bruel j'ai essayé j'ai aimé ça mais c'est pas mon embranchement j'préfère le classique.
JOSÉE	Une fois de temps en temps pour le plaisir mais j'apprends pas ça avec mon prof. J'achète des feuilles. J'ai le cahier des misérables. Moi joue l'accompagnement pis mon père joue din fois à la flûte traversière ou flûte à bec la mélodie. Mais c'est pas ça que j'aime le plus. Tsé c'est l'un une fois de temps en temps pour changer mais non ça manque pas.
MAUDE	Un p'tit peu, mais pas gros. C'est juste quand je joue dans les restaurants. Je joue au restaurant le Bol Vert, pis pour ça les gens aiment mieux les pièces populaires. Je joue une fois par mois le dimanche soir, je fais du populaire pour ça.

Intérêt des parents

1.5- Quelle est la contribution de tes parents lors de ta pratique?

MÉLANIE	Bin, avant j'avais pas de piano chez moi, pis j'pratiquais à l'école. Bin là, y'avaient envoyé mon piano à l'entrepôt, pis en tout cas.. problème de famille. Là, j'leur ai demandé de ramener le piano pis y m'ont faite une salle pour que j'pratique. Là quand j'pratique j'ferme la porte pis j'peux pratiquer une heure, deux heures tant que j'veux sans que personne peut m'déranger. Y viennent à mes concerts quand j'fais des concerts pis..bin y'ont hâte que j'finisse quand même..ça commence à coûter cher mais y'arrêtront pas, y m'demandent si j'veux continuer pis ok c'est beau, j'te paye un autre année.
ELIZABETH	Bin y m'encouragent beaucoup, pis y m'dient que c'est beau, pis quand j'participe à des concours, des affaires comme ça, c'est toujours Christine tu vas l'avoir, mettons que j'réussis pas y vont toujours me consoler.
NADIA	Bin.. c'est qui fournisse le piano. J'viens d'avoir un beau piano à queue neuf. Après ça... c'est eux qui payent les partitions. Quand j'tais jeune, y m'encouragent, mais plus maintenant. J'pratique moins à la maison, j'suis toujours au conservatoire, din fois jusqu'à neuf dix heure. Mes parents sont occupés aussi dans leurs affaires. Mais j'aime mieux ça comme ça parce que j'aime pas ça quand mes parents m'écoutent parce que faut que je reprenne 80 fois la même mesure pis j'ai l'impression des déranger, pis j'ai l'impression qui me dérangent.
ANDRÉANNE	Bin oué des fois.. mais ma mère a connaît pas bin bin la musique, a joue des p'tites tounes pops là, mais l'classique c'est plutôt moi qui lui montre comment jouer. Mon père lui t'sé c'pas l'piano, y montre plus tsé les notes, les doigtés cé affaires là.
MARIE-LINE	Y m'disent quand j'pratique pas Anne-Marie t'as pas fait ta pratique. C'était quand j'tais plus jeune parce que là ça arrive plus.
JOSIANNE	E.. dans mes pratiques am' rappelle qui faut que je pratique... souvent c'est ma mère..e..contribution... des fois y vont m'acheter des cahiers de musique des affaires comme ça là. Comme y m'ont acheté un métronome là de choses comme ça là. Mon père y joue du piano mais yé moins bon que moi, faque y peut pas m'aider.
GUY	J'comprend pas vraiment. Y m'aident pas y comprennent pas la musique. Y m'encouragent à continuer.
DANIELLE	Bin y m'encouragent... sont toutes contents là.
ANTOINE	Bin mes parents, y s'en foutent pas mal du piano. Bin pour les cours, y payent les cours. C'est tout. Bin j'avais l'goût plus jeune. Y avait un piano chez mes grands parents, pis là j'en jouais au chalet des fois, pis là j'avais dit à mon père à 4-5 ans j'voudrais prendre des cours, mais y a pas pris ça au sérieux. Mais là il y a 3 ans, j'ai dit, j'veux prendre des cours de piano, y a dit c'est correct mais j'tachète pas de piano par exemple, j'ai dit pas problème y m'a achteé un p'tit clavier trois octaves, mais ça sert pas à grand chose, un p'tit clavier trois octaves.
MICHELLE	Bin la plupart du temps quand j'pratique y viennent m'écouter faque j'mapplique à pratiquer mon père m'regarde. Y font juste écouter.
SOPHIE	Bin m'écouter quand j'leur demande pis essayer d'me dire si y aiment ça, pis e...c'est surtout m'écouter.
MARIE-PIER	Super! J'veux dire qui sont supers y m'encouragent tout le temps y sont tout l'temps là à mes concerts y viennent m'conduire à Trois-Rivières en tout cas des parents comme ça, ça s'peut pas sont supers vraiment là y m'suivent partout, y m'encouragent. Y m'ont jamais lâché.
JOSÉE	Ah..y m'aident beaucoup, y m'donnent des conseils sont comme un p'tit peu mes deuxième profs là y viennent avec moi pour les concours y m'encouragent beaucoup mais y poussent jamais là tsé y va falloir que tu pratiques plus ça fait longtemps que t'as pas pratiquer aujourd'hui pis y m'poussent pas dans l'dos. Tsé si j'ai pas pratiquer une journée pis le lendemain j'pratique pas bin là y vont dire comment ça va ta pratique? Mais jamais y vont m'pousser à faire des choses que j'veux pas faire. Tsé des concours y m'pousseront pas à m'inscrire à des concours si moi ça m'tente pas. Y m'aident y m'supportent c'est moi qui décide ce que j'veux faire.
MAUDE	Bin y payent. Ils m'encouragent, ils me supportent pis y m'chiâlent pas quand j'pratique le matin. Ils m'ont jamais empêché de pratiquer quand j'voulais. Ils m'amènent à Montréal pis y chiâlent pas, tsé qund j'suis stressée, y vont m'comprendre. Mes parents y connaissent pas la musique mais y m'encouragent.

II- PERCEPTION AUDITIVE

Matériel accessible

2.1- As-tu un magnétophone?

2.2- Est-ce que tu t'enregistres lorsque tu joues?

Développement de l'esprit critique?

2.3- Est-ce que tu t'écoutes par la suite?

2.4- Est-ce que tu es capable d'apporter une critique quant à ton interprétation?

MÉLANIE	Oui. Pas souvent. J'aime pas trop ça là. Parce que quand j'm'enregistre j'ai toujours l'goût que se soit la perfection faque je r'commence tout l'temps. J'finis jamais, ça m'sert à rien.
ELIZABETH	Non. Jamais. Mon prof s'enregistre pour montrer comment le rythme à la maison, parce que moi quand j'apprends une pièce j'la vois juste une fois par semaine. Faque j'l'écoute.
NADIA	Oui. Non parce que mon appareil fonctionne pas pour enregistrer mais si j'pouvais je'l ferais pour m'écouter après, pour voir mes erreurs. Mais j'ai des pièces de d'autres compositeurs, pis j'l'écoute plusieurs fois pour voir comment y jouent.
ANDRÉANNE	Oué. Non, bin ça mé arrivé une fois, c'est ma mère qui me l'a demandé, mais j'aime pas ça m'enregistrer. Bin ché pas quand j'mécoute là j'trouve tout le temps les p'tites remarques là, c'est sur qui faut pas que j'fasse ça, tsé mé j'trouve ça bien s'enregistrer à cause tu vois tes défauts la... mais moi j'enregistre pas. J'aime pas m'entendre.
MARIE-LINE	Ouais. Non, j'aime pas ça. Je l'sais pas. J'fais des concours pis j'me vois sur cassette pis ça pris cinq ans avant que j'mécoute. J'veux trop e.. ché pas. J'aime jamais ça après, j'touve jamais ça beau ce que j'ai joué après... faque j'aime pas ça m'enregistrer.
JOSIANNE	Oui. J'ai déjà essayé mais ça m'donne pas grand chose. J'aime pas ça, bin mon walkman y griche, bin nous autres le piano est collé su le salon, pis on entend toujours du monde parler pis j'aime pas ça.
GUY	Oui. Oui, bin des fois ça m'aide à m'améliorer. J'ai pas du bon rythme faque ça peut m'aider.
DANIELLE	Oui. Quand je joue, j'ai déjà essayé mais mon piano sonne trop mal avec une radio ça fait pas beau. Quand j'mécoute bin des fois joue trop des bras pis ça paraît. Ça paraît plus quand tu t'enregistres, j'maperçois plus de ça là.
ANTOINE	Non, j'ai pas de baladeur. J'ai une radio dans ma chambre. Non, j'ai pas de piano chez nous. Au conservatoire, c'est du taponage, t'sé amener la radio...
MICHELLE	Oui. Oui, bin oui quand j'ai l'temps pis quand j'suis toute seule, si non ça fait trop de bruit. Quand j'mécoute j'touve ça lald.. rire.. Ça fait toutes r'marquer tes défauts.
SOPHIE	Oui. E..ça m'est arrivée mais pas souvent. Ça fait bizarre me semble que joue pas comme ça, me semble que joue mieux. Mais j'vois mes fautes, j'lé corrige. L'enregistrement y ai jamais aussi bien qu'on l'croit.
ESLA-MAUDE	Oui. Oui oui j'm'enregistre. A partir de huit ans j'ai commencé à enregistrer toutes mes pièces. J'ai des cassettes de toutes mes pièces à chaque année. J'aime ça pis quand j'ai rien à faire j'lé écoute. J'm'enregistre aussi pour me corriger. J'prend mon magnétophone. J'le branche pis là mettons j'dis la pièce, mettons j'la joue je l'écoute mettons qui y une faute j'va l'corriger la pratiquer pis là j'enregistre j'va la pratiquer au bout j'va tout le temps, jusqu'à temps qu'elle soit belle. J'fais ça quand j'ai fini de l'apprendre, parce que au début ça sert à rien. J'améliore tant qu'c'est pas à mon goût. Ma mère les écoute pis à m'donne des conseils mettons j'ai pas une partie à dit r'garde c'est pas beau a dit pis là à m'donne des trucs, c'est ça.

MARIE	<p>Oui.</p> <p>Ca arrive din fois surtout à la fin de l'année ou avant les concours là. J'menregistre pis j'compare ça avec la version originale souvent j'ai les enregistrements par des bons pianistes de ce que joue surtout les concertos. J'peux comparer pis j'me compare à moi-même din fois j'enregistre une fois, je r'pratique pis j'renregistre une autre fois pis là j'compare ça. Parce que t'entends plus tes défauts quand té enregistre que quand tu fais juste jouer ta pièce. Ah à telle place j'change de tempo, les nuances sont pas corrects. Tandis que quand tu joues tu t'en rends pas tout le temps compte.</p>
MAUDE	<p>Oui.</p> <p>Bin oui, je m'enregistre c'est pour améliorer je l'écoute je le rejoue j'menregistre, pis j'me filme aussi, je filme mes cours de piano quelques-uns quand c'est rendue vers la fin pour me rappeler ce que mon prof me dit c'est très utile.</p>

Audition d'œuvres.

2.5- Quel genre de musique écoutes-tu?

Assistance aux concerts.

2.6- Est-ce que tu assistes à des concerts?

MÉLANIE	<p>Du francophone. Du classique j'aime ça mais j'en écoute pas beaucoup. J'en écoute pas tant ça. Parce que j'étudie pas avec la musique j'pas capable, donc à peu près deux à trois heures par semaine.</p> <p>Bin, mes amis quand y font des concerts j'vais les voir, mais j'va pas voir des concerts comme ça là non.</p>
ELIZABETH	<p>Ah, c'est parce que moi j'ai jamais écouté vraiment la musique, c'est pas quand j'tais p'tite y a une affaire que j'al été bien décue j'avais aché une cassette de Rock Voisine pis deux semaines après y avait dit qui était homosexuel pis quand t'écoutes du Rock Voisine t'étais conne pois on t'parle plus parce qu t'écoutes ça. Pu jamais j'ai racheté d'cassette, pis moi j'men passe d'la musique, j'aime pas ça. J'écoute des fois la radio, mais j'prends jamais c'est qui qui chante cette tounne là ein j'trouve ça beau.</p> <p>Bin quand j'participe à des concours j'écoute les autres. Mais non j'tripe pas tellement la-dessus, j'aime plutôt jouer.</p>
NADIA	<p>Bin j'écoute tout ce qui est classique au conservatoire surtout. Pis j'écoute la radio un peu. A peu près un demi-heure par jour mais ça varie, ça dépend ce que je fais.</p> <p>Oui, au conservatoire y en a à peu près deux trois par semaine. Bin j'y va pas à tous mais j'y va parce que c'est mes amis, parce que j'veux voir cette pianiste là ou ce violoniste là, les concerts de classe.</p>
ANDRÉANNE	<p>J'écoute toutes sortes de musique, du pop du rock du classique toutes ses affaires là. Bin t'sé la radio est tout l'temps ouverte, ça passe de la musique pop à n'importe quoi. A des concerts de chanteurs surtout en français. A peu près une fois par année, c'est plus rare.</p>
JOSÉE-LINE	<p>E...pas d'classique en tout cas là. C'est beau du classique, mais j'en écoute pas là. J'écoute mes pièces avant des jouer quand j't'en train des apprendre, mais à part de ça là j'écoute beaucoup de heavy metal pis des vieilles tounes.. du Plume pis tout ça là des affaires de même là. J'écoute pas d'classique pas toute.</p> <p>Oui des fois ça m'arrive d'aller aux concerts avec ma soeur. Ma soeur pis moi on aime bin ça des concerts. Des concerts classiques pis des concerts de n'importe quoi. A peu près une fois par mois.</p>
JOSIANNE	<p>Oui. Plus le genre rock. J'écoute pas d'classique. A peu près une demi-heure par souvent. Mais t'sé souvent l'année passée j'écoutes plus de musique que ça parce dans l'autobus y'avait une radio mais là y en a pas de radio.</p> <p>E...avec l'école des fois j'va au concert ou avec mes parents, mais ça arrive bin rarement, une fois par année à peu près.</p>
GUY	<p>Ouais.. Du populaire, un peu de classique pas beaucoup. Quand j'en écoute c'sta peu près une heure.</p> <p>Non, j'y va jamais.</p>
DANIELLE	<p>Moui. D'la musique rock. Ca dépend d'l'ambiance là. Ca l'arrive que j'peux m'mettre du classique mais c'est rare. J'ai des disques en vinyle, j'en ai beaucoup.</p> <p>C'est pas régulier.</p>

ANTOINE	Classique, toujours. Rien d'autres. Oui, des concerts classiques. A peu près cinq fois par année quand c'est payant. Pis les concerts gratuits à peu près vingt fois.
MICHELLE	Bin j'écoute les pièces que joue pis j'écoute du populaire, du vieux rock. Non, jamais.
SOPHIE	J'écoute du danse, j'ai pas vraiment de catégories de musique. J'écoute un peu de tout. J'assiste pas à des concerts.
MARIE-PIER	J'écoute quelquefois d'la musique classique mais y a des affaires que j'aime pas en musique classique, comme des chants d'opéra d'orgue là. Y a d'autres instruments que j'aiment pas, mais j'va écouter aussi d'la musique de tous les genres à 102,3 là. De toutes sortes mais pas du heavy métal. J'écoute environ une heure, des fois j'suis dans mon lit j'ouvre la radio d'autres jours j'en écoute pas. Ca dépend. Des concerts oui j'ai vu Louis Lortie, des pianistes surtout. Y a des groupes aussi des BB, Stéphane Rousseau l'humoriste j'aime bien ça. Mais c'est surtout des concerts classiques, c'est c'que j'aime le mieux. J'y vais environ 6 à 10 fois par année.
MARIE	Oui oui souvent pas juste d'la musique classique. J'écoute la radio pis j'aime toutes les genres de musique.. la chanson française, en anglais. J'aime tout. Oui, bin là j'allé au concert de l'orchestre symphonique la semaine passée au concert de Brel. Pis quand y a des concerts avec du monde que j'connais là j'y va, des concerts du conservatoire.
MAUDE	Pas tant que ça. Quand j'en écoute j'écoute n'importe quoi du heavy métal jusqu'au classique. Oui surtout quand je connais le monde. C'est surtout des concerts classiques surtout les concerts des concours du Canada.

III- COMMUNICATION

Participation pianistiques à divers événements musicaux. Concours de musique.

3.1- Est-ce que tu participes à des événements musicaux?

3.2- Est-ce que tu as déjà participé à un concours de piano?

3.3- Est-ce que tu as déjà gagné?

MÉLANIE	Si, j'en ai faite un cette année, ça faisait quatre ans que j'en avais pas faite. J'en fais au camp ici là mais des concerts là non. J'aime pas ça. J'fais des concerts organisés par mon prof. Chaque prof présente ses élèves. Oui, j'avais onze ans, bin j'me souviens pas lequel. J'pense que c'est l'concours du Canada. Mé, j'ai jamais gagné.
ELIZABETH	Oué à des récitals. A la fin de mon année de piano, bin toute l'académie font un concert bin les plus avancés là. Alors j'fais ça pis quand j'participe à des concours aussi. J'ai fais le concours provincial de Sillery cette année. Mais c'est la première fois que j'participais. J'ai sorti avec 86 %, mais c'parce qu'une fille qui est sorti avec 87 à jouait la même pièce que moi pis elle a gagné. Moi j'ai eu un certificat seulement, mais y des trophées pis des médailles.
NADIA	Oué. Bin j'en ai fait trois c'tannée pis là j'va en faire plus. C'est des concours, c'est l'concours des jeunes solistes. Pis j'vais faire celui de Sillery pis le concours du Canada. J'ai déjà gagné une médaille de bronze. Pas c'tannée ça pas été une année fructueuse.
ANDRÉANNE	Oui, e... une fois par année à peu près. E..ça été oué un concert de mon prof, mais là à en fait plus parce que à l'a presque pu d'élève mais ... tsé mettons ..dans mon village des fois y me d'mande pour jouer pis là bin j'y va souvent. Mettons les optimistes des fois y me d'mande faque j'va jouer. Mettons à Trois-Rivières pis c'est affaire là, non.
MARIE-LINE	Bin j'fais des concerts avec mon prof, mais j'participe à des concours, pis c'est ça j'fais l'concours de Sillery pis l'concours du Canada. Bin e..j'ai commencé c'tannée le concours du Canada là. Ca fait quatre ans que j'fais Sillery. Au Canada j'ai pas passé le régional y manquait un point c'est ça mais ça bien été quand même. Ca prend 80 % pour passer au provincial.

JOSIANNE	Oué oué des concerts. On en fait à peu près trois quatre par année, bin par année de musique là. Non les concours j'connais pas ça mais j'aimrais ça participer.
GUY	Oué. A chaque année y a un concert. J'en fais un à fin d'mon cours de piano pis un ici. Non, j'ai jamais participé.
DANIELLE	Oui des fois. C'est surtout des fois y a des p'tits concerts... les affaires de mes soeurs j'va à leur école. Pis joue dans les concerts de mon professeur, y organise les concerts d'élèves. J'ai faite un concert à la fin de l'école. A peu près un ou deux par année. Oui, c'était les jeunes talents de chez nous. Je l'ai faite deux fois, j'ai failli gagner mais j'ai eu un blanc de mémoire. Au début c'était bin beau, j'ai eu des beaux commentaires des juges là. J'pense que j'avais à peu près 11 ans.
ANTOINE	A part des p'tits concerts quétaines de l'école de musique non j'en ai jamais faite. Non.
MICHELLE	Bin comme j'reste dans un p'tit village y en pas grand chose on fait juste un concert à Noël. C'ta peu près tout. Y a jamais personne qui nous d'mande pour jouer. Non.
SOPHIE	E...oui moi j'en fais à l'école pis on fait des compétitions aussi à l'école en harmonie, pis du stage band. Bin c'est une école privée c'ta Val Cartier un peu en haut de Québec. Bin on a deux concerts par année pis une compétition mais là joue d'la flûte. Au piano, j'fais des concerts avec mon prof, mais pas de concours.
MARIE-PIER	Avec mon ancien prof au conservatoire, j'en faisais à peu près 20 par année là. Mais avec Mario c'est moins mais on a des classes d'ensemble c'est tous ces élèves, on s'corrige. Les concours du Canada ça fait 5 ans que j'Y participe. Ca fait deux fois que j'me rends à la finale provinciale.
JOSÉE	J'ai fait cinq fois les concours du Canada. J'ai fait cette année la finale régionale, j'ai fait la finale provinciale mais j'ai resté là ca prenait 85% pour passer j'ai eu 84. Mais j'ai déjà été au national une fois quand j'avais 12 ans.
MAUDE	Oui à beaucoup. Ca fait 10 ans que je fais des concours. Les concours du Canada, le concours de Sillery et les concours de Vincent d'Indy. Le concours de Sillery j'ai gagné le trophée 2 ans de temps, pis l'année passée j'étais dans la catégorie défi pis j'tarrivée quatrième.

Auditoire.

3.4- Comment considères-tu l'auditoire?

3.5- Aimes-tu jouer devant les autres?

3.6- Est-ce que la nervosité t'empêche de bien jouer devant les autres?

MÉLANIE	Du monde qui sont venus m'écouter parce que je joue. Au début ça me stresse mais après ça j'loublie pis joue. Pis j'contente de moi pis j'contente qui m'applaudisse. Oui, j'aime ça montrer qu'est-ce que j'chus capable de faire mais à du monde que j'connais, plus à du monde que j'connais. Ca m'déconcentre mais j'pas trop nerveuse.
ELIZABETH	Le public ça m'stresse beaucoup, parce que quand j'tais p'tite ça m'dérangait pas parce que j'oubliais, j'tais p'tite j'le voyais pas tandis que maintenant e...si j'prend le dernier concert que j'al fait au mois de mai j'ai commencé à jouer pis j'ai complètement oublié ma pièce. J'ai oublié la première partie, j'ai recommencé j'ai pas réussi. C'faque j'ai sauté au milieu d'la pièce pis j'al continué là ça bien été à fin, j'bloque à cause du public. Bin devant deux trois personnes j'alme ça mais pas devant une grande assemblée mais faut que j'me pratique quand même parce que si j'fais des concours si joue tout le temps comme ça ça marchera pas. Bin moi j'me détends. Premièrement j'respire parce que si non j'ai les mains mouillées pis gèle mais e... j'respire pis j'essaye de penser.

NADIA	<p>Ca dépend c'est qui. Quand c'est mes parents y m'écoutent pas bin y m'écoutent mais y parlent est comme ça pis quand c'est des personnes de mon entourage t'sé y parlent, sont pas habituer à écouter. Mais quand s'tau conservatoire là j'chai que eux autres y connaissent ça la musique. Tsé devant tes parents même si tu fais une faute y s'en aperçoivent pas. Y souviennent même pas de tes pièces d'une fois à l'autre.</p> <p>E... oué mais j'fais toujours des erreurs. Comme ici ça m'dérange pas parce que le piano a des fausses notes. Faque ici j'me sens assez bonne mais au conservatoire j'me sens très mauvaise. Faque ici ça m'dérange pas les fautes comptent pas. Mais sté au conservatoire faut être la meilleure, toutes mes amis ont toute gagné les concours du Canada. J'aimerais faire une carrière dans ça mais ché que se sera pas possible, pis ça m'tente pas tsé j'veux avoir une famille toujours obliger de travailler, travailler, travailler. J'veux vivre assez aisé j'aimerais m'en aller dans un métier qui.. où on peut faire plus d'argent que la musique. J'aimerais plus la musique comme loisir, pis mettons à trente quarante ans faire juste ça d'la musique peut être chef d'orchestre ça m'intéressait. Des pianistes de concert y en a tellement que.... à part d'être Arthur Rubinstein tu peux pas... Tsé juste ici y a 22 pianistes qui veulent toutes devenir des pianistes. Au conservatoires y en une quinzaine qui sont toutes des virtuoses. Au Québec dans le monde, des Asiatiques ça performent...J'dis pas si j'étais altiste, j'trouve qui aurait plus de débouché, à l'orchestre. Peut-être que j'pourrais devenir professeur mais tout l'temps donner de toi-même c'stannant. J'trouve que mes parents bin ché pas y m'ont jamais forcé j'leur joue des p'tites pièces au piano, j'aurais aimé ça qui pousse à quatre ans et demi.. commencer. Une fille est comme ça, sa mère est pianiste pis à là poussé a l'a appris le violon à quatre ans et demi pis là est rendue super bonne. Mais ça m'a permis de faire d'autres sports, quand j'tais jeune j'ai fait d'la gymnastique. C'est l'fun. J'fais du basketball.</p> <p>Au concert oui, pas devant un public qui est moins connaissant qui vont t'accepter comme t'ai qui vont moins de juger. Dans le temps des examens j'me dis que c'est juste des examnens, pis qui faut pas que j'men fasse ça, mais ça marche pas tout l'temps.</p>
ANDRÉANNE	<p>Bin, j'trouve ça l'fun qui m'écoute là. Ca parle pas c'est vraiment silencieux.</p> <p>E...ça dépend des fois. Des fois chus gênée, des fois stressée. Quand la première toune est jouée c'pas si pire.</p> <p>A bin là j'pense à mon piano pis ça va bien. J'pense à des belles choses. J'fais comme si eux autres étaient pas là.</p>
MARIE-LINE	<p>Bin... souvent le public ça m'dérange pas pantoute. Mais quand ch'taux concours c'est les juges.. ça m'dérange pas qui aurait trente mille personnes qui m'écouterait. Mais c'est les juges. Pis quand joue au concert c'est comme quand joue dans mon salon mais tsé qui a du monde mais dans ma tête chu chez nous. Y a toujours le p'tit trac mais chu pas à en mourir de peur avant de jouer.</p>
JOSIANNE	<p>E..j'le perçois comme une foule. Mais moi c'est des personnes qui me stressent plus que d'autres choses le public là pis moi j'ai beaucoup le trac j'en tremble beaucoup là les jambes les pieds m'claquent moi ça va surtout din pieds, la pédale. C'est bizarre.</p> <p>Non. Bin avec des amis peut-être là mon ami là mais devant un gros public c'pas... pis devant ma famille ça m'dérange pas.</p> <p>E..j'prends des grands respirs, pis j'essaye de d'métendre, j'essaye de pas trop m'crisper.</p>
GUY	<p>Bin j'aimerais bien qui m'écoute dans ce temps là. C'est comme ça en autant qui m'écoute si j'pas comme ça si y aime pas ça ou si m'écoute pas ça sert à rien d'jouer.</p> <p>Ouéé..</p> <p>Un p'tit nerveux. Mais j'pèse sur mes doigts parce qui bougent tu seuls.</p>
DANIELLE	<p>Enervant. Moi j'suis nerveuse. Très.</p> <p>J'essaye de m'dire que joue que chu capable d'le faire pour qui soit content de m'écouter. J'essaye de pas trop les r'garder. J'fais su le bord des oublier. Faut pas que j'me trompe, faut pas que j'me trompe.. Faut pas dire faut pas que j'me trompe faut dire j'va l'avoir si j'dis faut pas que j'me trompe c'est trop négatif. Tu voudrais pas tromper mais t'es toute pris dans tes notes. Ca va mieux quand on pense positif.</p>
ANTOINE	<p>Ca dépend. Ces p'tits concerts quétaines les gens sont là pour voir leur enfant. Un point c'est tout. Sont là pour prendre des photos. sont là toute la famille pis là sont bin content quand leur p'tit gars font just' jouer au clair de la lune y peut pas rien faire de mieux pis y'écoutent pas l'reste. C'spour ça que j'aime pas bin ça ces concerts là. Mais ici c'est l'fun de faire des concerts, parce que l'monde sont là pour ça. Y sont pas là pour entendre leur p'tit gars ou leur p'tite fille ou leur p'tit frère.</p> <p>Pas beaucoup.</p>

MICHELLE	<p>E...j'essaye de pas y penser. J'veux l'oublier complètement.</p> <p>J'aime mieux jouer quand ch'suis toute seule.</p> <p>J'essaye de m'concentrer sur ma musique.</p>
SOPHIE	<p>E...mettons quelqu'un qui va t'écouter pas quelqu'un qui va t'juger y va plutôt t'écouter y va essayer de t'encourager même si tu fais une faute y va dire c'spa grave c'est beau pareil. Tsé au moins tu l'as faite, tsé y en a qui l'fraient pas.</p> <p>Oui. ça dépend des fois. Ca dépend devant qui par exemple e.. j'aime ça.</p> <p>Ca dépend des fois. Si ma pièce je sais que j'va l'avoir que je l'ai bien travaillé bin l'a j'va avoir hâte de la jouer. Si joue tu seule pis que ma pièce est pas trop sur j'va l'avoir le trac. J'me concentre, j'essaye de m'dire que ça va aller bien. J'essaye d'oublier l'public, d'me dire que chu toute seule.</p>
MARIE-PIER	<p>Ah bin des fois quand qui a beaucoup de personnes j't'un peu nerveuse là mais j'aime ça c'est comme moi j'veux communiquer aux autres j'veux qui apprécient la musique. J'aime ça quand les gens apprécient ce que j'fais.</p> <p>Ca dépend des jours y a des jours que j'suis plus stressée. Mais la plupart du temps j'essaie de contrôler mon stress.</p> <p>J'prends une grande respiration j'me fais comme une bulle là y en plus rien qui existe c'est moi c'est moi pis quand rentre ma bulle est encore là pis quand j'commence à jouer ma bulle à s'en va pis là j'me concentre juste sur mon pisno. J'dis y a pas personne mais y a du public pis qui faut que j'lui communique.</p>
JOSÉE	<p>Comme des gens qui sont là pour t'écouter ça stresse un p'tit peu mais dans l'fond le public c'est des gens qui sont là pour t'écouter pas pour critiquer vraiment parce que si sont pas là pour t'écouter y s'rait pas là. Je considère ça comme des gens qui aiment la musique et qui sont là pour t'écouter. Moi j'aime ça jouer devant les autres mais avant y faut pratiquer.</p> <p>Oui c'est énervant parce que tu sais pas comment l'monde ça va réagir. Si t'arrives avec la musique moderne tu sais pas si l'monde y vont aimer ça pis si y vont faire des comparaisons avec d'autres qui ont joué la même chose avant toi là.</p> <p>Je m'assois pis j'essaye de relaxer. Quand c'est des concours pis que c'est mon tour j'me lève pis c'est comme si laissais mon trac de côté là j'va jouer mon trac j'le laisse de côté. Quand c'est mon tour le stress a disparu, j'suis prête. Le stress c'est avant de jouer mais quand c'est ton tour de jouer le stress disparaît.</p>
MAUDE	<p>Bin tsé mon prof à dit tout le temps qui faut les respecter parce qui viennent pour nous écouter faque faut jouer le mieux qu'on peut. C'est aussi quelqu'un qui vient t'encourager. Moi c'est les juges qui me stressent pas le public. J'aime ça jouer pour les autres.</p> <p>Quand j'suis bien prête j'me dis que j'suis capable d'la jouer. Pis avant j'la joue 10 fois très propre sans erreur. Tsé tu séparas ta pièce en morceaux pis tu la joue 10 fois de fil propre. Tant que tu l'as pas, tu r'commences pis après ça tu viens à jouer toute la pièce. J'commence par la sention la plus difficile en premier.</p>

3.7 QUESTION OUBLIEE. (sauf pour une personne)

3.8 Si je te donne une partition crois-tu être capable de l'interpréter de 5 façons différentes? (exemple à l'appui).

MÉLANIE	Oui sans problème.
ELIZABETH	Oui je serais capable.
NADIA	Oui.
ANDRÉANNE	Oué oué. Peut-être pas cinq mais trois sûrement.
MARIE-LINE	Bin oui.
JOSIANNE	Oui. Oui. J'serais capable. Ca prendrais un peu d'temps par exemple là.
GUY	E...non parce que ça dépends du genre de pièce parce que une pièce joyeuse jouer lentement ça fait pas très beau en si elle est violente faut la jouer comme ça.
DANIELLE	Cinq façons différentes... ah oui j'aurais pas d'problème.
ANTOINE	Non. Chaque personne a sa manière de voir une pièce pis tsé j'pourrais la jouer d'une autre manière mais ce s'rait artificiel. J'pourrais toujours d'une autre façon mais ça f'rait plus laid. Une pièce quand est écrit violente si j'prends l'étude révolutionnaire de Chopin j'peux pas jouer ça joyeux c'stimpossible. Quelqu'un qui fait jouer ça joyeux y ai vraiment pas bon.
MICHELLE	Bin... peut-être pas toute là, mais la plupart.
SOPHIE	Ouais, ouais.
MARIE-PIER	Facilement, ça les nuances les contrastes sonores là j'suis vraiment bonne là'dans.
JOSÉE	J'le sais pas. Ca mé jamais arrivé que quelqu'un me d'mande ça, cet exercice là. Mais peut-être qui oui peut-être que non j'pourrais pas dire.
MAUDE	Sûrement. Ca dépend de la pièce mais j'suis capable d'interpréter différemment.

IV- COMPREHENSION DU CONCEPT DE L'INTERPRETATION MUSICALE

4.1- Qu'est-ce que c'est pour toi l'interprétation musicale?

4.2- Décris-moi ce que c'est une phrase musicale?

MÉLANIE	<p>C'est.. bin... chaque personne a une façon différente de jouer une pièce c'est comment on la sent pis comment on est capable de l'rendre, faire sentir des émotions à travers c'qu'on joue.</p> <p>C'est une partie d'une pièce.</p>
ELIZABETH	<p>C'est quoi ça? Les nuances. Ah oui, ça j'aime ça pis chu capable d'le faire. Quand j'faisais passer des examens de l'académie y m'ont toujours dit e..Christine té très musicale té la plus musicale de toute l'académie perds pas ça, t'as ça naturel.</p> <p>Une phrase musicale, ça c'est dans la théorie. Ché pas, c'est une partie de musique, un ensemble de notes, un ensemble de musique.</p>
NADIA	<p>C'est la façon dont ton énergie à passe pour dire aux autres comment tu vois cette pièce là pis ce que tu ressens face à ça, pis si mettons t'a des problèmes avec certaines affaires ça se ressens quand tu joues là. Pis c'est important d'en avoir pas juste avoir d'la technique, parce que y en a qui gagne des concours juste avec d'la technique. J'aime mieux avoir moins d'technique pis jouer pour tsé pour le plaisir pour que ça r'sente quelquechose pour le public, aussi pour pas qui reste froid, un peu que ça soit pas juste la meilleure qui joue la plus belle partition le plus vite pis toute là.</p> <p>Ché pas.</p>
ANDRÉANNE	<p>C'est se faire du plaisir. Des fois je joue mes notes. Ca dépend quand c'est classique je joue plus mes notes.</p> <p>Une phrase musicale moi j'dirais c'est des notes. Des notes seules.</p>

MARIE-LINE	<p>L'interprétation musicale! C'est ce que tu ressens quand tu joues une pièce, ce que tu essaye de transmettre aux autres en jouant la pièce. Parce que jouer du piano c'est transmettre de quoi aux autres.</p> <p>Comme une phrase quand on parle ça se coupe pas ça s'enchaîne c'est comme une phrase d'un poème, tu peux pas l'enlever ça sera pu beau, si tu respire en plein milieu de ta phrase, si t'arrêtes pis tu la coupes se sera pas beau non plus faut que se soit tout le temps avec tout ce qu'à l'a besoin. Y faut qu'à l'aille.</p>
JOSIANNE	<p>L'interprétation c'est souvent quand on joue la pièce soit qu'on met des variations dans la musique, qu'on met des des crescendo, decrescendo pour e..mettre ça plus beau là.</p> <p>Une phrase musicale, e.. c'est un bout de musique. Une phrase quand t'as le commencement, mettons t'as une phrase joyeuse pis une phrase triste à se finit quand la phrase joyeuse commence et vise versa.</p>
GUY	<p>C'est que tu prends un morceau de musique t'essaye de la jouer pis de la montrer aux autres.</p> <p>Ché pas. J'connais pas ça.</p>
DANIELLE	<p>C'est la façon qu'on a de le jouer pour passer ses émotions comme deux personnes joueront pas la même pièce d'la même façon. Y en a une qui peut avoir l'air plus triste que l'autre ça dépend avec qui est-ce que t'apprends. Tu montres ce que tu fais.</p> <p>Une phrase musicale avec une liaison là. Ce sont toutes des notes qui s'enchaînent harmonieusement.</p>
ANTOINE	<p>Bin..c'est la façon de nuancer une pièce pis de mettre des rubatos dans la façon de l'interpréter.</p> <p>Un trait d'une pièce en particulier mais j'ai jamais entendu ça comme ça une phrase musicale.</p>
MICHELLE	<p>C'est ça qui dit comment toi tu te sens.</p> <p>C'est comme des respirations, quand tu parles t'arrête à des places.</p>
SOPHIE	<p>Ché pas comment dire ça..e.. c'est ce qui différencie un joueur d'un autre, un musicien va l'jouer d'une telle façon, y va l'interpréter ça va être beau pis un autre musicien va l'interpréter, on dirait c'est l'sentiment qui a face à sa pièce.</p> <p>Une phrase musicale ouf... bin c'est comme une liaison. Quand on monte ça fais un crescendo pis quand on descend c'est un decrescendo.</p>
MARIE-PIER	<p>M... C'est avec beaucoup de nuances, sensibilité c'est moi c'qui compte là moi queq'un qui joue vite pis raide moi j'aime pas ça. Y faut que ça aille beaucoup de nuances d'la technique aussi faut pas toutes les notes mâchouillées, y faut que ce soit en place, les bons doigtés mais surtout la nuance, la sensibilité parce que les gens y aiment ça quand on leur donne des nuances y'apprécient ça. Y'aiment moins ça du raide raide raide tout le temps, moi j'aime ça des nuances donc j'leur fais ça des nuances.</p> <p>Une phrase bâ... c'est ça va être des doigtés bien avec beaucoup de nuances avec beaucoup de legato tout le temps du legato, pas d'affaire de sauter là, respecter le texte.</p>
JOSÉE	<p>C'est tu joues ta pièce en respectant le style si c'est du classique, du romantique, du baroque pis du moderne c'est pas une interprétation pareille. Y faut que tu respectes le style de la musique mais en même temps tu mets de l'interprétation personnelle tsé tu vois exemple du Mozart c'est classique pis si tu prend 2 personnes qui la joue ce s'ra pas pareil parce qui y a l'interprétation personnelle ce que toi tu ressens en jouant cette musique là. En respectant ce qui est écrit.</p> <p>Une phrase musicale c'est un bout de musique une partie de la pièce.</p>
MAUDE	<p>C'est être capable de s'exprimer avec une pièce. L'interprétation c'est mettre tes sentiments dans la pièce et pis faire comprendre l'écriture de la pièce.</p> <p>C'est comme une phrase quand qu'on parle. Une phrase ça exprime diverses choses.</p>

4.3- Question non demandée à tous.

Voudrais-tu me décrire la séquence d'opérations que tu emploies lors d'une pièce de lecture à vue?

4.4- Pourquoi certains étudiants sont capables d'exécuter sans toutefois être capable d'interpréter?

MÉLANIE	<p>Bin, chu vraiment bonne en lecture. J'ai un p'tit peu plus de misère avec le rythme mais en tout cas, habituellement j'fais pas attention au rythme première fois que je l'fais là sauf quand le rythme est vraiment difficile pis qui faut que j'me concentre pour le comprendre mais je joue les deux mains pis quand ça marche pas je joue une main à la fois. J'fais jamais la main gauche toute seule. Les nuances j'y pense pas trop la première fois que j'la joue vers la moitié quand j'mets la pédale.</p> <p>J'pense qui sont pas assez avancés. La plupart du temps niveau technique pour pouvoir mettre quelque chose dedans. Si t'as pas une bonne technique t'as d'la misère à vraiment bien la jouer pis tu peux pas...tu peux pas.... tu te concentres plus sur la façon que tu joues pis les notes que tu joues que ce que tu veux faire passer. C'est comme ça que j'le vois.</p>
ELIZABETH	<p>4.3-----</p> <p>J'pense que, bin premièrement sont pas capables peut-être, mais aussi c'est peut être que ça leur tente pas d'le faire.</p>
NADIA	<p>Le début. Si c'est trop difficile j'pars pis j'men va à l'autre bout pis quand c'est plus beau j'le joue tout l'temps. Je choisis..</p> <p>4.4-----</p>
ANDRÉANNE	<p>Bin là, j'va r'garder c'est laquelle gamme là. Pis e.. plus au début j'la r'garde comment c'est écrit j'rgarde si c'est long. Si y a grop de notes c'est plus ça que ja r'garde. Les nuances ça vient plus au milieu. Les forts oui. C'est plus ça.</p> <p>Moi j'dirais c'est plus communiquer.</p>
MARIE-LINE	<p>Mum..Je joue les deux premières lignes avec les deux mains pis j'essaye de le faire le plus vite possible pour voir qu'est-ce que ça donne. Après ça j'apprends main par main, bin.. tsé j'apprends par p'tits bouts. J'fais la main droite disons j'me donne j'fais jusque là j'apprends toute la main droite pis après j'fais la main gauche, pis j'mets les mains ensemble. J'fais un autre p'tit bout pis je r'commence main droite, main gauche pis ensemble. Tout le temps comme ça. Mais au début j'essaye parce que j'veux voir à quoi ça r'semble la pièce.</p> <p>4.4-----</p>
JOSIANNE	<p>4.3-----</p> <p>La communication entre parents vous voulez dire? Ché pas pas du tout, parce que moi j'en fait des nuances naturellement.</p>
GUY	<p>Moi j'commence par lire les notes après j'commence à faire la main droite pis après la main gauche. Après j'essaye lentement. J'lis les notes en premier, en les r'gardant.</p> <p>J'le sais pas.</p>
DANIELLE	<p>J'commence, je r'garde un peu qu'est-ce que ça l'air. La première ligne je joue la main droite après ça je joue la main gauche. Pis des fois même deux trois lignes pis après ça j'essaye mesure par mesure de mettre ensemble. Mais je joue beaucoup séparées avant. Pis des fois j'fais la finale avant juste pour voir de quoi ça l'air. Mais c'est ligne par ligne.</p> <p>Ce serait la communication, parce que c'est le professeur qui t'apprend à mettre.. à faire. C'est comme au début moi j'lé interprétais pas pis là a m'a dit de mettre ma personnalité dedans.</p>
ANTOINE	<p>Bin moi j'essaye de trouver l'enregistrement sonore pis juste écouter là après ça j'le r'garde en jouant les notes. Mais vu que chu pas bin bon en lecture j'aime mieux apprendre mesure par mesure pis après mettre tout ensemble. Pis après ça j'fais les nuances pis.. j'fais un travail technique au début.</p> <p>Sont pas capables de communiquer j'pense. Parce que quand on entend que'chose on a tout l'temps une opinion sur ce... tsé on entend la p'tite musique de nuit de Mozart là quelqu'un dit ah c'est joyeux ça mais tsé y peut pas l'jouer classique mais y peut l'trouver joyeux pareil mais y'ai pas capable de l'jouer joyeux.</p>

MICHELLE	<p>E..J'la fais tout au complet une fois. Pis après ça j'lar fais pour les bouts que j'ai plus de misère. Bin j'regarde la tonalité. Quand j'suis rendue à l'interprétation là je l'écoute.</p> <p>4.4-----</p>
SOPHIE	<p>Bin, j'commence par voir les détails: le temps, l'armure pis là j'essaie de voir si y a des accents, j'vois tous les p'tits détails pis après ça là j'va dire y faut que j'fasse ça comme ça pis là j'va commencer juste la main droite juste la mains gauche pis là j'va essayer les deux mains ensemble. J'va accélérer j'va ralentir des fois si j'trouve que là c'est trop vite pis j'pas capable d'la jouer à cette vitesse là, pis ça avance comme ça. J'commence par les p'tits détails parce que j'trouve ça plus facile parce que là on sait qui faut faire ça là, mettons qu'on arrive devant la pièce pis qu'on commence à la jouer pis là on dit ah, non y avait ça à faire pis la on r'commence. Faque là si on la sait vraiment on va avancer plus vite. Y en a que j'vois de moi même pis y en a que c'est mon prof qui m'aide à les voir.</p> <p>Ca j'trouve ça trop technique on dirait qui jouent du piano juste pour jouer. Y ont la pièce devant eux autres pis y la sentent pas leur pièce. E.. peut-être qui sont capables de l'interpréter pis de faire des belles affaires mais tellement qui sont stressés là bin là sont pu capables mais peut-être qui sont pas capables d'exprimer.</p>
MARIE-PIER	<p>Premièrement, j'prends mon livre j'la r'garde, j'tourne les pages pour voir dans quelles parties ça va être le plus difficile là je r'commence au début j'essaie de l'jouer mais j'le joue pas tout de suite bin j'le joue mais j'va attendre que mon professeur me donne les doigtés parce que à mettons que j'fais des doigtés pis mon prof m'en donne d'autres, j'va être un peu mélangé parce que j'va avoir pris mes doigtés à moi j'va être un peu mélangée mais après j'essaie de m'fixer les nuances. J'oubliais le plus important.. c'est de r'garder les notes, de calculer les notes hautes, des jouer mains séparées au début. C'est à peu près ça.</p> <p>4.4- Peut-être qui sont forcés par leur parent, peut-être qui aiment pas ça non plus, tsé y ont peut-être des problèmes avec leurs émotions là. Qui aiment pas le piano mais qui font ça pour faire plaisir à d'autres gens là. J'le sais pas. Moi j'dis que c'est peut-être des jeunes qui travaillent pas qui veulent pas le faire ou y en a qui sont pas capables.</p>
JOSÉE	<p>J'commence par la main droite pis si j'vois que c'est facile j'essaie avec la main gauche j'essaie les deux mains en même temps. Pis si c'est trop difficile j'fais juste la main droite pis après juste la main gauche pis quand c'est correct j'mets les deux ensemble.</p> <p>Les nuances c'est une fois que j'sais toutes les notes que j'capable des jouer sans trop m'tromper là là j'mets les nuances. J'essaie avec les nuances.</p>
MAUDE	<p>Au début, je joue les deux mains ensemble. Je la regarde au complet, j'saute les bouts trop durs juste pour la jouer la première fois. Après ça j'sépare ça en sections pis là je l'apprends. J'commence pas par les bouts très difficiles les premières fois après quand j'la sais un peu plus là j'prends les bouts difficiles. J'écris sur les photocopies en toutes sortes de couleurs. On mets des lettres aux sections, pis on travaille tout le temps sur des photocopies parce mon prof à barbouiller super gros, des crayons en couleurs ça prend trois photocopies par année.</p>

Processus de l'interprétation musicale.

4.5- Y-a-t-il une différence selon toi entre exécuter une pièce et interpréter une pièce?

4.6- Où se situe la difficulté d'interpréter, au niveau de la perception ou de la communication?

4.7- Question oubliée. Est-ce que le facteur temps détermine une interprétation adéquate?

MÉLANIE	Exécuter c'est plus technique pis interpréter c'est avec les émotions.
ELIZABETH	<p>Exécuter c'est plus faire tout de suite parce que tu es obligée forcée plus raide tandis qu'interpréter j'trouve ça plus musical, plus calme, plus parce que tu veux faire plaisir. C'est peut-être pas ça la signification, mais moi j'fais une différence. Quand c'est musical té capable d'le faire techniquement aussi mais tu peux plus te faire plaisir.</p> <p>E..une bonne technique y faut en avoir une bonne. Mais tu peux l'faire pareil par le cœur par les émotions. Tsé quand tu commences t'a pas vraiment toute une technique mais té capable d'interpréter. Si j'ai assez de musique en moi j'vais être capable d'le faire.</p>
NADIA	Exécuter c'est la technique, interpréter c'est les sentiments. J'fais une différence.
ANDRÉANNE	J'trouve exécuter c'est y faut pas que tu niaises, y faut que t'apprennes ta tounne, exécuter c'est faut que tu l'apprennes parfaitement pis interpréter tsé t'a fais c'est l'un d'la jouer pis toute ça.

MARIE-LINE	Interpréter c'est avec des sentiments pis exécuter c'est la jouer pis tu mets rien dedans. 4.7- C'est le facteur temps, pis le facteur énergie. C'est sur que y a des fois que tu peux préparer une pièce en un mois pis des fois ça peut prendre un an ça dépend de l'énergie que tu y mets.
JOSIANNE	Exécuter c'est plus genre robot pis interpréter à sa manière. Moi si j'décide de la faire vite ma pièce c'est moi qui trouve qu'est plus belle comme ça mais quelqu'un plus la trouver plus laite si est lente tout en respectant ce qui est écrit par exemple.
GUY	Non y a pas de différence.
DANIELLE	Exécuter ça fait plus tu joues ce qui y a là. Interpréter ce serait plus à ta façon, changer les nuances quand c'est pas tout à fait ce que tu voudrais faire là, y faudrait que se soit plus beau doux au lieu de fort, ou mettre un p'tit rallenti à queq'part là.
ANTOINE	4.6- Ça dépend des affinités de la personne, si a l'aime pas se que dégage une certaine musique bin à peu pas nécessairement la jouer comme il faut. Comme moi y a du monde qui aime pas le Poulenc, mais moi j'aime ça le Poulenc j'trouve ça ou le Ravel. Ça fait bizarre un p'tit peu mais moi j'trouve ça bin beau.
MICHELLE	Interpréter c'est tes sentiments pis exécuter c'est tu la joues. C'est comme si quelqu'un qui t'donne un ordre ça fait pas pareil que si toi tu décides, que tu mets ton cœur dedans. 4.7 Bin, j'espère que plus que j'pratique meilleur se sera, pis..si je l'aime.
SOPHIE	Exécuter c'est la technique, on joue les notes mais on fait un peu de nuances pour dire bin ça c'est fort, pis ça c'est doux mais c'est vraiment technique, carré, y en pas de liaisons. Interpréter c'est mettre, c'est mettre, bin ché pas comment dire ça là mettre un peu de moi là.
MARIE-PIER	exécuter? interpréter? 4.7 oui c'est normal. La plupart du temps c'est mieux de plus pratiquer parce que tu vas avoir plus d'assurance en avant.
JOSÉE	Non y a pas de différence ça veut dire la même chose. J'l'sais pas. Ça dépend à quelle niveau y sont rendues. Tsé j'en connais des filles de mon âge qui viennent de commencer bin eux autres jouer la musique c'est jouer les notes juste ce qui est écrit. J'ai une des mes amies qui vient chez nous tsé les deux c'est la même intensité tsé t'as pas de différence entre la mélodie pis l'accompagnement la mélodie est aussi forte que l'accompagnement. Moi j'lui dit mais a comprend pas. A dit moi joue c'qui est écrit.
MAUDE	C'est peut-être que quand ils parlent tsé y s'expriment pas. Tsé dans vie sont pas capables de sortir leur sentiments. Peut-être qui aiment pas ça non plus, y'aiment pas la musique. C'squi aiment c'est la technique. 4.7 Non c'est la qualité, si tu fais tout le temps jouer ta pièce d'un bout à l'autre pis que tu t'occupes pas des erreurs, pis que tu fais ça pendant 5 heures de temps se sera pas mieux. C'est de prendre le temps de faire ça bien qui est essentiel.

Technique et interprétation

4.8- Crois-tu qu'il est essentiel de bien maîtriser la technique pour être capable de bien interpréter?

4.9- Est-ce qu'une technique adéquate peut te permettre d'interpréter plus facilement tous les styles de musique?

MÉLANIE	4.8----- 4.9-----
ELIZABETH	4.8----- 4.9-----
NADIA	E.. bin faut avoir une certaine technique là pis là mon professeur a dit c'est sur que l'a t'as beaucoup bin t'as a d'la technique mais pas assez dans quelques années tu vas bloquer pis ce que t'as pas appris quand c'était l'âge de l'apprendre bin tes pièces ça va se remarquer dans ton jeu aussi, pis tu seras plus capable de faire telle telle affaire. Oui, y dit que.. pense que Bach quand y a écrit ça y pensait pense comme si ton frère venait de s'faire frapper, y m'rencontre des affaires ou y dit pense à ton ami qui a telle affaire.

ANDRÉANNE	Non, pas nécessairement. Moi j'pense que j'serais capable d'interpréter sans toute connaître toutes les notes.
MARIE-LINE	La technique est essentielle. Avec une mauvaise technique, on peut réussir à interpréter mais pas d'la manière qu'on est supposé... ce sera pas parfait mais tsé c'est jamais parfait là, mais se serait pas à un tel point bon comme quelqu'un qui maîtrise bien sa technique.
JOSIANNE	Parce que si on a pas ça c'est le commencement. Si t'as pas la technique tu vas apprendre tout croche. Mais même avec une technique qui est pas parfaite, j'peux interpréter. Mais y faut en avoir assez quand même d'la technique.
GUY	Mon prof m'en parle pas comment interpréter, moi j'le sais pas.
DANIELLE	Oui, assez pour que se soit beau là. Y pourrait si c'est des pièces de son niveau.
ANTOINE	Rendu à un certain niveau on peut bloquer parce qu'on a pas assez de technique à ce moment là bin ça joue des études de Czerny ou des inventions de Bach pour prendre d'la technique un p'tit peu.
MICHELLE	Quelqu'un qui a pas d'technique ce sera pas la même chose que quelqu'un d'autre là mais c'est sur que c'est jamais la même affaire encore moins quand c'est toi qui décide c'est quoi. J'touve ça plus facile d'interpréter Chopin. J'aime mieux le romantique.
SOPHIE	Bin ça dépend, ça dépend du monde, y en a qui en avait pas pis qui vont être capable d'le faire, pis y a qui aurait pas pis qui s'ront pas capables d'le faire.
MARIE-PIER	Oui ça prends une bonne technique, si t'as pas de technique tu seras pas capable d'le faire. La technique c'est la base de tout.
JOSÉE	Oui parce que si tu veux bien interpréter ta pièce bien la rendre c'est sur qui faut que tu aie une bonne technique si t'as pas une bonne technique tu s'ras pas capable d'la rendre. Avoir une bonne technique c'est la base. Oui moi j'ai pas de problème avec ça les nuances pis les différents styles non plus. Entre le romantique pis le baroque j'trouve qui y'a une grosse grosse différence. J'irai pas jouer du Bach comme du Chopin.
MAUDE	Oui, parce que si tu fais des fautes à toutes les pages le monde y vont décrocher pis toi aussi après ça tu vas penser juste à tes fautes, pis tu seras pas capable de t'exprimer dedans. 4.9-----

V - ENSEIGNEMENT PIANISTIQUE

Description du professeur

5.1- Comment perçois-tu ton professeur de piano?

5.2- Quel le rôle de ton professeur de piano dans ton apprentissage?

5.3- Est-ce que ton professeur de piano te joue des pièces?

5.4- Ton professeur de piano te demande de pratiquer combien de temps par jour?

MÉLANIE	<p>J'ai commencé à 6 ans j'ai eu un prof pendant deux ans qui m'a montré la technique de base là comment mettre les mains. Après ça j'tallai dans une école où qui avait d'la musique danse plus étude ça c'était assez spécial. Pis après ça j'ai eu un prof privé, elle était peu expérimenté alors c'était un p'tit peu boiteux comme entraînement. Ensuite à Vincent d'Indy elle j'la trouve vraiment bonne est très exigeante souvent dans mes cours à me d'mande d'avoir 85 et plus quand j'passe des examens, si non à me r'fait r'commencer, est vraiment exigeante pis a veut pas présenter une chose tant que j'la sais pas par cœur, pis à laisse pas passer une chose. Est vraiment fine. Mes amis la détestent, parce qu'est trop sévère est dure pis à laisse pas passer des choses mais moi là j'trouve ça correct parce que c'est à peu près ça que j'ai besoin dans le fond. J'aime ça d'même moi.</p> <p>5.3- Quand j'ai d'la difficulté à me joue les bouts que j'ai d'la difficulté pour mes montrer. Mes pièces a mes joue pour mes montrer mais c'est rare, à joue un p'tit bout pis à m'le fais répéter comme à veut que je l'aille là. Quand à m'joue des pièces c'est pour mes faire choisir. C'est toujours juste pour savoir si j'aimerais ça la jouer.</p> <p>5.4- deux heures, à Vincent d'Indy c'est ce qui demande, ça dépend des niveaux mais à partir de sixième c'est deux heures.</p>
---------	--

ELIZABETH	<p>Mon premier c'était une grande amie. J'étais sa première élève. On s'est toujours bien entendu avec elle, elle était pas mal exigeante, elle à nous disait faire une pièce pis à m'disait Christine faut que t'avances mais y faut que tu l'fasses par goût. Moi j'aime pas ça jouer une pièce parce que chu obligé d'le faire, si non j'le frai pas. Je va lâcher. Mais elle j'la trouvais fine, à m'donnait des pièces que j'aimaient, comme ça à voyait que j'avançais vite. Moi quand j'aime pas une pièce, j'aime pas ça pis mon autre prof est moins...est fine est très douce mais est plus catégorique, tu passes par là, tu passes par là, y faut que tu fasses ça. C'est plus concours, c'est pas.. bin c'est pour le plaisir aussi mais c'est plus pour les concours les choses comme ça là. Peut-être pour se comparer aux autres, bin est plus exigeante. Elle a fait un bacc aussi, est plus avancée que l'autre prof, on fait partie d'une académie pis est plus exigeante.</p> <p>5.4- Eux autres y m'en d'mandent pas, mais moi-même souvent j'fais une demi-heure mais j'va quand à une école aussi très exigeante dans le scolaire, c'tsa Jésus Marie, c'est une école privée pis on a beaucoup beaucoup de devoirs et leçons, pis j'me souviens en sixième année on avait plus que le secondaire un et deux faque moi j'avais d'la misère à pratiquer l'année passée là mais moi j'me résolu que si on avait plus que les secondaires un ça veut dire que s'tannée j'va en avoir moins. J'faisais une demi-heure, une demi-heure quarante minutes ça veut dire que j'va essayer de faire cinquante minutes une heure la s'tannée.</p>
NADIA	<p>E.. un grand virtuose qui a eu des problèmes dans sa vie pis là qui est en déclinaison un peu parce que bin là j'viens d'changer, avant bin y avall pas technique mais y a fini au conservatoire avec 98% c'était le virtuose qui a fait son conservatoire en cinq ans. Un grand virtuose, mais y a eu des problèmes. J'connais pas sa vie là, lui c'stun virtuose ça v'nait tout seul faque y comprend pas pourquoi nous on en a besoin, pis y sait comment nous l'montrer. J'aimerais mieux quelqu'un qui m'fasse travailler au niveau technique, parce que moi l'interprétation j'ai pas de difficulté avec ça. Ca dépend des personnes y en a qui ont une super de bonne technique faque quand y prenne un prof comme lui, c'était bien.</p> <p>5.3- Oui y a des cours qui passait à m'jouer juste des pièces. Y m'a toute joué le concerto de Chopin pis y l'a joué. A la fin y a dit j'te donnerai un autre cours. C'est l'un parce que des fois ça tente pas d'avoir des cours.</p>
ANDRÉANNE	<p>Ein...Ein.. bin des fois est un peu strait, bin exigeante là mais est pas si pire mais faut l'être là mais moi j'trouve que c'est pas si pire. C'est une amie mais quand on joue du piano par exemple, bin là c'est plus sévère pas amie, tsé amie mais dans un autre sens.</p> <p>Son rôle se serait de faire jouer ses élèves mieux qu'à peut. Mon prof m'en joue des pièces sur demande, presque qu'à chaque cours.</p>
MARIE-LINE	<p>Disons que c'est quelqu'un qui a beaucoup à donner, c'est un très bon prof pis comment j'le décrirais. Un prof s'ra jamais trop sévère moi j'pense y va te d'mander de faire ce que lui pense ce qui est bon d'faire. Si tu trouves ça trop exigeant c'est parce que t'a pas le bon prof pour toi.</p> <p>Oui, souvent. Quand j'arrive chez eux pour mon cours, y ai en train d'pratiquer, y faut qui m'joue sa pièce.</p>
JOSIANNE	<p>Moi je trouve qu'elle est sévère pis e..que mettons est pas tellement positive à va tout le temps dire les points qui sont mauvais, à dira jamais c'est beau c'est bien ce que tu as fait. A va tout le temps chercher la p'tite puce là. Bin, j'aimerais mieux qu'à soit plus encourageante.</p> <p>A peu près quarante minutes par jour.</p>
GUY	<p>E...perfectionniste. Assez sévère. C'est comme une grand-mère parce que est assez vieille.</p> <p>Non, j'lai jamais entendu jouer.</p> <p>A toutes les jours à peu près une heure.</p>
DANIELLE	<p>E.. comme une amie en tout cas est gentille en même temps à m'fait plus travaillé ce que j'aime pas parce, que j'ai plus de difficulté comme les gammes. A m'a met toujours plus, quand j'arrive à mes examens c'est plus facile. A m'fait travailler bin comme faut, pis quand j'arrive à fin ça passe mieux.</p> <p>Oui, souvent au début de l'année pour choisir mes pièces. Pis au milieu de l'année. Des fois à m'dis j'va jouer une pièce, peut-être une pièce que tu vas almer un jour tu vas pouvoir l'apprendre.</p>

ANTOINE	<p>C'est un bon prof non non à comprendre on y dit queq'chose pis à comprendre, est patiente est bonne. J'l'a trouve pas assez sévère, des fois j'me force pas tout l'temps, pis à l'dis pas c'est d'mes affaires si j'pratique pas.</p> <p>Quand j'y d'mande.</p> <p>C'est que moi j'peux pas pratiquer parce que ça dépend pas de moi. Mois j'pratique plus la fin de semaine. Une heure ça vaut pas la peine, ça m'prend quarante minutes dans l'autobus si j'pratique une heure ça vaut pas la peine. A peu près 3 ou 4 heures quand j'pratique.</p>
MICHELLE	<p>Comme une amie, un prof aussi. Son rôle c'est surtout pas l'interprétation parce que c'est moi qui décide comment j'vais la faire ma pièce.</p> <p>Oué avant pour mes montrer mes pièces. Des fois quand à en travaille à mes joue.</p> <p>A m'le dit pas.</p>
SOPHIE	<p>Bin moi j'trouve qu'est pas mal gentille mais est quand même assez sévère mais pas trop. Est assez sévère pour nous faire avancer pis pour nous faire avoir des bonnes notes, bien jouer, mais on est capable de rire avec elle, là on travaille pis on fait pas d'autres choses. Mais est l'un on s'amuse avec. C'est un bon prof. Son rôle, bin c'est elle qui m'a montré à interpréter mes pièces.</p> <p>A dit peut-être une heure par jour mais moi la fin de semaine j'fais une heure et demi.</p>
MARIE-PIER	<p>Au début j'allais au conservatoire mais j'trouvais le conservatoire trop exigeant eux autres qu'est-ce qui voulait fallait absolument que j'le fasse mettons j'avais pas mon mot à dire là-dans tandis que mon prof là y m'suggère des pièces pis si j'les trouve pas belle c'est non on change tandis qu'au conservatoire c'est ça c'est vraiment rigide pis y a de moins en moins de monde qui y va pis les meilleurs sont en privés moi j'trouve ça là.</p> <p>Cette année c'est super, sa pédagogie avec les les jeunes c'est super, y fait des farces là. Tsé pis vraiment y a beaucoup de sensibilité c'est pas juste technique. Pis y essaie de m'donner beaucoup de nuances. C'est un prof rêvé. J'peux parler avec. Pour avoir une bonne entente y faut s'parler. C'est comme un ami. Mon ancien prof aussi c'était une amie mais c'était juste du piano. Tandis que cette année des fois on va jaser.</p> <p>C'est un rôle bin moi j'peux m'confier à lui, c'est comme un ami y ai là pis y va tout l'temps être là y me là dit qui s'rait tout l'temps là pis tsé ché pas comment dire ça c'est dur à expliquer mais c'est un ami pour moi.</p>
JOSÉE	<p>C'est plus comme des amis, surtout celle que j'ai présentement c'est comme une amie on jase de d'autres choses que d'la musique là mais tout ça pour m'aider pas pour faire d'la discipline pis être sévère là. C'est pas une personne sévère qui fait juste d'la discipline.</p> <p>Sont là pour m'aider à apprendre, sont là pour me donner des trucs pour comment bien rendre la pièce, sont là pour me donner des exemples, comment travailler, m'aider à déchiffrer, à mettre des nuances, le phrasé, sont là pour me guider, tsé moi faire ça toute seule j'rais peut-être pas capable, après avoir déchiffré ma pièce pis t'a mis un peu les nuances faut qu'à dise quoi faire d'autres là, a dit là faudrait que tu travailles ça de telle façon pour mieux rendre la pièce. Un prof c'est là pour t'apprendre comment la jouer.</p> <p>Non pas le prof que j'ai présentement. Bin à joue en concert mais à m'joue jamais des pièces à moi.</p> <p>A me d'mande rien. Mais elle a veut que ça progresse d'une semaine à l'autre tsé si a pas de progrès à va peut-être me d'mander de pratiquer plus mais à me d'mande pas là tu vas pratiquer tel nombre d'heures par jour avec un jour de congé non. Le deux heures c'est moi qui veut l'faire, pratiquer moins que ça j'srais pas fière j'pratique plus quand j'ai l'temps quand j'ai l'goût. Mais c'est pas elle qui m'dit pratique deux heures par jour. C'est moi qui m'suis mis ça. Din fois j'fais une heure avant l'souper, une heure après l'souper. Des fois j'fais les deux de fil quand j'veux sortir le soir c'est ça.</p>
MAUDE	<p>Elle est sévère mais elle est consciencieuse aussi. Tsé elle à l'a pas eu la chance d'avoir un bon prof quand à commencer faque à veut donner ça à ses élèves. Elle est pas mal ambitieuse pour nous autres.</p> <p>Elle nous appuie, et elle nous suit tout le temps dans les concours c'est un peu genre manager pis à nous montre ce qui n'est pas correct dans nos pièces. C'est beaucoup aussi psychologiquement comment travailler, pis comment combattre le stress. Elle a beaucoup d'expérience.</p> <p>Oui mais avant elle était à maîtrise pis a jouait ses pièces. Elle a étudié avec Michel Dusseault et Marc Durand.</p>

Transmission de l'interprétation musicale

5.5- Est-ce que ton professeur de piano accorde de l'importance à l'interprétation musicale?

5.6- De quelle façon arrive-t-il à te transmettre cette notion?

5.7- Est-ce que ton professeur t'explique comment interpréter tel compositeur?

MÉLANIE	<p>C'est plus technique au début. C'est vraiment technique. A l'aime les choses bien faites pis claires, pis bien jouer là. L'interprétation là met des émotions là-dedans c'est secondaire j'pense pour elle.</p> <p>A m'dit bin ok fait le les mains séparées, fait le avec le métronome, bon c'est beau essaye de mettre peut-être un p'tit peu de nuances pis tsé là à commence c'est comme ça prend peut-être deux trois mois avant qu'à commence à m'dire bon essaye de faire ça comme ça rallenti ici ça va donner telle impression.</p> <p>Oui, à m'explique. Bon disons Beethoven mettait ça pis qui y'a des notes plus fortes que d'autres. A m'explique un peu, à m'explique quel style a chaque auteur.</p>
ELIZABETH	<p>Oui.</p> <p>5.6- Bin moi j'trouve pas que c'est eux autres qui doivent essayer de nous l'transmettre, ça vient de nous pas de l'autre. Bin moi j'mentends pas vraiment quand tu joues tu joues mais les autres m'ont toujours dit que je l'avais.</p> <p>5.7- Moi j'trouvais que... qu'une pièce de Bach moi j'trouvais que ça fesait plus beau avec d'la pédale parce que j'trouvais que c'était une pièce lente harmonieuse si on dit pis plus douce pis j'aimais ça mettre d'la pédale avec pis e.. mon professeur à l'a dit tu mets pas du Bach, jamais de pédale avec ça c'est un auteur que tu peux pas mettre de pédale. A m'dit ça des fois mais quand j'le fais j'dis ok j'va l'faire comme ça. Si moi j'aime mieux ça d'même bin si la vraie pièce c'est de l'faire sans pédale j'vals l'faire sans pédale.</p>
NADIA	<p>Oui beaucoup d'importance.</p> <p>Bin c'est ça en m'donnant des images, vu que j'ai pas difficulté bin tu fais beaucoup de choses, ça dépend des personnes mais pour la technique là on en passe du temps.</p>
ANDRÉANNE	<p>Bin, ché pas les nuances? elle c'est ça là vraiment. C'est les nuances mais à la fin pas au début.</p> <p>Comme les staccato y faut que ça aille à tel hauteur...là tout ça.</p>
MARIE-LINE	<p>Oui, mais y m'dit tout l'temps qui faut que j'mette des sentiments. Avant j'jouais une pièce pis y avait rien dedans c'tait une pièce pour jouer une pièce. Pis là y m'a montré comment qui fallait que j'fasse pour l'interpréter comment mettre des sentiments dedans pis y m'a parle bin bin souvent.</p> <p>Bin y y me d'mande d'la jouer. Pis après ça lui y la joue comme y pense qui faudrait que j'la joue pis y m'la joue comme moi j'la joue. Là j'vois la différence la grosse différence qui y a. Pis là e.. j'essaie de m'corriger y met des plus grosses nuances que j'enlève à fin pis ça m'aide à m'ajuster. Quand joue bin j'mécoute bin y a des fois que j'mécoute pas mais ça c'est parce que j'aime pas ma pièce.</p> <p>Oui. Y m'en parle quand même met y pas tout le temps tout le temps en train d'me dire ça c'est même ça c'est d'même ça c'est d'même, y dit y m'raconte l'histoire la vie du compositeur là pis y m'dit comment c'était dans son temps, pis comment c'est bon y m'a montré une pièce pis dans c'temps là y bougait pas des coudes pis moi j'la jouais pis j'tais de même pis y a dit ça marche pas t'a trop de ce qui faut pas pis t'a pas assez de ce qui faut. Bon y m'en parle quand ma pièce est assez avancée ou tout de suite au début y m'raconte l'histoire tout suite au début pour savoir comment j'la joue pis quand ma pièce est assez avancée y m'en r'parle là, tu fras ça comme ça là.</p>
JOSIANNE	<p>Oui. La dessus bin on l'apprend la pièce pis à m'fais beaucoup travailler l'interprétation. Ca vient pas en second lieu à fait apprendre toutes les techniques y faut que ça soit parfait pis après ça l'interprétation.</p> <p>5.6-----</p> <p>5.7 Oué. A me dit disons du Bach bin ché pas là mais mettons du Bach c'est plus intellectuel.</p>
GUY	Non.

DANIELLE	<p>Oué. C'est queq'chose d'important à en parle beaucoup elle.</p> <p>Des fois à si mettons j'ai les bras trop durs bin à va aller, m'le jouer en exagérant pis à va dire r'garde ça r'semble plus à ça tsé au lieu de dire c'est pas beau là. Faut que tu l'interprètes plus doux parce que c'est marqué doux. C'est de faire une différence entre ce que j'fais pis ce que ça devrait être. Ce que ça peut être si j'y va plus d'la façon que se sera plus beau mais à m'laisse un choix.</p> <p>Oué, oué... Comme quand j'ai joué mon invention de Bach comment ça se jouait genre staccato un p'tit peu.</p>
ANTOINE	Oué. C'est plus l'interprétation.
MICHELLE	Bin à suggère. Comme à m'à joue pis là j'vois comment elle à l'a fait. Pis à ma fais écouter par deux personnes différentes pis là c'est jamais pareil, pis j'essaye d'adapter avec ce que chu capable de faire.
SOPHIE	<p>Bin oui tout le temps, interpréter c'est ça le piano. Y en a jamais trop.</p> <p>Oui. J'ai pas d'exemples mais comme Bach c'est pas dans telle période pis y jouait comme ça y pensait comme ça si s'était toi qui l'aurait composé bin là t'aurais mis tes sentiments dessus pis on l'interprétait comme toi mais là c'est lui on l'interprète un peu comme lui tu mets du tien mais y faut d'faire comme lui y pensait.</p>
MARIE-PIER	<p>Oui, mettons j'arrive pis y'é en train de pratiquer y dit r'garde j'ten train de pratiquer cette pièce là. Là y commence à ma jouer pis on commence à jaser. Pis là durant le cours y peut dire r'garde moi là j'ai déjà pratiquer Debussy pis y joue pour m'le montrer.</p> <p>Beaucoup d'importance à l'interprétation. Y m'donne beaucoup de truc mettons y va mettre sa main sur le piano pis là j'va mettre la mienne sur la sienne pis là y va faire une courbe sur le piano pis y dit j'veux que tu fasses ça ok. pis c'est ça y veut me faire sentir les mouvements. Y dit aussi ce passage là j'veux que tu le joue comme ça pis là y va me l'jouer pis là j'va l'jouer.</p> <p>Oui Oui y m'en parle tout le temps. Mettons j'pratique du Debussy y va dire Debussy c'est comme ça qui faut jouer ça avec des contrastes sonores. Pis quand on va passer dans Bach c'est vraiment technique y a pas vraiment de nuances c'est vraiment technique. Le Chopin lui c'est sentiment, sentiment, y va tout le temps me l'dire. Pis y va même m'expliquer qu'est qui c'est passé dans la vie de chacun.</p>
JOSÉE	<p>C'est les deux ensemble, à parle de la technique mais c'est les nuances aussi. On voit pas mal les deux ensemble.</p> <p>La prof que j'avais avant a s'asseyait au piano pis a jouait qu'est qu'à voulait que ça donne faque moi après ça fallait que j'trouve la façon que j'voulais mais fallait que ça donne ça. La le prof que j'ai présentement à m'le joue pas à m'dit non là faudrait que ce soit plus lié, faque j'y fais comme je fais mais à dit oui là faudrait tsé à me l'explique mais sans l'faire. Comme avant de lâcher ton doigt y faut l'autre soit rendu. A m'expique comment. C'est une différence que j'ai r'marqué entre les deux. Mais j'le comprend bien même si j'le vois pas.</p> <p>C'est tout nouveau avec mon nouveau prof. A m'faisait écouter des oeuvres. Mais moi Chopin c'est Chopin, Mozart c'est Mozart y a une différence entre les deux mais j'peux expliquer pourquoi là.</p>
MAUDE	<p>Oui beaucoup.</p> <p>Elle fait comme des genres d'images, elle invente une histoire. Pis moi aussi j'fais ça.</p> <p>Avec les cours d'histoire de la musique là tu vois dans ce temps là comment c'était. A m'en parle, on a fait d'la littérature tsé on comprend plus les époques.</p>

VI- MOTIVATION

Motivation intrinsèque.

6.1- Est-ce que tu veux continuer à apprendre le piano l'an prochain?

6.2- Est-ce que tu apprend le piano pour toi ou pour faire plaisir à tes parents?

MÉLANIE	<p>Oui.</p> <p>J'apprends pour moi parce j'ai l'goût d'avancer j'veux toutes mes diplômes pis mèche j'ai fini ça ça fera queq'chose de fini là.</p>
---------	---

ELIZABETH	Oui. J'le fais pour moi.
NADIA	Oui. C'est pour moi pas pour mes parents.
ANDRÉANNE	Oui. Bin au début, j'tais jeune mais au début s'tait plus ma mère. Ma mère mes parents bin au début j'voulais lâcher mais ma mère à disait non non mais là chu rendue assez loin faque j'veux continuer quelques années.
MARIE-LINE	Oui. Au début bin mes parents m'ont d'mandé si j'voulais apprendre un instrument pis y m'ont suggéré le piano. Bof j'pourrais bin apprendre le piano. Tsé au début c'est juste comme ça mais un moment donné c'est venu j'tais écoeurée tsé là jouais parce que mes parents me d'mandait de jouer là pis après là maintenant c'est vraiment pour moi.
JOSIANNE	Oué. J'le fais pour moi. Bin moi quand j'ai commencé j'le faisais parce ma mère aimait ça mais moi aussi j'aimais ça bin moi quand j'étais toute p'tite j'ai toujours aimé l'piano, j'aimais ça c'était la curiosité d'apprendre.
GUY	Oué. Je l'apprends pour moi pis pour les autres. Les gens autour de moi.
DANIELLE	Non, l'année prochaine j'fais d'accordéon, pis peut-être que l'autre année j'vais r'venir au piano. J'ai le goût de changer un peu. Pour moi parce que souvent j'me dis ah c'est dur j'arrête ah non j'arrête pas. Mais là là c'est vrai chu pas pour arrêter j'aime trop ça.
ANTOINE	Oué. C'est par pour quelqu'un d'autre c'est pour moi, parce que j'aime ça.
MICHELLE	Oui. Oui. Pour moi.
SOPHIE	Bin moi j'aimerais faire mes onze degrés. J'aimerais ça avoir mon diplôme mais après ça j'pense que j'va arrêter. Non maintenant c'est pour moi. Mais au début c'était pour mes parents, parce que j'connaissais pas ça.
MARIE-PIER	Bin oui.
JOSÉE	Oui oui j'continue. J'aime ça j'me sens bien là'dans. C'est tout nouveau avec mon nouveau prof pis ça m'donne le goût de continuer. Ma mère a donnait des cours de piano, pis j'rentrai pis je lui disais maman j'aimerais ça l'apprendre. Pis a commencé à m'le montrer. J'ai toujours eu le goût.
MAUDE	Ouais, j'veux continuer à apprendre mais pas faire une carrière dans ça. J'veux aller en sciences de la santé.

Motivation extrinsèque.

6.3- Où trouves-tu la motivation nécessaire pour continuer d'apprendre le piano?

6.4- Si tu le pouvais, est-ce que tu changerais d'instrument?

MÉLANIE	<p>Parce que j'aime ça c'est juste ça. Mais ça m'a pris six ans avant d'aimer ça là. C'est ma mère au début qui m'a poussé à j'aimais pas ça du tout, du tout. C'est quand j'ai commencé à savoir bien jouer que j'ai commencé à aimer ça pis là ça a pu capable d'arrêter. Quand j'ai pas de piano à côté de moi, j'le sais pas qu'est ce que j'fais, c'est pour ça que ça a été venue dans un camp de musique, parce que aller dans n'importe quel camp quand j'ai pas de piano j'peux pas faire.</p> <p>J'essaierais peut-être un autre instrument mais j'lâcherais pas le piano.</p>
ELIZABETH	<p>-----</p> <p>e.....bin.....j'aurais peut-être aimé faire du violon parce que à quatre j'faisais du violon j'en ai fait un an pis j'ai arrêté j'tais trop p'tite j'aimais pas ça pis à six ans j'ai commencé l'piano pis l'a j'me dis peut-être que j'aurais dû faire le piano et le violon. Ça aurait peut-être été trop exigeant rendu à mon âge mais e... j'trouve que le violon c'est aussi un bel instrument pis là du piano tout le monde tout le monde en joue. J'le sais pas, mais le piano j'aime ça beaucoup, beaucoup, beaucoup. Mais j'aurais aimé faire du violon aussi.</p>
NADIA	<p>Pour me dépasser moi-même pis d'apprendre toujours des pièces plus difficiles pis jouer des concours des examens là pis au conservatoire y a deux fois des examens par année à Noël faut que tu sois prête pis c'est des examens pis assez énervant aussi là, à Noël c'est pas trop pire mais à fin d'année là c'est des juges de l'extérieur faut que tu sois pas qui tu vas avoir sont tu sévères y vont tu aimer ce que tu joues là, ça va tu bien aller. Pis aussi c'est d'avoir des connaissances en piano, de pouvoir montrer que toi tu joues du piano y en a qui font de la natation, c'est d'avoir toi ton affaire de pas toujours en train d'écouter la télévision.</p>
ANDRÉANNE	<p>Oué, maintenant oué.</p> <p>Oué, j'aim'rais la clarinette. J'le sais pas. Au début j'voulais faire ça là, mais j'ai dit j'va prendre le piano. J'ai déjà joué la flûte traversière mais c'est trop dur, pis là j'ai essayé le piano pis c'était correct.</p>
MARIE-LINE	<p>-----</p> <p>Je l'ai fait, mais j'ai toujours gardé le piano. J'ai fait de la flûte traversière, j'ai fait du cor français cette année, l'année prochaine j'fais du tuba. Mais j'veux toujours continuer le piano.</p>
JOSIANNE	<p>C'est que c'est plus un passe-temps, c'est pour décontracter un peu. Ça ouvre des portes aussi mettons j'veux donner des cours de piano pour faire un peu d'argent de poche queq'chose du genre.</p> <p>-----</p>
GUY	<p>C'est d'essayer de jouer les musiques que j'aime, des affaires comme ça.</p> <p>Non.</p>
DANIELLE	<p>E...la motivation c'est comme y en des fois que j'ai rien à faire j'dis ah j'va aller jouer du piano c'est comme ça m'a fait queq'chose de plus que j'peux faire. C'est queq'chose que j'peux dire à mes amis aye moi ça capable de faire ça pis eux autres sont pas capables. Pis c'est quelque chose comme un talent en même temps que j'développe.</p> <p>-----</p>
ANTOINE	<p>Parce que j'trouve ça beau. Pis y a le goût de devenir plus connu aussi. Tsé on r'garde des grands pianistes des jeunes comme "Cokchich" ou Pogorelich sont assez jeunes sont pas mal bons c'est ça qui donne le goût de voyager. C'est pas la principale raison, si j'devenais pas célèbre j'continuerais pareil, mais comme ça jeune j'ai encore le temps de rêver.</p> <p>J'aime le clavecin. Le violoncelle, mais les cordes j'ai pas vraiment de talent là-dans.</p>
MICHELLE	<p>Parce que j'aime ça.</p> <p>Bin j'ai... bin j'sais que c'est dur de changer d'instrument maintenant mais si j'étais à sept huit ans j'changerais. J'prendrais le violoncelle. J'en joue pas pis ça m'interroge.</p>

SOPHIE	<p>J'le sais pas. Aussitôt que j'arrive devant un piano y faut que j'mamuse dessus. Moi si s'tun travail, j'va arrêté tout de suite. Mais si c'est d'amusement, quand j'arrive à côté d'un piano j'me mets à m'amuser dessus. J'fais pas mes pièces pas tout de suite. J'embarque dessus là j'mamuse un peu pis après ça dis bin là faudrait que j'travaille mes pièces, mais j'mamuse pareil.</p> <p>E...non. Moi c'est le piano pas d'autres choses. Peut-être qui si j'avais commencé en flûte mais là c'est vraiment le piano.</p>
MARIE-PIER	<p>Dans mon cœur, y a pas personne... même si y a quelqu'un qui m'dit ah... c'est laïtte c'est con j'arrêterai pas pour lui.</p> <p>Non peut-être que j'en jouerais un autre, mais là joue du cor français. Mais jamais que j'va lâché l'piano pour un autre.</p>
JOSÉE	<p>J'aime ça j'aime ça j'ai besoin de donner un efforts pour être capable de bien rendre ce que j'ai à rendre mais c'est que j'aime ça.</p> <p>J'le sais pas. Ca m'est jamais arrivé d'y penser mais j'pense pas. C'est sur si tu veux faire une carrière en musique y a plus d'ouverture su tu choisis un instrument de l'orchestre parce que là tu peux jouer avec un orchestre. Le piano c'est pas un instrument de l'orchestre faque ça coupe déjà des possibilités mais non j'aime ça le piano. Si j'avais à recommencer chu pas sûr que j'changerais d'instrument.</p>
MAUDE	<p>C'est les concours j'aime vraiment ça. C'est la compétition. C'est d'avoir les premiers prix. J'veux tout l'temps me surpasser mettons que j'ai eu le deuxième prix j'veux avoir le premier l'année d'après. J'veux avoir le trophée.. Toujours comme ça.</p> <p>Oui j'changerais. J'aimerais mieux le violon parce que tu peux plus faire tes sons à toi le piano c'est déjà des sons toutes faites. Le violon c'est plus dur que le piano pis j'pourrais jouer dans l'orchestre pis j'aimerais ça.</p>

Bienfaits de l'apprentissage du piano.

6.5- Quels sont les bienfaits de l'apprentissage d'un instrument musical dans ta vie scolaire?

MÉLANIE	Ca m'a aider pour ma mémoire. J'avais pas beaucoup d'mémoire, en musique j'la pratique. Quand faut que j'apprenne des pièces par cœur ça pratique ma mémoire. E..d'la concentration aussi. Des fois en examens y faut que j'me concentre pendant trois heures, pis si j'avais pas eu la musique pour me concentrer sur chaque chose précisément j'pense que j'serais pas capable de faire ça.
ELIZABETH	Ah.. pendant les cours de musique les autres ont plein plein d'misère à lire les notes, les portées, pis moi j'ai pas d'misère faque j'fais du piano tandis que les autres ceux qui ont jamais fait de musique c'est sûr y rochent. Y ont des 60 %.
NADIA	Oui, si non j'frais pas sport-art-étude. E..à part ça, bin oui parce que moi ma musique c'est un peu disciplinée, comme j'ai des cours de trois heures au conservatoire de littérature pis à l'école j'ai des cours de une heure. Faque quand j'va être rendue au cégep bin c'est des cours de trois heures le piano tsé à nous fait travailler beaucoup des gros travaux d'une vingtaine de pages tsé pendant l'école j'ai pas ça. Pis c'est ça on fait ça des fois tout un après-midi travailler, c'est normal.
ANDRÉANNE	Oué. Ah oué, bin vraiment ça m'aide à m'concentrer plus, bin ché pas mes amis tsé mettons tu dis joue du piano ça les dérangera pas tsé. Ca influence pas les autres, mes amis y savent des tounnes, j'leur montre des tounnes.
MARIE-LINE	Dans ma vie scolaire, bin dans mes cours de musique chuis bin meilleure. Peut-être à mieux me concentrer parce que quand joue chuis très très très concentrée mais, pis quand joue au collège y a dix-huit pianos pis y faut que tu t'entendes mais moi j'ai vraiment une bonne concentration pour ça.
JOSIANNE	Oui parce qu'en musique ché pas mal déjà d'affaires pis j'peux avancer plus vite... mettons que j'ai pas besoin beaucoup d'étudier ma musique faque j'peux mettre plus de temps dans mes autres matières. E...ça peut aider aussi pour les connaissances.
GUY	Oui, chu capable de faire mieux la musique à l'école. C'est plus facile pour moi.
DANIELLE	Bin ça l'aide. Ca t'aide à faire une discipline. Ca t'apprend à toujours progresser là comme ça t'apprend à faire ça. Ca motive aussi. C'est queq'chose que t'apprends, c'est comme l'école je l'apprends mais c'est pas l'un tandis que le piano je l'apprends mais c'est l'un faque au moins y a ça, ça compense.
ANTOINE	J'en vois pas, parce que mes notes ont baissé. Bin tsé... pratiquer trois heures par jour j'ai pas l'temps d'étudier bin bin. Pis moi la musique passe avant l'école faque... Peut-être que ça m'aide à concentrer mais c'est involontaire. J'chu pas plus calme depuis que j'fais d'la musique.

MICHELLE	J'en vois pas. Bin j'le sais pas parce que j'en ai toujours fait.
SOPHIE	Bin.. sur ma vie scolaire j'comprends plus, j'ai plus de facilité à comprendre des fois j'aide le monde moi j'aime ça aider le monde j'leur dit ça on fait ça comme ça pour le piano. Pis aussi au niveau d'la flûte, parce que je l'ai appris assez vite la flûte. En tout cas à cause de mon piano on dirait que ça m'a aidé.
MARIE-PIER	E... bin j'aime ça communiquer faque j'parle beaucoup pas dans classe, mais j'parle beaucoup avec le monde. Pis peut-être que avec le piano ça m'a permis de communiquer plus. C'est plus facile pour moi. J'capable de plus parler... moi j'étais gêné au début tsé aller faire des orals en avant mais là ça va bien moi j'dis que c'est le piano qui m'a fait faire, qui m'a fait développer le pouvoir d'aller en avant, à cause des concerts.
JOSÉE	Ca fait travailler la mémoire, ça développe une façon de travailler. T'arrive dans tes livres faut que tu étudies pour un examen la mémoire ça va tout seule moi j'fais travailler ma mémoire depuis que j'suis tou'p'tite. Parce que faut que tu les apprennes par cœur pour les concours, les examens. Pis quand j'arrive dans mes livres j'trouve ça facile d'apprendre. L'école j'trouve ça vraiment vraiment facile c'est put-être à cause de la musique. J'pense que ça l'a un rapport ça m'a appris à bien travailler à jamais lâcher.
MAUDE	Ca apprend à se structurer beaucoup genre tsé vu y'en a qui ont d'la misère à tout organiser leurs devoirs ensemble être capable de toutes les faire, bin nous autres faut faire les devoirs de théories, étudier l'histoire, pratiquer le piano, solfège, la dictée sur cassettes parce qu'on a pas l'temps aux cours ça n'en fait beaucoup donc ça aide bin gros à se structurer. Après ça la concentration beaucoup ça aide vraiment.

VII- ACTIVITES CONNEXES

Place des activités essentielles à la connaissance du langage musical.

7.1- Est-ce que tu aimes chanter des airs connus?

7.2- Que penses-tu du solfège, de la théorie musicale et de la dictée musicale?

L'importance de ces activités.

7.3- Est-ce que tu trouves ces activités importantes?

MÉLANIE	<p>Oui. Oui j'aime ça. Mais j'aime pas faire du solfège. Pas du tout. J'pense que ça peut être pratique, mais en tout cas moi j'vois une utilité quand j'prends des cours de trompette maintenant, le solfège. Parce que ché à quelles hauteurs se situent les notes pis ch'capable de lire pour savoir en tout cas bin j'me comprends mieux là à cause du solfège mais sérieusement là du solfège ché pas trop à quoi ça va m'servir tu sais à quelle hauteur sont les notes pis tu sais dans quel ordre y viennent mais à part de ça peut-être les rythmes aussi ça peut-être pratique mais j'aime mieux faire du chant choral que du solfège.</p> <p>Toutes ces cours là là harmonie, dictée, théorie littérature j'pense qui ont une certaine utilité tu comprends mieux ta pièce tsé la structure t'es capable de comprendre pourquoi c'est composé comme ça pis c'est quoi les affaires. La théorie moins mais l'harmonie c'est plus facile de faire le lien.</p>
ELIZABETH	<p>E..j'en faisais quand j'tais plus p'tite. Mais là j'en fais pas. Mais j'me souviens que j'aimais pas ça.</p> <p>La dictée j'en ai pas fait cette année. Mais l'année prochaine j'vais en faire. Bin, la dictée musicale ché que j'avais beaucoup de misère à entendre une note, moi ch'pas capable de la reproduire.</p> <p>La théorie bin j'vais en faire cette année parce que j'passe des examens de l'université là mais j'en faisais avant. Ca j'aime ça. Mais j'aime mieux faire du piano, mais si ça peut aider au piano j'va en faire mais ça m'tente pas vraiment. Moi j'pense que ça fait un an et trois quart que j'en fais pas pis j'trouve pas que ça me manque beaucoup, ça m'empêche pas de jouer mes pièces. Mais ché que y faut le faire aussi, parce que peut être que j'va en avoir besoin plus tard. Oui y a un lien avec le piano mais moi j'trouve que ça m'influence pas vraiment.</p>

NADIA	<p>Oui, quand j'connais les airs, oui. Du solfège mm.. ça dépend avec qui. Ça dépend du prof, ça dépend des années. Le solfège c'est bien mais des fois t'a des professeurs qui t'ont pas beaucoup travailler. Mais c'est bien pour la dictée parce que ça paraît quand t'es pas bon en solfège.</p> <p>La théorie bin comme au conservatoire on a deux ans de théorie pis j'trouve que y donne trop de matière pour le peu de temps qu'on a c'est vraiment y donne beaucoup beaucoup de matière. J'ai même doublé mon année, en théorie deux. J'tais partie trois mois à l'extérieur pis j'tarrivé en janvier à mai, pis je l'ai manqué. J'ai été obligé de r'prendre une année pis l'a j'ai compris bin des affaires que j'avais jamais compris.</p> <p>C'est important. On fait aussi d'la littérature. On a parle des formes tsé ABA, c'est chose là. Les compositeurs, la vie pis à d'mandait surtout à nous faisait écouter des pièces pis y fallait qu'on marque c'est quoi en quelle année c'tait composé pis qui est compositeur, bon la vie de Mozart de Haydn pis à nous en parlait beaucoup beaucoup dans ses cours là. Pis j'trouve que ça fait que là j'fais plus attention aux compositeurs, j'remarque plus quelle année ça été composé pis la j'dis bin non ça peu pas être ça parce que Haydn était après Bach..</p>
ANDRÉANNE	<p>Oui, j'aime ça chanter. N'importe quoi. Du solfège c'est moins... non.</p> <p>C'est peut-être nécessaire mais ché pas moi chu pas bonne. Mais en solfège chu pas bonne mais mettons un test d'examen écrit ça chu pas si pire.</p> <p>La dictée pas pen toute. Pis chu pas bonne. Bin...chu peut-être bonne, juste le fait de penser à la dictée j'aime pas ça.</p> <p>Ca aide par exemple. Même quand on aime pas ça faut l'faire.</p>
MARIE-LINE	<p>Du solfège j'aime pas ça mais chu bonne. Bin j'aime ça des pièces populaires pas des p'tits cahiers de solfège. Quand j'recois une pièce populaire là, j'la joue pas tout d'suite. J'la chante pis j'essaye de trouver l'air pis souvent quand joue j'chante en même temps. J'aime ça beaucoup.</p> <p>La théorie j'trouve ça plate au fond mais c'est nécessaire. La dictée ch'suis la plus pro des pro qui a pas. J'ai jamais eu d'fautes depuis que j'ai commencé. J'ai pas l'oreille absolue mais ch'suis très très bonne.</p> <p>C'timportant mais ça pas toutes intéressantes.</p>
JOSIANNE	<p>Chanter non pas vraiment. Du solfège ah non, j'déteste le solfège. J'aime mieux chanter que faire du solfège, comme du chant choral c'est l'un mais chanter toute seule là, non. La théorie c'est bon à apprendre mais c'est plus un bourrage de crâne c'pas y pourrait l'expliquer en même temps que la pièce on peu pas l'apprendre par cœur comme un dictionnaire. Ce que j'pense du solfège bin y a sûrement des points qui sont bons c'est plus pour mettons s'aider à trouver une note mais j'aime pas vraiment ça moi. La dictée j'trouve que c'est quand même assez bon mais j'vois pas en quoi ça mène.</p> <p>J'trouve que ça là sa place toutes ces affaires là, si c'est là c'est pas pour rien.</p> <p>Mon prof y m'le dit pas pourquoi c'est là.</p>
GUY	<p>Un p'tit peu. Bin mon prof de piano m'fait chanter. Le solfège j'aime pas bin bin ça. La théorie ça c'est pas trop pire, c'est passable. Bof, la dictée aussi.</p> <p>Oui sont importantes.</p>
DANIELLE	<p>Oui.</p> <p>E.. pas vraiment. Bin ça dépend quand j'fais mon solfège tsé j'ai pas l'temps de toute réchauffer ma voix. Mais pas du solfège pour chanter des pièces t'sais avec des paroles avec des notes en même temps. Du solfège c'est juste des notes. J'trouve pas ça beau.</p> <p>La dictée ça dév'loppe l'oreille, tsé pas n'importe qui qui est capable de faire ça là. J'pense toujours que j'ai d'la difficulté dans ça parce que mon prof me donne toujours des choses plus durs là mais comme j'men suis sortie à mon examen avec la meilleure note, pour la dictée là.</p> <p>La théorie c'est assez important, y faut savoir qu'est-ce qu'on fait. Oui c'timportant mais y a que j'aime pas.</p>

ANTOINE	<p>Pas populaire, mais classique oui bin plus fredonner des p'tits airs. Le solfège on en a besoin. Bin moi ça m'dérange pas. Ca la théorie j'aime ça littérature musicale j'aime bin ça, histoire de la musique aussi. J'aimrais ça faire des cours de fugues, contrepont mais j'peux pas encore.</p> <p>La dictée j'ai un peu de difficulté, mais pas trop mais quand on commence à entrer 2-3 pis 5 voix ça commence à être plus compliqué. J'nai jamais faite à 3-4 voix, 2 voix une fois, mais j'ai un p'tit peu de misère. Tsé j'ai pas l'oreille absolue.</p> <p>Oui, j'ai trouve importantes ces activités là parce que ça aide pour le piano.</p>
MICHELLE	<p>Non, j'aime pas chanter. Du solfège non plus.</p> <p>Même chanter dans une chorale j'aime pas ça. On en fait ici, mais j'aime pas ça. Bin j'trouve que ça pas vraiment rapport, bin ça rapport avec la musique mais pas avec le piano. Si j'pourrais j'en ferais pas.</p> <p>La théorie c'est sérieux c'est plus essentielle. La dictée non j'aime pas ça parce que j'pas bonne. Bin ça aide un peu mais si j'pouvais j'les ferais pas.</p> <p>J'trouve que c'est la dictée qui est la plus importante.</p>
SOPHIE	<p>Oui j'aime ça.</p> <p>Le solfège j'aime pas ça, le solfège j'aime pas ça. Bin là j'commence bin ça m'dérange moins parce que chu capable de trouver les notes comme il faut mais avant je détestais ça.</p> <p>La théorie c'est l'un ça aide à savoir un peu l'histoire parce que des fois on fait un peu d'histoire pis j'aime ça.</p> <p>Ca j'aime ça les dictées, moi j'aime ça. Ché pas pourquoi mais moi j'aime ça.</p> <p>Oui c'est important parce que les dictées même le solfège surtout quand on arrive devant une pièce on est plus capable de savoir c'est quoi ça va donner la pièce avant d'la jouer.</p>
MARIE-PIER	<p>Oui j'chante tout le temps tout le temps tout le temps. Dans maison, dans douche dans ma chambre à table j'va chanter tout le temps.</p> <p>Du solfège j'en fais mais j'aime pas ça vraient. J'aime chanter mais avec des paroles.</p> <p>La théorie c'est super bon. Y faut vraiment connaître la théorie, mettons que tu sais pas que deux noire égales une blanche, si tu sais pas ça tu seras pas capable de jouer, mettons y a un silence dans pièce si tu l'fais pas c'est pas correct.</p> <p>J'pas vraiment bonne en dictée musicale. Y faut en faire, mais j'vois pas vraiment c'qui a là'dans. Mais si faut en faire faut en faire.</p> <p>C'est quand même important, la dictée j'trouve pas ça bin bin important mais la théorie, le solfège j'trouve ça important.</p>
JOSÉE	<p>Chanter oui.</p> <p>Le solfège ça dépends mais dans des cours de solfège oui parce qu'on est plusieurs. Din fois on chante tout l'monde ensemble, des fin deux par deux. J'aime ça.</p> <p>La théorie c'est important parce que ça aide à mieux comprendre les pièces que tu joues. Les cours sont intéressants j'trouve ça très intéressant. C'est l'un.</p> <p>La dictée j'aime ça, j'ai d'la facilité. Cette année j'fais la dictée à deux voix. J'avais jamais fait ça. J'arrive au conservatoire pis badaboum une dictée à deux voix tsé tu fais l'saut la première fois. C'est pas tellement plus difficile. Quand t'écoutes comme il faut pis que tu peux mémoriser le passage ça va bien.</p>
MAUDE	<p>Oui. Le solfège pas tellement, bin j'pas bin bonne. Mais c'stulle par exemple quand tu r'gardes une pièce té capable de savoir l'air pis quand t'a pas de solfège y faut que tu la joue.</p> <p>La théorie c'est très utile pour comprendre les pièces, les cadences des pièces. Des choses comme ça.</p> <p>La dictée aussi on en fait beaucoup.</p>

VIII- MEMORISATION

Place de la mémorisation.

8.1- Que penses-tu de jouer de mémoire?

Attitude face à la mémoire.

8.2- Comment te sens-tu lorsque tu dois jouer sans cahier?

MÉLANIE	<p>E...jouer de mémoire. Personnellement j'aime mieux jouer avec mes partitions mais une fois que j'le sais de mémoire ch'pu capable d'le jouer avec mes partitions. J'ai plus de misère, bin j'me perds quand j'me concentre pis qui faut que je r'viene sur la partition mais le fait d'apprendre de mémoire c'est juste basé sur le fait que t'as pas besoin de tourner les pages. Pis t'ai capable d'enchaîner, j'vois pas ce que ça donne de plus. Nous autres on est obligé de jouer toutes les pièces de mémoire. On peut pas s'présenter si on l'sait pas de mémoire.</p> <p>M... j'ai l'impression que ça impressionne plus quand j'vois quelqu'un jouer de mémoire une pièce difficile j'trouve ça plus impressionnant mais à part de ça là. J'ai plus peur de m'tromper parce que j'ai pas de points de repère ché pas si j'me trompe là j'saurai pas ce qui viens après, y manque queq'chose. Pis j'ai peur d'avoir des blancs de mémoire, mais ça m'énervé pas plus que ça une fois que je l'sais c'est très bien.</p>
ELIZABETH	<p>De mémoire oui. Ca là c'est queq'chose que quand j'ai fini une pièce bin j'la sais par cœur. A force d'la jouer tu l'as dans tête même quand t'as ta feuille. Bin avec un cahier c'est toujours plus sûr de pas s'tromper.</p> <p>Oui, j'suis plus nerveuse plus inquiète.</p>
NADIA	<p>Bin moi ça vient tout seule. En une fois j'peux l'savoir par cœur. Pis des fois j'suis partie dans lune je joue par cœur pis ché pas où j'suis rendue là.</p> <p>Bin quand t'a pas d'cahier ça permet plus de t'concentrer pis plus faire ressortir tes sentiments pis faire passer la musique à ton public. Tandis que quand t'a un cahier t'es plus incertain parce qui faut que tu regardes. A moins que sache vraiment pas beaucoup ta pièce mais moi j'suis plus à l'aise pas de cahier.</p>
ANDRÉANNE	<p>Oué, bin mon prof me d'mande de l'apprendre de mémoire. Bin j'trouve ça bien parce que quand tu vas chez les autres qui ont des pianos t'as pas besoin d'amener tes cahiers là. Mais si j'ai l'choix j'aime mieux avec mon cahier. Ché pas tu vois plus les nuances, tu vois plus fort pas fort toutes ses affaires là là. Tu y penses pas quand tu joues.</p> <p>Ché pas j'me sens j'vois toutes mes notes dans ma tête. Ché pas. Mais quand joue on dirait que mes doigts y jouent tout seuls là. J'ai pas besoin d'y penser. Ché quoi jouer. Quand j'la sais j'me sens pas nécessairement plus nerveuse.</p>
MARIE-LINE	<p>C'est ce qui faut. J'trouve pas ça difficile. Bin tsé quand y a une pièce que j'apprends vite j'ai d'la misère à les mémoriser mais des pièces que j'travaille pour les apprendre, dès que j'ai fini de l'apprendre j'la sait par cœur. J'ai pas de misère pas toute pis j'trouve ça très élémentaire apprendre ça par cœur toujours revenir à son texte c'est quoi donc ça. T'apprends pas cœur c'est fini faque t'apprends toute par cœur.</p> <p>Oui j'suis à l'aise.</p>
JOSIANNE	<p>E...j'va pas jouer de mémoire mais mettons j'entends une musique j'va jouer oui de mémoire mais j'chu psa j'va pas mettre les deux mains juste une main pour trouver l'air mettons. Ch'suis pas tellement auditive, ch'suis plus visuelle. Quand j'apprends l'classique y faut l'apprendre par cœur parce qui faut faire travailler la mémoire aussi là. Moi j'aime mieux pas d'cahier. Au début j'aime mieux avec un cahier mais après pas d'cahier c'est mieux.</p> <p>Moi quand joue su l'cahier, j'regarde pas mes mains pis ça m'déconcentre. J'aime mieux r'garder mes mains que l'cahier. Mais j'aime ça avoir le cahier quand j'pas sur de ma pièce là ou tu vas prendre des points de repère mais quand j'la sais j'aime mieux pas d'cahier.</p>
GUY	<p>Jouer de mémoire ça m'aide à m'rappler les pièces que je joue. Avoir une bonne mémoire aussi en même temps. Quand j'la sais, j'ai pas peur d'oublier.</p>

GUY	Jouer de mémoire ça m'aide à m'rappler les pièces que je joue. Avoir une bonne mémoire aussi en même temps. Quand j'la sais, j'ai pas peur d'oublier.
DANIELLE	<p>Souvent oui. J'aime ça.</p> <p>C'est pas pareil. J pense moins à la technique bin ça dépend là quand t'essaie pis que tu fais juste apprendre des pièces pis que j'ai pas mes feuilles bin ça développe la mémoire. Comme essayer de r'trouver les notes après. Quand j't'seule c'est correct mais quand y a quelqu'un qui m'regarde chu plus nerveuse. Des fois j'ai peur d'oublier, y a toujours des p'tits bouts quelques mesures que j'ai plus de difficultés que le reste d'la pièce là. J'ai peur pis j'me dis qui faut pas que j'me trompe là pis que j'oublie, mais j'ai pas plus peur.</p>
ANTOINE	<p>C'est mieux. Moi joue jamais avec mes partitions en concert. J'les apprends tout le temps par cœur, mais ça rentre tout seul à force de pratiquer. J'ai pas de misère à l'apprendre par cœur ça rentre tu seul.</p> <p>J'me sens plus nerveux avec le cahier. Tsé y faut que tu r'gardes pis que tu joues en même temps.. aussi bin l'apprendre par cœur.</p>
MICHELLE	<p>C'est pratique. J'ai mal à tête.</p> <p>Plus libre. J'aime mieux jouer de mémoire mais j'aime pas ça l'apprendre de mémoire. Quand j'la sais j'aime mieux jouer de mémpoire que avec mon cahier.</p>
SOPHIE	<p>Bin...j'le sais pas mais moi j'trouve ça correct. Moi j'ai pas vraiment de préférence bin j'pense que j'aime mieux jouer de mémoire surtout quand on a des grandes pièces.</p> <p>Moi j'me trouve bin j'taussi sure que quand j'ai mes partitions devant moi, sauf peut-être dans un concert là y faut que j'aïlle mes partitions. Chez nous j'pourrais jouer n'importe quoi de mémoire mais en concert là j'chu pas capable ça prend mes partitions on dirait que chu moins sur de moi. A l'examen j'tobligée d'avoir deux pièces de mémoire.</p>
MARIE-PIER	<p>Je joue tout le temps de mémore dans mes concerts. Bin si tu pratiques tu vas le savoir par cœur um moment donné tu regarderas plus dans ton livre même si tu l'enlèves ça fra rien de spécial. Ca vient naturellement, moi j'fais pas d'efforts pour l'apprendre j'peux l'apprendre mettons ça fait une semaine que j'apprends ma pièce j'va la savoir la première page une semaine plus tard. J'suis vite là'dans. Comme j'apprends un concerto dans un mois j'le savais toute par cœur. Ca m'a pris un mois pis ça avait 15 pages pis j'le savais toute par cœur.</p> <p>Quand je sais ma pièce j'aime mieux jouer de mémoire. C'est sur que mettons que tsé ça m'arrive pas souvent souvent, mettons que j'ai un blanc c'est sur que j'aim'rais mieux avoir mon cahier là mais j'aime ça jouer de mémoire.</p>
JOSÉE	<p>J'trouve que c'est normal. J'ai toujours faite ça. Je l'apprends de toute façon même si tu voulais pas l'apprendre de mémoire à force d'le pratiquer avec ton livre ça vient tout seul.</p> <p>Au début de l'année quand ça fait pas longtemps que j'sais ma pièce j'aime mieux jouer avec mon cahier. Mais dans les concours peut-être que c'est une sécurité d'avoir son cahier, si t'as un blanc de mémoire t'as les notes devant toi donc ça paraît pas trop mais j'aime ça jouer pas de cahier quand j'suis certaine de moi.</p> <p>Bin j'me suis pratiquée à ça. Pis j'fais ça depuis que j'suis toute p'tite. C'est normal, c'est pas ça qui m'stresse le plus.</p>
MAUDE	<p>Ca j'aime pas ça apprendre par cœur mais j'aime ça un coup que j'le sé par cœur. Tu peux plus comprendre ta pièce quand té pas pognée dans la partition là pis tsé tu la sé beaucoup pis même si tu trompes tsé tu la sé tellement que tu peux r'partir n'importe où.</p> <p>Quand j'la sais très bien j'me sens plus libre. Mais quand j'la sais pas ça me stresse, pis j'aime pas ça.</p>

IX- ANALOGIE

Analogie lors de la pratique.

9.1- A quoi penses-tu lorsque tu pratiques?

Analogie lors d'un concert.

9.2- A quoi penses-tu lorsque tu joues en concert?

Place de l'analogie.

9.3- Est-ce que tu crois reproduire, à partir de ce que tu entends ou de ce que tu vois?

MÉLANIE	<p>A n'importe quoi, j'pense quand quand ché bien la pièce là pis que j'me concentre pas d'sus j'peux penser à n'importe quoi. Tout c'qui arrive en ce moment des chose que maman dit n'importe quoi là.</p> <p>J'pense e... habituellement c'est faut pas que j'me trompe c'stimportant là tsé pis si je l'ai jamais eu là j'vais l'avoir j'me motive intérieurement. J'suis plus sur ma pièce pis au début j'pense beaucoup au public, mais à la fin non.</p> <p>Ca dépend des fois, j'pense à d'autres choses quand joue d'la musique. Mais j'ai pas d'image.</p>
ELIZABETH	<p>E..j'pense parce que des fois j'me tanne tsé quand tu réussis pas à faire une note la manière que tu roches dessus pis té pas capable là, j'me tanne pis la j'pense qui faut que j'continue parce que si ça marche pas aujourd'hui ça marchera pas plus demain. Pis j'pense à continuer à persévérer sans s'arrêter. J'me déconcentre des fois j'va flatté mon chat, en la pratique lâche des fois j'chu tannée là.</p> <p>Bin j'le sais pas j'essaie de pas faire ça mais moi j'pense beaucoup au monde, ça m'stress le monde. Faudrait pas que j'pense mais j'me dis y a tellement de monde devant moi faut que j'sois bonne faudrait pas que j'rate pis dans le fond j'rate quand j'dis ça.</p> <p>Bin.. E... mais moi c'est ce que j'vois bin j'me guide au son. Je r'garde beaucoup mes doigts pour savoir si y vont tomber à bonne place pis dans l'bon temps.</p>
NADIA	<p>E..ça dépend quand qui faut que j'répète plusieurs fois là j'suis plus concentrée sur ma pièce mettons que j'sé ma pièce toute correcte parfaite avec toutes les p'tites affaires j'à joue mettons sept huit minutes pis j'partis, j'rêve ah y faudrait que j'fasse ça pis après j'va aller faire ma chambre j'vais aller au basket. J'planifie ma journée. Mais din fois j'suis plus concentrée là. J'pense à ma grand-mère qui fait telle affaire.</p> <p>En concert, j'suis concentrée dans ma pièce.</p> <p>Non, j'ai pas d'images moi parce que j'connais toutes les notes par cœur.</p>
ANDRÉANNE	<p>E.. ok ché pas. J'pense plus à ma toune que d'autre chose là din fois j'pense à ma mère.</p> <p>En concert j'pense plus au monde qui sont dans la salle pis là y disent à joue tu bin ou à joue tu mal. C'est plus stressée.</p> <p>Mon prof me fait toujours écrire une histoire d'une chanson, à me le d'mande, mais t'ai pas obligé mais moi je fais. C'est plus dans le milieu tsé quand tu commences à plus la savoir à m'dit écrit moi une histoire pis la semaine prochaine tu ma liras. C'est comme ça. Pis là elle à la lit pis moi joue. J'pense que moi j'vois ce que joue. Spour ça que mon professeur m'dit écoute ta musique parce que din fois j'lécoute pas vraiment.</p>
MARIE-LINE	<p>Bin souvent j'pense au cours que j'ai eu pour m'le rappeler. J'pense din fois aux compositeurs comment y fesait pour jouer cette pièce. A part de ça j'pense à toute ce qui peut pas être pensé dans une journée. J'pense avec qui j'ai joué cette pièce à qui je l'ai joué pis qu'est-ce qui pensait pis qu'est-ce qui m'ont dit pis comment j'pourrais la jouer mieux pis comment j'la joue pis comment j'pourrais m'assir. Pas tout l'temps.</p> <p>E..J'pense rien qu'à qui faut que j'dise que chu chez nous pis qui y a pas personne qui m'écoute. J'me concentre sur ma pièce comment j'peux la jouer qu'est-ce que mon prof m'a dit qui fallait que j'la joue comme ça ou comme ça.</p> <p>Moi, quand j'ai d'la misère à pratiquer la pièce y faut que j'me rentre des images tsé comme ... bin qund j'ai d'la misère pis que j'ai pas vraiment le feeling d'la pièce là j'ai des images, j'ai rien que des images. Souvent j'ai comme rien que d'la musique dans tête, j'ai d'la musique comment j'la sens comment je l'entends pis j'la joue comme ça.</p>
JOSIANNE	<p>E, j'pense à ma musique. J'pense à ce qui va venir après la note que j'suis en train de jouer. J'pense à la musique. J'pas capable de penser à la musique pis d'penser à d'autres choses en même temps.</p> <p>E.. j'pense qu'il y a une foule en arrière de moi qui faut pas que j'me trompe. J'essaie de l'oublier mais c'est dur de l'oublier.</p> <p>J'plus bin mes mains j'suis tellement habituée des mettre au bon endroit que ça vient naturellement la musique par le son, mais moi j'la visualise ma pièce. Des images non j'en ai pas quand joue.</p>

GUY	<p>A ce que je joue.</p> <p>J'essaye de m'concentrer le plus possible.</p> <p>Y a pas d'image qui passe.</p>
DANIELLE	<p>A quoi j'pense? A quoi j'pense? A tout ce que mon prof a dit, pis j' imagine qui y a du monde qui m'regarde comme un concert. Quand ces des pièces que j'suis habituée de jouer là j'pense à toute sorte d'affaires, j'me laisse aller là, mais quand c'est des pièces que j'suis en train d'apprendre.</p> <p>En concert? faut pas que j'me trompe! J'frais par exiprès. Mais j'me dis y m'écotent toutes faut que j'fasse ce qui attendent de moi là faut que j'réussisse à leur donner un beau son.</p> <p>Oui, moi c'est les deux. Mettons que c'est pas les deux j'dirais que c'est entendre. Din fois j'ai des images din fois ça pas rapport là din fois tsé ça ça fait penser à telle chose qui s'est passée même si ça marche pas avec la musique ça l'arrive.</p>
ANTOINE	<p>J'pense à ça varie. J'me rappelle jamais à ce que j'ai pensé en même temps que jouais. Tsé din fois j'peux penser à mon chien n'importe quoi. Ca dépend des pièces, y a des pièces qui faut vraiment se concentrer pour jouer mais tsé des pièces ou jouer des inventions de Bach c'est pas des pièces particulièrement qui faut mettre des émotions là dans j'peux penser à n'importe quoi tsé j'peux jouer pis parler en même temps. Comme un nocturne de Chopin que jouais j'aurais pas pu penser à n'importe quoi j'pense à ce qui s'en vient.</p> <p>J'le sais pas ça. J'écoute aussi ce qui se passe dans la salle quand te joue. Les réactions du monde dans salle, tsé si ça parle ça gigote, ça tousse, ça développe des maudits bonbons. Ca m'déconcentre.</p> <p>J'dirais que c'est moitié moitié. Vu que j'écoute beaucoup de musique j'suis peut-être inconsciemment influencé par ce que j'entends mais j'essaye de mettre un p'tit peu de moi-même là dans. Mais ça aide d'entendre d'autre monde le jouer. Oui beaucoup.</p>
MICHELLE	<p>Oué. Plein d'affaires. Tout ce qui m'est arrivé dans la journée là. Bin quand j'lé travaille non. Mais quand joue queq'chose que j'sais là c'est pas pareil.</p> <p>J'essaye de pas y penser au concert. De pas penser, j'essaye de m'concentrer plus sur ce que joue.</p> <p>J'pense plus aux sons. Din fois j'ai des images.</p>
SOPHIE	<p>A mon piano, j'pense pas à d'autres choses. Ca m'arrive peut-être din fois ché pas là y a queq'chose qui m'dérange pis ça va faire penser à d'autres choses mais là après ça j'pense à mon piano à mes pièces.</p> <p>J'pense à mes pièces aussi, j'pense qui faut suivre le chef qui faut être ensemble qui faut écouter les autres. En concert quand c'est du piano mais j'essaye de m'écouter moi pis j'pense pas faut pas que j'pense aux personnes qui sont dans salle. Y faut que j'pense à mon piano à ma pièce pis à moi. Y faut que j'mécoute beaucoup.</p>
MARIE-PIER	<p>E.. j'pense juste à mon piano pis tsé din fois j'peux être distraite j'souvent dans la lune là j'va m'concentrer mettons que ça parle dans cuisine j'va faire un saut. J'chu pas distraite mais j'aime ça être dans lune c'est comme j'pense à rien, à mon cahier à mes notes.</p> <p>J'pense à l'avoir. J'me dis dans ma tête j'suis bonne pis j'va l'avoir. Pis je l'ai la plupart du temps.</p>

JOSÉE	<p>Quand j' pratique? J' pense aux notes qui sont devant moi, au travail qui faut que j' fasse là y faudrait peut-être que j' le pratique de telles façon ou din fois ça m' arrive que j' commence à pratiquer pis là tes pensées y partent. Dans l' fond tu continues à jouer mais tu penses à ta vie, ce que tu vas faire en fin de semaine là mais ...j' essaie plus d' me concentrer sur mon travail.</p> <p>J' suis bien stressée faque j' pense à mes notes. Là j' pars pas là j' reste concentrée là dessus. Parce que si tu pars pis que tu mets à penser à d' autres choses là y faut que tu continues à penser à d' autres choses y faut pas que tu r' viennes parce que si tu viens c' est sur t' es perdue tu dis c' est quoi la note qui va arriver, la note qui va suivre pis tu t' poses tellement de questions tu finis par pas avoir la bonne note pis c' est là que tu te trompes. En concert quand joue soit que j' suis concentrée sur toutes les notes que j' fais, oui si j' pars un m' ment donné j' essaie de rester partie parce que si j' commence à m' poser des questions sur ce qui s' en vient j' va m' tromper.</p> <p>Non j' ai pas d' image. Mon ancien prof à disoit raconte-toi une histoire sur ta musique mais j' ai toujours trouvé ça un peu naïseux.</p> <p>Moi j' travaille par ce que j' entends. Tsé j' ai plusieurs versions du Mozart que joue, deux ou trois là j' écoute les trois pis y en a que j' aime plus ou que j' aime moins pis là j' essaie de travailler mon Mozart selon ce que j' ai entendu ce que j' aime pis ce que j' aime pas, din fois tu peux prendre dans une version ce que t' aime pis laisser ce que tu aimes pas pis prendre dans l' autre version ce que t' aimes, moi j' fais ce que j' veux mais après à mon prof si à aime pas ça pis que ce s' rait mieux d' une autre façon, moi je l' écoute moi mon prof à plus d' expérience que moi, j' contredis pas trop. Pis c' qu' à m' dit de faire bin j' trouve qu' à l' a raison aussi c' est peut-être une façon différente de voir les choses mais j' travaille comment j' aime ça mais si à dit de travailler de telle façon j' va changer ma façon de travailler.</p>
MAUDE	<p>Rire.. Des fois j' pense à n' importe quoi genre à l' école à des téléromans n' importe quoi, mais j' essaie de m' concentrer plus. C' est ça qui est dur. Des fois j' pratique bin mes doigts pratiquent mais ma tête à pense à d' autres choses.</p> <p>En concert là j' pense à ma pièce j' suis beaucoup plus concentrée.</p> <p>Moi j' ai des images, bin mon prof me donne des images. Pas j' ai souvent une image mais din fois c' est une orchestre tsé j' entends des violons ou le tutti de l' orchestre surtout dans le Mozart. Mais une pièce moderne c' est plus des images ou des films à cause du genre de musique.</p>

X- JEUX PIANISTIQUES

Place de l'improvisation.

10.1- Quelle place réserves-tu à l'improvisation?

Place de la composition.

10.2- Est-ce que tu composes des airs? et combien en as-tu composé?

MÉLANIE	<p>Ch' pas capable faire ça. Non. Pas du tout. C' est pas queq' chose qu' on travaille avec mon prof.</p> <p>Bin en harmonie j' ai composé mais c' tait plus tsé avec des règles. Moi j' ai pas l' goût de faire ça. Bon.. j' aimrais ça mais j' pas capable.</p>
ELIZABETH	<p>10.1-----</p> <p>Des fois, j' ai déjà composé des pièces quand j' t'ais p' tite là. Mais e...bin à 7-8 ans. Mon prof les avait écrit. J' lé ai chez nous. Pis j' mamusais dans c' temps là pis là à m' dit d' en composer din fois. Mais j' ai tellement de pièces pis j' vuex tellement bien jouer que j' oublie din fois de faire ça.</p>
NADIA	<p>Oué, j' prends des cahiers que jouais en deux troisième année pis joue avec.</p> <p>Oui, j' compose mais j' pu pas capable d' les écrire din fois j' compose deux heures de temps pis après ça chu là ma mère dit pour quoi tu l' écris pas chu là parce que c' est compliqué c' est pas la même affaire y faut que tu trouves ton armure dans quelle tonalité, si c' est majeure ou mineure, l' harmonie ça marche pas tout l' temps dans l' rythme. J' pense que l' année prochaine j' va suivre des cours d' harmonie là pis de composition là.</p>
ANDRÉANNE	<p>Ah oui, ça vraiment oui. J' saute des notes sur le piano pis c' est super beau. Ma mère dit qu' est-ce t' a joué j' dis je l' sais pas j' m' en souviens pu. J' improvise souvent.</p> <p>J' compose mais pas pour marquer des affaires sur les feuilles juste pour le fun.</p>

MARIE-LINE	<p>Enormément. Mes parents m'ont acheté un piano à queue cette année pis là c'est l'amour total. Pis là là j'aime ça. Je joue n'importe quoi pour m'amuser.</p> <p>Non la composition non. Pour développer l'oreille j'essaie d'la jouer au piano après.</p>
JOSIANNE	<p>Oué. Un peu mais vraiment pas beaucoup.</p> <p>Oui, mais quand j'compose c'est pas extraordinaire comme air. C'est des p'tites mélodies mais c'est pas.. chu pas capable de vraiment composé là. J'ai déjà essayé des écrire parce que j'avais ça comme devoir un m'ment donné ça donne pas des belles pièces tsé j'ai pas vraiment beaucoup d'imagination pour les airs. J'ai plus c'est comme quand j'viens pour écrire c'est comme si j'viens pour écrire une pièce qui est déjà écrite. J'ai toujours les airs déjà écrit dans tête.</p>
GUY	<p>Oui.</p> <p>Oui j'compose un peu. J'ai commencé avec une de mes amies à les écrire on fait des duos ensemble comme ça qu'on composent.</p>
DANIELLE	<p>Oui, j'ai commencé à improviser mais c'est plus quand j'fais d'la technique on dirait que j'mamuse à faire mes gammes de toutes sortes de façon.</p> <p>A composer j'ai déjà essayé, j'le faisais plutôt quand j'tais jeune avec une amie des p'tis duos là là on vont faire ça j'en ai fait beaucoup là j'en fait moins là. Nous autres on les faisait par coeur, on les a jamais écrit.</p>
ANTOINE	<p>Oui, j'mamsue. Pis j'compose bin j'essaie. Mais j'ai d'la misère à les écrire parce que je joue pis quand j'veux écrire j'me souviens pu ce que j'ai joué bin pour pinao j'ai d'la misère à écrire. Comme là j'essaye d'écrire mettons un quatuor à corde queq'chose de même pis j'trouve ça plus facile à écrire pour les cordes parce que c'est moins complexe des cordes que le piano. Le piano y a deux mains, j'veux pas faire du genre des compositeurs contemporains là c'est tellement ridicule les affaires qui composent j'trouve là ça pas d'air pis tsé essayer de fredonner ça là, j'trouve que Shoenberg ça commence à être à la limite un p'tit peu. Après l'école de Vienne y a pas grand chose que j'aime.</p>
MICHELLE	<p>J'improvise mais pas souvent j'aimerais ça mais j'ai d'la misère. Non moi la composition c'est pas mon domaine.</p>
SOPHIE	<p>Ah non, j'improvise pas. Pis d'la composition non plus. C'tarrivé une fois dans un cours mon prof m'a fait composé une pièce mais à part ça non.</p>
MARIE-PIER	<p>Oui oui. J'aime ça moi inventé des chansons pas des chansons mais des pièces mettons là din fois joue pis j'essaye de m'en rappeler. Mais mettons que j'commence à être tannée de jouer une pièce, bin là joue d'autres choses j'mamuse, ça peut durer une minute pis après je r'commence à pratiquer.</p> <p>Non, c'est pas que j'ai pas le goût de composer mais j'ai pas le temps.</p>
JOSÉE	<p>Non, non j'aime pas ça pis c'est pas queq'chose qui vient tout seule. Si tu me d'mandes de composer queq'chose ou de jouer n'importe quoi j'va être mai pris. Ça vient pas naturel ça la composition et l'improvisation.</p>
MAUDE	<p>Oui assez souvent mais din fois j'marrête parce que faut que j'pratique, mais j'improvise beaucoup.</p> <p>Non pas de composition parce que j'oublie tout ce que joue pis quand j'viens pour l'écrire c'est pu beau, faque j'aime autant pas.</p>

Difficulté technique.

10.3 Qu'est-ce que tu fais pour résoudre une difficulté technique?

MÉLANIE	<p>J'le prends plusieurs fois. J'marrête tu dis là j'essaie de trouver des trucs pour réussir pis j'le fais plusieurs fois. Ça dépend des difficultés des fois c'est laborieux d'autres fois j'mamuse avec ces obstacles.</p>
ELIZABETH	<p>E...j'lâche la main gauche parce que c'est souvent la main droite que j'ai d'la misère. J'y vais tranquillement, j'vais r'garder pour réussir à l'faire ou j'écoute la pièce que mon prof m'avait enregistré pour savoir comment elle le fait.</p> <p>Bin quand ça fait 45 minutes que j'suis d'sus disons que j'va être écoeurée pis j'va lâcher mais e.. sinon le lendemain j'va l'prendre pis y faut que j'laille sinon j'pense pas que j'va lâcher la deuxième journée sinon ça avancera jamais.</p>

NADIA	Ca m'arrive. J'ai tellement pratiqué j'avais un 3 contre 4, c'est vraiment pas facile. J'le pratique pis je d'mande aux autres comment qui fait là. Quand t'aime pas assez ça ça doit être queq'chose que tu veux pas voir arriver. Mais moi c'est pas comme ça. J'suis capable de l'apprendre.
ANDRÉANNE	Bin là j'arrête chai pas j'va dehors, j'va faire un autre queq'chose d'autres pis je r'viens après. Quand c'est plus difficile, j'mamuse pas, c'est bin plus un fardeau. C'est dur.
MARIE-LINE	J'le r'garde pis j'essaye de comprendre y ai comment. J'essaye de voir toutes les p'tits affaires, toutes les subtilités qui pourraient être cachées dans là. Pis si jamais j'suis pas capable j'appelle mon prof pis j'y dis à telle page, telle mesure, ou j'attends mon cours quand c'est trop subtil pour qui me l'explique au téléphone. Pis quand j'ai eu les explications j'me débrouille pis ça marche.
JOSIANNE	E..sois que j'pose la question à mon professeur ça marche comment ça pourquoi c'est là? ou j'essaie de r'garder on en des feuilles pour expliquer les symboles en théorie pis j'va chercher là dans, j'essaye..pis une fois que mon prof me l'a expliqué bin là j'essaye de travailler. J'les vois comme un p'tit obstacle que je 'va réussir à dépasser.
GUY	Ah, j'le pratique le plus souvent possible, Plus que j'va l'pratiquer plus que j'va l'avoir.
DANIELLE	C'est plus que j'suis prête à faire à m'dit toujours des choses qui peuvent revenir tsé y a toujours des choses qui reviennent dans deux pièces là, à m'dit t'a réussi ça dans telle pièce ce sra pas plus difficile, tu vas réussir. C'est par les informations que j'ai déjà reçues que j'peux résoudre le problème. Tu dis au début tu commences une pièce c'est difficile à apprendre bin j'pas capable, j'srai pas capable pis quand j'ai fini la ligne r'garde donc ça chu capable. C'est pas un fardeau c'est queq'chose qui faut que tu fasses que tu surmontes.
ANTOINE	J'me fâche. Des fois je d'mande à Louise là. Avoir d'la difficulté ça fait partie du métier comme on dit. Moi j'vois une pièce là pis y faut que j'laille tout d'un coup. Tsé j'entendais l'autre jour là la fantaisie de Chopin c'est Alexander .. qui la joue y est flacheux un p'tit peu pis y à joue vite vite. Pis là j'me suis mis à jouer vite vite pis c'était laite pis là j'ai dit comment ça j'ai aucun avenir moi. Faudrait que tout me vienne tu suite en claquant des doigts là. J'chu pas patient, pas toute.
MICHELLE	J'le répète. Pis j'le répète pis moi j'saute par dessus. J'garde les passages difficiles pour la fin de ma pratique. C'est presque toujours comme ça.
SOPHIE	Bin au début j'essaye de compter mes temps, j'essaye de voir c'est quoi l'problème j'essaye de l'régler pis si j'pas capable bin j'va voir ou bien mon frère ou bien mon prof, parce mon frère lui y a fini son onzième degré, y ai plus avancé que moi, pis si y ai pas capable bin là j'va aller voir mon prof pis j'va y d'mandé. Avec mon prof bin là j'pratique un peu avec elle pis quand je l'ai bin là dit correct ça va être beau, j'sé comment l'travailler. A m'dit comment travailler, pis là j'arrive chez nous pis y a pas d'problème parce que j'ai compris.
MARIE-PIER	Je le joue au ralenti tout le temps. Super lentement, super lentement les mains séparées après j'va augmenter ma vitesse. J'peux l'pratiquer 10-15 minutes jusqu'à temps que je l'aye. C'est comme un jeu. Din fois j'saute par dessus mais j'reviens. Y faut que je l'aille.
JOSÉE	Mon prof me donne des trucs surtout cette année là encore dans l'mozart c'est ça que j'travaille le plus c'est assez dur à m'donne des façons de travailler pis ça va bien j'pratique beaucoup le p'tit bout que j'ai d'la misère. J'aime mieux l'pratiquer au début pis le régler au début au lieu de traîner.
MAUDE	Je leur prends 10 fois avec le métronome très lentement. Pis là j'monte la vitesse mais toujours propre. J'tavaille beaucoup avec le métronome pis en comptant fort. Ca c'est l'objectif de cette année, compter fort.

Appendice C

La codification

I- INTERET DE LA PRATIQUE INSTRUMENTALE

Apports de la pratique instrumentale.

1.1- Qu'est-ce que la pratique du piano t'apporte?

1.2- Comment vois-tu la pratique de ton instrument?

	m é l a n i e	e l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
déroulement	x													
intérêt marqué: aime ça	x	x							x		x	x	x	x
plaisir	x	x		x			x	x		x	x		x	
détente	x													
goût d'avancer	x													
c'est pas un fardeau	x													
quand j'ai beaucoup de leçons et devoirs, ça devient un fardeau		x												
il y a des jours que ça devient un fardeau parce je suis écoeurée					x									
c'est pas un fardeau si non il n'en ferait pas									x					
loisir, passe-temps		x				x		x			x	x		
être musicienne		x												
connaissance			x											
gestion de temps			x											
discipline			x		x									
plaisir à pratiquer			x		x									x
moins de plaisir au début car ta mère est assis à côté de toi et elle te force			x											
au début je trouvais ça trop exigeant				x										
concentration				x										x
distraction				x										
fierté de soi					x		x							

III- COMMUNICATION

Participation pianistique à divers événements musicaux.

3.1- Est-ce que tu participes à des événements musicaux?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
concerts organisés par mon prof.	x			x	x			x			x			
récital à la fin de l'année de piano		x												
aux concours			x									x	x	x
à des concerts 3 à 4 par année						x								
à chaque année, à la fin de mes cours de piano							x							
concerts de ses soeurs								x						
à des p'tits concerts québécoises à l'école de musique									x					
un concert de Noël										x				
personne nous demande de jouer (petit village)										x				
j'en fais à l'école											x			
20 par année quand j'étais au conservatoire												x		
maintenant c'est des classes d'ensemble												x		

3.2- Est-ce que tu as déjà participé à un concours de piano?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
le concours du Canada une fois	x													
le concours provincial de Sillery		x	x		x									x
le concours des jeunes solistes			x											
les concours du Canada			x		x							x	x	x
ne fait pas de concours				x		x	x		x	x	x			
je ne connais pas ça les concours						x								

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
j'aimerais participer						x								
le concours les jeunes talents de chez nous								x						
le concours de Vincent d'Indy														x

3.3 Est-ce que tu as déjà gagné?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
ne s'applique pas car n'ont jamais participé				*		*	*		*	*	*			
une médaille de bronze			x											
j'ai passé le régional					x							x	x	
se rend à la finale provinciale												x	x	
a été au nationale une fois à 12 ans													x	
trophée du concours de Sillery														x

Auditoire.

3.4 Comment considères-tu l'auditoire?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
des gens qui sont venus écouter	x		x	x			x				x		x	x
au début ça stresse	x													
gens qui applaudissent	x													
des gens stressants		x				x							x	

Auditoire.

3.6- Est-ce que la nervosité t'empêche de bien jouer devant les autres?
(ce qu'ils font pour contrôler cette nervosité)

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
ça m'déconcentre	x													
j'pas trop nerveuse	x													
je bloque à cause du public		x												
j'ai les mains mouillées et je gèle		x												
j'me détends		x				x								
je respire		x												
j'essaie de penser		x												
qui faut pas que j'men fasse			x											
ça marche pas tout le temps			x											
j'pense à mon piano				x										
j'pense à des belles choses				x										
j'fais comme si eux autres étaient pas là				x										
j'ai beaucoup le trac						x								
je tremble beaucoup						x								
les jambes et les pieds claquent, c'est surtout dans les pieds						x								
j'prends des grands respirs						x						x		
j'essaie de pas trop crisper						x								
j'pèse sur mes doigts parce qu'ils bougent seuls							x							
j'essaie de me dire que je suis capable								x						
j'essaie de ne pas trop les regarder								x						
j'essaie de les oublier								x			x			
il ne faut pas dire faut pas que je me trompe								x						
il faut dire je vais l'avoir								x						
je pense positif								x						
j'me concentre sur ma musique, sur mon piano										x	x	x		
je ne suis pas très nerveux									x					

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
j'essaie de me dire que ça va aller bien											x			
si je sais ma pièce j'ai hâte de la jouer											x			
je me dis que je suis toute seule											x			
si ma pièce n'est pas trop sue je vais avoir le trac											x			
je fais comme une bulle, il n'y a plus rien qui existe												x		
quand je commence à jouer ma bulle s'en va												x		
je me dis il y a personne												x		
mais qu'il y a un public et qu'il faut que je lui communique												x		
je m'assois													x	
j'essaie de relaxer													x	
je laisse mon trac de côté													x	
le stress c'est avant de jouer													x	
lorsque c'est ton tour le stress disparaît													x	
quand je suis bien prête je me dis que je suis capable de la jouer														x
avant je la joue 10 fois bien propre sans erreur														x
je commence par la section la plus difficile														x

Capacité de transmission.

3.7- Question oubliée (sauf pour une personne=non-compilée)

3.8- Si je te donne une partition crois-tu être capable de l'interpréter de 5 façons? (exemple à l'appui)

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
--	---------------------------------	---	-----------------------	---	---	--------------------------------------	-------------	--------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------	---	-----------------------	-----------------------

Processus de l'interprétation

4.5- Y-a-t-il une différence selon toi entre exécuter une pièce et interpréter une pièce?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
question non posée									*			*		*
exécuter c'est plus technique	x		x											
interpréter c'est avec les émotions	x													
exécuter c'est faire tout de suite parce que tu es obligée		x												
interpréter je trouve ça plus musical		x												
interpréter c'est parce que tu veux faire plaisir		x												
je fais une différence entre exécuter et interpréter		x	x											
interpréter c'est les sentiments			x		x					x				
c'est comme quelqu'un qui te donne un ordre ce n'est pas pareil que si toi tu décides que tu y met ton cœur										x				
exécuter c'est qu'il ne faut pas que tu niaises				x										
interpréter c'est le fun de la jouer				x										
exécuter c'est la jouer et mettre rien dedans					x									
exécuter c'est plus genre robot						x								
interpréter c'est à sa manière						x		x						
je ne fais pas de différence							x						x	
exécuter ça fait plus tu joues ce qui est là														
interpréter c'est changer les nuances lorsque ce n'est pas ce que tu voudrais								x						
exécuter c'est tu la joues c'est comme un ordre										x				
interpréter c'est mettre ton cœur dedans										x				
exécuter c'est de la technique											x			
exécuter c'est jouer les notes mais sans nuances											x			
interpréter c'est mettre un peu de moi											x			

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
il demande ce qui est bon pour toi					x									
si tu trouves ça trop exigeant, tu n'as pas le bon prof pour toi					x									
sévère						x	x							x
pas tellement positive						x								
elle dit tout le temps les points qui sont mauvais						x								
cherche la petite puce						x								
j'aimerais mieux qu'elle soit plus encourageante						x								
perfectionniste							x							
comme une grand-mère parce qu'elle est assez vieille							x							
gentille								x			x			
me fait travailler beaucoup donc c'est plus facile aux examens								x						
patiente									x					
pas assez sévère									x					
compréhensive									x					
assez sévère pour nous faire avancer											x			
capable de rire avec elle											x			
est le fun et on s'amuse avec elle											x			
au conservatoire c'était trop exigeant												x 1		
conservatoire: je n'avais pas mon mot à dire												x 1		
conservatoire: c'était trop rigide												x 1		
les meilleurs pianistes sont en privés moi je trouve ça												x		
cette année c'est super												x		
suggère des pièces												x 2		
sa pédagogie avec les jeunes c'est super												x 2		
il fait des farces												x 2		

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
c'est le fun parce que quelquefois ça ne me tente pas d'avoir des cours			x											
sur demande				x					x					
joue souvent					x									
lorsque j'arrive chez eux il pratique et il veut me jouer ses pièces					x									
une pièce qu'il croit que je vais aimé et que je pourrai apprendre								x						
quelquefois lorsqu'elle travaille des pièces										x				
elle joue en concert													x	
ne joue jamais des pièces à moi													x	
avant elle était à la maîtrise et elle me jouait ses pièces														x
elle a étudié avec Michel Dusseault et Marc Durand														x

5.4- Ton professeur de piano te demande de pratiquer combien de temps par jour?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
question non posée			*	*	*	*		*				*		*
deux heures par jour	x													
mon prof m'en demande pas		x												
moi je décide de faire environ 50 minutes par jour		x												
à tous les jours à peu près une heure par jour							x							
je n'ai pas de piano chez nous									x					
c'est surtout la fin de semaine que je pratique									x					
quand je pratique c'est environ 3 à 4 heures									x					

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
je m'ajuste j'enlève les grosses nuances					x									
me dit qu'il faut que je l'interprète doux parce que c'est marqué doux								x						
elle suggère										x				
elle me fait écouter la pièce jouée par 2 personnes										x				
j'adapte avec ce que je suis capable de faire										x				
donne beaucoup de trucs												x		
je mets ma main par dessus la sienne pour sentir les mouvements												x		
après il faut que je trouve la façon de jouer pour que ça donne la même chose													x	
elle me donne des conseils													x	
elle m'explique comment jouer														
elle fait fournir des genres d'images														x
elle invente une histoire														x

Transmission de l'interprétation musicale

5.7- Est-ce que ton professeur t'explique comment interpréter tel compositeur?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
question non demandée			*	*					*	*				
elle m'explique quel style a chaque auteur	x	x												
me raconte l'histoire de la vie du compositeur					x							x		
comment c'était dans son temps					x									x
il m'en parle quand la pièce est assez avancée					x									
il me dit du Bach c'est plus intellectuel						x								

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
quand j'ai joué du Bach								x						
ne parle pas de l'interprétation							x							
me parle de la période de composition											x			
réfère aux sentiments que je peux mettre si c'était moi qui l'avait composé											x			
il m'en parle tout le temps												x		
me donne des exemples par mes pièces												x		
du Debussy c'est avec des contrastes sonores												x		
du Bach c'est vraiment technique												x		
du Chopin lui c'est le sentiment												x		
elle me fait écouter des œuvres													x	
il y a une différence entre les compositeurs mais je ne peux pas expliquer pourquoi													x	
avec les cours d'histoire de la musique														x
en faisant des cours de littérature je comprends plus les époques														x

VI- MOTIVATION

Motivation intrinsèque

6.1- Est-ce que tu veux continuer à apprendre le piano l'an prochain?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
oui je continue	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
non l'année prochaine je fais de l'accordéon								x						
j'ai le goût de changer un peu								x						

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
l'autre année je vais peut-être revenir au piano								x						
j'aimais faire mes 11 degrés											x			
je voudrais avoir mon diplôme	x										x			
après ce diplôme je vais arrêter											x			

Motivation intrinsèque

6.2- Est-ce que tu apprends le piano pour toi ou pour faire plaisir à tes parents?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
question non demandée												*		
j'apprends pour moi	x	x	x					x	x	x				
parce que j'ai le goût d'avancer	x													
au début c'était plus pour ma mère				x		x								
au début je voulais lâcher mais ma mère ne voulait pas				x										
maintenant je suis rendue trop loin je veux continuer quelques années				x										
au début mes parents m'ont suggéré d'apprendre le piano					x									
au début je jouais parce que mes parents me le demandaient					x									
maintenant c'est vraiment pour moi					x		x				x			
j'ai toujours aimé ça c'était la curiosité d'apprendre							x							
j'apprends pour les autres et pour les gens autour de moi								x						
c'est pas pour quelqu'un d'autre									x					
au début c'était pour mes parents parce que je ne connaissais pas ça											x			

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
c'est d'avoir les premiers prix														x

Motivation extrinsèque

6.4- Si tu le pouvais, est-ce que tu changerais d'instrument?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
question non demandée			*			*		*						
j'essaierais un autre instrument	x											x		
je ne lâcherais pas le piano	x											x		
j'aurais aimé faire du violon		x												x
j'aurais dû faire du violon et du piano		x												
le violon c'est un bel instrument		x												
du piano tout le monde en joue		x												
le piano j'aime ça beaucoup mais j'aurais aimé faire du violon aussi		x												
oui je changerais				x										x
j'aimerais la clarinette				x										
j'ai déjà joué de la flûte traversière c'était trop difficile				x										
j'ai essayé le piano et ça fonctionne bien				x										
j'ai déjà essayé d'autres instruments					x									
j'ai toujours gardé le piano					x									
j'ai fait de la flûte traversière					x									
j'ai joué du cor français					x							x		
cette année je joue du tuba					x									
je veux toujours continuer le piano					x									
non je ne changerais pas							x				x			

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
le piano ça m'a permis de communiquer plus												x		
c'est plus facile pour moi de communiquer												x		
avant faire des orais en avant j'étais gênée												x		
le piano a développé le pouvoir d'aller en avant à cause des concerts												x		
le piano développe une façon de travailler													x	
une facilité pour apprendre													x	
l'école je trouve ça vraiment facile c'est peut-être à cause de la musique													x	
la musique m'a appris à bien travailler à ne jamais lâcher													x	
à se structurer														x
beaucoup de concentration ça aide vraiment														x
à organiser tout ensemble le travail de l'école et le travail de la musique														x

VII- ACTIVITÉS CONNEXES

Place des activités essentielles à la connaissance du langage musical.

7.1- Est-ce que tu aimes chanter des airs connus?

Est-ce que tu aimes faire du solfège?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
j'aime chanter des airs connus	x		x	x	x			x			x	x	x	x
je n'aime pas chanter						x				x				
chanter un peu							x							
pas du populaire j'aime chanter des airs classiques les fredonner									x					

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
je chante tout le temps, dans la maison, dans la douche, dans ma chambre												x		
je n'aime pas faire du solfège	x			x			x	x		x	x	x		
du solfège j'en faisais quand j'étais plus petite, je me souviens que je n'aimais pas ça		x												
j'aime chanter mais avec des paroles												x		
le solfège j'aime ça mais ça dépend du prof et des années			x											
j'aime pas ça mais je suis bonne					x									
je déteste le solfège						x								
j'aime le chant choral						x								
chanter toute seule non						x								
du solfège c'est juste des notes je ne trouve pas ça beau								x						
le solfège on en a besoin moi ça me dérange pas									x					
ça me dérange moins parce que je suis capable de trouver les notes mais avant je détestais ça											x			
du solfège ça dépend dans les cours de solfège j'aime ça parce que nous sommes plusieurs													x	
le solfège je n'aime pas ça beaucoup parce que je ne suis pas très bonne														x

Place des activités essentielles à la connaissance du langage musical.

7.2- Que penses-tu du solfège, de la théorie musicale et de la dictée musicale?

L'importance de ces activités.

7.3- Est-ce que tu trouves ces activités importantes?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
--	---------------------------------	---	-----------------------	---	---	--------------------------------------	-------------	--------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------	---	-----------------------	-----------------------

le solfège aide à connaître ta pièce												x			
la théorie il faut la connaître c'est essentielle													x		
la dictée je ne vois pas ce qui a là dedans													x		
la théorie et le solfège sont importants													x		
la dictée j'aime ça j'ai de la facilité dans ça														x	

VIII- MÉMORISATION

Place de la mémorisation.

8.1- Que penses-tu de jouer de mémoire?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
j'aime mieux jouer avec mes partitions	x													
lorsque je la sais de mémoire je ne suis plus capable de la jouer avec mes partitions	x													
apprendre de mémoire c'est juste basé sur le fait de ne plus avoir besoin de tourner les pages	x													
jouer de mémoire ça ne donne rien de plus	x													
lorsque j'ai terminé d'apprendre une pièce je la sais de mémoire		x			x				x					
avec le cahier c'est plus certain		x												
apprendre de mémoire ça vient tout seul			x						x			x	x	
mon prof me demande de l'apprendre de mémoire				x										
c'est pratique car tu peux jouer ailleurs sans apporter tes cahiers				x										
lorsque j'ai le choix je préfère jouer avec mon cahier				x										
je n'ai pas de difficulté à apprendre de mémoire					x				x					
il faut faire travailler la mémoire donc je l'apprends						x	x							
j'aime mieux jouer de mémoire						x					x			
j'aime ça jouer de mémoire et je joue souvent								x						

	m é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
je n'ai pas besoin de penser			x										
j'aime mieux regarder mes mains que le cahier					x								
j'aime avoir le cahier lorsque je ne suis pas certaine					x								
lorsque je sais ma pièce je préfère jouer de mémoire					x				x		x	x	
lorsque je sais ma pièce je n'ai pas peur d'oublier						x							
je pense moins à la technique							x						
quand je suis seule je peux jouer de mémoire							x						
devant un public j'ai peur d'oublier lorsque je joue de mémoire							x						
je me sens plus nerveux avec le cahier								x					
regarder et jouer en même temps.. c'est préférable de jouer de mémoire								x					
je me sens plus libre									x				
je peux jouer n'importe quoi de mémoire										x			
en concert je dois avoir mes partitions je suis moins sûre de moi										x			
j'aime ça jouer de mémoire											x		
je joue de mémoire depuis que je suis toute petite, c'est normal et ça ne me stresse pas												x	
quand je sais ma pièce très bien je me sens plus libre													x
quand je la sais pas ça me stresse et je n'aime pas ça													x

IX- ANALOGIE

Analogie lors de la pratique.

9.1- A quoi penses-tu lorsque tu pratiques?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o d i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
à n'importe quoi	x									x				x
tout ce qui arrive en ce moment	x									x				
à des choses que maman dit	x													
je pense qu'il faut que je continue parce que si ça ne marche pas aujourd'hui ça ne marchera pas plus demain		x												
je pense à persévérer sans s'arrêter		x												
je me déconcentre quelquefois, je vais flatter mon chat		x												
lorsque je répète plusieurs fois je suis plus concentrée sur ma pièce			x											
quand je sais ma pièce je pars, je rêve			x											
je planifie ma journée			x											
je pense à ma grand-mère			x											
je pense plus à ma pièce				x										
quelquefois je pense à ma mère				x										
je pense au cours que j'ai eu					x			x						
je pense aux compositeurs					x									
aux commentaires que les gens ont faits lorsque j'ai joué cette pièce					x									
à ce que je peux faire pour améliorer ma pièce					x									
je pense à la musique						x								
je ne suis pas capable de penser à la musique et de penser à autres choses						x								
à ce que je joue							x							
j'imagine qu'il y a du monde qui me regarde jouer								x						
quand je sais ma pièce je me laisse aller								x						
je ne me rappelle jamais à ce que j'ai pensé lorsque j'ai joué									x					
ça dépend des pièces									x					

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
à ce que mon prof a dit pour bien jouer					x									
qu'il y a une foule en arrière de moi						x								
j'essaie d'oublier le public						x								
qu'il faut que je réussisse à donner un beau son								x						
qu'il faut que je fasse ce que le public attend de moi								x						
j'écoute ce qui se passe dans la salle									x					
j'entends les réactions du monde (ça parle, ça gigote, ça tousse, ça développe des bonbons)									x					
j'essaie de ne pas penser au concert										x				
je pense à mon piano, à ma pièce et à moi											x			
je m'écoute beaucoup											x			
il ne faut pas que je pense au public											x			
je pense à l'avoir												x		
je me dis je suis bonne et je vais l'avoir et je l'ai la plupart du temps												x		
si je pars il faut que je reste partie si non je vais me tromper													x	

Place de l'analogie.

9.3- Est-ce que tu crois reproduire à partir de ce que tu entends ou de ce que tu vois?

	m é l a n i e	é l i z a b e t h	n a d i a	a n d r é a n n e	m a r i e l i n e	j o s i a n n e	g u y	d a n i e l l e	a n t o i n e	m i c h e l l e	s o p h i e	m a r i e p i e r	j o s é e	m a u d e
question non demandée											.	.		
je n'ai pas d'image	x		x			x	x			x			x	

Appendice D

La catégorisation

I- INTERET DE LA PRATIQUE INSTRUMENTALE

Apports de la pratique instrumentale

1.1- Qu'est-que la pratique du piano t'apporte?

1.2- Comment vois-tu la pratique de ton instrument?

Plaisir (8)	- bonheur - rencontrer des gens intéressants
Intérêt marqué (7)	- aimer plus la musique
Loisir, passe-temps (5)	- détente - distraction - je ne suis pas une journée sans jouer - s'amuser avec d'autres amis - divertissement - désennui
Plaisir à pratiquer (3)	- c'est pas un fardeau si non je n'en ferais pas
Discipline (2)	- gestion de temps - faire des choix
Concentration (2)	
Fierté de soi (2)	- goût d'avancer - être musicienne - ne savait pas qu'il avait un talent comme ça - fixer des buts et toujours les réussir - se dépasser
Plaisir de faire des compétitions (2)	- goût pour les concours

Autres thèmes:

- défoulement - c'est pas un fardeau - quand j'ai beaucoup de leçons et de devoirs ça devient un fardeau - il y a des jours que ça devient un fardeau parce que je suis écoeurée - moins de plaisir au début parce que ta mère est assise à côté de toi et elle te force - au début je trouvais ça trop exigeant - mieux être lorsque down -exprimer les sentiments - une partie de soi

Préférences dans l'apprentissage de la musique

1.3- Qu'est-ce que tu aimes le plus dans l'apprentissage du piano?

Les nuances (4)	
La fin du travail (3)	- le résultat final - quand je sais ma pièce - quand le travail est fini - apprendre par cœur
Jouer des pièces (2)	- apprendre beaucoup de pièces
Découvrir des pièces (2)	- mettre une pièce tout ensemble
La lecture (2)	- le début du travail
La musique comme telle (2)	- le son du piano
Le populaire (2)	
Les concours (2)	- les concerts

Autres thèmes:

- se voir avancer - voir sa capacité de monter des choses seule - au milieu de la pièce - jouer pour moi - pratiquer et être seule
- travailler avec le prof

Musique populaire

1.4- Est-ce que tu joues des pièces populaires?

j'apprends juste du classique (4)	- n'a pas le goût de faire du populaire - préfère le classique
je joue du populaire et du classique (4)	
avec mon prof, c'est juste du classique (4)	- le prof ne veut pas de populaire
j'apprends le populaire seule (3)	- quand je veux je joue du populaire
j'aime le populaire (2)	- maintenant c'est moi qui veut jouer du populaire
je joue du populaire quelquefois (2)	- au début c'est ma mère qui voulait chanter - joue du populaire l'été - pour accompagner mon père à la flûte - une fois de temps en temps pour changer mais ça ne me manque pas - parce que les gens aiment bien le populaire - joue un petit peu - joue du populaire pour jouer dans les restaurants

Autres thèmes:

- ce n'est pas demandé par ses parents - a déjà essayé mais ce n'est pas son embranchement - c'est pas ce que j'aime le plus.

Intérêt des parents

1.5- Quelle est la contribution de tes parents lors de ta pratique?

mes parents m'encouragent (6)	- mes parents sont supers - quand j'étais jeune, ils m'encouragent mais plus maintenant - mes parents sont contents - ils n'ont jamais lâché
ils payent les cours (3)	- faire une salle pour pratiquer - fournisse le piano
ils viennent aux concerts (2)	- ils me conduisent aux cours - ils me suivent partout
ils payent les partitions (2)	
ils me rappellent de pratiquer (2)	- je peux pratiquer sans que personne me dérange - ils me rappellent de pratiquer lorsque j'étais jeune car maintenant ceci n'arrive plus
ils écoutent lorsque je pratique (2)	- ils ne me chialent pas quand je pratique le matin - ils ne m'ont jamais empêché de pratiquer quand je voulais
ils me supportent (2)	- ils me consolent si je ne réussis pas - mon père me montre les notes, les doigtés - ils me donnent des conseils - ils aident beaucoup - jamais ils me poussent à faire des choses que je ne veux pas faire - ils me comprennent lorsque je suis stressée

Autres thèmes:

- mes parents s'en foutent pas mal du piano - j'ai déjà demandé d'apprendre le piano à 4-5 ans, demande non prise au sérieux
- depuis 3 ans, j'apprends le piano mais mon père n'achète pas de piano, il achète un clavier 3 octaves

II- PERCEPTION AUDITIVEMatériel accessible

2.1- As-tu un magnétophone?

2.2- Est-ce que tu t'enregistres lorsque tu joues?

Développement de l'esprit critique

2.3- Est-ce que tu t'écoutes par la suite?

2.4- Est-ce que tu es capable d'apporter une critique quant à ton interprétation?

j'ai un magnétophone (12)	
je m'enregistre (4)	<ul style="list-style-type: none"> - s'enregistre si elle a le temps et si elle est seule - à commencé à s'enregistrer à 8 ans - a des cassettes de toutes ses pièces - sa mère écoute les cassettes - s'enregistre surtout en fin d'année
je m'enregistre jamais (3)	
n'aime pas s'enregistrer (3)	<ul style="list-style-type: none"> - ça sert à rien de s'enregistrer - a déjà essayé mais ça ne donne pas grand chose - car elle veut la perfection - n'aime pas s'entendre - ne trouve pas ça beau lors de l'écoute - trouve ça laid lorsqu'elle écoute - l'enregistrement est jamais beau - le piano sonne trop mal
n'a pas de magnétophone (2)	- son appareil n'enregistre pas
s'enregistrer ça aide à s'améliorer (2)	<ul style="list-style-type: none"> - aimerait le faire pour voir ses erreurs - lors de l'écoute, je joue des bras et ça paraît - aide à se corriger car je peux voir mes erreurs - s'enregistre pour se corriger - je l'améliore tant que ce n'est pas à mon goût - ma mère me donne des conseils - ça permet de comparer avec d'autres versions - je peux comparer à moi-même

Autres thèmes:

- se filme pour se rappeler ce que le prof dit à son cours - ne s'enregistre pas souvent

Audition d'œuvres.

2.5- Quel genre de musique écoutes-tu?

le genre rock (3)	- j'écoute beaucoup d'heavy métal
j'écoute la musique environ 30 minutes par jour (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je n'étudie pas avec la musique - 2 à 3 heures par semaine
je n'écoute pas de classique (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je n'écoute pas beaucoup de classique - du classique c'est rare
j'écoute mes pièces (2)	
j'écoute du populaire (2)	- j'écoute du danse
j'écoute du classique (2)	<ul style="list-style-type: none"> - tout ce qui est classique - un peu de classique - du classique rien d'autres - quelquefois de la musique classique
j'écoute tous les genres de musique (2)	<ul style="list-style-type: none"> - du francophone - toutes sortes de musique - un peu de tout - de la chanson française - de la chanson anglaise - n'importe quoi du heavy métal au classique

Autres thèmes:

- j'ai jamais vraiment écouté de la musique - je m'en passe de la musique - j'écoute pas du heavy métal

Assistance aux concerts

2.6- Est-ce que tu assistes à des concerts?

je vais aux concerts d'amis (2)	<ul style="list-style-type: none"> - aux concerts de classe - aux concerts du conservatoire - aux concerts du monde que je connais - surtout lorsque je connais le monde
j'y vais une fois par année (fréquence) (2)	<ul style="list-style-type: none"> - une fois par mois - 5 fois par année lorsque c'est payant - 20 fois par année lorsque c'est gratuit - 6 à 10 fois par année
j'y vais jamais (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je ne tripe pas là dessus - j'y vais rarement - je n'assiste pas à des concerts
j'assiste surtout à des concerts classiques (2)	<ul style="list-style-type: none"> - j'aime aller au concert - j'aime les concerts classiques - j'aime des concerts de n'importe quoi - surtout à des concerts classiques - des concerts de l'orchestre symphonique - j'ai vu Louis Lortie - aux concours du Canada

Autres thèmes:

- lorsqu'elle participe à des concours - aime plutôt jouer

III- COMMUNICATIONParticipation à des événements pianistiques

3.1- Est-ce que tu participes à des événements musicaux?

je participe à des concerts organisés par mon professeur (5)	<ul style="list-style-type: none"> - à un récital à la fin de l'année - à chaque année, à la fin des cours de piano - aux concerts de mes soeurs - à des petits concerts qu'étaines à l'école de musique - à un concert de Noël - à des classes d'ensemble
je participe à des concours (4)	- 20 fois par année quand j'étais au conservatoire

Autres thèmes:

- à des concerts environ 3 à 4 fois par année - personne nous demande de jouer (petit village) - j'en fais à l'école

3.2- Est-ce que tu participes à des concours de piano?

3.3- Est-ce que tu as déjà gagné?

je ne fais pas de concours (6)	- je ne connais pas ça les concours
je fais le concours du Canada (5)	
je fais le concours provincial de Sillery (4)	- j'ai gagné une médaille de bronze
j'ai déjà passé le régional au concours du Canada (3)	
je me suis rendue à la finale provinciale du concours du Canada (2)	- j'ai gagné le national à 12 ans
j'ai déjà gagné d'autres sortes de concours	<ul style="list-style-type: none"> - aux concours des jeunes solistes - le concours des jeunes talents de chez nous - le concours de Vincent d'Indy

Autres thèmes:

- j'aimerais participer à des concours

3.4 - Comment considères-tu l'auditoire?

des gens qui sont venus m'écouter (7)	<ul style="list-style-type: none"> - lorsque les gens sont là pour la musique, je les trouve intéressant - je veux communiquer aux autres - je veux qu'ils apprécient la musique - j'aime ça car je veux communiquer - des gens qui aiment la musique
des gens qui me stressent (3)	<ul style="list-style-type: none"> - au début ça stresse - si c'est des juges c'est dérangeant - énervant - des personnes que je veux oublier complètement - lorsqu'il y a beaucoup de personne, je suis nerveuse - les juges c'est stressant
des gens qui m'encouragent (2)	<ul style="list-style-type: none"> - des gens qui applaudissent - pas quelqu'un qui va te juger - des personnes qui apprécient ce que je fais

Autres thèmes:

- le public ça me dérange pas - comme une foule - lorsqu'il vient pour voir leur enfant public "imbécile"

Auditoire

3.5- Aimes-tu jouer devant les autres?

ça dépend (3)	<ul style="list-style-type: none"> - devant 2-3 personnes, j'aime ça - je n'aime pas jouer devant une grande assemblée - j'aime devant un public qui m'accepte tel que je suis et qui ne jugera pas - n'aime pas devant un public moins connaissant - n'aime pas les petits concerts qu'étaient où les parents sont là que pour voir leur enfant - quand la première pièce est jouée, c'est correct - avec des amis peut-être - pas devant un gros public - devant la famille ça ne dérange pas - j'aime mais ça dépend devant qui - je ne connais pas leurs réactions
oui, j'aime ça montrer de que je sais faire (2)	<ul style="list-style-type: none"> - au concert j'aime ça - j'aime les concerts au camp car les gens sont là pour ça - jouer au concert c'est comme jouer dans son salon - il y a du monde mais dans ma tête je suis toute seule - j'aime ça mais avant il faut pratiquer - j'aime ça jouer pour les autres
des jours je suis plus stressé (2)	<ul style="list-style-type: none"> - quelquefois je suis gênée - je suis très nerveuse - non, je n'aime pas les concerts - j'aime mieux jouer quand je suis toute seule - c'est énervant

Auditoire

3.6- Est-ce que ta nervosité t'empêche de bien jouer devant les autres? (ce qu'ils font pour contrôler cette nervosité)

je me concentre sur ma musique, sur mon piano (3)	<ul style="list-style-type: none"> - je pense à mon piano - j'essais de me dire que je suis capable - il faut dire "je vais l'avoir" - je pense positif - si ma pièce est à point j'ai hâte de la jouer - lorsque c'est à ton tour le stress disparaît
---	--

j'essaie de me détendre (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je ne suis pas trop nerveuse - je pense à des belles choses - j'essaie de ne pas trop crisper - je ne suis pas très nerveux - j'essaie de relaxer - le stress c'est avant de jouer
j'essaie de les oublier (2)	<ul style="list-style-type: none"> - j'essaie de penser qu'il ne faut pas que je m'en fasse - je fais comme si eux autres n'étaient pas là - j'essaie de ne pas trop les regarder - j'essaie de me dire que ça va aller bien - je fais comme une bulle, il n'y a plus rien qui existe - quand je commence à jouer ma bulle s'en va - je me dis qu'il y a personne
je prends des grands respirs (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je respire - je pèse sur mes doigts parce qu'ils bougent seuls - je m'assois
les effets physiques	<ul style="list-style-type: none"> - je bloque à cause du public - j'ai les mains mouillées et je gèle - j'ai beaucoup le trac - je tremble beaucoup

Autres thèmes:

- avant je joue ma pièce 10 fois bien propre - je commence par la section la plus difficile

Capacité de transmission

3.7- Question oubliée (sauf pour une personne:non-compilée)

3.8- Si je te donne une partition crois-tu être capable de l'interpréter de 5 façons différentes?

je serais capable d'interpréter de 5 façons différentes, sans problème (7)	<ul style="list-style-type: none"> - oui, peut-être pas cinq mais trois sûrement - ça prendrait un peu de temps par exemple - peut-être pas toutes mais la plupart - facilement, les contrastes sonores je suis vraiment bonne là dedans - sûrement - je suis capable d'interpréter différemment
non, je ne crois pas	<ul style="list-style-type: none"> - non parce que ça dépend du genre de pièce - non chaque personne a sa manière de voir une pièce

IV- COMPRÉHENSION DU CONCEPT DE L'INTERPRÉTATION MUSICALE

Définition de l'interprétation

4.1- Qu'est-ce que pour toi l'interprétation musicale?

c'est faire sentir les émotions (2)	<ul style="list-style-type: none"> - si tu as des problèmes avec certaines affaires ça se ressent - ce que tu ressens quand tu joues - c'est ça qui dit comment toi tu te sens - la sensibilité - c'est être capable de s'exprimer
c'est une façon différente de jouer une pièce, chaque personne a sa façon (2)	<ul style="list-style-type: none"> - la façon dont ton énergie passe - ça dépend avec qui tu apprends - ce qui différencie un joueur d'un autre - c'est mettre l'interprétation personnelle
c'est montrer aux autres (2)	<ul style="list-style-type: none"> - une façon de dire aux autres comment tu vois cette pièce - ce que tu transmets aux autres - c'est mettre ça plus beau
c'est le sentiment que le pianiste a face à sa pièce (2)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est se faire plaisir - c'est ce que toi tu ressens en jouant cette musique là

c'est les nuances (3)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est la façon de nuancer une pièce - c'est avec beaucoup de nuances - de mettre du rubato - les notes en place avec beaucoup de nuances - les gens aiment ça quand on leur donne des nuances - c'est jouer la pièce en respectant le style - faire comprendre l'écriture musicale - c'est mettre des variations dans la musique
-----------------------	---

Définition de l'interprétation

4.2- Décris-moi ce qu'est une phrase musicale?

c'est un bout de musique (2)	<ul style="list-style-type: none"> - une partie de musique - un ensemble de musique - c'est des notes, des notes seules - c'est des notes qui s'enchaînent harmonieusement - c'est un crescendo en montant et decrescendo en descendant
c'est comme une phrase quand on parle (2)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est comme une phrase d'un poème - si tu arrêtes et tu la coupes ce ne sera pas beau - comme une liaison
c'est une partie de pièce (2)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est un ensemble de notes - un trait d'une pièce en particulier
je ne sais pas ce qu'est une phrase musicale (2)	

Autres thèmes:

- des doigtés avec beaucoup de nuances

Séquence d'opérations lors de lecture à vue

4.4- Pourquoi certains étudiants sont capables d'exécuter sans toutefois être capable d'interpréter?

4.6- Pourquoi certains étudiants sont capables d'exécuter sans toutefois être capable d'interpréter?

ils ne sont pas capables de communiquer (3)	<ul style="list-style-type: none"> - ils ne sont pas capables d'exprimer - ils jouent du piano juste pour jouer - ils ont des problèmes avec leurs émotions - c'est peut-être que lorsqu'ils parlent ils ne s'expriment pas - ils ne sont pas capables de sortir leur sentiment
ils manquent de technique (3)	<ul style="list-style-type: none"> - ils ne sont pas assez avancés au niveau technique - ils n'ont pas assez de musique en eux - ça dépend à quel niveau ils sont rendus
ils n'aiment pas ça la musique	<ul style="list-style-type: none"> - ça leur tente pas de le faire - ils sont forcés par leurs parents - ils n'aiment pas ça - ils n'aiment pas ça le piano - ils apprennent pour faire plaisir - ce sont des jeunes qui ne travaillent pas - si tu n'aimes pas ta pièce tu ne peux pas bien l'interpréter - c'est peut-être qui n'aime pas la musique - ça dépend aussi de l'énergie que tu y mets
ils ne sentent pas la pièce	<ul style="list-style-type: none"> - ils sont stressés - peut-être qu'ils sont pas capables de l'interpréter et de faire de belles choses - c'est le professeur qui t'apprend à mettre et à faire - ça dépend des affinités de la personne

Autres thèmes:

- quand on apprend quelque chose on a toujours une opinion sur

Processus de l'interprétation

4.5- Y-a-t-il une différence selon toi entre exécuter et interpréter une pièce?

interpréter c'est avec les sentiments (3)	<ul style="list-style-type: none"> - interpréter c'est avec les émotions - interpréter je trouve ça plus musical - interpréter c'est parce que tu veux faire plaisir - interpréter c'est changer les nuances lorsque ce n'est pas ce que tu veux - interpréter c'est mettre ton cœur dedans
exécuter c'est plus technique (2)	<ul style="list-style-type: none"> - exécuter c'est faire tout de suite parce que tu es obligé - exécuter c'est qu'il ne faut pas que tu niaises - exécuter c'est la jouer et mettre rien dedans - exécuter c'est plus genre robot - exécuter c'est tu la joue, c'est comme un ordre - exécuter c'est de la technique - exécuter c'est jouer les notes mais sans nuances
interpréter c'est à sa manière (2)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est comme quelqu'un qui te donne un ordre ce n'est pas pareil que si toi tu décides d'y mettre ton cœur - interpréter c'est le fun de la jouer - interpréter c'est mettre un peu de moi
il n'y a pas de différence (2)	

Autres thèmes:

- il y a une différence entre interpréter et exécuter

Technique et interprétation

4.8- Crois-tu qu'il est essentiel de bien maîtriser la technique pour être capable de bien interpréter?

il faut avoir une certaine technique pour ne pas bloquer dans quelques années (2)	<ul style="list-style-type: none"> - la technique est essentielle - avec une mauvaise technique on peut interpréter mais de la mauvaise façon - la technique c'est le commencement
si tu n'as pas de technique tu ne seras pas capable d'interpréter (2)	<ul style="list-style-type: none"> - si tu n'as pas de technique tu vas apprendre tout croche - quelqu'un qui n'a pas de technique ce ne sera pas la même chose - ça prend une bonne technique - la technique c'est la base se tout - si tu n'as pas de technique tu ne seras pas capable de t'exprimer dedans
la technique n'est pas nécessaire	<ul style="list-style-type: none"> - c'est pas nécessaire une bonne technique - même avec une technique pas parfaite je peux interpréter - il y en a qui n'aurait pas de technique et qui serait capable d'interpréter - il y en a qui n'aurait pas de technique et qui ne serait pas capable

Technique et interprétation

4.9- Est-ce qu'une technique adéquate te permet d'interpréter plus facilement tous les styles de musique?

pas de catégorie	
------------------	--

Autres thèmes:

- mon prof me présente des analogies pour me faire comprendre - c'est possible si c'est des pièces de ton niveau - je trouve ça plus facile d'interpréter Chopin - j'aime mieux le romantique - je n'ai pas de problème avec ça les nuances et les différents styles non plus - entre le romantique et le baroque je trouve qu'il y a une grosse différence - j'irai pas jouer du Bach comme du Chopin.

V- ENSEIGNEMENT PIANISTIQUE

Description du professeur

5.1- Comment perçois-tu ton professeur de piano?

c'est un ami (6)	<ul style="list-style-type: none"> - je suis capable de rire avec elle - elle est le fun et on s'amuse avec - je peux parler avec - je peux jaser de d'autres choses avec elle
elle est exigeante (3)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est plus concours - un prof ne sera jamais trop sévère - perfectionniste - elle est pas mal ambitieuse pour nous autres - ne se présente pas tant que c'est pas bien sûr
c'est un bon professeur (3)	<ul style="list-style-type: none"> - me donne des pièces que j'aime - dit qu'il faut le faire par goût - bonne entente avec elle - elle a un baccalauréat - il a fait son conservatoire en 5 ans - c'est quelqu'un qui a beaucoup à donner - il demande ce qui est bon pour toi - me fait travailler beaucoup donc c'est plus facile aux examens - compréhensive - cette année c'est super - suggère des pièces - sa pédagogie avec les jeunes c'est super - il a beaucoup de sensibilité - c'est pas juste une personne qui fait de la discipline - il veut donner à ses élèves
elle est sévère (3)	<ul style="list-style-type: none"> - elle ne laisse rien passer - mes amis la détestent, ils disent qu'elle est trop sévère - elle est catégorique - c'est plus tu passes par là et il faut que tu fasses ça - lorsque je joue du piano c'est plus sévère qu'ami - un peu straight - assez sévère pour nous faire avancer
elle est gentille (2)	<ul style="list-style-type: none"> - elle est bonne - elle patiente - elle est pas assez sévère
elle est fine (2)	<ul style="list-style-type: none"> - elle est très douce - comme une grand-mère parce qu'elle est vieille

Autres thèmes:

- un grand virtuose qui a eu des problèmes dans sa vie - ne comprend pas nos difficultés - ne sait comment comment le montrer - j'aimerais mieux qui me fasse travailler au niveau technique - pas tellement positive - elle dit tout le temps les points qui sont mauvais - elle cherche la petite puce - j'aimerais mieux qu'elle soit plus positive - au conservatoire, c'était trop exigeant - au conservatoire, je n'avais pas mon mot à dire - au conservatoire, c'était trop rigide - les meilleurs pianistes sont en privé moi je trouve.

Description du professeur

5.2- Quel est le rôle de ton professeur de piano dans ton apprentissage?

m'aider à apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - me donner des trucs pour comment bien rendre la pièce - donner des exemples pour savoir comment travailler - m'aider à déchiffrer - t'apprendre comment jouer - nous montre ce qui n'est pas correct
me montrer à interpréter la musique	<ul style="list-style-type: none"> - à mettre des nuances - à faire jouer ses élèves le mieux possible - me faire travailler comme il faut

c'est une personne à qui je peux me confier	<ul style="list-style-type: none"> - je peux compter sur lui, il est tout le temps là - c'est comme un ami - elle nous suit dans les concours - me montre comment combattre le stress - elle nous appuie - c'est aussi psychologiquement comment travailler - genre manager
---	--

Autres thèmes:

- c'est surtout pas l'interprétation, c'est moi qui décide comment je vais faire ma pièce - elle a beaucoup d'expérience

Description du professeur

5.3- Est-ce que ton professeur de piano te joue des pièces?

pour me montrer mes pièces c'est plutôt rare (2)	<ul style="list-style-type: none"> - quelquefois lorsqu'elle travaille des pièces - elle joue en concert
pour me faire choisir mes pièces (2)	- une pièce qu'il croit que je pourrai aimer et que je pourrais apprendre
sur demande seulement (2)	- quand j'ai de la difficulté
ne joue jamais de pièces à moi	- lorsque j'arrive chez et qu'il pratique, il veut me jouer ses pièces

Autres thèmes:

- quelquefois il passe des cours à me jouer des pièces - c'est le fun parce que quelquefois ça ne me tente pas d'avoir des cours - elle a étudié avec Michel Dusseault et Marc Durand.

5.4- Ton professeur de piano te demande de pratiquer combien de temps par jour?

elle ne me le dit pas (2)	<ul style="list-style-type: none"> - mon prof m'en demande pas - moi, je décide de faire environ 50 minutes par jour - moi, je fais une heure et demi par jour - elle veut que ça progresse d'une semaine à l'autre - les deux heures c'est moi qui veut les faire - pratiquer moins je ne serais pas fière - je pratique plus quand j'ai le temps et le goût - c'est moi qui me suis fixé deux heures par jour
la fréquence	<ul style="list-style-type: none"> - deux heures par jour environ - à tous les jours à peu près une heure par jour - je n'ai pas de piano chez nous, je pratique plus la fin de semaine - quand je pratique c'est environ trois à quatre heures

Transmission de l'interprétation musicale

5.5- Est-ce que ton professeur de piano accorde de l'importance à l'interprétation musicale?

elle accorde beaucoup d'importance (6)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est vraiment les nuances - les nuances à la fin pas au début - me montre comment faire pour interpréter - fait beaucoup travailler l'interprétation - il n'y en a jamais trop - c'est plus l'interprétation
elle en parle souvent (2)	- interpréter c'est ça le piano
au début c'est plus technique	<ul style="list-style-type: none"> - c'est vraiment technique, elle aime les choses bien faire - mettre des émotions là dedans c'est secondaire je pense pour elle - elle fait apprendre toutes les techniques - quand c'est parfait après c'est l'interprétation

Autres thèmes:

- il n'accorde pas d'importance à l'interprétation - c'est les deux ensemble, la technique et aussi les nuances - on voit les deux ensemble

Transmission de l'interprétation musicale

5.6- De quelle façon arrive-t-il à te transmettre cette notion?

mon professeur me joue la pièce comme il pense qu'elle doit être jouée (3)	- elle me fait écouter la pièce jouée par deux personnes
il me la joue de deux façons différentes: comme je la joue et comme elle devrait être jouée. Je vois la différence (2)	- j'essaie de me corriger en exagérant les nuances - je m'ajuste j'enlève les grosses nuances
en me donnant des images (2)	- en me parlant des impressions que ma pièce doit donner - elle suggère - j'adapte avec ce que je suis capable de faire - donne beaucoup de trucs - je mets ma main par dessus la sienne pour me faire sentir le mouvement - elle me donne des conseils - elle m'explique comment jouer - elle invente une histoire

Autres thèmes:

- je ne trouve pas que c'est eux autres qui doivent nous le transmettre ça vient de nous pas de l'autre - après il faut que je trouve la façon de jouer pour que ça donne la même chose.

Transmission de l'interprétation musicale

5.7- Est-ce que ton professeur t'explique comment interpréter tel compositeur?

il m'explique quel style a chaque auteur (2)	- il m'en parle quand la pièce est assez avancée - il me dit du Bach c'est plus intellectuel - réfère aux sentiments que je pourrais mettre si c'était moi qui l'avait composé - il m'en parle tout le temps - me donne des exemples par mes pièces - du Debussy c'est avec des contrastes sonores - du Bach c'est vraiment technique - du Chopin c'est le sentiment - elle me fait écouter des œuvres - avec les cours d'histoire de la musique - en faisant des cours de littérature je comprend plus
il m'explique comment c'était dans le temps du compositeur (2)	- me raconte l'histoire de la vie du compositeur - me parle de la période de composition

Autres thèmes:

- ne parle pas de l'interprétation - il y a une différence entre les compositeurs mais je ne peux pas expliquer pourquoi

VI- MOTIVATIONMotivation intrinsèque

6.1 Est-ce que tu veux continuer à apprendre le piano l'an prochain?

oui je continue (13)	- j'aimerais faire mes onze degrés
je voudrais avoir mon diplôme (2)	- après mon diplôme, je vais arrêter

Autres thèmes:

- l'année prochaine je vais faire de l'accordéon - j'ai le goût de changer un peu - l'autre année je vais peut-être revenir au piano

Motivation intrinsèque

6.2- Est-ce que tu apprends le piano pour toi ou pour faire plaisir tes parents?

j'apprends pour moi (6)	<ul style="list-style-type: none"> - parce que j'ai le goût d'avancer - j'ai toujours aimé ça c'était la curiosité d'apprendre - c'est pas pour quelqu'un d'autre - ma mère donnait des cours de piano et j'ai demandé à l'apprendre - j'ai toujours eu le goût - je ne veux pas faire une carrière dans ça
maintenant c'est vraiment pour moi (3)	<ul style="list-style-type: none"> - maintenant je suis rendue trop loin et je veux continuer quelques années
au début c'était plus pour ma mère (2)	<ul style="list-style-type: none"> - au début je voulais lâcher mais ma mère ne voulait pas - au début mes parents m'ont suggéré d'apprendre le piano - au début je jouais parce que mes parents me le demandaient - au début, c'était pour mes parents parce que je ne connaissais pas ça

Autres thèmes:

- j'apprends pour les autres et pour les gens autour de moi - je veux aller en sciences de la santé

Motivation extrinsèque

6.3- Où trouves-tu la motivation nécessaire pour continuer d'apprendre le piano?

parce que j'aime ça (3)	<ul style="list-style-type: none"> - ça m'a pris 6 ans avant d'aimer ça, au début c'est ma mère qui me poussait - c'est depuis que j'ai commencé à bien jouer que j'aime ça - c'est pour ça que je suis venue dans un camp musical - parce que je trouve ça beau - dans mon cœur
ça ouvre des portes	<ul style="list-style-type: none"> - je pourrais donner des cours et faire un peu d'argent - ça me fait quelque chose de plus à faire - j'ai le goût de devenir plus connu - j'ai le goût de voyager - si je ne devenais pas célèbre, je continuerais pareil
je veux tout le temps me surpasser	<ul style="list-style-type: none"> - pour me dépasser moi-même - apprendre toujours des pièces plus difficiles - jouer à des concours - passer des examens - je suis jeune j'ai encore le temps de rêver - c'est les concours que j'aime - c'est la compétition - je veux avoir le trophée c'est toujours comme ça - c'est d'avoir les premiers prix - j'ai besoin de fournir des efforts pour bien rendre ce que j'ai à rendre
c'est d'avoir des connaissances en piano	<ul style="list-style-type: none"> - de pouvoir montrer que je joue du piano - c'est d'avoir ton affaire à toi et de ne pas toujours écouté la télévision - je peux dire à mes amis que je suis capable de jouer du piano - c'est un talent que je développe
c'est plus un passe-temps	<ul style="list-style-type: none"> - pour me décontracter un peu - c'est d'essayer de jouer les musiques que j'aime - parce que je m'amuse là dedans - moi si c'est un travail j'arrête tout de suite - même en travaillant mes pièces je m'amuse

Autres thèmes:

- même si il y a des personnes qui peuvent dire que c'est laid, je n'arrêterai pas pour lui

Motivation extrinsèque

6.4- Si tu le pouvais, est-ce que tu changerais d'instrument?

j'aimerais essayer un autre instrument (2)	<ul style="list-style-type: none"> - le piano j'aime ça beaucoup mais j'aurais aimé faire du violon - j'ai déjà joué de la flûte traversière c'était trop difficile - j'ai essayé le piano et ça fonctionne bien - j'ai déjà essayé d'autres instruments - j'ai fait de la flûte traversière - cette année je joue du tuba - je veux toujours continuer le piano - les cordes je n'ai pas vraiment de talent pour ça
je ne lâcherais pas le piano (2)	- j'ai toujours gardé le piano
j'aurais aimé faire du violon (2)	- j'aurais dû faire du piano et du violon
j'ai déjà joué du cor français (2)	<ul style="list-style-type: none"> - j'aimerais la clarinette - si j'étais à 7-8ans je prendrais le violoncelle
oui je changerais (2)	
non je ne changerais pas (2)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est difficile de changer d'instrument maintenant - le violoncelle m'interroge beaucoup - c'est le piano pas autre chose - je n'ai jamais pensé à ça - j'aime ça le piano
les instruments d'orchestre	<ul style="list-style-type: none"> - si je voulais faire carrière il y aurait plus d'ouverture avec un instrument d'orchestre - le piano n'est pas un instrument de l'orchestre, ça coupe des possibilités - avec le violon tu peux faire des sons à toi - avec le violon je pourrais jouer dans l'orchestre - j'aimerais ça jouer dans l'orchestre
les instruments qu'ils aiment	<ul style="list-style-type: none"> - le violon c'est un bel instrument - j'aime le clavecin - j'aime le violoncelle

Autres thèmes:

- si j'avais à recommencer, je ne suis pas certaine que je recommencerais.

Bienfaits de l'apprentissage du piano

6.5- Quels seraient les bienfaits de l'apprentissage d'un instrument sur ta vie scolaire?

beaucoup de facilité dans les cours de musique (4)	<ul style="list-style-type: none"> - je peux avancer plus vite dans mes cours de musique - j'ai plus de facilité à comprendre - je peux aider les autres et j'aime ça - une facilité pour apprendre - l'école je trouve ça vraiment facile c'est peut-être à cause de l'école
permet de développer ma mémoire (2)	- en musique je pratique beaucoup la mémoire
plus de concentration (2)	<ul style="list-style-type: none"> - si je n'avais pas eu la musique pour me concentrer je crois que je serais incapable de faire de longs examens - ça aide peut-être à me concentrer mais c'est involontaire - beaucoup de concentration ça aide vraiment
beaucoup de discipline (2)	<ul style="list-style-type: none"> - l'habitude de bien travailler - ce sera plus facile au cégep car j'ai l'habitude de travailler pendant 2-3 heures - à toujours progresser - une sorte de motivation - le piano développe une façon de travailler - la musique m'a appris à bien travailler et à jamais lâcher - à me structurer - à organiser tout ensemble le travail de l'école et le travail de la musique

je ne vois pas de bienfaits (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je ne le sais pas parce que j'en ai toujours fait - mes notes ont baissé à l'école - pratiquer 2-3 heures par jour, je n'ai pas le temps d'étudier - la musique passe avant l'école - je ne suis pas plus calme depuis que je fais du piano
à mieux communiquer	<ul style="list-style-type: none"> - j'aime communiquer - le piano m'a permis de communiquer plus - c'est plus facile pour moi de communiquer - avant faire des "orals" en avant j'étais plus gênée - le piano a développé le pouvoir d'aller en avant à cause des concerts

Autres thèmes:

- être capables de montrer des pièces aux amis - d'autres connaissances - une compensation, comme l'école je l'apprends mais ce n'est pas le fun tandis que le piano c'est le fun.

VII- ACTIVITÉS CONNEXES

Place des activités essentielles à la connaissance du langage musical.

7.1- Est-ce que tu aimes chanter des airs connus?

Est-ce que tu aimes faire du solfège?

j'aime chanter des airs connus (9)	<ul style="list-style-type: none"> - je chante tout le temps, dans la maison, dans la douche, dans ma chambre - j'aime chanter mais avec des paroles - j'aime le chant choral
je n'aime pas faire du solfège (7)	<ul style="list-style-type: none"> - du solfège j'en faisais quand j'étais petite, je me souviens que je n'aimais pas ça - j'aime pas ça mais je suis bonne - je déteste le solfège - du solfège c'est juste des notes, je ne trouve pas ça beau - le solfège je n'aime pas ça beaucoup parce que je ne suis pas très bonne
je n'aime pas chanter (2)	<ul style="list-style-type: none"> - chanter toute seule non
le solfège on en a besoin	<ul style="list-style-type: none"> - ça ne me dérange pas parce que je suis capable de trouver les notes mais avant je détestais ça - du solfège ça dépend dans les cours de solfège j'aime ça parce que nous sommes plusieurs.

Autres thèmes:

- pas du populaire, j'aime chanter des airs classiques

Place des activités essentielles à la connaissance du langage musical.

7.2- Que penses-tu du solfège, de la dictée et de la théorie musicale?

L'importance de ces activités.

7.3- Est-ce que tu trouves ces activités importantes?

c'est important pour comprendre la pièce (3)	<ul style="list-style-type: none"> - c'est plus facile de faire des liens - il y a un lien avec le piano mais je trouve que ça n'influence pas
ça aide à comprendre la composition (2)	<ul style="list-style-type: none"> - aide pour connaître la pièce car je peux la chanter - la théorie aide à connaître l'histoire - c'est important car je suis capable de faire plus attention aux compositeurs

c'est important ces matières là (2)	<ul style="list-style-type: none"> - le solfège c'est pratique car je connais la hauteur des notes - le solfège ça aide pour trouver une note - si ils sont là ces matières là ce n'est pas pour rien - la dictée c'est pour développer l'oreille - la théorie ça aide à comprendre ce que l'on fait - ces matières aident pour le piano - le solfège aide à connaître la pièce
la théorie c'est nécessaire	<ul style="list-style-type: none"> - la théorie je trouve qu'il y a beaucoup trop de matières - la théorie c'est bon à apprendre mais c'est plutôt un bourrage de crâne - la théorie c'est sérieux, c'est plus essentielle - la théorie il faut la connaître c'est essentielle - la théorie et le solfège sont importants
je ne sais pas à quoi sert ces matières	<ul style="list-style-type: none"> - je les fais ces matières à cause des examens - mon prof ne me dit pas pourquoi je fais ces matières - la dictée, je ne vois pas ce qu'il y a là dedans

VIII- MÉMORISATION

Place de la mémorisation.

8.1- Que penses-tu de jouer de mémoire?

apprendre de mémoire ça vient tout seul (4)	
lorsque j'ai terminé d'apprendre une pièce, je la sais de mémoire (3)	
je n'ai pas de difficulté à apprendre de mémoire (2)	<ul style="list-style-type: none"> - si je pratique, je vais la savoir de mémoire de toute façon et sans effort - je suis vite là dedans
j'aime mieux jouer de mémoire (2)	- j'aime ça jouer de mémoire et je joue souvent
je joue tout le temps de mémoire en concert (2)	
je n'aime pas ça apprendre par cœur (2)	<ul style="list-style-type: none"> - j'aime mieux jouer avec mes partitions - apprendre de mémoire c'est juste basé sur le fait de ne plus avoir à tourner les pages - jouer de mémoire ça donne rien de plus - avec le cahier c'est plus certain - c'est pratique car tu peux jouer ailleurs sans apporter tes cahiers - c'est pratique jouer de mémoire - j'aime ça lorsque j'ai terminé de l'apprendre par cœur
il faut faire travailler la mémoire donc je l'apprends (2)	- mon prof me demande de l'apprendre de mémoire

Attitudes face à la mémoire

8.2- Comment te sens-tu lorsque tu dois jouer sans cahier?

lorsque je sais ma pièce je préfère jouer de mémoire (4)	<ul style="list-style-type: none"> - je crois impressionner plus - je pense moins à la technique - regarder et jouer en même temps, c'est préférable de jouer de mémoire - j'aime ça jouer de mémoire - je joue de mémoire depuis que je suis toute petite c'est normal et ça ne me stresse pas
lorsque je sais ma pièce ça ne m'énerve pas (2)	<ul style="list-style-type: none"> - quand je suis toute seule je peux jouer de mémoire - devant un public j'ai peur d'oublier lorsque je joue de mémoire

je suis à l'aise sans cahier (2)	<ul style="list-style-type: none"> - jouer de mémoire permet de se concentrer plus et de faire ressortir mes sentiments et de mieux les transmettre au public - je vois toutes mes notes dans ma tête - je n'ai pas besoin de penser - j'aime mieux regarder mes mains que le cahier - lorsque je sais ma pièce je n'ai pas peur d'oublier - je me sens plus libre - je peux jouer n'importe quoi de mémoire
je suis plus nerveux et inquiet sans cahier	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai plus peur de me tromper car je n'ai pas de points de repère - j'ai peur d'avoir des blancs de mémoire - j'aime avoir le cahier lorsque je ne suis pas certaine - en concert, je dois avoir mes partitions car je suis moins sûre de moi - quand je ne sais pas ma pièce ça me stresse et je n'aime pas ça

IX- ANALOGIE

Analogie lors de la pratique

9.1- A quoi penses-tu lorsque tu pratiques?

à n'importe quoi (3)	<ul style="list-style-type: none"> - à des chose que maman dit - quand je sais ma pièce, je pars et je rêve - je planifie ma journée - je pense à ma grand-mère - quelquefois je pense à ma mère - quelquefois je suis distraite - quelquefois mes pensées partent, je continue à jouer mais je pense à ma vie - quelquefois mes doigts pratiquent mais je pense à d'autres choses
à tout ce qui arrive à ce moment (2)	<ul style="list-style-type: none"> - quand je sais ma pièce je me laisse aller
je pense au cours que j'ai eu (2)	<ul style="list-style-type: none"> - à ce que je peux faire pour améliorer ma pièce
j'essaie de me concentrer sur mon travail (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je pense qu'il faut que je continue parce que si ça ne marche pas aujourd'hui ça ne marchera pas plus demain - je pense à persévérer sans s'arrêter - lorsque je répète plusieurs fois, je suis plus concentrée sur ma pièce - lorsque c'est difficile je me concentre sur mes pièces - c'est difficile toujours se concentrer sur le travail
à mon piano, à mes pièces je ne pense pas à d'autres choses (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je pense plus à ma pièce - à ce que je joue - je pense aux compositeurs - je pense aux notes qui sont devant moi
je pense à la musique	<ul style="list-style-type: none"> - je ne suis pas capable de penser à la musique et de penser à autres choses - j'imagine qu'il y a du monde qui me regarde jouer

Autres thèmes:

- aux commentaires que les gens ont fait lorsque j'ai joué cette pièce - je ne me rappelle jamais à ce que j'ai pensé lorsque j'ai joué - je peux jouer et parler en même temps lorsque ce sont des pièces qui n'ont pas besoin d'émotions.

Analogie lors d'un concert

9.2- A quoi penses-tu lorsque tu joues en concert?

je suis plus concentrée sur ma pièce (7)	<ul style="list-style-type: none"> - qu'il faut que je réussisse à donner un beau son - je pense à mon piano, à ma pièce et à moi - je m'écoute beaucoup
je pense au public qui est dans la salle (3)	<ul style="list-style-type: none"> - qu'il y a une foule en arrière de moi - j'essaie d'oublier le public - qu'il faut que je fasse ce que le public attend de moi - j'écoute ce qui se passe dans la salle - j'entends les réactions du monde (ça parle, ça gigote, ça tousse, ça développe des bonbons)

je pense qu'il ne faut pas que je me trompe (3)	<ul style="list-style-type: none"> - j'essaie de ne pas penser au concert - il ne faut pas que je pense au public - si je pars, il faut que je reste parti sinon je vais me tromper
je me motive intérieurement	<ul style="list-style-type: none"> - qu'il faut que je sois bonne - à ce que mon prof a dit pour bien jouer - je pense à l'avoir - je me dis que je suis bonne et que je vais l'avoir et je l'ai la plupart du temps

Autres thèmes:

- que je suis chez nous et qu'il y a personne

Place de l'analogie

9.3- Est-ce que tu crois reproduire à partir de ce que tu entends ou de ce que tu vois?

je n'ai pas d'image lorsque je joue (6)	
j'ai des images et j'ai des sons (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je joue ce que je vois - lorsque j'ai de la misère à pratiquer j'ai des images - je visualise ma pièce - j'ai des images - mon prof me suggère des images - d'autres fois j'ai des sons, j'entends des violons ou le tutti de l'orchestre - dans les pièces modernes c'est plus des images ou des films à cause du genre de musique
je pense aux sons	<ul style="list-style-type: none"> - mon prof me dit d'écouter ce que je joue parce que je ne m'écoute pas vraiment - lorsque je sais ma pièce je n'ai que la musique en tête - je l'entends et je la joue comme ça - je travaille par ce que j'entends

Autres thèmes:

- je regarde beaucoup mes doigts - je connais toutes les notes par cœur - mon prof me demande d'écrire une histoire

X- JEUX PIANISTIQUES

Place de l'improvisation

10.1- Quelle place réserves-tu à l'improvisation?

j'improvise souvent (3)	
j'improvise un peu mais pas beaucoup (3)	<ul style="list-style-type: none"> - j'aimerais ça mais j'ai de la misère - j'improvise c'est plus quand je fais de la technique - j'improvise quand je suis tanné de pratiquer - ce n'est pas quelque chose qui vient tout seul
l'improvisation c'est pour m'amuser (3)	<ul style="list-style-type: none"> - je m'amuse avec des cahiers de 2-3 ième année - je joue n'importe quoi pour m'amuser
je n'improvise pas (2)	<ul style="list-style-type: none"> - je ne suis pas capable d'improviser - je ne travaille pas ça avec mon prof

Place de la composition

10.2- Est-ce que tu composes des airs? et combien en as-tu composé?

je ne compose pas (6)	<ul style="list-style-type: none"> - je n'ai pas le goût de faire ça - si on me demande de composer quelque chose je vais être mal pris - ce n'est pas naturel pour moi - je ne suis pas capable de composer
je n'ai pas le temps de composer (2)	

je compose mais j'ai de la difficulté à les écrire (2)	- je compose mais je ne les écrit pas - je compose mais c'est pas extraordinaire
je compose un peu avec des amis (2)	

Autres thèmes:

- j'ai déjà composé des pièces quand j'étais petite

Difficulté technique

10.3- Qu'est-ce que tu fais pour résoudre une difficulté technique?

j'essaie de comprendre (3)	- je me réfère aux informations que j'ai déjà reçues - la difficulté fait partie du métier - je compte fort - je sais que je suis capable de l'apprendre
je lâche la main gauche (2)	
je demande aux autres (2)	
je pose la question à mon prof (2)	- j'appelle mon prof - avec les explications de mon prof, je peux me débrouiller - mon prof me donne des trucs
je pense que c'est un petit obstacle que je vais surmonter (2)	- quelquefois je m'amuse - quelquefois c'est laborieux
je la pratique souvent car plus je la pratique plus vite je l'aurai (2)	- je la joue plusieurs fois - je lâche la main gauche - je pratique avec le métronome - je la joue plusieurs fois - j'augmente la vitesse graduellement
j'essaie de régler le problème (2)	- j'essaie de voir toutes les subtilités qui s'y cachent - je trouve des trucs pour réussir - c'est comme un jeu - j'écoute la pièce sur l'enregistrement
je règle les problèmes au début de la pratique (2)	

Autres thèmes:

- j'arrête et je fais autre chose - je me fâche - je ne suis pas patient - je saute par dessus les difficultés - je garde les passages difficiles pour la fin