

La professionnalisation des enseignants en formation initiale
 FNS-[100019-156730](#)

Date :	Prof. de Didactique :	Acteurs :	Moment du cours :	Codage effectué par :	Réf. Vidéo :
23.03.2015	TF	A+J	Piano : Feedback 2 d'A.	GT+RR	TF.A.L2(2) F2(1)-23.03.2015 TF.A.L2F2(2)-23.03.2015

[Reprise du fichier deux, faisant directement suite à la dernière case du synopsis L4, clôturé par une intervention de **St_{f7}**.] D'une certaine manière, l'enseignement de J fait partie, comme exemple alternatif, d'un feedback et d'une définition à travers l'exemple de ce qu'elle pourrait (devrait) faire. Cette partie est donc codée **autant dans la leçon que** dans le F2.

Time	Verbatim (définitions données)	Commentaires
00.44	T_f : Non, on va faire une petite chose, aujourd'hui, différemment. Alors, maintenant comme J. était en train d'observer ; (s'adresse à St_{f7}) si tu as envie de toucher avec une autre manière un autre élément ? Si tu as envie d'apporter quelque chose de plus, tu peux le faire en cinq minutes !	La proposition à J. apparaît comme une tâche technique (+ contenu générique D _R), limitée dans le temps.
01.11	St_{f7} : En fait j'aimerais repartir d'où tu venais juste (de t'arrêter) T_f : Ne parle pas, fais-le !	
01.17	J'aimerais qu'on travaille un peu sur comment faire les contrastes de nuances. Est-ce que tu sais comment on peut jouer <i>fort</i> , sur un piano ? P_f : En appuyant plus fort.	Enseignement de J.
01.30	St_{f7} : En appuyant <i>plus fort</i> ? Regarde, je vais appuyer plus fort. (Presse fort, sans enfoncer les touches ; aucun son ne sort). Il faut appuyer fort, il faut faire quoi d'autre ? P_f : Prendre un peu d'élan.	
01.41	St_{f7} : Un petit peu d' <i>élan</i> ? Je peux appuyer fort et mettre beaucoup d'élan et (montre sans enfoncer les touche ; toujours pas de son). Il y a encore une troisième chose qu'il faut faire. P_f : Appuyer ? St_{f7} : Il faut aller <i>en bas</i> (joue et montre sur le clavier).	
02.00	Alors, ce que je te propose, c'est de jouer la première mesure très lentement et tu fais tout ce que tu as dit ; <i>on joue fort</i> et on se fiche que ce soit bien ou pas. Donc, tu me répètes ce que tu dois faire ? Un petit peu d'élan, jusqu'en bas et puis donc appuie fort. Vas-y, vas lentement ; vérifie bien la sensation !	

02.24	Voilà, c'est comme ça que tu peux jouer, même très fort ! On va essayer de partir un peu haut avec un pouce, sur le <i>la</i> (P_f joue). Essaie de jouer (saisit le poignet de P_f et le lève) avec... là, tu vas laisser tout tomber ; vas-y ! (Son léger, car P_f retient sa main).	Méthode pianistique qui consiste à jouer fort de manière souple, par le poids des membres supérieurs. Le son rendu est naturel et non-crispé.
02.42	Je vais me mettre à côté de toi ; prend ma main, tu soulèves ma main, attention je vais tout lâcher (la main de St₁₇ tombe avec un son fort). J'essaie de faire la même chose avec la tienne. Tu laisses tomber ta main, laisse-la s'appuyer sur moi et tu vas jouer le pouce, t'es prête ? (Lâche le bras, le son est plus fort, on entend un intervalle de quinte). T'as retenu un peu, t'as senti ? P_f : Oui.	
03.06	On peut réessayer ? On va réessayer plus proche. Tu laisses ta main toute tranquille et tout ; attention, on va jouer le pouce (lâche le bras, on entend un accord de trois sons). Ok, tu joues tout ! Et c'est comme ça que tu peux <i>jouer fort</i> . Si tu laisses ton bras tout tranquille (lève son bras) et (joue) tu vas bien jusqu'au bout.	Même tâche. Le « toute tranquille et tout » aurait pu avantageusement, être remplacé ici par une métaphore.
03.25	Est-ce que tu peux jouer chaque note, l'une après l'autre : (<i>joue forte</i> en levant la main entre chaque note) sans chercher à faire <i>legato</i> (P_f Joue).	
03.45	Est-ce que tu peux faire un petit peu moins haut et presque legato (<i>joue</i>) encore un peu fort. En fait, tu as fait ça parfait ; je voulais qu'on le fasse en plusieurs étapes, mais c'est exactement ce que je voulais que tu fasses.	
04.04	Et alors, avec ça tu peux jouer très doux et très fort.	
04.08	Tu peux me dire comment jouer très doux ? P_f : En y allant plus doucement. St₁₇ : Oui, et il faut quand même aller ? P_f : <i>Jusqu'en bas</i> . St₁₇ : Jusqu'en bas, exactement !	
04.20	Alors, vas doucement jusqu'en bas et juste avec tes doigts, comme si tu caressais (<i>joue doucement</i>). (P_f joue) Caresse, caresse (l'intensité diminue) ! Et voilà : c'est ça !	
04.37	Tu peux faire plein de nuances au piano ; et de temps en temps, il faut caresser, de temps en temps il faut faire comme un gros animal (<i>gesticule</i>) qui marche.	
04.49	Et sur ce morceau, tu peux t'amuser : regarde, on a du <i>piano</i> , on a du <i>forte</i> ici (pointe la partition). Donc il faudra que tu utilises tout ça !	Cas similaire à 26.18 pour une interprétation de la situation, donnant une indication de devoirs à domicile.
04.57	(St₁₇ se tourne vers T_f et la caméra) : Voilà ce que je voulais dire ! T_f : Merci.	Fin de l'enseignement de J.
- Transition -		
05.02	Peut-être (que) tu laisses partir ton élève. (S'adresse à P_f ou St_f) Ça fait combien de temps que tu travailles cette pièce ? St_f : Deux semaines. T_f : C'est de qui ; c'est une méthode ?	Contextualisation.

	<p>St_f : Ouais, j'ai emprunté le livre de quelqu'un et c'était dedans. T_f : Ok, tu ne sais pas de qui, quoi que ce soit, rien ? Et le titre c'est quoi (s'adresse à P_f) est-ce que je peux te demander ? Quel est le titre et quel est le contenu de cette pièce ? P_f : C'est <i>le soleil</i>. [T_f : Soleil ? Ça s'appelle « Le soleil », d'accord. Merci. Et je vois le dessin, il y a un village des montagnes, des champs, des arbres, un épice... plein de choses.] [Discussion inaudible de St_f et de P_f] T_f : À bientôt ! Est-ce tu as déjà travaillé la pédale ? (non) Tu as déjà essayé à la maison ? (oui). Au revoir !</p>	<p>T_f questionne P_f sur « le travail effectué ».</p>
07.22	<p>Alors, on fait juste aujourd'hui, dans l'autre sens : qu'est-ce que tu as pensé de ce qu'a fait J. ? C'était bien ? (oui). Alors, qu'est-ce qui était bien, qu'est-ce qui était efficace ?</p> <p>St_f : Je sais pas, de montrer par les mots ; il a expliqué de la deuxième façon. Moi, j'ai pas eu le temps de l'expérimenter. T_f : Et tu as déjà fait quelques essais pour obtenir des différences avec elle ? St_f : Non, à cause de son petit piano. T_f : (extrapolé) Et tu n'arrives pas à convaincre ses parents ? Pour toi, c'est égal ? St_f : Non, mais je vais pas « arrêter de donner cours, parce qu'elle a pas de piano ». T_f : Ton élève n'est pas toute débutante, à partir d'un certain niveau de pièces, qui demandent des couleurs différentes, qui exigent le crescendo ; tu ne penses pas que c'est quelque part indispensable ? Autant pour toi, autant pour ton élève. (Oui).</p>	<p>Début du feedback.</p> <p>[<i>Parti pris</i> : J. a mis en place une technique pianistique en 5mn ce qu'A. n'a pas réussi en 20 mn.]</p> <p>Elle ne profite pas d'expérimenter de nouveaux éléments alors qu'elle dispose, dans le cas présent de deux pianos à queue.]</p>
09.24	<p>En général, chez nous à l'école (de musique), si les parents ne sont pas d'accord (je comprends que tu aies peur de perdre ton élève), il faut avoir une discussion, car parfois ils ne sont pas au courant de ce qu'il se passe : difficultés, progression (que) ton élève ait la nécessité d'avoir un outil qui répond à ces exigences. Quand on explique, on entend parfois « Ah oui c'est comme ça, moi je croyais que ça marche toujours pareil ». Tu vois, parfois il y a beaucoup d'ignorance. Si tu ne discutes pas (avec les parents), rien ne change. C'est à toi de faire le premier pas (et non rêver qu'ils achètent un piano).</p>	<p>Les <i>relations de confiance enseignants - parents</i> peuvent influencer le développement de l'élève à court ou à long terme.</p>
10.33	<p>J'aimerais juste te dire... (s'adresse soudainement à St_{f7}) Tu fais toujours avec cette façon-là pour expliquer le poids, avec des élèves débutants ; « laisse tomber » (frappe la table) ?</p> <p>St_{f7} : Non, je sais que ça peut avoir du danger après, car ils (élèves) peuvent croire que l'on doit faire ça (gesticule, T_f aussi : action de frapper le piano) ; là, c'est parce que j'avais vraiment très peu de temps ; du coup, j'ai fait ce qui est « le plus efficace » ... non... ce qui va « le plus vite ». T_f : Moi je crains qu'elle va arriver (gesticule et frappe la table) et jouer <i>forte</i> comme ça, toujours avec les mains. St_f : Je lui avais déjà parlé du rebond, peut-être qu'elle va faire un lien.</p>	<p>Le principe de <i>tension - relâchement</i> s'acquiert sur le long terme et peut également poser problème aux adultes, dans la musique comme dans le sport. Ici il y a un échange à la recherche d'un diagnostic. Il n'y a pas de définitions !</p>

11.30	<p>T_f : Tout simplement, la technique correspond toujours au contenu (prend la partition comme exemple). Ça m'étonnerait que tu joues ça par toi-même chaque note comme ça (gesticule). St_{f7} : Ça ne marcherait effectivement pas dans ce sens-là. Je suis parti de manière abstraite, car elle n'osait pas jouer fort et du coup je lui ai montré quelque chose qui n'est pas sur ce morceau.</p>	<p>[N'infirmes pas mon commentaire à 07.22 relatif à l'efficacité de J., par rapport à A.] Travailler une technique, par rapport au contenu s'insère dans la planification.</p>
12.08	<p>Et puis aussi, son état. Pourquoi, par exemple, les tout-débutants n'arrivent souvent pas à jouer fort ? Est-ce parce qu'ils ne parviennent pas à laisser tomber le poids (des bras) ? St_{f7} : J'ai pu remarquer que j'ai le même problème avec mes élèves qui sont sur des pianos électriques, ils n'ont pas conscience... T_f : Non, je parle de l'état, des dispositions général (e)s des débutants, peu importe l'instrument. St_{f7} : Parce qu'ils aiment pas trop ? T_f : Non, tout simplement parce qu'ils ne sont pas musclés.</p>	<p>« Pas musclés » considéré comme un « état général », sans lien de technicité, à ce moment de la discussion.</p>
12.58	<p>On est obligé de jouer et on doit quand même donner une bonne base, d'abord avec les doigts. C'est comme s'il n'y avait pas de muscles, comme derrière les jambes qui ne tiennent pas (tape sur la table) ; évidemment il peut laisser tomber, mais alors ça fait pas un (bon) son. Tu comprends, ça fait un bruit ! Ce n'est pas le cas parce que, quand-même elle (P_f) avait de bonnes mains formées, mais en général il faut faire très attention ; on ne va pas exiger forcément de jouer très fort. On fait toujours attention, à chaque fois qu'on le demande.</p>	<p>Il s'agit du développement de l'idée antérieure, mais sans nouvel apport...</p>
13.52	<p>Bon maintenant, des nuances. Qu'est-ce que ça veut dire ? (S'adresse à St_f) C'est de pousser et de baisser le volume pour toi ? St_f : [...] les couleurs du piano. T_f : Oui, exactement.</p>	<p>Diagnostic ! RR : On code De- car « augmenter et baisser le volume » constitue un contre-exemple.</p>
14.23	<p>[Par exemple, tu as commencé et j'interviens parce que c'est bien elle va [...]] Maintenant, je t'ai posé la question qu'est-ce que ça veut dire, qu'est-ce qu'on demande des nuances et tout-à-coup, ton élève a demandé « comment ça ? » Moi, je sauterais sur cette occasion pour donner les informations à ton élève sur ce que c'est que les nuances ! Je ne vais pas seulement dire « tu joues <i>piano</i>, <i>plus petit</i> ou <i>plus fort</i> » ça, c'est le bouton (du volume). Si j'étais ton élève et que je demandais « explique-moi, qu'est-ce que je dois faire ? », comment tu réponds ? Tu te souviens de ce moment ? St_f : À un moment, elle m'a dit « là, qu'est-ce que je fais ? Je fais <i>piano</i> ? » Ou « piano, c'est la nuance normale. »</p>	
15.14	<p>T_f : C'est quoi, la « nuance normale » ? Là, il faut aller plus loin ; pour toi, c'est quoi ? St_f : Elle s'est dit qu'elle jouait tout le temps <i>piano</i>. T_f : Par exemple dans cette pièce, le début <i>piano</i>, pour toi c'est quoi ? St_f : J'aurais peut-être fait une <i>métaphore</i>, par rapport à un <i>lever de soleil</i>. T_f : Eh ben oui ! On ne peut pas faire de nuances, sans avoir de l'imaginaire. ok</p>	<p>[Je reste générique sur un D_LM_i de fond, sur ce point, dans cette analyse, en restant centré sur le sujet : <i>le développement des nuances</i>. C'est pour cela que je discrimine d'éventuels D_R et D_{PL}.]ok</p>

15.47	Il y a combien de « piano » (regarde la partition) ? Trois fois ! Est-ce qu'on joue exactement pareil, comme une machine avec le même volume : on baisse- on pousse ? C'est pas ça, <i>la nuance</i> .	
16.00	Justement, il faut développer <i>le sens artistique</i> . L'imagination ou la sensibilité ; je pense qu'ils en ont tous, mais il faut en profiter pour expliquer ce que c'est. Tu aurais pu très bien expliquer : « <i>imagine (que) c'est le soleil qui monte, le matin. Imagine (que) tu ouvres ta fenêtre et que tu sens le soleil qui monte.</i> » Essaie de jouer, peut-être (qu') elle va réussir, je sais pas...	Peut-être est-ce intéressant pour le colloque <i>émotions</i> . RR : Lorsqu'un prof dit les paroles que St devrait dire il faut considérer ceci comme un exemple
16.50	Il y a quand-même une manière d'inviter ton élève vers des nuances « senties ». Selon le contexte (de leçon), justement, ce dont je t'ai parlé tout à l'heure « plus d'imagination, plus de fantaisie », ce ne sont pas des fantaisies qui tombent du ciel, mais en utilisant ce que tu as toi comme outils. Peut-être : « <i>ah, mais je pourrais expliquer ça comme ça.</i> » C'est ça, la fantaisie et l'imagination. Comme <i>outil pédagogique</i> , également. De ne pas dire, « joue plus petit » ou « c'est trop fort ».	« <i>Utilisant ce que tu as comme outils</i> », semble valable pour la planification en amont (dans un enjeu de Conservatoire : progression, auditions) : [Œuvre → Contenus (techniques et interprétatifs) → « attitudes » corporelles face à l'instrument, sensibilité, « Métaphores »].
17.38	Maintenant, on revient justement sur la technique dont on parlait tout à l'heure. Tu as dit « cette nuance <i>piano</i> , c'est comme une caresse. » C'est évidemment beaucoup plus facile pour l'élève de se dire « ah, c'est la sensation de caresse. » Si tu es à côté, il faut faire le lien entre le geste et le son . Développer la sensibilité par le lien avec ce qu'ils (élèves) font, avec leur corps et puis ça (désigne ses oreilles), c'est ça qui est tellement important. Ensuite, ils vont maîtriser par leur mémoire et leurs sensations.	Peut-être est-ce intéressant pour le colloque <i>émotions</i> .
18.37	Je ne pense pas qu'un jour on va te dire « <i>ah, il faut faire quoi, comme nuance ?</i> » « Je ne sais plus, <i>forte ? piano ?</i> j'ai oublié. » (Extrapolé) Avec un bon outil, ils ne vont jamais oublier les nuances.	On ne code pas : c'est le développement des propos antérieurs déjà codés
19.05	Si ça t'es égal qu'on joue <i>forte</i> ou <i>piano</i> , s'il est juste question de mémoriser ce qu'on voit, évidemment ce n'est pas profitable pédagogiquement et ce n'est pas le but.	
19.24	Donc, il y a plusieurs points comme ça avec lesquels vous pouvez profiter dans vos enseignements.	
19.34	Maintenant, tu as joué, c'est très bien et il y a plein de choses que tu as essayées comme nouveauté, mais j'ai senti quand même, que tu étais assez perdue dans le déroulement (de la leçon), à cause de ça, n'est-ce pas ? Tu t'es dit « <i>oui, il faut que je fasse</i> »... St_r : L'objectif...	Diagnostic, description de ce qui s'est passé : on ne code pas

	Tf : « Bon, il faut quand-même que je montre », donc c'était un peu <i>chaotique</i> . Ça viendra, mais il faut que tu t'exerces.	
20.11	Je pense que tu deviens de plus en plus habituée de faire avec de nouveaux éléments... avoir la ligne, construire ta leçon, une séance... plus à l'aise, si tu répètes plusieurs fois.	idem
20.36	Par contre, (s'adresse à Stf7) est-ce que tu as envie de dire quelque chose de la séance que tu as observée ? Il y a une chose qui m'a vraiment manqué pour cette pièce.	Idem
20.54	Stf7 : Vous avez parlé un petit peu du fait qu'elle ne connaisse pas le titre du morceau et vous avez parlé que ça aiderait pour les nuances et tout, elle n'a ni titre, ni compositeur et l'« imaginaire » a été abordé de manière un peu technique. J'ai aussi tendance à faire ça : voir ce que sera le problème pianistique à résoudre et on n'est pas assez parti dans le ressenti pour donner envie de jouer la pièce. Ça m'a frappé, quand vous lui avez demandé, à la fin, en effet, « quel est le titre ? » « Die Sonne », c'est le soleil, mais c'est pas tout à fait... Stf : En fait je connais pas la traduction, alors je lui ai dit « je crois que c'est <i>le lever du soleil</i> . »	Idem
21.57	Tf : Tu vas sûrement demander à la personne qui t'a prêté le livre et traduire exactement le titre que vous travaillez. C'est quand même la base.	
22.05	Quand on travaille une sonate, c'est indiqué (par exemple) « <i>moderato</i> » au premier mouvement et, évidemment, vous regardez <i>ce qu'il se passe au deuxième mouvement et au final ce qu'il se passe</i> et puis on travaille l'ensemble ! On travaille l'ensemble des mouvements, quand vous travaillez le premier mouvement. On l'oublie souvent, on ne regarde même pas la suite. Ça change beaucoup, quand même, nos visions de la pièce.	Avant de travailler une pièce, il faut l'analyser ! Autant valable pour l'élève que pour le professeur qui se doit de l'enseigner à ses élèves, afin de les guider vers une autonomie de travail en tant qu'interprètes réflexifs (visée professionnalisante des Conservatoires). RR : les propos ici sont orientés vers le travail du pianiste et non pas du professeur de piano. Pour que l'élève puisse le faire, le prof doit le lui apprendre, ou lui montrer comment aborder une œuvre. Ici, pour moi, le

		<p>commentaire de TF cible directement A. La critique me semble aller dans le sens de « tu dois montrer comment se construit la pièce pour que ton élève puisse</p> <p>1. La voir dans son ensemble ; 2. L'interpréter avec tact (ici, nuances).</p> <p>Ici, je verrais, donc même une tâche implicite de planification D_TD_{PL} et de développement de l'élève D_L, en allant chercher « plus loin » !</p>
22.43	Et une chose qui était tellement importante pour moi : je ne dis pas que ton travail n'était pas efficace, mais même quand tu as joué à la fin - je pense qu'elle a entendu, mais quand-même tu aurais pu profiter à ce moment-là (et dire) : « écoute bien, il y a quelque part un chemin mélodique. »	La ligne mélodique dont il est question se traduit par la première note de chaque arpège.
23.10	C'est (chante) « tata, tata, titata » La pièce est quand même basée... il y a le chant ! (chante) « <i>mi, la, si, do, ré, ré, mi</i> [...] » Et tu as demandé à ton élève « bon combien de parties ? » Déjà elle ne comprend pas, parce qu'elle ne sait pas la mélodie. Pour elle, c'est quoi ça ; chaque mesure, il y a six notes !	
23.40	Dans ta tête, quelque part c'est tellement <i>évident</i> : qu'elle entend la mélodie, que tu connais la mélodie ; mais tu as complètement oublié que, pour elle, c'est pas si évident que ça. Donc, j'ai un tout petit peu attendu que tu lui demandes de jouer la mélodie avant la [...] ; parce que ce sont deux éléments toujours en couple. [St_f : La dernière fois, je lui avais fait faire les premiers temps et moi, je jouais... T_f : Le reste, d'accord.]	<p>Amnésie du spécialiste.</p> <p>Le D_{PL} paraît intéressant, car au point de vue du développement de l'élève, A. aurait pu l'anticiper de manière différente. Oui, mais les propos se réfèrent surtout au ici et là de la leçon : je resterais uniquement sur le D_R.</p>
24.24	T_f : Tout simplement, tu dois un tout petit peu sentir ton élève, même si vous avez travaillé la séance précédente, si vraiment ton élève joue avec cette écoute. Je fais toujours comme ça, même si « Ah ça fait un mois qu'on travaille cet élément, donc c'est sûr qu'elle sait », mais (si) je ne sens pas qu'elle est consciente de ça quand elle joue, alors je pointe (le « problème ») (montre avec la main). Quand-même, vérifie !	

24.58	Parce qu'à partir de là, c'est sûr qu'il y a quelque chose qui facilite beaucoup plus, que travailler chaque (montre avec les mains) groupe. On avait l'impression (que) de l'extérieur, comme (désigne J.) tu as dit : ça devenait un peu un travail mécanique de mise en place de chaque (élément). Ton élève doit se rendre compte de la <i>musique dans son ensemble</i> . [Même si vous avez vu (un élément) beaucoup de fois, essaie de toujours faire aller-retour « ah oui, oui, c'est vrai ; il faut que j'écoute la mélodie »].	[J'ai mis la redite entre crochets, car T _f dit la même chose à la case précédente.] Ce qui justifie le M ₁ que je propose. Pas le D ₁ car celui-ci doit être utilisé uniquement pour des gestes d'enseignement spécifiques.
25.39	Et puis quand tu joues, très bien, elle a suivi ; c'était très efficace. Elle a bien suivi avec le doigt. Alors, incite-là, juste (pour) quelques phrases : « ah écoute la mélodie, je vais te (la) jouer beaucoup plus fort », ça suffit parfois. De temps en temps, ça manque un peu de <i>phrases nécessaires</i> , quand tu montres quelque chose.	
26.02	Donc, c'est très bien, tu as fait venir ton élève à la table ovale et puis « regarde-bien », puis elle a imité ; mais si c'était moi, je lui aurais dit : « reviens ici et maintenant tu regardes beaucoup plus le croisement (des mains) » (croise les mains). Parfois ton élève regarde, mais je ne sais pas quoi ; elle te regarde ? « <i>Ah tiens, ma prof joue bien ; elle joue mieux que moi !</i> » ça s'arrête là. Donc là il faut viser quels points regarder. Si tu entends qu'elle n'a pas vu ce qui est le plus important.	
26.46	La première, c'est très bien si elle fait tout de suite, tu as réussi sans expliquer quoi que ce soit. Mais si tu vois qu'elle n'a pas vraiment saisi ta demande, il faut quand-même expliquer. Et comme ça, c'est très bien, par l'imitation, par l'écoute ; souvent les élèves jouent (réussissent) beaucoup plus vite, quand on explique avec les paroles. Donc c'est une bonne méthode que tu as essayé, rajoute (ne serait-ce qu') une phrase.	
27.26	Ensuite tu formules une critique : « ah, c'était très bien, tu as très bien bougé le bras, tu as anticipé le bras ». Aussi quand tu critiques « c'est bien » n'est pas un commentaire suffisant : « c'est bien parce que tu as fait ça. Comme ça, elle va travailler à la maison avec efficacité. Et tu vas lui dire : « <i>t'as vu donc tu essaie de travailler avec ce geste efficace, quand tu travailles à la maison tous les jours.</i> » Pense à ça ! Pour juste une chose et puis bon plusieurs choses en même temps.	
28.05	C'est vrai, elle avait la tendance de laisser toujours le pouce, mais tant pis ! Si elle arrive déjà à faire un croisement, peut-être (qu') elle corrigera cette chose par elle-même. Et la semaine d'après, si tu n'es pas contente, tu peux ajouter un autre élément.	Diagnostic... puis trop vague pour coder !
28.28	Nous sommes absolument obligés de voir les étapes (gesticule) beaucoup plus loin. Et « qu'est-ce qu'on lui demande maintenant ? Qu'est-ce qu'elle va corriger, d'abord ?	
28.45	C'est pareil pour la technique (regarde St_{f7}), il y a des choses qu'on peut essayer peut-être avec les élèves plus avancés, déjà plus formés et si ça manque un peu de profondeur pourquoi pas essayer. Mais c'est une chose que je préfère « laisser tomber » parce que c'est pas un contrôle.	J'ai presque envie de ne pas coder, tellement les propos sont vagues.

		<p>Pour moi, il y a clairement un développement technique... celui de relâcher le bras et de le « laisser tomber » de tout son poids et de mettre en parallèle de la tonicité dans les doigts.</p> <p>C'est la technique pianistique pour jouer <i>forte</i> sans se crisper ; autre bénéfique : le son est plus « naturel ».</p>
29.10	<p>Qu'est-ce qu'on laisse tomber (se tourne vers Stf) il y a plein de choses à laisser tomber : on peut laisser tomber le poignet, l'avant-bras ; on peut baisser le bras. Donc il faut savoir un peu plus, on va pas... Stf : Oui, j'ai fait un peu compliqué, en fait !</p>	<p>J'ai presque envie de ne pas coder, tellement les propos sont vagues.</p> <p>Idem. (Le travail de J., pour moi, a été d'une grande efficacité.)</p> <p>En tant que pianiste, je me souviens de ce travail de « lâcher prise » du membre supérieur. La suite du développement va ensuite jusqu'au bassin (un peu comme les chanteurs qui focalisent leur diaphragme).</p>
---	-- Fichier n°3 --	---
00.00 59'16''	<p>Tf : (s'adresse à Stf) Ça veut dire qu'il faut que tu saches exactement avec quoi tu commences et avec quoi tu finis cette explication. On va pas utiliser comme ça ; il faut réfléchir un peu plus. C'est bien de laisser tomber le bras (gesticule) pour qu'ils se rendent compte du mouvement et de la sensation. Mais parfois, il y a des choses qu'on ne peut pas réaliser quand ils jouent des pièces.</p>	<p>Problème informatique avec le timing. En effet ! Le timing reprend à la suite des fichiers antérieurs.</p> <p>Le Dd développe l'idée antérieure.</p>
---	<p>Et c'est plutôt ce geste (montre un arrondi) qui est plus circulaire, plus important. Réfléchissons bien, toujours quand on explique une technique visée, dans un morceau. Peut-être est-ce efficace dans un autre endroit (cas de figure).</p>	
---	<p>Mais si on se trompe de chemin, vous devez corriger la semaine d'après. Donc évitons de faire ça (gesticule G<->D) (À Stf).</p>	

1,00'39''	C'est bon comme ça ? Tu vas apprendre petit à petit plein de choses différentes que tu n'as jamais vécues ; on a du temps, mais après c'est à toi de « <i>ah, c'est maintenant que je vais essayer cet outil.</i> » Mais là, « <i>ah non pour l'instant, je laisse.</i> »	Ici il y a une tâche adressée à St_f .
---	Ce que j'appelle l'imaginaire ou le fantasque, c'est pas n'importe quoi : il y a toujours un but et les outils très spécifiques de chaque chose. Et <i>nous</i> devons être fantaisistes. St_f : Mais quand on dit « fantaisie », c'est toutes les métaphores et les caractères (j'avais pas pensé à ça). T_f : Oui, regarde ce dessin (celui fait sur la partition), est-ce que tu penses que c'est le matin ou le soir ? Moi, je m'amuse énormément quand je [...] des leçons ; je me fais plaisir. Et puis « ah mais regarde le soleil ! » Qu'il se lève ou qu'il se couche, la sensation est différente, si c'est le soir ou le matin. Je pense qu'ils sont complètement réceptifs. Essayons ! Essaie de <i>t'amuser</i> avec tes élèves. Voilà !	Peut-être est-ce intéressant pour le colloque <i>émotions</i> . [Je me risque à coder Dm, puis qu'il est question (dans ce contexte) de son développement et de son utilisation.]

Fin du feedback 2.