



**HAL**  
open science

# A history of violin teaching in France through its methods

Pascal Terrien

► **To cite this version:**

Pascal Terrien. A history of violin teaching in France through its methods. Le violon en France du XIXe siècle à nos jours, inPress. hal-02262508

**HAL Id: hal-02262508**

**<https://amu.hal.science/hal-02262508v1>**

Submitted on 2 Aug 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# 4 UNE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU VIOLON EN FRANCE À TRAVERS SES MÉTHODES

**Pascal Terrien**

Une certaine officialisation de l'enseignement du violon a pris forme en France avec la première méthode pour l'instrument éditée à Paris par le Magasin de Musique en 1803, *Méthode de violon par les C<sup>ens</sup> Baillot, Rode et Kreutzer*, méthode qui servira de matrice disciplinaire (Kuhn, 1962-2008) aux publications suivantes. *L'Art du violon*, de Pierre Baillot, publié une trentaine d'années après, semble marquer une première évolution dans la conception pédagogique de l'enseignement de l'instrument. D'autres évolutions pédagogiques ou didactiques suivront entre 1830 et nos jours. Évolutions ou ruptures épistémologiques au sens où l'emploie Thomas S. Kuhn ? Notre communication s'intéresse à l'histoire de cette évolution pédagogique de l'instrument au cours des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles à partir de quelques méthodes significatives employées par les professeurs de violon du Conservatoire de Paris. À l'aide du concept de matrice disciplinaire développé par Thomas S. Kuhn, adapté à l'enseignement musical (Terrien, 2014c et 2015), nous décrivons, en prenant quelques ouvrages significatifs, les signes de ces ruptures ou évolutions pédagogiques et didactiques.

## INTRODUCTION

90

L'idée que l'histoire de la pédagogie française du violon a évolué soit par touches successives dues à des modifications contextuelles (ex. ajout d'une mentonnière ; développement de la lutherie ; de la virtuosité ; etc.) soit par ruptures (ex. changement de méthodes d'apprentissage ; changement de mode de jeux ; etc.) est une évidence admise quand on analyse notamment les œuvres du répertoire. Pour évaluer ces évolutions progressives ou par ruptures, les éléments qui fondent le concept de matrice disciplinaire permettent de détecter et d'analyser de manière plus précise les indicateurs de ces changements. Le propos n'est pas de comprendre si cette évolution s'est faite de façon allostérique<sup>1</sup> (Giordan, 1998) ou par rupture, mais d'en relever les indicateurs et la portée de leur action. Dans son ouvrage *La structure des révolutions scientifiques*, Thomas S. Kuhn s'intéresse aux événements qui ont été des facteurs de révolution dans l'histoire des sciences et qui ont contribué à la structuration des disciplines scientifiques. La postface de son ouvrage est une réponse aux critiques portées sur son travail d'épistémologie, et en créant la notion de matrice disciplinaire pour répondre aux questions touchant à sa méthodologie, il s'interroge : « Dans quelle mesure les principales thèses de ce livre peuvent-elles s'appliquer à d'autres domaines que la science ? » (Kuhn, 1962-2008 ; p. 239).

1. Allostérie, où l'interaction d'une enzyme avec son environnement s'accompagne d'un changement de structure spatiale de cette enzyme et par conséquent de son activité. Ici, observer comment les évolutions organologiques et du répertoire violonistique modifient la pratique de l'instrument.

L'objet de la communication est de vérifier si les concepts développés par Kuhn dans son ouvrage autour de cette notion de matrice disciplinaire sont applicables aux disciplines artistiques, notamment instrumentales. D'étudier si l'histoire de la pédagogie du violon peut être lue, voire expliquée à la lumière des concepts kuhnien. En d'autres termes, si les éléments qui structurent la matrice disciplinaire nous permettent de mieux comprendre, et de mieux expliquer ces mutations dans l'enseignement du violon, d'identifier les facteurs de révolutions pédagogiques, et d'observer si des ruptures « épistémologiques » ont modifié entre 1803, date de la première méthode pour violon du conservatoire, et 1927, date à laquelle Marc Pincherle publie son article « Violon » dans l'*Encyclopédie de la musique* dirigée par Albert Lavignac, les modalités d'enseignements de l'instrument.

Notre propos s'organise autour de trois grands points. En premier lieu, nous proposons un rappel sur les éléments qui fondent la notion de matrice disciplinaire et la vérification de leur utilisation dans le cadre de l'histoire de la discipline « pédagogie du violon ». Dans un second temps, après avoir explicité le choix de notre corpus de méthodes pour violon publiées entre 1803 et 1927, nous choisissons quelques exemples pour vérifier nos hypothèses. Enfin, nous proposons une discussion à partir des résultats qu'apporte cette étude sur la compréhension de l'enseignement de la discipline instrumentale « violon », et sur la réalité de l'école violonistique française et celle plus tardive nommée « franco-belge ».

Après avoir présenté les concepts qui fondent la notion de matrice disciplinaire et en avoir revérifié la pertinence d'utilisation (Terrien, 2014a, 2014b et 2015) dans le cadre d'une discipline instrumentale comme celle de l'enseignement du violon, nos observations et notre analyse portent sur des exemples pris dans différentes méthodes pour violon parues entre 1803 et 1927. Nous essayons d'en connaître la nature, les fonctions et l'impact sur l'enseignement de l'instrument, ainsi que la manière dont s'est structurée la discipline académique dispensée au Conservatoire de Paris. Suite à ce travail d'explicitation et de compréhension des exemples, nous discutons des raisons et des conséquences de leur évolution ou de leur stabilité, questionnant ainsi certaines idées reçues sur l'école française et franco-belge du violon.

91

## 1 DE LA NOTION DE PARADIGME À LA NOTION DE MATRICE DISCIPLINAIRE

### 1.1 DÉFINITION

La matrice disciplinaire est ce qui caractérise une discipline scientifique. Elle est définie par Kuhn dans la postface de *La structure des révolutions scientifiques*, ouvrage sur l'histoire des théories et des décou-

vertes scientifiques et sur la manière dont se sont structurées les disciplines scientifiques.

« *Je suggère le terme de matrice disciplinaire : disciplinaire, parce que cela implique une possession commune de la part des spécialistes d'une discipline particulière ; matrice, parce que cet ensemble se compose d'éléments ordonnés de diverses sortes, dont chacun demande une étude détaillée.* (Kuhn, p. 248) »

Nous pensons que les éléments de cette notion peuvent nous aider à comprendre l'histoire des théories et des découvertes qui ont contribué à structurer les disciplines instrumentales, notamment celle du violon et de sa pédagogie.

La matrice disciplinaire a été créée par Kuhn en réponse à des critiques méthodologiques, dont la principale portait sur son utilisation du mot « paradigme ». Il utilisait en effet le paradigme dans deux sens différents : d'une part comme un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques communes aux membres d'un groupe donné (*ibid.*, p. 238) ; d'autre part, comme un élément isolé de cet ensemble, soit « les solutions concrètes, employées comme modèles ou exemples, qui peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale » (*ibid.*, p. 238). La confusion d'utilisation du terme de paradigme le pousse à créer la notion de matrice disciplinaire. Sans reprendre l'ensemble des justifications de Kuhn sur le remplacement de la notion de paradigme par celle de matrice disciplinaire, il est important de constater qu'en développant son argument, il clarifie la notion de groupe et d'école, ce qui dans le contexte de l'enseignement musical nous semble intéressant.

Les membres d'un groupe, dit-il, sont définis par leur spécialité scientifique, leur formation et leur initiation professionnelles semblables, par leur littérature et l'enseignement qu'ils en retirent. Ce qui différencie un groupe d'une école, c'est qu'un même sujet est abordé avec des points de vue incompatibles (*ibid.*, p. 241), ce qu'il nomme ensuite « incommensurabilité » (*ibid.*, p. 269). On peut comprendre la proximité de cette approche avec l'univers de l'enseignement musical où subsistent aussi des groupes artistiques et des écoles : les violonistes et les écoles de violon. L'objectif de notre étude est de vérifier que les éléments, les indicateurs, qui fondent l'école française de violon puis l'école dite franco-belge existent, et de nous demander si malgré les évolutions, les révolutions ou ruptures, où grâce à elles, ces écoles ont eu une réalité normative.

Mais venons-en maintenant à la description du cadre théorique.

## 1.2 LES ÉLÉMENTS DE LA MATRICE DISCIPLINAIRE

La matrice disciplinaire est constituée des quatre éléments suivants :

— les généralisations symboliques ;

- les croyances ou « paradigmes métaphysiques » ;
- les valeurs ;
- les exemples.

« Les généralisations symboliques ressemblent à des lois de la nature », mais elles peuvent aussi remplir la fonction de définition de certains symboles (*ibid.*, p. 249). Elles sont partagées et employées par les membres du groupe sans questions ni dissensions. « Ce sont des éléments formels ou facilement formalisables [...] on les trouve déjà sous une forme symbolique ou sous une forme verbale » (*ibid.*, p. 249). Leur rapport entre leur rôle comme loi et leur rôle comme définition varie selon les époques. Kuhn remarque que si les lois sont souvent corrigibles, les définitions ne le sont pas, et il constate que les révolutions scientifiques naissent de l'abandon des généralisations symboliques. Ainsi, la tenue de l'archet se modifie suite à des modifications techniques, sans que pour autant certaines lois régissant son emploi ne changent. Nous reviendrons ci-dessous sur des exemples de généralisations symboliques dans le domaine de la discipline « violon ».

La deuxième classe d'éléments dont parle Kuhn est représentée par les croyances ou ce qu'il nommait précédemment « les paradigmes métaphysiques » (*ibid.*, p. 250). Ces croyances permettent aux membres du groupe d'adhérer collectivement à certains modèles particuliers, qu'ils soient heuristiques<sup>2</sup> ou ontologiques<sup>3</sup> (*ibid.*, p. 251). Ces modèles fournissent au groupe des métaphores, des analogies qui sont acceptées comme explication, comme solution à une énigme. Pour autant, tous les membres du groupe ne sont pas forcés d'accepter un modèle heuristique, le fait d'accepter d'appartenir à une école n'impliquant pas la croyance à l'ensemble des éléments qui la caractérisent.

Les valeurs, généralement partagées plus largement par différents groupes (les musiciens, les artistes), scellent un sentiment d'appartenance à un groupe plus large et plus important (*ibid.*, p. 251). Leur importance ne varie pas, mais elles prennent une force particulière quand les membres d'un groupe défini (les violonistes) doivent identifier une crise (une œuvre nouvelle posant un défi technique) ou choisir entre deux manières incompatibles de pratiquer leur discipline (les modalités de jeu). Kuhn remarque que « les valeurs auxquelles on tient le plus sont celles qui concernent les prédictions : elles doivent être exactes », par exemple la technique de l'archet pour les violonistes (*ibid.*, p. 251). Elles sont sociales, et constituent un élément déterminant du groupe, mais chaque individu les hiérarchise selon ses priorités. Ces valeurs « doivent être simples, cohérentes et plausibles, c'est-à-dire compatibles avec les autres théories en cours » (*ibid.*, p. 252). Le jugement de valeur

2. Heuristique : nom donné à une démarche qui procède par évaluations successives et hypothèses provisoires, méthode d'exploration.

3. Ontologie : en philosophie, c'est l'histoire propre de l'individu en tant qu'être, indépendamment de ses déterminations particulières.

repose sur deux caractéristiques : les valeurs communes qui sont un élément déterminant et important du comportement du groupe, même si les membres du groupes ne les appliquent pas de la même manière (cf. la posture du violoniste ; le chant à l'époque de Baillot), et une certaine variabilité individuelle dans l'application des valeurs communes, pouvant servir les fonctions essentielles à la science (ou à la pratique de la musique telle l'interprétation, la couleur sonore de l'instrumentiste, dans le cas de la pratique du violon).

Les derniers éléments qui fondent la matrice disciplinaire sont les exemples. Kuhn les décrit comme des « solutions concrètes de problèmes que les étudiants rencontrent, dès le début de leur formation scientifique, soit dans leur travaux de laboratoire, soit comme des sujets d'examen, soit à la fin des chapitres dans les manuels scientifiques » (*ibid.*, p. 254). Ces exemples peuvent être communs à un ensemble de disciplines, et ils peuvent être aussi spécifiques à une discipline. Les différences entre les divers groupes d'exemples permettent de connaître la structure fine des groupes scientifiques.

L'exemple est l'élément le plus discuté par Kuhn (*ibid.*, p. 255-260) car il lui semble qu'au lieu d'être l'outil d'émancipation de l'étudiant, il est au contraire celui qui l'enferme dans le groupe, dans l'école (nous observerons et étudierons cela dans les méthodes). L'exemple n'est jamais donné dans sa complexité, il y a toujours un écart entre le prescrit et le réalisé, et c'est dans le travail effectué pour combler cet écart que le maître façonne son élève. « Les scientifiques résolvent des énigmes en les modelant sur des solutions précédemment trouvées à d'autres énigmes, souvent avec un recours minimum aux généralisations symboliques » (*ibid.*, p. 258). Il en est de même dans le jeu instrumental. Mais cela ne dit rien de la complexité intrinsèque de l'exemple, et cette réalité cachée reste une difficulté à combler dans l'enseignement musical.

S'interroger sur l'évolution des savoirs d'une discipline, c'est s'interroger sur leur transmission. Tout comme dans les disciplines scientifiques, les savoirs sur la musique évoluent sous l'influence de facteurs exogènes, ceux qui dépendent du milieu (Clot et Faïta, 2000; Clot, 2008), et endogènes, ceux qui dépendent du sujet. Parmi les exemples de facteurs exogènes cités par les violonistes, sont l'évolution du répertoire qui pose de nouveaux problèmes d'expressions et techniques aux instrumentistes (cf. les sonates pour violon de Beethoven), ou l'évolution organologique de l'instrument qui transforme sa pratique (cf. l'archet " moderne " de Tourte); et parmi les facteurs endogènes, ce que font ou transforment les interprètes, les adaptations techniques de leur jeu comme solutions aux difficultés intrinsèques d'une œuvre.

Les modalités de jeu du violon évoluent, les virtuoses développent de nouvelles techniques, qui sont ensuite analysées, didactisées et enseignées aux jeunes artistes en formation. Les exemples et les exercices

qui remplissent les méthodes pour violon sont, à l'instar des exemples et exercices scientifiques, le résultat de recherches sur des pratiques instrumentales, et caractérisent l'évolution dans l'enseignement de la discipline. Que cette discipline soit artistique ou scientifique, la transmission de ses savoirs force le scientifique-pédagogue ou l'artiste-pédagogue à s'interroger sur leur transmission. En effet, Kuhn ne sépare jamais les éléments composant un savoir, parce qu'ils sont « enchâssés dans les exemples partagés par les membres du groupe » (Kuhn, 1962/2008, p. 239), et que ces exemples sont les modèles qui représentent des « solutions concrètes de problèmes que les étudiants rencontrent, dès le début de leur formation scientifique [artistique], soit dans les travaux de laboratoire [répétitions], soit comme sujets d'examens [concours de fin de cycle], soit à la fin des chapitres dans les manuels scientifiques [méthodes] » (*ibid.*, p. 254). La fonction des exemples scientifiques est la même que celle des exemples musicaux : servir à former un scientifique – servir à former un musicien. Ces exemples sont les éléments composant un savoir, qu'il soit scientifique ou artistique, et si on veut les étudier, nous pensons comme Kuhn que « les termes comme *subjectif* et *intuitif* ne peuvent s'appliquer [à eux] à bon escient », car ils représentent ce que les membres d'un groupe partagent. Étudier, analyser et comprendre ces exemples, c'est mener une réflexion didactique au sens où on l'entend depuis les travaux des Verret (1975), Chevallard (1985) Vergnaud (1998) ou Terrien (2014c).

95

La notion de matrice disciplinaire a été reprise et développée en didactique des disciplines par Develay dans les années 1990, et j'ai montré, dans d'autres articles, l'importance que cela peut avoir dans l'enseignement musical (Terrien, 2014a, 2014b). Develay n'emprunte pas totalement le vocabulaire de Kuhn, puisqu'il parle d'objets, de tâches, de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales, que je préfère nommer pour ma part, à la suite de G. Vergnaud, forme prédictive de la connaissance et forme opératoire de la connaissance (Vergnaud, 2001 ; Terrien, 2014b). Je ne reviens pas sur cet aspect de la matrice disciplinaire parce qu'il me semble que l'approche de Kuhn offre suffisamment de développements.

## **2 LA VALIDITÉ DES ÉLÉMENTS DE LA MATRICE DISCIPLINAIRE DE LA DISCIPLINE « VIOLON »**

Pour vérifier la validité de l'utilisation des éléments de la matrice disciplinaire afin d'analyser la discipline académique « violon » à la lumière du contenu des méthodes, il est souhaitable de mettre à l'épreuve ces catégories de généralisations symboliques, de croyances ou paradigmes métaphysiques, de valeurs et d'exemples. Cette vérification a pour objectif, dans un second temps, d'observer l'évolution des exem-



ples ou objets d'enseignements (connaissances et savoir-faire), de repérer les raisons d'une relative stabilité, d'une évolution ou des ruptures dans leur transmission, et ainsi de connaître la structure fine des groupes de violonistes-enseignants. Sous quelles formes apparaissent les généralisations symboliques, les croyances, les valeurs et les exemples dans la discipline académique que représente l'enseignement du violon ?

Pour vérifier nos hypothèses sur la pertinence de l'utilisation des éléments de la matrice disciplinaire, nous avons fait un choix de méthodes parmi celles qui ont été publiées en France entre 1803 et 1927. Cette sélection a été guidée par la connaissance que nous avons des ouvrages qui ont été utilisés au Conservatoire de Paris, et parmi quelques auteurs les plus représentatifs de cette longue période : *Méthode de violon par les C<sup>ens</sup> Baillot, Rode et Kreutzer* (1803) ; *L'Art du violon* de Pierre Baillot (s.d., circa 1834) ; *Méthode de violon divisée en trois parties* de Charles-Auguste Bériot (1857) ; *Observations relatives aux concours de violon du Conservatoire de musique*, œuvre posthume de Pierre Baillot parue en 1835 et publiée en 1872 ; *Méthode pour le violon analytique et progressive* de Carnaud Jeune (circa 1880) ; *La technique supérieure de l'archet* de Lucien Capet (1916) ; *Le pupitre du violoniste musicien. Conseils et plan d'entraînement journalier conforme aux exigences de la musicalité moderne. I. Technique de virtuosité* de Marcel Herwegh (s.d., circa 1925) ; *L'Art du Violon* de Carl Flesch, dans la version française de Joachim Chaigneau (1926).

96

## 2.1 LES GÉNÉRALISATIONS SYMBOLIQUES DANS LES MÉTHODES POUR VIOLON

Les généralisations symboliques comme lois de la nature, comme définition de certains symboles, admises par les membres du groupe, embrassent tantôt la posture du violoniste, tantôt l'écriture pour l'instrument. Dès 1803, la *Méthode de violon par les C<sup>ens</sup> Baillot, Rode et Kreutzer* décrit une manière de se tenir et de tenir l'instrument :

« Article Premier : La tenue du violon

Le violon doit être placé sur la clavicule, retenu par le menton du côté gauche de la queue, un peu incliné vers la droite, soutenu horizontalement par la main gauche, et de manière à ce que l'extrémité de manche se trouve dans le milieu de l'épaule. » (Baillot, Kreutzer et Rode, 1803)

L'article 2 précise cette tenue. Cette dernière est partagée par l'ensemble de la communauté des violonistes français, d'autant plus partagée que les recommandations sur cette tenue émanent des professeurs du conservatoire, aux réputations de virtuoses reconnues, et dont l'institution est la référence majeure à l'époque en France en matière d'enseignement instrumental. Cette posture du violoniste, et notamment la position de la main droite et du bras droit, reste stable tout au long

du XIX<sup>e</sup> siècle. On la retrouve décrite peu modifiée dans les schémas des méthodes de Blanc (1846) et de Guichard (1851). Cette posture est donnée comme loi de la nature et les auteurs insistent sur son « caractère noble ». L'intégration de l'invention de la mentonnière dans la méthode de Spohr modifie peu cette tenue de l'instrument. Ce sont d'autres éléments exogènes à l'instrument qui l'ont fait évoluer dans son histoire, notamment les nouvelles compositions écrites pour les virtuoses. Comme le fait remarquer Marcel Herwegh dans *Le pupitre du violoniste musicien* (s.d., circa 1925), « l'art du violon est encore largement perfectible », et il recommande de prendre en compte les changements de techniques de jeu du violon pour adapter la tenue de l'instrument. « Le malheur veut que la plupart de ceux qui abordent le violon dressent, exercent leur segment brachial par le violon et non pour le violon. Et c'est beaucoup se contraindre », écrit-il dans l'avant-propos de sa méthode (Herwegh, circa 1925). Il préconise une posture qui libère la main et le corps du violoniste. Comme le stipule Kuhn, cette généralisation symbolique, ici de la tenue du violon, voulue comme « loi de la nature » par un groupe, les violonistes, et décrite et définie comme telle, ne changera que sous l'effet de pratiques de jeu liées à l'évolution du répertoire, donc aux révolutions musicales qui forment des crises interprétatives où le musicien est obligé d'inventer une technique.

Une autre forme de généralisation symbolique est celle de l'écriture pour violon qui est restée relativement stable, à l'instar de l'écriture musicale, jusque dans les années 1950. Certes, certains éléments graphiques originaux sont apparus au cours du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècles, mais il faut attendre les compositeurs de l'école de New York, ou Xenakis, pour voir la logique de l'écriture musicale, dans sa forme symbolique la plus conventionnelle, radicalement changer, et par conséquence modifier les modes de lecture et de jeu du violon. Cette transformation a été une période de crise qui a touché le monde de la musique dans son ensemble.

97

## 2.2 LES CROYANCES À TRAVERS LES PRESCRIPTIONS DES MÉTHODES POUR VIOLON

Pour éclairer les croyances ou paradigmes métaphysiques que décrit Kuhn, nous prendrons l'exemple de l'ornementation qui est définie et illustrée de diverses manières dans les méthodes du XIX<sup>e</sup> siècle. Les auteurs donnent libre cours à leur façon d'entendre et de jouer les ornements qui vont des appoggiatures aux trilles, en passant par les agréments. Cécile Kubik (2013), à la suite de Marc Pincherle, décrit avec malice les différences de définition selon les auteurs. Ainsi, de Demars (1797-1802) à Carnaud Jeune (1879-1882), les modalités d'exécution de l'ornementation ne sont pas définies par leurs fonctions dans le discours musical, mais par l'idée d'une pratique attachée à une croyance

que le musicien s'est forgée dans l'exercice de son métier. Les définitions données par les auteurs, les exemples qui servent à illustrer ces définitions ou à titre d'exercices donnent lieu à de multiples approches, à des compréhensions diverses selon que l'instrumentiste débutant est guidé par un expert ou non. Ces exemples nous renseignent sur le degré d'expertise de l'auteur, expertise dans la connaissance de la variété de l'ornementation, mais aussi expertise dans le savoir-faire d'une ornementation. Si tous les violonistes adhèrent aux modèles, la variété heuristique voire ontologique de leurs représentations les oblige à fournir au groupe des métaphores et des analogies qui doivent être acceptées comme explications et solutions d'énigmes, sans pour autant résoudre ces dernières. Le vocabulaire utilisé par les auteurs situe la source de leurs connaissances : « battement », « tremblement » pour Perrin (1808-1810, p. 114), « le trille » pour Bergerre (1839, p. 52), « la cadence ou trille » pour Cadot (1820, p. 8), « le port de voix ou notes d'agrément » chez Bretonnière (1862, p. 24). Comme le remarque C. Kubik (2013), ces appellations ou exemples, aujourd'hui disparus, sont directement issus du siècle précédent. Si ces descriptions et définitions renseignent sur l'origine des connaissances et celle de la formation des auteurs, elles masquent aussi leur pratique réelle de l'ornementation dans les musiques de leur époque. Il semble envisageable qu'un écart important entre le déclaré – ce qui est défini dans la méthode – et le pratiqué – ce que ces artistes réalisent lorsqu'ils jouent la musique de leur temps –, soit comblé par une pédagogie orale adaptée aux situations musicales et d'enseignement. J'étaye cette hypothèse en m'appuyant sur ce qu'en dit un Herwegh quelques décennies plus tard, dans l'avant-propos de sa méthode :

« Notre pédagogie actuelle, nos disciplines d'école, nos procédés, nos routines, ne sont pas, il faut l'avouer, appropriés à l'exécution qui nous est demandée. Nos façons d'apprendre le métier ne cadrent pas avec les nouvelles formes musicales. C'est nous qui en quelque sorte, bridons l'essor de la musique. » (Herwegh, circa 1925)

### 2.3 LES VALEURS DÉCLARÉES DANS LES MÉTHODES POUR VIOLON

Les valeurs, nous explique Kuhn, « scellent un sentiment d'appartenance à un groupe plus large et plus important » (*ibid.*, p. 251). Elles sont sociales, et lorsqu'elles sont des prédictions, elles doivent être exactes. Le jugement de valeur repose sur deux caractéristiques : les valeurs communes peuvent être un élément déterminant important du comportement du groupe, même si les membres du groupe ne les appliquent pas de la même manière, et une certaine variabilité individuelle dans l'application des valeurs communes peut servir les fonctions essentielles

en sciences (*ibid.*, p. 253), donc en musique. Les méthodes pour violon que nous avons analysées montrent combien les violonistes adhèrent aux valeurs de leur époque. Nous prenons deux illustrations : la première est la nature de la musique écrite pour l'instrument qui répond aux standards de la musique tonale occidentale et surtout aux pratiques violonistiques les plus communément répandues ; la seconde est liée à la virtuosité, élément nécessaire pour permettre aux instrumentistes de se distinguer entre eux. Ces deux valeurs, la tonalité et la virtuosité, toujours entendues dans ce que les auteurs de méthodes nomment le « bon goût », font évoluer les modalités de jeu de l'instrument tant sur le plan technique que musical. Si, sur le langage tonal, la valeur est partagée par l'ensemble des musiciens, les gestes de virtuosité seront plus spécifiquement attachés à l'instrument. L'exemple de la « Note de l'auteur » écrite par Lucien Capet dans *La technique supérieure de l'archet* (1916) illustre cela :

« Pour obtenir dans une interprétation le plus de variété possible, il est nécessaire de développer toutes les facultés de la main droite, car le caractère supérieur de l'Œuvre d'Art violonistique ne réside pas dans le technique de la main gauche, mais dans l'Archet.

La virtuosité de la main gauche poussée aussi loin que possible sera toujours empreinte d'une certaine stérilité artistique, tandis que la virtuosité de l'Archet, par ses facultés multiples, donnera à chacun la possibilité de traduire les Éléments les plus subtils et les plus profonds dans l'interprétation de l'Œuvre d'Art. » (Capet, 1916)

Il reste un dernier élément de la matrice disciplinaire qui est l'exemple que nous allons maintenant développer, car il relie les différents éléments entre eux et surtout il permet de connaître de manière plus fine les subtilités qui traversent le groupe et qui infirment ou confirment l'existence de sous-groupes ou d'écoles.

#### 2.4 LES EXEMPLES COMME SOLUTIONS AUX PROBLÈMES TECHNIQUES DANS LES MÉTHODES POUR VIOLON

Kuhn les décrit comme des « solutions concrètes de problèmes » (*ibid.*, p. 254) qui permettent aux étudiants de résoudre des difficultés dans leurs apprentissages, et qui peuvent aussi être données dans des ouvrages reconnus, comme les méthodes pour violon. Tels qu'ils sont décrits par Kuhn, les exemples ressemblent aux illustrations qui accompagnent les définitions, ou aux exercices qui permettent à l'apprenti violoniste d'apprendre un geste, une technique, un savoir-faire spécifique à son instrument. En voici quelques-uns.

## La tenue du violon

Les exemples comme illustration donnent à voir une posture, comme celle qu'il convient d'adopter au XIX<sup>e</sup> siècle pour tenir son instrument. L'illustration, le schéma de la posture du violoniste est un exemple spécifique à cet instrument, et il a représenté un certain consensus pendant une longue période. Cela étant, on retrouve ces schémas de tenue d'instrument dans d'autres méthodes instrumentales (Terrien, 2014).

## L'illustration de l'ornementation ou du trille

Les illustrations de ces pratiques musicales sont des exemples qui revêtent deux aspects de nature différente : d'une part, il s'agit d'exemples communs à l'ensemble du monde de l'interprétation musicale, l'ornementation ou la trille n'étant pas une spécificité violonistique mais une manière d'agrémenter la musique, et c'est bien ce qui est décrit dans leurs définitions (Baillot, 1834, p. 78 ; Fontaine, 1837, p. 9 ; Hermann, 1875, p. 44), raison pour laquelle cet aspect est aussi une valeur ; d'autre part, les différentes illustrations de la manière de jouer au violon un trille ou une ornementation sont aussi spécifiques à l'instrument dès lors que l'auteur précise comment les jouer sur l'instrument en utilisant la division de l'archet (Baillot, 1834 ; Capet, 1916), et dans ce cas l'exemple devient l'illustration d'une croyance attachée à une pratique singulière de l'instrument, oubliant les spécificités de leur exécution dans certains contextes.

Les exemples de l'ornementation au violon décrits par C. Kubik montrent à la fois que les violonistes partagent des valeurs communes lorsqu'ils les définissent, et révèlent des croyances personnelles lorsqu'ils en expliquent les spécificités de jeu au violon avec l'utilisation de l'archet. Ils omettent parfois de décrire certaines caractéristiques de jeu liées à l'époque de composition de l'œuvre.

## La tenue de l'archet

L'exemple de la tenue de l'archet indique une diversité d'approches. Depuis Baillot, Kreutzer et Rode, qui décrivent assez sommairement dans leur méthode la tenue de l'archet (Article III, 1808) à Carnaud Jeune (1878-1882, p. 5), la variété de prise de l'archet indique des choix personnels des auteurs, souvent dus à la morphologie de leur main de violoniste. Cela valide la remarque de Kuhn qui mentionne que le fait d'appartenir à un groupe ou à une école n'implique pas la croyance à l'ensemble des éléments qui la caractérisent. Ces croyances, pour ne pas dire ces idéologies, seront dénoncées par M. Herwegh (1925).

Cette illustration ou description de l'utilisation de l'archet est une trace de l'histoire du violon. Comme le souligne Pincherle (1927), la division en trois du jeu de l'archet décrite par Baillot, Kreutzer et Rode

dans *La méthode de violon* (1803), renvoie à *L'Art de l'archet* de Geminiani, avec une base d'étude que les auteurs définissent ainsi :

Pointe	Milieu	Talon
Faiblesse	Équilibre	Force

Dans *La technique supérieure de l'archet* (1916), Lucien Capet détaille l'utilisation de l'archet, et on assiste à une rupture sur la conception de son utilisation.

### Un premier bilan

Ces quelques aspects nous portent à considérer que certains exemples communs au groupe social des musiciens deviennent spécifiques au groupe social des violonistes par le transfert de la manière de les réaliser sur leur instrument, et ils peuvent devenir des croyances personnelles lorsque les descriptions de jeu sont particulières à tel ou tel auteur. Si l'on peut considérer que ces solutions indiquent des possibilités d'interprétation liées à des modes de pensée, des idéologies " personnelles ", ces exemples sont des indicateurs des particularités de chaque sous-groupe ou école.

Les exemples donnés dans la méthode illustrent des savoir-faire – tenue de l'archet –, des savoir-être – posture du violoniste –, des activités – interpréter une mélodie –, des tâches – maîtriser la division de l'archet. L'observation et l'analyse des différentes formes que recouvre l'exemple nous renseignent sur la stabilité, l'évolution, les crises et les ruptures qui accompagnent et qui marquent l'histoire de la discipline « violon ». La notion de matrice disciplinaire permet de le faire.

101

Les exemples s'avèrent être des indicateurs précieux pour comprendre cette histoire, car ils concrétisent des changements. En les étudiant, on découvre aussi les causes ou les origines de ces mutations. J'ai parlé plus haut de facteurs exogènes et de facteurs endogènes. Concernant les facteurs exogènes, l'exemple de la description de la tenue de l'archet montre le temps qu'il a fallu au groupe des violonistes français pour homogénéiser une manière de faire. Cette « bonne manière » est due à la fois à la transformation de l'outil par Tourte à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, et au répertoire de l'instrument qui a évolué sous l'influence des compositeurs. Les difficultés techniques croissantes ont alors obligé les auteurs de méthodes à décrire des exercices qui permettent de les surmonter, mais il faut attendre le début du XX<sup>e</sup> siècle pour qu'une véritable réflexion didactique apparaisse avec un Herwegh, un Capet, un Flesch. Est-ce à dire que les violonistes français auteurs de méthodes au XIX<sup>e</sup> siècle se seraient contentés de copier la méthode de Baillot, Kreutzer et Rode ? Si, comme nous le révèle l'étude des exemples, une certaine continuité existe dans les exercices, cette étude nous dévoile aussi que

les auteurs sont très attachés à la tradition de leur instrument (cf. le vocabulaire technique utilisé), et qu'il existe certainement un écart entre la musique de leur époque, qu'ils jouent et maîtrisent, et les contenus qu'ils enseignent.

### 3 LA DISCUSSION

L'étude de quelques méthodes pour violon publiées entre 1803 et 1930, faite à l'aide des éléments de la matrice disciplinaire, éclaire l'histoire de l'enseignement de la discipline sous d'autres aspects que ceux observés à ce jour (Pincherle, 1927 ; Wirsta, 1971 ; Penesco, 1999 ; Moraly, 2009, 2014 : Kubik, 2013).

Partant des travaux sur l'histoire du violon de Marc Pincherle (1927), et de l'article de Cécile Kubik (2013) sur la recherche d'éléments de compréhension de l'interprétation au violon au XIX<sup>e</sup> siècle, et surtout après avoir fait le retour aux sources que représentent les méthodes, nous nous proposons d'établir une synthèse de nos résultats et d'en discuter les apports.

Sur le plan historique, s'il existe une école française bien avant la création de l'enseignement de cette discipline instrumentale au Conservatoire, c'est par l'école italienne que l'instrument a accédé à un véritable statut au XVIII<sup>e</sup> siècle, et notamment avec la méthode de Geminiani. Ce dernier cherche à rendre le violoniste conscient de ses gestes. Ces principes sont repris par Viotti, qui est le maître de deux des auteurs de la méthode pour violon éditée par le Conservatoire en 1803 : Baillot et Rode.

Cette méthode française fixe par article les principes de la tenue et les modalités du jeu de l'instrument, et ces principes sont appliqués pédagogiquement à l'ensemble des élèves qui sont formés au Conservatoire.

Lorsqu'en 1834 Baillot publie *L'Art du violon*, il reprend le cadre de la précédente méthode mais le contenu en est profondément modifié par des explications plus techniques, voire scientifiques, sur les manières d'enseigner et d'apprendre l'instrument, et dans une seconde partie, il aborde les questions de « l'expression et de ses moyens » : « Plus le violon offre aujourd'hui de diversité dans ses ressources, plus il fallait mettre de diversité dans les exemples » (Baillot, 1834).

Cet enseignement fonde l'école française du violon qui se différencie d'autres écoles, notamment allemande et italienne, par un certain nombre de techniques liées à la tenue et aux modalités de jeu de l'instrument. Mais cette école française n'est pas uniforme et elle est pénétrée, voire influencée, par un enseignement venu d'autres écoles. Ainsi, d'autres auteurs publient des ouvrages où les approches techniques de l'instrument sont différentes sur la tenue de l'archet, sur l'étude des po-

sitions qui impactent les méthodes françaises (Spohr, s.d., circa 1840 ; Parent, 1917 ; Herwegh, circa 1925 ; Chaumont, 1935).

Cette évolution est principalement due à l'impact que les œuvres de Beethoven ont eu sur le milieu des violonistes au début du XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, lorsque le compositeur va proposer sa *Sonate op. 47* pour violon à Kreutzer, celui-ci aurait déclaré qu'elle était injouable (Herwegh, 1924, p. 1). Mais comme le relève Herwegh un siècle plus tard (1924), cette œuvre a fait progresser la technique violonistique. Le même phénomène se reproduira avec les œuvres de Chausson, Debussy ou Strauss, qui pousseront les violonistes à revoir leur approche de l'instrument et faire progresser son enseignement en développant de nouveaux exercices techniques permettant de surmonter les difficultés présentes dans ces œuvres.

Cette évolution va indiquer une approche plus didactique de la pédagogie de l'instrument. Surmonter les difficultés techniques ne demande pas seulement aux violonistes de créer, d'imaginer des exercices, cela leur demande aussi de réfléchir sur la complexité des gestes qui sont à réaliser. Cette posture réflexive du musicien, où l'approche didactique est évidente, porte l'instrumentiste à comprendre par la description, les schèmes qui structurent le geste instrumental dans le contexte musical où il est réalisé. Cette réflexion est d'abord celle de l'artiste sur sa propre pratique (forme de transposition didactique interne) avant d'être celle qui constituera un enseignement de l'instrument (forme de la transposition didactique externe). En démontant les schèmes d'action qui constituent un geste violonistique, le musicien devient enseignant, il s'enseigne à lui-même, dans le sens où il met en signes pour lui-même les tenants et aboutissants du nouveau geste.

103

Mais revenons à la matrice disciplinaire de Kuhn. Comment les éléments qui la structurent nous permettent-ils de comprendre, d'identifier, et ainsi d'expliquer l'évolution pédagogique du violon ?

### 3.1 LES GÉNÉRALISATIONS SYMBOLIQUES EN DISCUSSION

Premier élément de la matrice disciplinaire, les généralisations symboliques représentent à la fois les lois et les définitions que le groupe des violonistes partage. Dans le cadre des méthodes pour enseigner le violon, ces généralisations symboliques sont à la fois les règles, les articles, qui régissent la tenue de l'instrument, la posture du violoniste, que les définitions qui sont données d'un mode de jeu. Ainsi, la description de la tenue de l'instrument évolue sensiblement de 1800 à 1930 en France, notamment avec la prise en compte de la mentonnière qui va définitivement être adoptée par Spohr dans sa méthode de 1801 (Pincherle,



1927). Autre généralisation symbolique, la tenue de l'archet qui est marquée par des différences entre les conceptions française, allemande, italienne ou russe. Pour la conception française, Capet en présente une description systémique dans sa méthode de 1916.

Ces évolutions révèlent les différentes écoles au sein du groupe des violonistes, et indiquent aussi les choix axiomatiques qui ne manquent pas d'apparaître dans l'enseignement du violon des grandes écoles nationales. La méthode de Capet devient le modèle de l'école française, après celle de Baillot. Et le système centralisé de l'enseignement musical français ne fait qu'accentuer cet effet.

On remarque que, très souvent, ces généralisations symboliques sont à la fois des lois et des définitions : il faut tenir son instrument de telle manière pour telle raison. Dans les méthodes, les définitions servent souvent à justifier la loi, sans que ces définitions soient forcément fondées sur le plan scientifique. Les recours à des justifications physiologiques n'apparaissent qu'avec une certaine approche scientifique de l'enseignement violonistique, et pas toujours pour le bien de l'instrumentiste, comme le montre Pincherle lorsqu'il décrit les exercices d'assouplissement pensés pour la main gauche, et même les machines « créées pour procurer en un minimum de temps un maximum d'assouplissement ou de dislocation des muscles : telles celle du russe Ostrowski, ou l'*Ochydactyl* de l'ingénieur Rétif. » (Pincherle, 1927, p. 1811). À l'instar d'autres pratiques instrumentales (Jaëll, 1896), l'idée de progrès scientifique est aussi présente et partagée par les violonistes et influence certaines approches pédagogiques.

Lorsque la tenue du violon évolue pour s'adapter à l'exécution d'œuvres nouvelles, si la partie la plus générale de la loi reste valide (le placement de l'instrument sur l'épaule gauche), la définition devient plus précise et décrit un rapport nouveau à l'instrument dans les gestes liés à son inclinaison, à la posture des bras, par exemple (Capet, 1916 ; Flesch, 1925).

Lorsque les lois changent, les règles régissant la tenue de l'instrument changent aussi. Ces changements marquent l'évolution au sein d'un groupe et redéfinissent les contours des écoles. Le cas de la tenue de l'archet est significatif. La description qu'en font les auteurs des méthodes françaises indique les ruptures au sein du groupe et la naissance de sous-écoles au sein de l'école française de violon. Alors même que Kreutzer et Baillot enseignent tous deux au Conservatoire, chacun décrit une manière de tenir l'archet qui fera école en Allemagne ou en France. Il en est de même entre Carl Flesch (condisciples de Jacques Thibaut au Conservatoire) et Lucien Capet au début du XX<sup>e</sup> siècle. La différence de cette tenue de l'archet est encore plus marquée entre Auer et Joachim, la tenue de l'école franco-belge étant intermédiaire entre ces derniers.

C'est dans ces microévolutions, ces changements infimes, que les violonistes se définissent comme appartenant à telle ou telle école.

### 3.2 QU'EN EST-IL DES CROYANCES ?

Ces justifications scientifiques sont aussi très liées au contexte dans lequel elles sont exprimées. Les conceptions et descriptions de l'assouplissement des doigts de la main gauche du violoniste sont contemporaines des travaux sur la pronation et la supination décrites dans les méthodes pour piano (Jaëll, 1896). Il y a une véritable croyance dans les capacités de la science à pouvoir améliorer les performances physiques des violonistes. Le "scientisme" au détriment du développement physique du sujet devient un sujet d'étude.

Autres croyances, celles très marquées d'appartenir à une école spécifique, jusqu'à en oublier ses origines. L'école française de violon est issue de l'école italienne comme nous l'avons observé : les principaux violonistes du XIX<sup>e</sup> siècle et professeurs au conservatoire étaient les élèves de Viotti et les sources auxquelles puise Baillot pour rédiger la première méthode officielle du conservatoire étaient très clairement extraites de celle de Geminiani via Viotti. Même la tenue de l'instrument est aussi empruntée aux Italiens ! Cela n'invalide pas l'idée que progressivement va apparaître un style français, mais les méthodes n'en rendent pas ou peu compte avant que les principes soient formalisés par des auteurs comme Capet ou Herwegh. Ce dernier rappelle, en 1925, dans l'avant-propos de sa méthode :

« Il nous faut pour cela créer une pédagogie nouvelle. [...] Et c'est en étudiant analytiquement les ressources de la main humaine et en éduquant notre oreille par de nouveaux procédés toniques que nous pourrons nous approcher de cette perfection technique que nos grands virtuoses du passé atteignirent par leur expérience propre et par intuition. » (Herwegh, circa 1925)

Conscient du travail d'analyse sur les pratiques qui doit être fait, il est certainement l'un des premiers à l'exprimer aussi clairement.

Les croyances permettent aux membres du groupe d'adhérer collectivement à certains modèles particuliers. Quels sont les modèles auxquels les membres d'un groupe adhèrent ? Ces modèles sont les maîtres, les méthodes, les traditions de pratiques. Rien n'est fondé scientifiquement : c'est une identification « à » des manières de faire, la nécessité d'appartenir à une école et de s'inscrire dans une filiation instrumentale d'excellence. Il s'agit ainsi de s'inscrire ou d'être reconnu comme l'héritier ou le témoin d'une tradition, celle des écoles souvent liée au répertoire et aux modes d'interprétation, mais aussi celle d'une pratique de la musique de chambre ou d'orchestre.

### 3.3 UN ENSEIGNEMENT DES VALEURS

Les valeurs des violonistes apparaissent dans les justifications qu'ils avancent sur la posture de l'instrumentiste, sur les raisons de jouer telle ou telle ornementation, sur la reproduction des apprentissages tels que ceux des gammes. C'est indiscutablement l'élément de la matrice disciplinaire qui nous permet de repérer le plus large consensus tant dans le savoir-être de l'instrumentiste que dans ses savoir-faire. Les recommandations sur la tenue de l'instrument et les raisons de les respecter indiquent la volonté des professeurs de violon de faire valoir « le caractère noble » de l'instrumentiste, à l'instar des descriptions faites par les saxophonistes à la même époque pour faire valoir l'aspect martial du musicien (Terrien, 2014, 2015). Ces illustrations et les explications qui les accompagnent situent les groupes socialement.

De même, la description et les modalités d'exécution de certains exercices font référence à un passé que les auteurs présentent comme prestigieux ou qui donnent du prestige à la pratique de l'instrument. Nous avons observé l'utilisation du vocabulaire concernant l'exécution des ornements qui doit toujours rester de « bon goût ».

### 3.4 LA RÉFÉRENCE AUX EXEMPLES

Les exercices des méthodes, notamment celles du début du XX<sup>e</sup> siècle, sont succincts, ce qui semble indiquer que l'auteur s'intéresse plus à la description d'un geste, d'une technique, qu'à sa mise en œuvre par des exemples écrits spécialement pour eux.

Cela montre aussi que les auteurs ancrent leur enseignement dans une pragmatique musicale, c'est-à-dire dans une pratique du répertoire qui renvoie l'étudiant violoniste aux difficultés qui existent dans les œuvres. Les auteurs n'extraient pas les difficultés de leur contexte musical. Les explications techniques qui existent dans ces méthodes dépassent le modèle incriminé pour questionner l'apprenant sur les aspects cognitifs de la difficulté à surmonter, l'amener à réfléchir sur les actions qui structurent son geste.

L'analyse des exemples précise aussi certaines idéologies, et révèle comment on passe progressivement d'un enseignement où la primauté à l'oral est vérifiable dans le peu d'explications techniques accompagnant les exercices, à un enseignement plus didactisé où la description et l'explicitation des gestes sont systématisées et minutieuses (Capet, 1916 ; Herwegh, circa 1925 ; Flesch, 1926). D'une certaine façon, le désir de professionnaliser la formation du violoniste est apparent dans les propos de Marcel Herwegh (1925) : « Nos façons d'apprendre le métier ne cadrent pas avec les nouvelles formes musicales. »

## CONCLUSION

Le concept de matrice disciplinaire et les thèses avancées par Kuhn dans son ouvrage *La structure des révolutions scientifiques* sont adaptables à l'univers de la musique. Les éléments de la matrice disciplinaire nous permettent de cerner les théories qui structurent la discipline « violon », que ces théories soient générales à la musique (le monde tonal ou atonal ; les modalités d'écriture) ou plus spécifiques à l'instrument (les modalités de jeux ; la technique de l'archet). Ces différents aspects de la matrice disciplinaire révèlent les valeurs du milieu et l'évolution des comportements liés aux changements de la société, et surtout à l'évolution du répertoire. Ils mettent en lumière certaines croyances qui dévoilent les origines de la formation de l'instrumentiste mais aussi les fondements de cette formation qu'ils soient ancrés académiquement ou qu'ils soient directement issus des expériences d'artiste. À la lumière de ces éléments, nous observons que la discipline se structure progressivement autour de l'étude, l'analyse et la compréhension des pratiques instrumentales plus ou moins contextualisées, et que l'évolution de celles-ci met un certain temps à pénétrer le milieu des professeurs de violon et à modifier leurs pratiques pédagogiques. D'autre part, notre analyse semble mener au constat que l'école française de violon et l'école franco-belge recouvrent, selon les époques, des réalités polymorphes tant les styles des artistes diffèrent au sein même de cette école, comme le montrent la lecture et l'étude des contenus des méthodes. Enfin, la vitalité de la pratique instrumentale passe par l'appropriation de nouvelles œuvres dont les difficultés techniques vont être à l'origine d'innovations pédagogiques et didactiques. Comme le rappelle Herwegh dans l'avant-propos de sa méthode (1925), les grands pédagogues de l'instrument sont les artistes qui ont conscience qu'ils « brid[ent] l'essor de la musique » s'ils n'étudient pas, avec les connaissances et le savoir-faire de leur époque, les difficultés que pose l'enseignement de leur instrument.

107

## BIBLIOGRAPHIE

Pierre Baillot. *L'Art du violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*. Paris : L'imprimerie du Conservatoire de musique, s.d. (circa 1834).

Pierre Baillot. *Observations relatives aux concours de violon du conservatoire de musique par Pierre-Marie-François-de-Sales Baillot*. Œuvre posthume (1835), Paris : Librairie Firmin Didot Frères, Fils et Cie, 1872.

Pierre Baillot, Pierre Rode et Rodolphe Kreutzer. *Méthode de violon par les C<sup>ens</sup> Baillot, Rode et Kreutzer, rédigée par le C<sup>en</sup> Baillot*. Paris : Magasin de Musique, 1803, 167 p. ; reprint Genève : Minkoff, 1974.

Alexandre Bergerre. *Nouvelle méthode pour le violon ou recueil de leçons avec les observations nécessaires pour apprendre à bien jouer de cet instrument, dédiée à Monsieur Lottin père par Alexandre Bergerre professeur, membre de plusieurs sociétés savantes, op. 46.* Paris : Cotelle ; Orléans : Loddé, 1839.

Charles-Auguste Bériot. *Méthode de violon divisée en trois parties, op. 102.* Paris, l'auteur, 1857.

J. Blanc. *Grande méthode complète et raisonnée pour le violon composée sur un plan nouveau et servant d'introduction à celle du conservatoire, par J. Blanc.* Paris : Alex Grus aîné, 1846.

Victor Bretonnière. *Méthode théorique et pratique pour le violon contenant principes de musique, leçons préparatoires, tablatures, études, suivis d'airs extraits des opéras de nos grands maîtres, et terminés par des études extraites des œuvres de Dancla par V. Bretonnière, op. 224.* Paris : Léon Escudier, 1862.

C. Cadot. *Méthode élémentaire pour le violon contenant les principes de la musique et la tenue du violon ainsi que les gammes et leçons nécessaires pour parvenir aux difficultés.* Paris, s.d., circa 1820.

Lucien Capet. *La technique supérieure de l'archet.* Paris : Maurice Sénart et Cie, 1916.

Carnaud Jeune. *Méthode pour le violon analytique et progressive.* Paris : A. Provost et Cie, s.d., circa. 1879-1882.

Émile Chaumont. *L'école du violon, méthode analytique et pratique en cinq parties.* Leipzig, Londres, Bruxelles : Cranz & Co., 1935.

Yves Chevallard. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La Pensée Sauvage, 1985/1991.

Yves Clot. *Travail et pouvoir d'agir.* Paris : PUF, 2008.

Yves Clot et Daniel Faïta. « Genre et style en analyse du travail ». Concepts et méthodes. *Travailler* n° 4, p. 7-42, 2000.

Sébastien Demar. *Méthode abrégée pour le violon faite d'une manière très facile, avec tous les principes indispensables pour jouer de cet instrument par Sébastien Demar.* Paris : Imbault, s.d., circa 1797-1802.

Carl Flesch. *L'Art du Violon*, version française de S. Joachim-Chaigneau. Maw Eschig, Paris, 1926.

Antoine Fontaine. *Méthode élémentaire et progressive de violon contenant l'Abrégé des principes de musique, une théorie nouvelle pour l'archet, des Gammes et études propres à former l'intonation des élèves, à les familiariser avec les distances difficiles sur le violon, et à leur faciliter le mécanisme de l'archet, un choix d'airs nouveaux tirés des opéras de Bellini, Meyerbeer, Rossini, avec accord d'un second violon ad-lib. Composée et dédiée à son Cousin L. Fontaine, ex-artiste de l'Op. Comique par A. Fontaine.* Paris : Meissonnier, 1837.

Francesco Geminiani. *L'Art de jouer le violon contenant les règles nécessaires à la perfection de cet instrument avec une grande variété de compositions très utiles à ceux qui jouent la basse de violon ou le clavecin etc. par F. Geminiani, op. IX.* Paris, 1752.

André Giordan. *Apprendre.* Paris : Belin, 1998.

M. Guichard. *École du violon. Grande méthode complète et raisonnée pour le violon à l'usage du Conservatoire par M. Guichard ex 1<sup>er</sup> violon du Théâtre Italien.* Paris : Maurice Schlesinger, 1851.

Adolphe Herman. *Méthode complète de violon, op. 40.* Paris : Lemoine, 1860.

109

Marcel Herwegh. *Le pupitre du violoniste musicien. Conseils et plan d'entraînement journalier conforme aux exigences de la musicalité moderne. I. Technique de virtuosité.* Paris : Librairie Hachette, s.d., circa 1925.

Marie Jaëll. *La musique et la psychophysiologie.* Paris : F. Alcan, 1896, 2<sup>e</sup> édition en 1926 ; réédité en 1980.

Cécile Kubik. « Des méthodes pédagogiques inédites comme contribution à la connaissance interprétative du XIX<sup>e</sup> siècle violonistique français ». Paris : Conservatoire national supérieur de musique et de danse, 2013. <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=713>, consulté le 12.09.2015.

Thomas S. Kuhn. *La structure des révolutions scientifiques* (paru en anglais en 1962). Traduction française de L. Meyer, Paris : Flammarion, Champs Sciences, 2008.

Stéphanie Moraly. « Aux sources d'un Âge d'Or. La Sonate pour violon et piano en France au XIX<sup>e</sup> siècle ». Dans *Ad Parnassum, A Journal of Eighteenth- and Nineteenth-Century Instrumental Music*, vol. 7, n<sup>o</sup> 13, Bologna : Ut Orpheus Edizioni, p. 59-93., 2009.

Stéphanie Moraly. « Du goût au style : création d'une identité musicale française ; la sonate pour violon et piano au tournant du XX<sup>e</sup> siècle ». Dans *Musique française. Esthétique et identité en mutation, 1892-1992*, dir. Pascal Terrien, Sampzon : Delatour France, collection Pensée musicale, p. 241-254, 2012.

Stéphanie Moraly. *La sonate française pour violon et piano. Identité d'un genre musical (1868-1943)*. Thèse de doctorat sous la direction de Danièle Pistone, université Paris-Sorbonne, 2014.

Armand Parent. *Exercices pour violon. École moderne*. 1<sup>er</sup> volume, d'après les principaux traits de V. d' Indy, *Sonate*, Lalo, *Concerto* et *Symphonie espagnole*, C. Saint-Saëns, 3<sup>e</sup> concerto, Paris : Durand, 1917.

Anne Penesco. « Pierre Baillot et l'école franco-belge de violon ». Dans *Le Conservatoire de Paris, 1795-1995. Deux cents ans de pédagogie*, dir. A. Bongrain & A. Poirier, Paris : Buchet/Chastel, p. 91-99, 1999.

Anne Penesco. *Les instruments à archet dans les musiques du XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Honoré Champion, collection « Musique-musicologie » n<sup>o</sup> 21-22, 1992.

J.D. Perrin. *Leçons élémentaires et progressives à l'usage de ceux qui veulent apprendre à jouer du violon, composées et dédiées à Messieurs Grétry et Dalayrac*. Par J.D. Perrin musicien et professeur de violon au lycée impérial. Paris : P. et J.J. Le Duc, s.d., circa 1808-1810.

Marc Pincherle. « Le violon ». Dans *Encyclopédie de la musique, deuxième partie technique, esthétique et pédagogie*, dir. A. Lavignac, tome VIII, Paris : Librairie Delagrave, p. 1794-1837, 1927.

Louis Spohr. *École ou méthode pour le violon à l'aide du teneur de violon*. Traduit de l'allemand par M. Heller, Paris : Richault, s.d., circa 1840.

Louis Spohr. *Violinschule*. Vienne : C. Halinger, 1832.

Pascal Terrien. « L'histoire des arts : une nouvelle discipline ? ». Dans *L'enseignement de l'histoire des arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, dir. P. Terrien & J.-L. Leroy, tome III, Paris : L'Harmattan, collection Arts, Transversalité, Éducation, p. 19-32, 2014 (a).

Pascal Terrien. « La "modernité" de l'enseignement du saxophone en France : 1846-1942 ». Dans *Une histoire du saxophone par les méthodes parues en France 1846-1942*, dir. Pascal Terrien, Sampzon : Delatour France, p. 231-252, 2014 (b).

Pascal Terrien. « De la musique à l'enseignement : la transposition didactique ». *La revue du Conservatoire de Paris* n° 3, Paris : Conservatoire national supérieur de musique et de danse, 2014(c). <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900>, 2014, consulté le 12.09.2015.

Pascal Terrien. *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Sampzon : Delatour France, 2015.

Gérard Vergnaud. « À quoi sert la didactique ? ». Dans *Éduquer et Former*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 273-279, 2001.

Michel Verret. *Le Temps des études*. Paris : Honoré Champion, 1975.

Aristide Wirsta. *L'enseignement du violon au XIX<sup>e</sup> siècle*. Thèse de doctorat, faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Paris, 1971.