

L'héritage pédagogique de Veda Reynolds : sur les traces d'un style

Angelika Güsewell

Haute école de musique Vaud Valais Fribourg,
HES-SO Haute école spécialisée de Suisse occidentale

Rym Vivien

Haute école de musique Vaud Valais Fribourg,
HES-SO Haute école spécialisée de Suisse occidentale

Pascal Terrien

Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF – FED
4238 SFERE-Provence, Conservatoire National Supérieur
de Musique et de Danse de Paris (CNSMDP)

Introduction

La nomination de Renaud Capuçon comme professeur de violon à la Haute Ecole de Musique Vaud Valais Fribourg signifie pour ce soliste et chambriste de renommée internationale le début d'une activité régulière d'enseignement. Cette nouvelle réalité professionnelle suscite chez lui une réflexion non seulement sur la pédagogie et l'apprentissage du violon en général, mais également sur son propre parcours d'élève et sur les apports des différents professeurs avec lesquels il a travaillé. C'est avec la chambriste et musicienne d'orchestre Veda Reynolds, dont il a été l'élève entre l'âge de dix et vingt ans, que Renaud Capuçon a construit l'essentiel de sa technique.

Cette professeure¹ et son enseignement l'ont profondément marqué, au point qu'il pense lui devoir non seulement sa *manière d'être* au violon, mais aussi et peut-être surtout, sa manière d'enseigner. Il se pose dès lors la question des spécificités pédagogiques et didactiques de cette interprète-professeure tombée dans l'oubli quasi-total aujourd'hui, et s'interroge sur leur possible influence sur l'activité enseignante de ses anciens élèves et étudiants.

A la recherche d'une méthodologie permettant d'apporter une réponse à ces questions, un premier enjeu est apparu : celui de retrouver ou de constituer un corpus de sources ou de traces permettant de dégager les principales caractéristiques de l'enseignement du violon de Veda Reynolds, alors même que cette dernière est décédée et ne peut donc plus être observée ou questionnée.

¹ Née en 1922, Veda Reynolds a étudié le violon au Curtis Institute avec Efrem Zimbalist (école russe). Diplômée, elle a été son assistante dans la même institution de 1942 à 1961. Au cours de la deuxième guerre mondiale, elle obtient un poste au Philadelphia Orchestra et devient l'assistante du premier violon durant la saison 1958-59, une position à responsabilité inhabituelle pour une femme à cette époque. Par ailleurs, elle a occupé le poste de premier violon dans le Philadelphia Grand Opera Company Orchestra. Avec trois autres membres du Philadelphia Orchestra, elle fonde le Philadelphia String Quartet : les quatre musiciens quittent l'orchestre en 1966, lorsqu'ils sont invités pour une résidence à l'Université de Washington. De 1975 à 1977, Veda Reynolds enseigne à la North Carolina School of the Arts, puis, de 1979 à 1989, au CNSMD de Lyon. Après sa retraite, elle continue à enseigner en privé. Parmi ses anciens étudiants, on retrouve des violonistes et altistes qui ont fait ou qui font actuellement une carrière internationale : Renaud Capuçon, le requérant du présent projet ; David Harrington, 1er violon du Kronos Quartet ; William de Pasquale, premier violon remplaçant du Philadelphia Orchestra ; Joseph Silverstein, ancien premier violon du Boston Symphony Orchestra ; Michael Tree, altiste du Guarneri String Quartet.

I. Cadre théorique

I. 1. *Différents types de traces pour étudier l'enseignement du violon*

Un premier type de traces pouvant renseigner sur l'enseignement d'un professeur consiste en des captations vidéo de situations de transmission, de cours ou de masterclass. Toutefois, dans le cas de Veda Reynolds, une seule vidéo datant des années 1980 a pu être retrouvée à ce jour, ce qui ne constitue pas un corpus d'analyse suffisant. D'autre part, cette vidéo montre un cours de musique de chambre avec un quatuor à cordes de niveau professionnel et non un cours de violon.

Un deuxième type de sources envisageable serait des traces écrites que Veda Reynolds aurait elle-même laissées : les traités, les méthodes et les écrits théoriques des grands pédagogues du passé renseignant sur leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage du violon². Ces publications, utilisées depuis leur parution par des générations de violonistes et d'enseignants, font désormais l'objet de travaux musicologiques, didactiques ou épistémologiques (Gutknecht, 2010 ; Hopfner, 2011 ; Masin, 2011 ; Papatzikis, 2008 ; Penesco, 2000 ; Rut, 2006 ; Seifert, 2003 ; Szabó, 1978 ; Terrien, 2018 ; Vaccarini Gallarani, 2010 ; Weiskirchner, 2007). Toutefois, dans le cas de Veda Reynolds, les éléments écrits conservés – quelques pages de notes manuscrites conservées au Curtis Institute of Music – ne constituent pas un corpus suffisamment significatif pour servir de base de travail.

² Francesco Geminiani (1751) ; Léopold Mozart (1756) ; Pietro Signoretti (1777) ; Baillot, Kreutzer & Rhode (1793) ; Louis Spohr (1832) ; Jacques-Féréol Mazas (1832) ; Jean Delphin Alard (1848) ; Joseph Joachim (1905) ; Carl Flesch (1911) ; Ivan Galamian (1962) ; Yehudi Menuhin (1971) ou Robert Gerle (1983/1991) pour en citer quelques-uns.

Un troisième et dernier type de traces pouvant donner des indications sur l'approche pédagogique et didactique des professeurs d'instrument du passé relève des écrits laissés par leurs étudiants. Certaines autobiographies ou correspondances d'élèves sont d'une grande richesse à cet égard. L'ouvrage « Chopin vu par ses élèves » (Eigeldinger, 1979) constitue un exemple intéressant d'exploitation de ce type de traces. Toutefois, dans le cas de Veda Reynolds, à l'exception de quelques hommages publiés en 2000 à l'occasion de son décès, aucun témoignage d'élèves, d'étudiants, de collègues ou de parents n'a pu être retrouvé.

Compte tenu de cette absence quasi-totale de sources ou de traces à exploiter, une enquête auprès d'anciens élèves de Veda Reynolds en vue de collecter des données sur les spécificités pédagogiques et didactiques de leur professeur d'une part, et sur leur propre enseignement d'autre part, a semblé une approche prometteuse. L'idée étant que la comparaison de ces données permettra de faire émerger les points communs et les différences, et ainsi de rendre compte d'un éventuel « héritage pédagogique ». Tenter de reconstituer la spécificité des gestes pédagogiques et didactiques d'une professeure de violon à travers l'activité et le discours de ses anciens élèves ou étudiants aujourd'hui enseignants appelle à mobiliser les cadres théoriques de l'ergonomie de l'activité enseignante et de la clinique de l'activité.

I. 2. Approche ergonomique de l'activité enseignante et clinique de l'activité

Si l'ergonomie - dans son acception la plus étendue - vise à adapter les conditions de travail aux personnes en vue d'optimiser leur efficacité et leur bien-être³, l'approche

³ Voir définitions répertoriées par la *Société d'Ergonomie de Langue Française* <https://ergonomie-self.org/ergonomie/definitions-tendances/>

ergonomique appliquée au domaine de l'enseignement s'intéresse plus spécifiquement à la compréhension du cheminement s'opérant entre le travail prescrit et le travail réel, en cherchant à « comprendre comment, à partir des prescriptions qui lui sont faites, un professeur, non seulement utilise, mais refaçonne les moyens à sa disposition pour accroître aussi bien l'efficacité que l'efficience de l'action » (Amigues, 2003, p. 14).

Les notions de *genre* professionnel et de *style*, notions-clefs de l'approche ergonomique et de la clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000), permettent d'étudier ce processus de recomposition entre travail prescrit et travail réel. Le *genre* professionnel correspond à l'ensemble des manières d'agir, des règles et des gestes partagés par un groupe, et peut s'assimiler à une mémoire impersonnelle mobilisée implicitement lors de l'action individuelle, « une sorte d'intercalaire social » réglant « l'activité personnelle de façon tacite » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000, p. 2). Le *genre* constitue une ressource pour le professionnel puisqu'il permet de guider l'action individuelle en référence à des normes partagées par une même collectivité (Clot & Faïta, 2000). Chaque individu s'émancipe de la dimension collective du genre par son *style*, en adaptant ses gestes professionnels à son propre environnement (Clot & Faïta, 2000).

Pour comprendre le cheminement à l'œuvre entre travail prescrit et travail réel, les ergonomes distinguent l'*action* de l'*activité*. L'action émane généralement d'une prescription et équivaut donc à ce qui doit être fait, tandis que l'activité est ce qui se fait concrètement, et demeure imprescriptible compte tenu de son caractère subjectif, puisqu'elle résulte du rapport installé par l'individu « entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce » (Amigues, 2003, p. 8). A l'intérieur même de la notion d'activité, les ergonomes distinguent le *réel de l'activité* de l'*activité réalisée* : « L'activité réalisée n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la

situation où elle voit le jour. [...] Le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu ou pu faire [...] » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 2). Ainsi, les activités non réalisées doivent être prises en compte pour approcher l'activité dans sa globalité – tant dans ses entraves que dans ses potentialités – le réalisé et le non-réalisé entretenant un rapport dialectique significatif.

La méthode de l'entretien d'autoconfrontation (Oddone, Re, & Briante, 1971), lorsqu'elle est appliquée dans les champs de l'ergonomie du travail et de la clinique de l'activité, donne accès tant à la face visible qu'à la face cachée de l'activité. En plaçant le praticien face à l'enregistrement vidéographique de son activité en présence d'un chercheur (autoconfrontation simple) et en l'amenant à commenter ses actions, ses interventions, ses préoccupations, la méthode de l'autoconfrontation fait émerger le *réel de l'activité*. Les activités inhibées ou empêchées ainsi extériorisées peuvent, dans un second temps, faire l'objet d'un travail, « d'une transformation pour ouvrir sur une nouvelle activité » (Moussay & Flavier, 2014, p. 101).

En effet, la clinique de l'activité est une méthode d'action qui vise la transformation et non l'acquisition de connaissances (Leplat, 2008). Initiée à la demande des professionnels (et non des chercheurs accompagnant le processus), elle s'inscrit dans une perspective de développement professionnel ou de changements à apporter au milieu de travail. C'est pourquoi l'étape déterminante de la méthode d'autoconfrontation est un entretien croisé réunissant plusieurs sujets et un chercheur sur le même principe que l'entretien d'autoconfrontation simple, à la différence que chacun des sujets va cette fois être également amené à commenter l'activité de ses collègues. Des « controverses professionnelles » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 5) peuvent alors se déclencher à propos

des divergences entre des styles individuels variés. Ces discussions permettent au genre professionnel et aux potentialités de l'activité de se révéler, puis de se développer.

Dans le contexte de la présente recherche, la méthode des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés a été empruntée à la clinique de l'activité. Toutefois, elle a été utilisée dans une visée compréhensive et non transformative : l'objectif n'était pas de modifier le travail des enseignantes et enseignants qui y ont participé, mais d'identifier des traces de l'activité enseignante de Veda Reynolds à travers le discours de ses anciens élèves devenus professeurs de violon. En vue de cette analyse, un deuxième cadre théorique a été mobilisé, issu cette fois du domaine de la didactique professionnelle.

I. 3. Didactique professionnelle : les préoccupations enseignantes

Les travaux de recherche et les publications ayant pour préoccupation commune l'activité de l'enseignant et sa modélisation se sont multipliés au cours des dernières années (Alin, 2010 ; Altet, 2002 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Jorro, 2007 ; Leblanc & Veyrunes, 2011). Elaborés dans le contexte scolaire, ces modèles sont relatifs à l'agir enseignant à l'intérieur d'une classe et permettent l'analyse approfondie de situations d'enseignement-apprentissage collectives. Moyennant quelques adaptations, ils peuvent toutefois être transposés au contexte de l'enseignement instrumental individuel. Le *multi-agenda des préoccupations enseignantes* de Bucheton & Soulé (2009) semble être un outil d'analyse particulièrement pertinent dans le cadre d'une recherche ergo-didactique croisant l'ergonomie de l'activité enseignante et la didactique professionnelle. En effet, ce modèle s'intéresse aux préoccupations de l'enseignant, aux ressorts principaux et aux *logiques d'arrière-plan* (Bucheton, 2009) plus ou moins conscientes qui guident son activité et permettent de

mieux comprendre « où s'origine la dimension irréductiblement singulière de cet agir, ce que parfois on appelle le charisme propre de l'enseignant » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 31).

Le modèle comprend cinq préoccupations centrales ou « macro-préoccupations », cinq invariants de l'activité enseignante que les auteurs considèrent comme « les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 33). Ces cinq composantes sont les suivantes : 1) Le pilotage, au sens de gérer et « d'organiser l'avancée de la leçon » ; 2) L'atmosphère, nécessaire à « maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive » ; 3) Le tissage, visant à créer du sens et des liens entre les savoirs ; 4) L'étayage, qui correspond à toute forme d'aide prodiguée durant la leçon ; 5) Les objets de savoirs, vers lesquels s'orientent les autres préoccupations (p. 32).

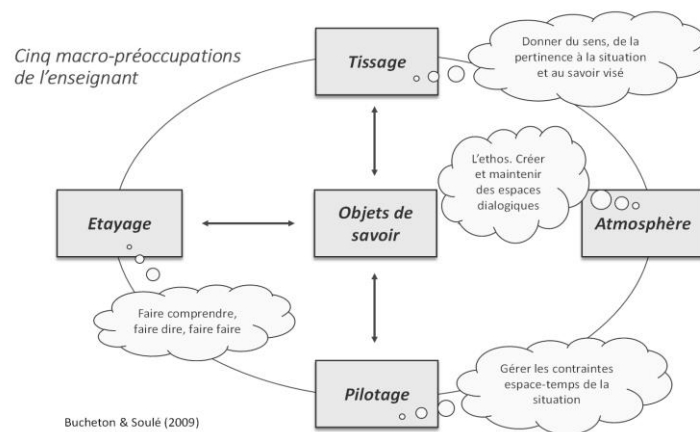


Fig. 1 : Multi-agenda des préoccupations enseignantes (d'après Bucheton & Soulé, 2009)

I. 4. *Objectifs de l'étude et questions de recherche*

Comme exposé dans l'introduction, l'objectif initial de la présente recherche est double : d'une part, tenter de reconstituer ce qui a fait la spécificité de l'enseignement de la violoniste Veda Reynolds ; d'autre part, identifier des traces de l'activité enseignante de Veda Reynolds chez ses anciens élèves devenus professeurs de violon et ainsi rendre compte de son héritage pédagogique. En raison du manque de documents ou de ressources qui pourraient renseigner sur la pédagogie de Veda Reynolds, c'est une approche ergo-didactique mobilisant à la fois le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité enseignante, une méthodologie empruntée à la clinique de l'activité et un modèle d'analyse issu de la didactique comparée des disciplines (Espinassy & Terrien, 2018) qui a été retenue. Cette approche est doublement novatrice. Premièrement, la clinique de l'activité et la méthode des entretiens d'autoconfrontation sont utilisés dans une visée compréhensive et non transformative : il n'y a aucune demande de la part des anciens élèves de Veda Reynolds que leur contexte de travail ou que leur activité enseignante évoluent ou soient modifiés. En revanche, il y a un souhait de leur part de mieux comprendre si et de quelle manière les gestes enseignants de leur ancienne professeure se retrouvent dans leur propre activité. Deuxièmement, il s'agit de croiser les points de vue de l'ergonomie de l'activité enseignante et de la didactique professionnelle pour décrire plus finement l'activité enseignante des professeurs de violon participant au projet.

A partir des objectifs initiaux et sur la base de ce qui précède, deux questions de recherche ont été formulées : (1) De quelles préoccupations enseignantes les élèves de Veda Reynolds (aujourd'hui enseignants) rendent-ils compte pour eux-mêmes ainsi que pour leur ancienne professeure lorsqu'on les place en situation d'autoconfrontation simple et croisée ? (2) Ces préoccupations sont-elles partagées et

suffisamment spécifiques pour confirmer l'hypothèse de l'existence d'un *style Veda* qui serait une déclinaison particulière du *genre professionnel* de l'enseignant de violon ?

II. Méthodologie

II. 1. *Participants*

Six professeurs de violon volontaires résidant et enseignant en France et en Suisse romande⁴ ont participé à l'étude, deux femmes et quatre hommes âgés de 32 à 59 ans. Toutes et tous ont effectué une partie de leur formation violonistique auprès de Veda Reynolds entre 1979 (date de son entrée en fonction au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon) et 2000 (l'année de son décès), en privé ou dans le cadre de leurs études professionnelles. Toutes et tous ont aujourd'hui des charges d'enseignement, cinq dans des Conservatoires de région français (formation non-professionnelle), un⁵ dans une Haute école de musique suisse (formation professionnelle).

II. 2. *Collecte des données*

A partir de captations vidéo de quelques cours de violon donnés par chacun des participants sur son lieu d'enseignement, des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés ont été menés avec les six professeurs. Pour des raisons d'organisation, les entretiens d'autoconfrontation simples ont eu lieu 5 à 8 mois après les captations vidéo, ce qui a permis aux participants de visionner les vidéos de leurs cours afin de choisir deux ou trois extraits de deux à cinq minutes à discuter lors de l'entretien. Parallèlement,

⁴ L'option de contacter et d'inclure des enseignants de violon résidant et enseignant en Grande Bretagne ou aux Etats-Unis a été écartée pour des raisons de langue.

⁵ Renaud Capuçon, l'instigateur du projet.

l'équipe de recherche a également établi une sélection d'extraits afin de compléter celle des professeurs, de manière à ce que la discussion porte sur un échantillon aussi varié que possible d'élèves et d'objets d'enseignements.

Lors des entretiens d'autoconfrontation simples réalisés à la Haute école de musique de Lausanne, les participants ont été confrontés à 3 ou 4 séquences vidéo de leur activité en présence d'un membre de l'équipe de recherche. L'instruction donnée en début d'entretien était de visionner une première fois l'extrait vidéo dans son intégralité, sans interruption. Lors du second visionnage, le participant pouvait réagir dès qu'il souhaitait commenter son activité. Les entretiens d'autoconfrontation simples d'une durée de 60 à 90 minutes ont été filmés de manière à avoir dans le champ de la caméra le chercheur, le participant, ainsi que les images vidéo visionnées et discutées (Fig. 2). Le rôle du chercheur pendant ces entretiens était d'expliquer le processus méthodologique et de recherche, de veiller à son bon déroulement, de demander des précisions sur ce qui ne semblait pas assez explicite et d'encourager le participant à développer sa réflexion.



Fig. 2 : L'entretien d'autoconfrontation simple

Pour l'autoconfrontation croisée, deux groupes de trois ont été constitués de manière à varier les profils d'enseignants en termes de parcours professionnel, de formation, et de génération. Un extrait de cours de chacun des trois participants, présentant des types d'élèves et des contenus suffisamment variés pour susciter la discussion sur leur enseignement et sur celui de Veda Reynolds, a été présenté et soumis à la discussion. La durée des entretiens croisés et les modalités d'agencement de l'espace étaient les mêmes que pour l'autoconfrontation simple (Fig. 3).



Fig. 3 : L'entretien d'autoconfrontation croisé

II. 3. *Analyse des données*

Dans un premier temps, tous les entretiens d'autoconfrontation (simples et croisés) ont été transcrits intégralement. Une analyse de contenu a ensuite été réalisée en utilisant le logiciel HyperResearch. L'objectif de cette analyse étant de mettre en évidence les préoccupations enseignantes, 5 catégories de codes *a priori* correspondant aux 5 macro-préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009) ont été établies, à savoir : (1) atmosphère, (2) pilotage, (3) étayage, (4) tissage et (5) objets de savoir. Un codage émergent a ensuite été réalisé pour chacune de ces catégories préétablies, en fonction des idées qui

apparaissaient dans le discours et des concepts identifiés, afin de décliner les macro- préoccupations en micro- préoccupations. La liste des micro-préoccupations ayant été élaborée au cours du codage et non en amont, plusieurs aller-retours entre la définition des codes et le processus de codage ont été nécessaires avant d’aboutir à une grille stabilisée (Fig. 4).

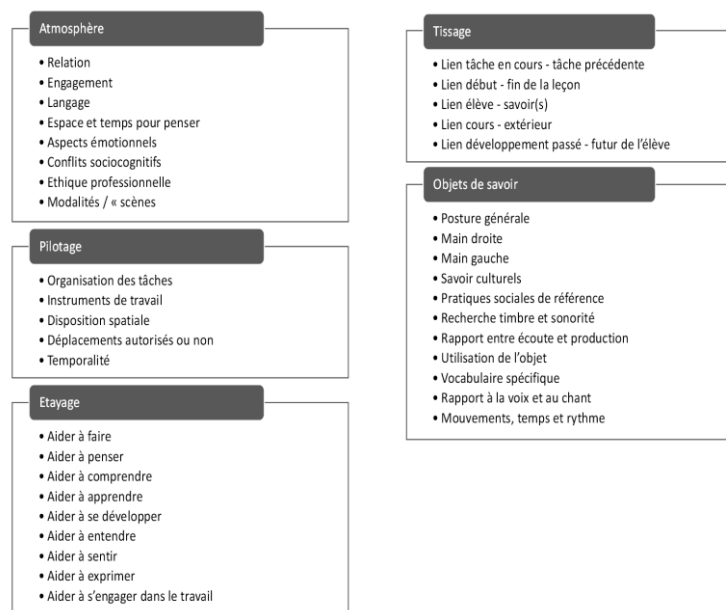


Fig. 4 : Grille de codage stabilisée, macro et micro-préoccupations

Le codage initial des entretiens a été revu sur la base de cette grille stabilisée, et les passages faisant référence à l’enseignement de Veda ont été distingués des passages faisant référence à l’enseignement de l’un de ses élèves. Finalement, les unités de codages se rapportant à chacune des cinq catégories *a priori* et à chacun des codes émergents ont été comptabilisés, afin de pouvoir déterminer la proportion du discours de chaque enseignant se rapportant aux différentes préoccupations, pour son

propre enseignement d'une part, et pour celui de Veda Reynolds d'autre part.

III. Résultats

Dans un premier temps, la proportion des codages se rapportant à chacune des cinq préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009) sera présentée pour les six participants séparément, sous forme de graphiques en radar⁶. Une première série de graphes concernera le discours des anciens étudiants de Veda Reynolds sur leur propre activité enseignante, une deuxième série prendra en compte leur discours sur l'activité de Veda. Ces analyses quantitatives seront accompagnées de citations qui illustrent la concrétisation des préoccupations identifiées dans leur travail avec les élèves. Dans un deuxième temps, des comparaisons seront effectuées : les préoccupations dont rendent compte les anciens élèves de Veda pour leur propre activité correspondent-elles à celles qui semblent avoir caractérisé l'enseignement que dispensait Veda Reynolds ? Par ailleurs : quels objets de savoirs se situent au cœur des préoccupations tant des six participants que de celles de Veda vue par ses anciens élèves ?

III. 1. Discours des enseignants sur leur propre activité

Les graphes en radar qui résultent de l'analyse du discours des enseignants sur leur propre activité (Fig. 5) mettent en évidence que l'étayage semble être au cœur des préoccupations de tous les participants (22–26% des codages), en combinaison avec les objets de savoir (19–26%) pour cinq d'entre eux (HF, JBr, JB, RCh, RC), en combinaison avec l'atmosphère (25%) pour le sixième (FD). Le pilotage (14-18%) et le tissage (18-20%) occupent

⁶ Aussi : diagramme de Kiviat, diagramme en étoile ou diagramme en toile d'araignée

une part moins importante du discours. Les six enseignants parlent abondamment de ce qu'ils mettent en œuvre durant les leçons de violon pour aider leurs élèves à développer leurs compétences violonistiques et musicales. C'est le « faire sentir » qu'ils évoquent avant tout, souvent en lien avec d'autres manières d'étayer, notamment le « faire entendre ». Ainsi, JBr évoque l'importance d'établir le lien entre ce que l'élève ressent et ce qu'il entend : « C'est réellement dans la pratique qu'on ressent et qu'on entend. Dès qu'un geste s'arrête, ça ne résonne plus ».

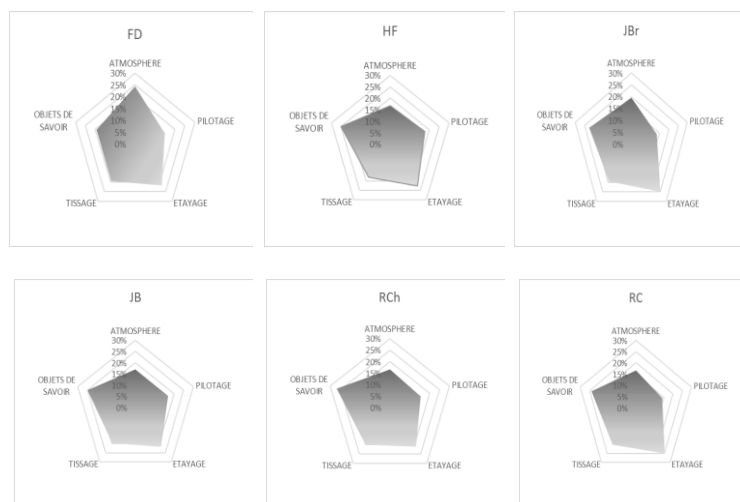


Fig. 5 : Proportion du discours sur son propre enseignement accordée aux cinq préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009).⁷

Selon les participants, le « faire sentir » précède toujours le « faire comprendre » dans leur pratique. Ainsi, HF explique qu'elle place systématiquement l'élève dans la sensation avant d'amener l'explication technique correspondante : « Au tout début, je ne parle pas encore du mouvement du poignet parce que j'essaie d'abord de le lui

⁷ Le total des pourcentages pour les cinq macro-préoccupations est toujours de 100%.

faire sentir ». RCh va dans le même sens lorsqu'il dit que « tout est une question de sensation » et que « principalement avec des enfants, il faut utiliser des termes qui sont plus liés au sensoriel qu'à l'intellectuel ». Finalement, le « faire sentir » permet à l'enseignant de se mettre dans la peau ou dans le corps de l'élève, de se faire une idée de son vécu, de ses sensations. Ainsi, RC explique qu'il demande systématiquement à ses élèves de lui montrer sur son doigt comment ils tiennent l'archet : « Comment tu peux savoir comment l'autre tient son archet ? Il n'y a aucun moyen, tu n'as pas un appareil qui vérifie... donc, si l'élève ne triche pas trop, il va transcrire sur ton doigt comment il est sur l'archet, et c'est comme un thermomètre ».

Par rapport aux objets de savoir évoqués dans les entretiens, on retrouve avant tout le corps et la posture générale (17% des codages), suivis de la recherche du timbre et de la sonorité (17%), ainsi que de l'attention accordée à la main droite (14%). A noter qu'il s'agit d'objets de savoir directement liés aux modalités d'étayage privilégiées, au « faire sentir » et au « faire entendre ».

III. 2. *Discours des enseignants sur l'activité de Veda*

Lorsque l'on examine les six graphes qui résultent de l'analyse du discours des enseignants sur l'activité de Veda (Fig. 6), on constate que la proportion des codages qui concernent l'étayage (23-28%), l'atmosphère (22-25%) et les objets de savoir (16-26%) est plus importante que la proportion de codages liés au pilotage (10-17%) ou au tissage (13-19%).

Ici encore, c'est le « faire sentir » qui semble être au cœur de la manière d'étayer l'apprentissage de l'élève. RC explique que Veda Reynolds encourageait systématiquement ses élèves à expérimenter en vue de trouver « la sensation physique du geste parfaitement

approprié à la musique ». JB raconte que Veda faisait « d'abord travailler la posture sans l'instrument pour essayer de sentir et trouver de la bonne position, le bon équilibre et qu'elle plaçait ensuite le violon, en essayant de ne pas venir bousculer l'équilibre » que l'élève avait trouvé. Dans le même ordre d'idées, HF rapporte que Veda était attentive aux particularités de chacun, aidant à les connaître et à les sentir pour les intégrer à leur manière de jouer : « Chaque élève apportait une sorte de problème à résoudre, elle était très attentive à la morphologie de chacun, elle leur faisait voir comment pendait leur main naturellement, pour sentir les choses, afin que ce soit pas du tout en dehors de leur nature. C'était fondamental pour elle ». Cette citation illustre bien le fait que pour Veda Reynolds, le « faire sentir » passait toujours par la prise en compte des réalités et des limites physiologiques de ses élèves. Ainsi, JB raconte qu'elle « s'intéressait à tout le monde, quelles que soient leurs aptitudes ou leurs facilités, qu'elle aimait bien s'intéresser aux soucis de chacun, qu'elle disait par exemple 'Vous avez une petite main alors on va chercher les solutions adaptées' et qu'elle incitait chaque élève à chercher et à comprendre son corps et sa manière de fonctionner ».

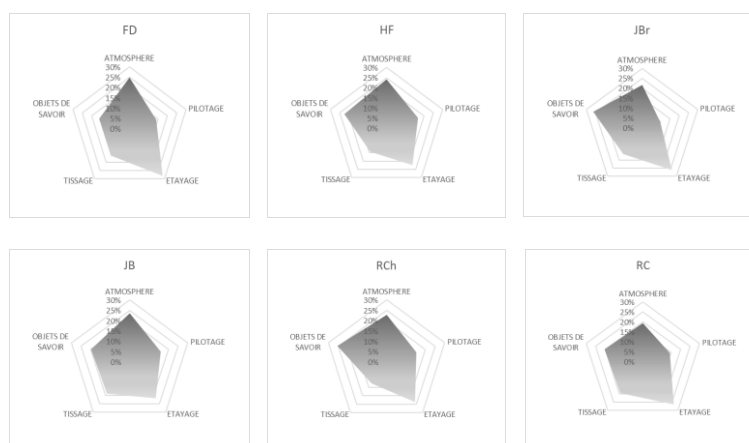


Fig. 6 : Proportion du discours sur l'enseignement de Veda accordée aux cinq préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009).⁸

A propos des contenus d'enseignement ou des objets de savoir revenant le plus souvent dans le discours des six participants sur l'enseignement de leur ancienne professeure, on trouve en premier lieu l'intérêt prononcé pour le corps et la posture générale (20% des codages), suivi de la recherche du timbre et de la sonorité (14%), ainsi que du focus sur la main droite (12%).

Selon RC, la posture était le fondement de l'enseignement de Veda : « La base de Reynolds c'était vraiment d'expliquer qu'on doit être ancré dans le sol. Donc vraiment les deux pieds un peu comme un arbre et elle me poussait et elle me disait « normalement si tu es bien ancré dans le sol et tu as le bassin un peu en avant, tu dois pouvoir faire un mouvement de balancement sans tomber » (...) Et c'est un truc de sensations ». JBr se souvient que Veda Reynolds demandait parfois à ses élèves de se concentrer

⁸ Le total des pourcentages pour les cinq macro-préoccupations est toujours de 100%.

sur les sensations corporelles liées à un coup d'archet particulier : « Par ce travail, elle voulait leur faire prendre conscience de ce qu'ils font, de certains mouvements parasites et de l'unité de leur corps ». Concernant la main droite, RC explique que Veda Reynolds demandait à ses élèves de « relâcher complètement le bras droit pour prendre conscience de son poids tout en évitant les tensions ». Finalement, FD rapporte que dans les cours de Veda Reynolds, les élèves « essayaient, testaient des choses, cherchaient la décontraction pour parvenir à un son meilleur avant d'essayer de reproduire le même son en se concentrant sur l'oreille et en cherchant à retrouver les sensations ».

III. 3. *Comparaisons*

Pour faciliter la comparaison entre l'importance que les anciens étudiants de Veda semblent accorder à chacune des cinq macro-préoccupations dans leur propre enseignement et la place que ces préoccupations prennent dans leur discours sur l'enseignement de Veda, les données des six participants ont été agrégées et des moyennes calculées, pour les entretiens d'autoconfrontation simples d'une part, et pour les entretiens croisés d'autre part. Les quatre radars qui résultent de cette analyse (Fig. 7) présentent une forme similaire, avec une part nettement plus grande des codages attribués à l'étayage, aux objets de savoirs et à l'atmosphère (19-25%) qu'au tissage et au pilotage (12-19%).

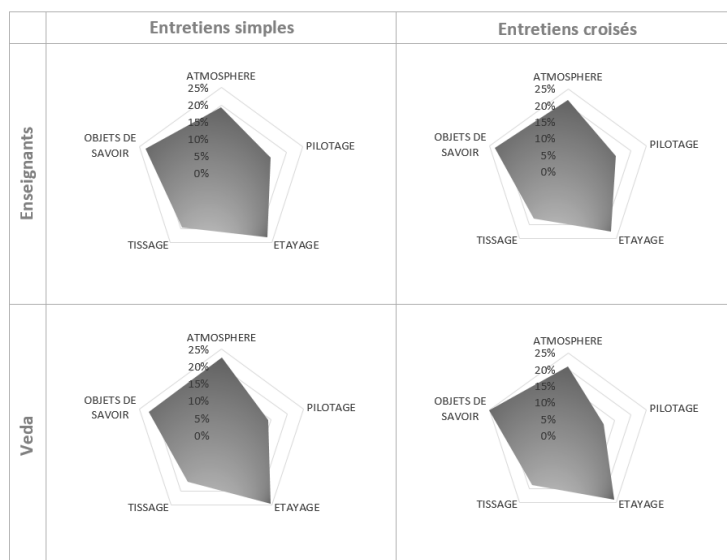


Fig. 7 : Discours des six participants sur leur propre enseignement et sur l'enseignement de Veda, dans le cadre des entretiens simples et dans le cadre des entretiens croisés.

A la lecture des quatre graphes, il apparaît également que la part du discours accordée à chacune des cinq préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009) est plus équilibrée dans le discours des six participants sur leur propre enseignement que dans leur discours sur l'enseignement que dispensait Veda Reynolds.

Quant aux objets de savoir (Fig. 8), le focus est sur le corps et la posture générale, sur la recherche du timbre et de la sonorité, ainsi que sur le travail de la main droite (12-20% des codages), tant dans le discours des anciens étudiants de Veda sur leur propre enseignement que dans leur discours sur l'enseignement de leur ancienne professeure. En revanche, le rapport à la voix et au chant (faire chanter l'élève pour l'aider à mémoriser une ligne mélodique ou pour qu'il anticipe un intervalle), les pratiques sociales de référence (pratiques musicales en dehors du contexte didactique), les savoirs culturels

(histoire de la musique, notions théoriques) et la gestion de la performance et du stress ne sont quasiment pas abordés (1-4%).

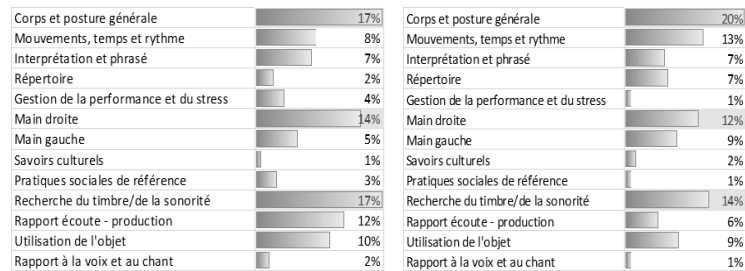


Fig. 8 : Objets de savoir : discours des professeurs sur leur propre enseignement et sur l'enseignement de Veda.

Conclusion - Discussion

L'objectif principal de la présente recherche était de tenter d'identifier et de retrouver des traces de l'activité enseignante de Veda Reynolds chez ses anciens élèves devenus professeurs de violon, et de chercher à déceler ce qui a fait la spécificité de son enseignement. Pour cela, six de ses anciens étudiants ont été filmés pendant trois ou quatre cours, puis placés en situation d'autoconfrontation, d'abord simple, ensuite croisée. L'analyse tant quantitative que qualitative de ces entretiens a permis de mettre en évidence quelles préoccupations les six participants abordent et surtout de quelle manière, en parlant de leur propre activité enseignante ou de celle de Veda. Il ressort de cette analyse que toutes et tous accordent plus d'importance à l'étayage, aux objets de savoir et à l'atmosphère qu'au tissage et au pilotage. Du point de vue de l'étayage, les participants privilégient le « faire sentir », souvent en combinaison avec le « faire entendre » et toujours avant le « faire comprendre ». Finalement, par rapport aux objets de savoir, une polarisation sur le corps et

la posture générale, sur la recherche du timbre et de la sonorité, ainsi que sur le travail de la main droite émerge de leur discours.

Ces constats indiquent qu'il pourrait exister une déclinaison particulière du genre professionnel de l'enseignant de violon, un « style Veda ». Ils ne permettent toutefois pas de l'affirmer. Pourquoi ? Tout d'abord, si la méthodologie des entretiens d'autoconfrontation en articulation avec une grille d'analyse développée à partir du modèle de Bucheton et Soulé (2009) nous éclaire sur les réflexions des participants et donc sur le *réel de leur activité*, elle ne nous dit rien sur *l'activité réalisée* et donc sur ce qui se passe (ou s'est passé) effectivement dans les cours de violon, que ce soient ceux des anciens étudiants de Veda ou ceux de Veda elle-même. Or, il est établi qu'il peut y avoir un décalage important entre ce que des professeurs d'instrument disent et pensent faire, et ce qu'ils font réellement (Koopman, Smit, de Vugt, Deneer, & den Ouden, 2007). Par conséquent, pour valider les résultats issus de l'analyse du discours des participants exposés dans la présente publication, il serait nécessaire de les croiser avec une analyse des vidéos de cours réalisées dans le cadre du projet, et surtout, avec du matériel filmé de Veda enseignant. Si l'analyse des captations vidéo de cours des six participants est envisageable puisque le matériel correspondant existe, une analyse de situations de cours dispensés par Veda Reynolds est à ce jour impossible. La seule trace filmée de son activité de pédagogue qui ait été retrouvée concerne un cours de musique de chambre avec un quatuor de professionnels : une situation de cours certes, mais tellement différente des cours de violon qu'elle renseigne de manière presque aussi indirecte que les entretiens d'autoconfrontation. Ensuite, le fait que les participantes et participants connaissaient l'objectif de l'étude – retrouver ce qui faisait l'essence de l'enseignement de Veda – et y étaient attachés pour des raisons personnelles a possiblement introduit un biais : nous

ne pouvons pas exclure que leur discours ait d'avantage reflété un mythe ou une idée qu'ils se seraient fait *a posteriori* de leur professeure que leurs préoccupations réelles et donc le *réel de leur activité*.

Finalement, le genre professionnel de l'enseignant d'instrument ou de violon dont le style Veda se distinguerait comme une sous-catégorie ou variante n'a jamais été établi empiriquement. Si une entente implicite semble exister entre les enseignants sur ce qui caractérise et fonde leur activité professionnelle, jamais leur travail n'a fait l'objet d'une étude ergonomique. Une recherche serait donc à faire avec des enseignants de violon d'âge, de formation et de profil professionnel aussi divers que possible, afin d'établir ce qui constitue la « partie sous-entendue de [leur] activité, ce [qu'ils] connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de respecifier la tâche chaque fois qu'elle se présente » (Clot & Faïta, 2000, p. 11). Une telle approche permettrait d'établir quelle attention les enseignants de violon accordent de manière générale aux cinq préoccupations. Elle permettrait de vérifier si l'étayage représente une préoccupation centrale pour toutes et tous ou si certains privilégient le pilotage, le tissage et l'atmosphère au détriment de l'étayage et des objets de savoir. En effet, Buchteton et Soulé (2009) écrivent : « L'étayage est, dans le modèle proposé, un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres. [...] Il peut être pensé comme l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves » (p. 36). Il s'ensuit que ce n'est peut-être pas la priorité accordée à l'étayage qui caractérise le « style Veda », mais plutôt le type d'étayage ou la combinaison des modalités d'étayage qui sont proposées aux élèves.

Il conviendrait également de vérifier quels objets de savoir l'ensemble des enseignants de violon considèrent comme centraux. Est-ce que le corps et la posture, le timbre et la sonorité, ainsi que le travail de la main droite sont au centre des préoccupations de tous les enseignants de violon, ou est-ce que ce focus est effectivement une spécificité du « style Veda » ?

En ce qui concerne le modèle de Bucheton et Soulé (2009), pensé et développé pour l'enseignement collectif dans le contexte scolaire, il a pour visée « de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située » (p. 29). Il prétend présenter des « préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, cinq invariants de l'activité enseignante » (p. 31) que les auteurs considèrent comme « les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » (p. 33). A condition d'être décliné plus finement et « déplié » (pour reprendre un terme d'Yvon et Clot, 2001) en micro-préoccupations, le « multiagenda » de Bucheton et Soulé semblé être un outil très intéressant pour analyser l'agir enseignant dans le contexte de l'enseignement instrumental individuel, que ce soit à des fins de recherche ou dans le contexte de la formation.

Au-delà de se pencher sur le cas particulier d'une grande pédagogue du violon, cette étude visait à apporter une première réponse à une question méthodologique fondamentale : dans quelle mesure l'héritage d'un enseignant instrumental ou vocal peut-il être reconstitué en tenant compte des pratiques pédagogiques et didactiques ainsi que du discours et des représentations de ses anciens étudiants ? Il semblerait que l'approche soit porteuse, à condition de croiser l'analyse du discours des anciens élèves avec une analyse de vidéos de leurs cours et surtout de mettre en perspective les résultats de cette double

analyse avec des données empiriques sur le genre professionnel correspondant. Ce n'est qu'en combinant des méthodologies d'analyse extrinsèque (i.e. par les chercheurs) issues de la didactique avec des méthodologies d'analyse intrinsèque (i.e. par les acteurs eux-mêmes) issues de l'ergonomie de l'activité enseignante, en confrontant ce qui est observable avec « l'expérience subjective du travail » (Espinassy & Terrien, 2018, p. 24), et en distinguant ce qui relève du genre de ce qui relève du style, qu'une réponse satisfaisante à la question de l'héritage pédagogique pourrait être apportée.

Références

Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série*, 1, 5-16.

Bucheton, D., (Ed.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3). Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/543>

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Clot, Y. Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 1-8.

Eigeldinger, J.- J. (1979). *Chopin vu par ses élèves : textes recueillis et commentés*. Neuchâtel: La Baconnière.

Espinassy, L. & Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS*, 1, 23-42. Repéré à <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01879213>

Gaunt, H. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire : The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 36(2), 215-245.

Gutknecht, D. (2010). Der italienische Violinstil der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als Grundlage von Technik und Ästhetik der französischen Geigerschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In *The Mediterranean - Source of music and longing of European Romanticism and modernism* (p. 92-99). Ljubljana: Slovenski Glasbeni Dnevi.

Hopfner, R. (2011). Die Geige : Spiel, Technik und Pädagogik in Wien. In *“Der Himmel hängt voller Geigen” : Die Violine in Biedermeier und Romantik*. Wien : Kunsthistorisches Museum.

Jorro, A. (2007). *L’agir professionnel de l’enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM, Paris. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>

Koopman, C., Smit, N., de Vugt, A., Deneer, P., & den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire Education. *Music Education Research*, 9(3), 373-397.

Leblanc, S., & Veyrunes P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l’activité enseignante. *Recherche et Formation*, 68, 139-152.

Leplat, J. (2008). Travail et pouvoir d’agir de Clot. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 10(2). Repéré à <http://pistes.revues.org/2922>

Masin, G. (2011). *Violin teaching in the new millennium: In search of the lost instructions of great masters - An examination of similarities and differences between schools of playing and how these have evolved, or*

Remembering the future of violin performance (Doctoral Thesis, Trinity College, Dublin). Repéré à <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/64557>

Moussay, S., & Flavier, E. (2014). L'entretien d'autoconfrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-119.

Oddone, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une psychologie du travail ?* Paris : Messidor/Editions Sociales.

Papatzikis, E. (2008). *A conceptual analysis of Otakar Ševčík's method: A cognitive approach to violin teaching and learning* (Doctoral thesis, University of East Anglia, School of Music). Repéré à <https://ueaeprints.uea.ac.uk/47264/>

Penesco, A. (2000). L'univers violonistique des années trente. Dans D. Pistone (dir.), *Musiques et musiciens à Paris dans les années trente* (Collection Musique-musicologie). Paris : Honoré Champion.

Rut, M. (2006). The influence of the Franco-Belgian violin school on violin didactics in Poland from the mid-19th to the mid-20th century. *Revue belge de musicologie/Belgisch tijdschrift voor muzikwetenschap*, 60, 131-140.

Seifert, R. (2003). Von Ševčík bis Galamian: Zur Entwicklung des Violinspiels im 20. Jahrhundert. *Das Orchester : Zeitschrift für Orchesterkultur und Rundfunk-Chorwesen*, 51(4), 8-18.

Szabó, Z. (1978). *The violin method of B. Campagnoli: an analysis and evaluation* (DMA Performance). Indiana University, Bloomington.

Terrien, P. (2018). Une histoire de l'enseignement du violon en France à travers ses méthodes. In C. Fritz, C.

& S. Moraly (Eds.), *Le violon en France du XIXe siècle à nos jours* (Collection Instrumentarium, pp. 91-111). Paris : Collegium Musicae.

Vaccarini Gallarani, M. (2010). La scuola violinistica di Alessandro Rolla nei primi anni del Conservatorio di Milano. In Società Italiana di Musicologia (Ed.), *Alessandro Rolla : Un caposcuola dell'arte violinistica lombarda* (Strumenti della ricerca musicale, 15, pp. 209-219). Lucca, Italy : Libreria Musicale Italiana.

Weiskirchner, S. (2007). *Leopold Mozart and the tradition of Salzburg violin pedagogy : Violin methods and their use in the Salzburg area* (Doctoral Thesis). Universität Mozarteum, Salzburg.

Yvon, F. & Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, 8(4), 63-73.