

**DE L'ARTICULATION ENTRE SAVOIRS EXPERTS ET SAVOIRS SAVANTS
CHEZ FEDELE FENAROLI (1730-1818). UNE ANALYSE DE SES *REGOLE
MUSICALI* ET DE SES TROIS PREMIERS LIVRES DE *PARTIMENTI*, DU POINT
DE VUE DE LA CONSTRUCTION D'UNE TECHNIQUE**

Fabio Antonio Falcone

Claveciniste, ainsi que professeur de clavecin et de basse continue, Fabio Antonio Falcone est membre de l'équipe de recherche en Didactiques des Arts et du Mouvement (DAM) de l'Université de Genève en tant qu'assistant-doctorant. Titulaire d'un master en clavecin et basse continue auprès du Conservatoire Supérieur d'Amsterdam ainsi que d'un master en pédagogie musicale auprès de la Haute École de Musique de Genève, ses recherches actuelles portent sur l'individuation et la reconstitution de pratiques d'enseignement du clavecin, de la basse continue et de l'improvisation au clavier en partant de l'analyse didactique de sources historiques et de méthodes anciennes.

Résumé

Cette étude se propose de comprendre et de décrire l'articulation entre savoirs savants et savoirs experts dans l'apprentissage de la basse chiffrée et de l'improvisation au clavier à travers l'exercice des *partimenti* à Naples dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle. L'hypothèse selon laquelle l'articulation entre les différents types de savoirs était engendrée par l'interaction de l'élève avec un milieu didactique dont les caractéristiques favorisaient, à travers le travail d'une technique spécifique, la construction de savoirs savants ensuite réaffirmés dans le moment d'institutionnalisation est posée. L'analyse comparée des *Regole* (1775) et des premiers trois livres de *partimenti* de Fedele Fenaroli montre comment, à travers la manipulation d'ostensifs graphiques et le travail de la technique de la basse chiffrée, l'élève pouvait construire des savoirs savants renvoyant au contrepoint et à l'harmonie, tout en construisant son expertise dans l'accompagnement et dans l'improvisation au clavier.

Mots-clés : *partimenti*, basse chiffrée, savoirs experts, savoirs savants, praxéologie, didactique de l'improvisation, sources historiques.

INTRODUCTION

De nombreux témoignages historiques (De Champs, 1879; Florimo, 1882; Vitet, 1825) affirment qu'au XVIII^e siècle l'enseignement de l'improvisation et de la composition¹ au sein des conservatoires napolitains reposait principalement sur une approche pratique (Tripier-Mondancin, 2018, p. 2) se basant sur l'exercice des *partimenti*². Ces dernières années, la pratique des *partimenti* a fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la musicologie et de l'exécution historiquement informée (Berkowitz, 2010; Cafiero, 2020; Christensen, 2010; Demeyere, 2018; Gjerdingen, 2007; Gjerdingen, 2020; Paraschivescu, 2022; Sanguinetti, 2012; Van Tour, 2017). Gjerdingen (2020), s'appuyant sur la théorie du *situated learning* (Lave et Wenger, 1991), soutient que le contexte spécifique des écoles napolitaines favorisait un apprentissage « par le faire » grâce à une coparticipation sociale comparable aux apprentissages en corporation³. Sanguinetti (2012) souligne le fait que les conservatoires napolitains, où la transmission directe de savoirs entre maître et élève se réalisait essentiellement oralement, constituaient l'*habitat* idéal pour la diffusion de la pratique des *partimenti*, dont les caractéristiques rendaient impossible une scripturalisation exhaustive de tous ses constituants (Sanguinetti, p. 7). De même, Berkowitz (2010), comparant le processus d'apprentissage d'une langue et celui de l'improvisation, relève l'enjeu de l'immersion dans un contexte d'apprentissage spécifique favorisant l'acquisition d'un style historiquement situé. Selon l'auteur, à travers l'exercice des *partimenti* et une exposition constante à un langage esthétique précis, l'élève pouvait ainsi incorporer des modèles musicaux propres au style de l'époque (Berkowitz, 2010, p. 29 et p. 117).

Les études récentes insistent également sur la construction de compétences⁴ grâce à l'immersion de l'élève dans un contexte facilitant un apprentissage professionnel⁵ et

-
- 1 « The separation of compositional skills at the keyboard from keyboard technique is a consequence of the demise of the partimento school, which insisted on the very opposite: the ability to create musical pieces by using patterns internalized through improvisation. » (Guido, 2017, p. 4).
 - 2 Bien qu'une définition univoque qui rend justice à la complexité de cette pratique instrumentale n'existe pas (Sanguinetti, 2012; Cafiero, 2020), un *partimento* consiste en une ligne de basse (pouvant comporter parfois des changements de clefs), chiffrée ou non, à partir de laquelle l'organiste ou le claveciniste improvisait les parties manquantes s'appuyant sur des règles de contrepoint et/ou d'harmonie.
 - 3 « As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities — it implies becoming a full participant, a member, a kind of person. In this view, learning only partly — often incidentally — implies becoming able to be involved in new activities, to perform new tasks and functions, to master new understanding. » (Lave et Wenger, 1991, p. 53, cité par Gjerdingen, 2020, p. 71).
 - 4 « Relevant de la raison pratique, la compétence est cette capacité d'intégrer des savoirs divers et hétérogènes pour les finaliser sur la réalisation d'activités. » (Le Boterf, 1994, p. 21).
 - 5 « L'apprentissage professionnel est d'abord pensé comme un double processus d'élaboration-conception et de construction-développement de savoirs nécessaires à l'exercice d'un travail, d'un métier ou d'une profession. » (Roger, 2013, p. 37).

l'acquisition implicite⁶ de règles théoriques. Mais qu'en est-il de la construction de savoirs complexes sous-jacents à ces compétences et de leur transmission à travers l'étude des *partimenti* ? Comment fonctionne, d'un point de vue didactique, l'interrelation entre les différents savoirs mobilisés ? Parmi les nombreuses collections de *partimenti*, les *Regole* et les *partimenti* de Fedele Fenaroli (1730-1818) ont déjà été salués par ses contemporains comme une méthode pédagogique accomplie visant la formation de musiciens, la première tentative réussie de codification et de systématisation d'une tradition didactique jusque-là transmise presque exclusivement oralement⁷ dans un contexte d'apprentissage professionnel⁸.

S'appuyant sur un cadre théorique emprunté au didactique, cette étude se propose de déceler la logique sous-jacente à la construction des différents types de savoirs mis à l'étude dans les *Regole* et les trois premiers livres de *partimenti* de Fenaroli. Il s'agit aussi de relever et de décrire ce qui favorise l'articulation entre ces différents savoirs et leur transmission.

Dans la première partie, nous examinerons un corpus de sources historiques non-pédagogiques (Florimo, 1864/1882; Imbimbo, 1821). Ces sources sont susceptibles de nous aider à déterminer la nature des attentes entre maître et élève qui sous-tendent le

6 « According to one of the most common and conceptually neutral definitions of IL (Implicit Learning), learning is implicit when we acquire new information without intending to do so, and in such a way that the resulting knowledge is difficult to express. In this, implicit learning thus contrasts strongly with explicit learning (e.g. as when learning how to solve a problem or learning a concept), which is typically hypothesis-driven and hence fully conscious. » (Cleeremans *et al.*, 1998, p. 406).

7 Dans son *Elogio di Fedele Fenaroli*, Francesco Maria Avellino (1788-1850) affirme : « Niuno de'sommi maestri della nostra scuola aveva prima del Fenaroli avuta la felice idea di presentare con metodo le regole dell'accompagnamento e di formarne un corso completo; ma contenti dal dettarle a' loro allievi, essi le propagavano per mezzo di una specie di tradizione, piuttosto che per mezzo di una regolare istruzione scritta [...] ». Trad. : « Avant Fenaroli, aucun des grands maîtres de notre école n'avait eu l'heureuse idée de présenter méthodiquement les règles de l'accompagnement et de former un cours complet; mais se contentant de les dicter à leurs élèves, ils les propageaient par une sorte de tradition, plutôt que par un enseignement écrit réglementé [...] » (Avellino, 1818, p. 16).

8 Les *partimenti* de Fenaroli connurent un grand succès également en dehors des conservatoires napolitains, et surtout en France, comme le montre, entre autres, la première édition complète des règles et des cinq livres de *partimenti* édités par Emanuele Imbimbo (1765-1839), publiée à Paris en 1814 (Sanguinetti, 2007, p. 89). Pour plus de détails sur la fortune des *partimenti* en France, voir Cafiero (2007; 2019; 2020). François-Joseph Fétis (1784-1871) à la fin de sa *Méthode élémentaire* (1824) affirme : « J'ai présenté, dans ce court exposé, tout ce qu'un Accompagnateur [majuscule de l'auteur] doit savoir pour devenir habile; mais il est une qualité que ses mains et sa tête doivent acquérir : c'est l'habitude qui fait apercevoir promptement et exécuter de même l'harmonie convenable à tous les traits de la Basse. Cette habitude ne s'acquiert que par le travail. Le plus convenable, pour atteindre ce but, est d'accompagner beaucoup les Basses des bons solfèges, les partimenti de Durante et de Fenaroli [...] Cinq ou six mois de ce travail, bien fait, suffiront pour faire un accompagnateur consommé. » (Fétis, 1824, p. 26).

corpus d'exercices musicaux et les *Regole musicali* de Fenaroli dans le contexte de leur parution.

Dans la deuxième partie, nous présenterons les *Regole musicali* de Fenaroli (1775) en identifiant les contenus d'enseignement déterminés par l'auteur. Nous définirons la basse chiffrée comme pratique culturelle, mais aussi en tant que technique (Chevallard, 1999) pour l'apprentissage de l'harmonie et du contrepoint. Après avoir questionné la nature et la définition des savoirs faisant l'objet d'une transmission, nous tenterons de déduire certains modes de guidage de l'étude de la part du maître.

Dans la troisième partie, nous examinerons les trois premiers livres de *partimenti* de Fenaroli. À partir des signes ostensifs graphiques et scripturaux⁹ relevables dans les sources, nous déterminerons si nous avons affaire à des contenus particuliers, ce qui nous permettra de répondre à nos questions de recherche concernant l'articulation des savoirs dans la construction des apprentissages.

Dans la conclusion, nous illustrerons les résultats de notre analyse.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Quels étaient les apprentissages visés par le maître à travers l'exercice des *partimenti* ?

- Quels savoirs étaient effectivement mobilisés ?
- Comment se réalisait, par l'élève, l'acquisition de savoirs savants (Chevallard, 1985/1991) par l'exercice de savoirs experts (Joshua, 1996) ?
- Quelles étaient les caractéristiques spécifiques des aménagements réalisés par le maître ?
- Qu'est-ce qui favorisait l'apprentissage, par l'élève, de savoirs savants de l'ordre du contrepoint, de l'harmonie, mais aussi ceux renvoyant à un style culturellement situé ?

HYPOTHÈSE

Nous faisons l'hypothèse que l'articulation entre les différents types de savoirs était engendrée par l'interaction de l'élève avec un milieu didactique (Brousseau, 1998) dont les caractéristiques favorisaient, à travers le travail d'une technique spécifique (Chevallard,

⁹ « On appelle *ostensifs* les objets qui ont pour nous une forme *matérielle, sensible*, au demeurant quelconque [...] Au contraire des ostensifs, les *non-ostensifs* — soit ce que l'on nomme usuellement *notions, concepts, idées*, etc. — ne peuvent pas, à strictement parler, être manipulés : ils peuvent seulement être *évoqués*, à travers la manipulation d'ostensifs associés » (Chevaillard, 1994, p. 4-5).

1995), la construction de savoirs savants et que ces savoirs savants étaient ensuite réaffirmés dans le moment d'institutionnalisation¹⁰.

CADRE THÉORIQUE

Les notions de savoir expert et de savoir savant

Depuis les années 1990 et en particulier depuis la théorisation des savoirs experts par Johsua (1996), la question d'un ancrage théorique d'autres didactiques disciplinaires sur le socle posé par Chevallard (1985/1991) a donné lieu à une clarification concernant des types de savoirs complémentaires. Formulées par Amade-Escot (2007), les définitions respectives des savoirs savants et des savoirs experts viennent préciser le fonctionnement d'un modèle théorique susceptible de fournir des outils d'analyse dans des champs disciplinaires distincts. Pour Amade-Escot (2007), et à propos de la didactique de l'éducation physique, le *savoir expert* est le « savoir établi par des formateurs, des entraîneurs, des athlètes auxquels la société reconnaît une certaine légitimité dans leur domaine professionnel » (p. 121), alors que le *savoir savant* est un « savoir établi par les communautés à qui la société reconnaît le droit de “dire le vrai” dans leur domaine à un moment donné de son histoire » (p. 121).

La dialectique milieu/contrat

Nous prendrons en considération les exercices proposés par Fenaroli en tant que corpus pédagogique aménagé par le maître pour la transmission de savoirs spécifiques. Le résultat de cet aménagement peut-il être assimilé à un milieu didactique ? Brousseau affirme que « dans une situation d'action, on appelle “milieu” tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit. Elle peut ne comporter ni professeur, ni autre élève » (Brousseau, 1998, p. 32). Selon l'auteur, l'élève « apprend en s'adaptant à un milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, un peu comme le fait la société humaine » (1998, p. 59). Cependant, « un milieu sans intentions didactiques est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles que l'on souhaite qu'il acquière » (1998, p. 59). Pour qu'un dispositif didactique (exercices, tâches, activités, consignes, etc.) soit porteur d'une intention didactique, il est nécessaire que l'enseignant·e inscrive dans le

10 Selon Chevallard et à propos de savoirs mathématiques, l'institutionnalisation « a pour objet de préciser ce qu'est “exactement” l'organisation mathématique élaborée, en distinguant notamment, d'une part les éléments qui, ayant concouru à sa construction, n'y seront pas pour autant intégrés, et d'autre part les éléments qui entreront de manière définitive dans l'organisation mathématique visée — distinction que cherchent à préciser les élèves lorsqu'ils demandent au professeur, à propos de tel résultat ou de tel procédé, s'il faut ou non “le savoir” » (Chevallard, 1999, p. 253). La théorie didactique élaborée par Chevallard a servi de base à de nombreuses didactiques disciplinaires.

milieu non seulement les savoirs que l'apprenant·e est censé·e apprendre, mais aussi certaines des attentes concernant ce que l'apprenant·e doit faire afin de s'approprier des savoirs visés (Amade-Escot, 2007, p. 39). Le contrat, en tant que « relation qui détermine ce que chaque partenaire — explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement — a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable devant l'autre » (Brousseau, 1998, p. 61), dépend « étroitement des connaissances en jeu » (Brousseau, 1998, p. 60). Le milieu didactique, en tant que porteur des connaissances visées par le maître, ne constitue pas seulement la source d'un contrat, mais « une nécessité » (Brousseau, 1988, p. 322). L'analyse des savoirs dont un milieu didactique est porteur est donc indissociable de la compréhension des attentes qui sous-tendent son aménagement. Brousseau définit la nature de ces attentes en tant que contrat didactique dans lequel l'enseignant·e et l'enseigné·e co-définissent la situation d'enseignement-apprentissage. Se référant à l'acquisition par l'élève des savoirs nécessaires pour la réalisation de problèmes mathématiques, Brousseau affirme que « dans une situation d'enseignement, préparée et réalisée par un maître, l'élève a en général pour tâche de résoudre le problème (mathématique) qui lui est présenté, mais l'accès à cette tâche se fait à travers une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître. Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, *c'est le contrat didactique* » (Brousseau, 1980, p. 3).

La notion d'organisation praxéologique

Afin d'appréhender l'articulation entre les différents types de savoirs mobilisés, ou à mobiliser, par l'élève à travers l'exercice des *partimenti*, nous recourons à la notion d'organisation praxéologique telle que développée par Chevallard (1995, 1997, 1999). Dans le cadre d'une approche anthropologique du didactique¹¹, Chevallard définit une organisation praxéologique en tant que structure bifide constituée par :

- un bloc pratique appelé savoir-faire, dans lequel une tâche est rattachée à une technique, et
- un bloc théorique appelé savoir, dans lequel une technologie est rattachée à une théorie.

Chevallard (1997) affirme que toute activité humaine est constituée par différents types de tâches (*T*), lesquelles se réalisent à travers une *manière de faire* spécifique (p. 14). Cette manière de faire est définie par Chevallard comme une *technique* (τ) (p. 14). Selon Chevallard (1997), tout *savoir-faire* nécessite un *environnement technologico-théorique*,

¹¹ Selon la théorie anthropologique du didactique, toute activité didactique se situe dans l'ensemble des activités humaines et des institutions sociales. Chevallard affirme que « toute activité humaine régulièrement accomplie peut être subsumée sous un modèle *unique*, que résume ici le mot de *praxéologie* » (Chevallard, 1999, p. 223).

c'est-à-dire un *savoir* qui le justifie (p. 14). Un savoir est ainsi formé par une *technologie* (θ) — qui consiste en un « “discours” rationnel (*logos*) censé justifier et rendre intelligible la technique (*tekhnê*) » (p. 14) — et par une *théorie* (Θ) qui doit à son tour justifier la technologie. « Le système de ces quatre composantes, noté $[T/\tau/\theta/\Theta]$, constitue alors une *organisation praxéologique* ou *praxéologie*, dénomination qui a le mérite de rappeler la structure bifide d'une telle organisation, avec sa partie pratico-technique $[T/\tau]$ (savoir-faire), de l'ordre de la *praxis*, et sa partie technologico-théorique $[\theta/\Theta]$ (savoir), de l'ordre du *logos* » (Chevallard, 1997, p. 14). Du fait de cette structure bifide reliant la *praxis* et le *logos*, la notion de praxéologie a une forte portée heuristique permettant d'analyser toute pratique en l'articulant aux théories sous-jacentes.

DES CONSERVATOIRES NAPOLITAINS AU XVIII^e SIÈCLE : LES RÔLES DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

Fondés au XVI^e siècle en tant qu'institutions caritatives pour accueillir les orphelins de la ville de Naples, les quatre conservatoires napolitains devinrent des institutions d'enseignement musical ayant pour objectif d'insérer les enfants abandonnés dans la vie sociale, grâce à l'apprentissage d'un métier (Gjerdingen, 2020; Sanguinetti, 2012). Au XVIII^e siècle, l'enseignement musical dispensé par les conservatoires napolitains était strictement réglementé¹². Les élèves — qui étaient exclusivement des garçons¹³ — étaient acceptés sous contrat à partir de l'âge de huit ans et s'engageaient pour la durée de huit ou dix ans, en échange d'un logement, de leur nourriture et d'une formation musicale (Sanguinetti, 2012, p. 38). Des élèves externes payants étaient admis, à condition qu'ils disposent déjà d'une base de connaissances en solfège et en instrument (Imbimbo, 1821, p. 3). L'apprentissage répondait à des exigences de professionnalisation des élèves qui, en contrepartie, devaient offrir leurs services musicaux, principalement en jouant lors des services religieux (Florimo, 1882; Imbimbo, 1821). Bien que les conservatoires aient bénéficié de plusieurs rentes foncières, la participation des élèves aux « musiques externes » constituait une importante source de revenus¹⁴ (Florimo, 1869, p. 103).

12 À propos de l'organisation des études : « Les élèves, sous le rapport de l'instruction musicale, étaient divisés par classes, qu'on peut réduire aux suivantes : la classe des éléments, y compris le solfège; celle du chant; celle des partimenti; celle du contrepoint; enfin, les classes des instruments à touches, à cordes, et à vent » (Imbimbo, 1821, p. 3).

13 Du fait que les élèves étaient exclusivement des garçons, nous ne recourons pas à l'écriture inclusive pour nous référer à des situations d'enseignement/apprentissage au sein des conservatoires napolitains. Nous utiliserons l'écriture inclusive seulement lorsque nous ferons référence à des situations d'enseignement/apprentissage décontextualisées.

14 La participation des élèves aux services religieux, aux processions publiques et aux concerts était strictement réglementée. Voir *Regole e Statuti del Real Conservatorio della Pietà de Torchini (1746)*, cité par Florimo, 1882, p. 14.

Le contrat juridique qui réglait les obligations entre les élèves et l'institution déterminait le contrat didactique, lequel se caractérisait par de fortes attentes implicites. Les élèves recevaient une leçon de musique tous les jours et disposaient seulement d'une courte période de vacances par an (Burney, 1773, p. 338). Imbimbo mentionne par ailleurs plusieurs contextes d'apprentissage en dehors du temps scolaire :

Dans l'été ils allaient tous les soirs alternativement à la Villa reale, jouer des symphonies et des nocturnes. Pendant le carnaval on jouait de temps en temps, dans les conservatoires, des *intermèdes* et des *opera-buffa* [...] Enfin, les musiciens des conservatoires étaient souvent appelés pour les cérémonies religieuses que l'on célébrait dans les églises de la capitale et du royaume, dans les processions et services funèbres, dans les concerts chez les particuliers; ils chantaient dans les chœurs du grand théâtre de St-Charles, etc., etc. (Imbimbo, 1821, p. 8)

La participation systématique des élèves aux activités extrascolaires comportait donc une fonction didactique impliquant une « mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative » (Roegiers, 2004, cité par Balmori, 2020, p. 77). Les moments d'apprentissage scolaire se confondaient avec les moments du « faire », ce qui déterminait les attentes du maître vis-à-vis des élèves ainsi que la nature même des apprentissages visés. À cet égard, dans les *Regole e Statuti del Real Conservatorio della Pietà de Torchini* (1746), nous lisons :

Les élèves qui entrent au Conservatoire avec quelque habileté en solfège ou à jouer d'un instrument doivent apprendre d'abord les *flottole*¹⁵, et que ce soit leurs premières leçons. Que les maîtres ne leur donnent d'autres leçons, si les élèves n'ont pas bien appris les *flottole*¹⁶. (*Regole e statuti* cité par Florimo, 1882, p. 18)

La maîtrise des morceaux à jouer lors de la participation aux activités extrascolaires semble constituer l'une des attentes principales vis-à-vis des élèves. Sigismondo (1820), comparant les pratiques contemporaines des maîtres à celles des anciens, affirme que :

[...] les maîtres modernes du Conservatoire n'ont pas cet engagement qu'avaient les maîtres anciens. Avant tout autre chose, ils ne se chargent pas de composer de nouvelles messes, des psaumes, etc. adaptés à leurs élèves; ils ne se soucient pas d'assister (ou du moins ils le font très rarement) aux concerts, alors qu'à mon époque Durante, Leo, Cafaro etc. étaient très assidus, et ils ne permettaient pas aux élèves de jouer une petite symphonie en public, sans que le maître de violon ne l'eût jouée avec eux deux ou trois fois et ils ne chantaient ni un psaume, ni leur propre messe, ni un motet ou autre, si le maître compositeur ne les avait

15 Processions qui étaient accompagnées par un chœur composé d'élèves plus avancés et qui avaient lieu pendant des fêtes religieuses.

16 « Procurino, che quelli, che entrano di fresco nel Conservatorio, con qualche abilità nel solfeggiare, o sonare, li facciano imparare prima d'ogni altra cosa le flottole, e queste siano le loro prime lezioni, né le diano altre lezioni, se quelle non si hanno bene imparate ».

pas lui-même guidés en concert pour le choix du tempo, les expressions, les forte et les piano¹⁷. (Sigismondo, 1820, II, p. 111)

Sigismondo, comme bien d'autres (Florimo, 1869; Imbimbo, 1821), propose une définition de la bonne manière d'enseigner. Inscrivant la pratique des maîtres dans une filiation généalogique comprenant des musiciens tels que Durante et Leo, Sigismondo contribue à la définition d'une tradition, celle de « l'école napolitaine », qui, selon l'auteur, est désormais perdue. La relation maître-élève apparaît ici comme une interaction personnalisée, où le maître produisait personnellement des partitions ayant une fonction de milieux didactiques à employer dans les exercices orientés vers des apprentissages déterminés. En retour, l'élève s'investissait dans un travail autonome à partir des partitions reçues. Le maître jouait seulement deux ou trois fois avec les élèves avant l'exécution. L'élève s'attendait toutefois à ce que le maître le guide dans l'apprentissage de l'œuvre, pour ce qui est de l'expression et des nuances. Lors de la phase préparatoire des concerts publics, les élèves plus expérimentés participaient également à la production de partitions (Imbimbo, 1821, p. 5). Et celles-ci constituaient, à leur tour, des sources matérielles et symboliques d'apprentissage — et donc des milieux didactiques — pour les élèves débutants.

Tous les six mois, les élèves étaient soumis à des examens visant à déterminer leurs progrès (Florimo, 1882, p. 19). Imbimbo (1821, p. 6) affirme que des maîtres externes au conservatoire étaient invités pour évaluer les élèves une fois par an : les acquis des élèves étaient placés sous la responsabilité non seulement du maître, mais aussi d'autres musiciens externes à l'institution, normalement des anciens élèves du conservatoire. En particulier, cette responsabilité était partagée avec certains des élèves plus avancés, appelés *maesticelli*¹⁸, lesquels avaient comme tâche principale de transmettre la leçon du maître aux élèves des classes inférieures et d'aider ceux-ci dans la préparation et la mémorisation des morceaux pour les concerts publics (Florimo, 1862, p. 19). Les élèves des classes inférieures travaillaient tous ensemble dans des salles qui pouvaient contenir jusqu'à plusieurs dizaines de personnes, sous la supervision des *maesticelli*, ce qui développait leur autonomie :

17 « [...] i maestri moderni del Conservatorio non hanno quell'impegno per il luogo che aveano gli antichi maestri. Pria di ogni altro non si danno cura di formare nuove messe, salmi etc. adattati pe' loro alunni; non curano di assistere (o almeno lo fanno assai di rado) ai concerti, laddove a tempi miei i Duranti, i Leo, i Cafaro etc. erano assiduissimi, né permettevano che gli alunni suonassero in pubblico una piccola sinfonia, sepprima il violino maestro non l'avesse sonata con essi loro due e tre volte, o cantassero un salmo, una loro messa, mottetto o altro, se il maestro compositore non l'avesse esso stesso guidata in concerto pei tempi, l'espressioni, i forti e piani ».

18 « En général les élèves les plus forts remplissaient les fonctions de maîtres vis-à-vis des plus faibles, et par ce moyen, les leçons se transmettaient d'élève à élève. Ainsi le travail les occupait toute la matinée [...] » (Imbimbo, 1821, p. 5).

Les maîtres externes ne travaillant qu'avec les élèves supérieurs dans des locaux particuliers, la masse des élèves inférieurs était obligée de se réunir dans un grand salon, pour se livrer chacun à son travail particulier [...] l'on conçoit difficilement comment les élèves pouvaient exécuter, sans se confondre, des morceaux différents par le mouvement, par le style, par le ton, au milieu du bruit qui résultait de leur réunion [...] Ils s'exerçaient en même temps à écrire la musique, en copiant leurs leçons, ou celles des autres; et par ce moyen, les principes et les règles de l'art se gravaient dans leur esprit. (Imbimbo, 1821, p. 4-7)

Seuls les élèves plus avancés bénéficiaient de l'enseignement direct du maître, qui était ensuite transmis selon des gradations différentes¹⁹ aux élèves des classes inférieures par les *maesticelli*²⁰ (Imbimbo, 1821, p. 5). Nous présumons que l'action du maître consistait en la régulation²¹ du travail des élèves plus avancés et dans l'institutionnalisation de savoirs savants renvoyant au style et au « contrepoint sublime » — c'est-à-dire la fugue, les canons, le contrepoint double et le *stile fugato* (Martini, 1774, p. 205) —, alors que les *maesticelli* étaient en charge de l'enseignement de la lecture de la basse chiffrée nécessaire à la réalisation d'un *partimento* élémentaire. Il nous semble pertinent de citer Boutan (1996) qui, en reconstituant la description d'une classe française de lecture autour de 1850, affirme que les élèves plus jeunes étaient « peu sollicités, et pour des tâches ingrates, uniquement liées à la mémorisation par répétition orale ». Boutan ajoute que « c'est un des enfants les plus âgés, qu'on appelle "moniteur", qui est chargé de faire réciter les débutants, le maître se consacrant aux plus avancés » (Boutan, 1996, p. 11). Dans le cadre des conservatoires napolitains, l'enseignement mutuel permettait aux élèves

19 Imbimbo (1821) décrit certains des apprentissages qui concernaient les élèves des classes inférieures. La maîtrise du solfège semble constituer l'un des objectifs principaux : avant que la voix ne se forme, les élèves solfiaient en parlant et ce n'est qu'après que la voix ait mué que les élèves commençaient à solfier en chantant. Dès le début de leur formation, les élèves étaient censés participer à des activités de musique d'ensemble avec ou sans instruments « [...] pour affermir les élèves dans l'intonation [...] », mais aussi « [...] pour former leur goût et leur jugement » (p. 6). Ce n'est qu'après l'apprentissage du solfège, qui durait normalement trois ans (Ricupero, 1803, p. 94), que les élèves commençaient l'étude d'un instrument de leur choix, et de la composition. En même temps, les élèves étaient censés apprendre l'écriture musicale, en copiant leurs propres leçons et celles des autres élèves « et par ce moyen, les principes et les règles de l'art se gravaient dans leur esprit » (p. 7).

20 Il est significatif, à cet égard, que dans un document daté de 1728 : *Regole del Venerabile Conservatorio di S. Maria della Colonna*, il soit précisé que le maître doit adresser ses enseignements non seulement aux élèves expérimentés, mais également aux élèves débutants. Le fait que cela soit spécifié nous laisse supposer que ce n'était pas toujours le cas. Voir Cafiero (2005).

21 Allal (2007) définit « la régulation de l'apprentissage en termes d'une succession d'opérations visant à :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci,
- contrôler la progression de l'action vers le but,
- assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction),
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (Allal, 2007, p. 8).

plus avancés de développer leur expertise dans l'enseignement, qui devenait, elle-même, objet d'évaluation pendant les examens annuels présidés par les maîtres²².

Dans une lettre datée de 1811 et adressée à son ex-élève Marco Santucci (1762-1843), Fenaroli, qui en ce moment-là travaillait à l'écriture de son cinquième livre de *partimenti* (*Partimenti fugati*), affirme que seulement ses élèves directs auraient pu les comprendre et les enseigner (Cafiero, 2020, p. 125). Si seuls les élèves expérimentés pouvaient bénéficier de l'enseignement direct du maître, nous émettons l'hypothèse que les élèves des classes inférieures, sous la conduite des *maesticelli*, apprenaient plutôt le solfège, la technique de la basse chiffrée et les éléments basiques du contrepoint — ce qui correspond au niveau du troisième livre de *partimenti* de Fenaroli (Demeyere, 2018, p. 207) — alors que l'enseignement du contrepoint « sublime » était assuré exclusivement par l'enseignement direct du maître. Selon nous, cette hypothèse pourrait expliquer le manque de règles écrites pour la réalisation des deux derniers livres de *partimenti*. L'affirmation de Fenaroli, selon laquelle seuls ses élèves directs auraient pu comprendre ses deux derniers livres de *partimenti*, est révélatrice d'une posture topogénétique haute²³ par rapport aux objets de savoir : le maître se présentait comme le détenteur absolu du savoir (en l'espèce, le contrepoint sublime), auquel seuls les élèves plus avancés avaient accès.

RÉGOLE ET PARTIMENTI DE FENAROLI

Présentation de la méthode pédagogique

La méthode de Fenaroli s'articule en deux parties : les *Regole per i principianti di cembalo* (première publication en 1775), consistant en un ensemble de règles concises pour apprendre à réaliser une ligne de basse sans chiffres, et les six livres de *partimenti*²⁴, collection d'exercices progressifs pour l'apprentissage de l'accompagnement et de

22 « C'étaient les élèves inférieurs qui étaient soumis aux épreuves les plus rigoureuses, pour voir quels progrès ils avaient faits sous la direction des élèves supérieurs » (Imbimbo, 1821, p. 5).

23 « La topogénèse pose la question qui ? plus précisément comment ? Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. La catégorie de topogénèse constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature "conjointe" des transactions » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 32).

24 Si la reconstruction chronologique des différentes éditions des *Regole* se révèle une opération relativement simple, il n'en va pas de même pour les livres des *partimenti*, dont nous disposons aujourd'hui de nombreuses copies manuscrites non datées. Sanguinetti affirme que ces dernières ont circulé pendant au moins trente ans avant que les premières éditions ne soient imprimées. Selon Sanguinetti, l'usage strictement pédagogique de ces exercices et une transmission directe entre maître et élève dans le cadre des conservatoires napolitains ont favorisé la prolifération de ces copies manuscrites; toujours d'après l'auteur, il était beaucoup moins coûteux de faire une copie à la main que d'acheter une copie publiée (Sanguinetti, 2012, p. 77).

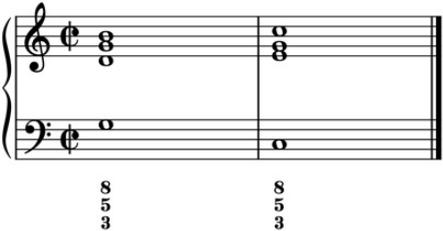
l'improvisation. Bien qu'il s'agisse de deux œuvres distinctes, les *Regole* et les trois premiers livres de *partimenti* furent conçus par l'auteur de manière complémentaire et en synergie. Grâce à un système codifié de lettres, les règles présentées par l'auteur renvoient aux exemples et aux exercices contenus dans les trois premiers recueils de *partimenti*.

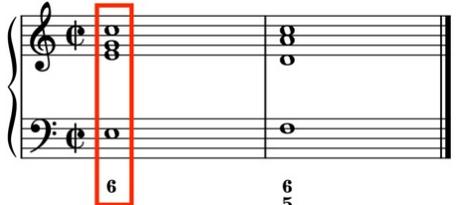
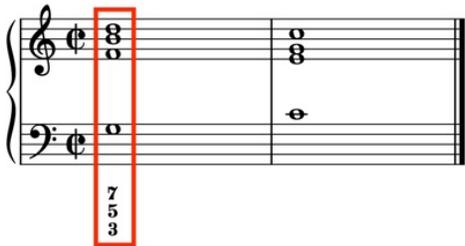
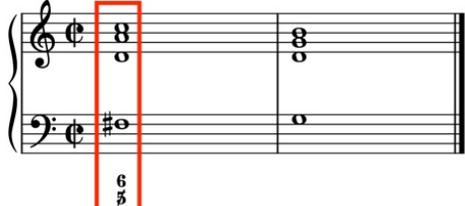
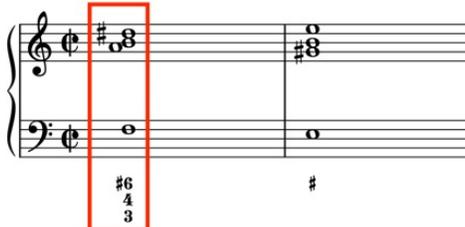
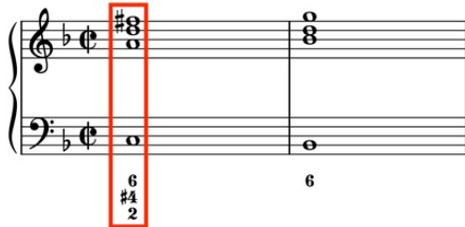
Selon les pages titres des différentes rééditions, la méthode de Fenaroli s'adresse aux débutants de clavecin (Fenaroli 1775, 1795), aux débutants de contrepoint et à ceux ou celles qui souhaitent apprendre la lecture de la basse chiffrée (Fenaroli 1802, 1847, 1853). Dans le discours préliminaire contenu dans l'édition française de 1814, Imbimbo annonce le caractère pratique de l'œuvre tout en précisant son utilisation auprès du Conservatoire Royal de Naples, pour l'apprentissage de l'accompagnement, mais « encore pour s'ouvrir la route aux règles du contrepoint » (Imbimbo, 1814, p. VII). Bien que toutes les éditions annoncent l'apprentissage du jeu du clavecin, nous ne trouvons pas dans les *Regole* de sections qui y renvoient explicitement.

Des contenus d'enseignement

En ouverture des *Regole*, Fenaroli définit les notions de consonance, de dissonance et d'intervalle. L'auteur présente la manière de nommer les catégories d'intervalles sur le clavier et introduit la règle de contrepoint concernant les mouvements interdits des quintes et des octaves parallèles. Après avoir illustré la disposition des accords *fondamentaux* — notamment, l'accord parfait et l'accord de *sixte simple* — sur les degrés de la gamme, Fenaroli présente les accords de *septième mineure*, de *fausse quinte*, de *sixte superflue* et de *quarte majeure* ainsi que leur disposition sur ces degrés. Fenaroli n'explique pas la formation de ces accords complexes, mais les présente en tant qu'*axiomes musicaux*. Dans le tableau ci-dessous nous proposons des exemples de réalisation des accords mentionnés selon les instructions de Fenaroli (voir tableau 1).

Tableau 1. Exemples de réalisation des accords présentés par Fenaroli dans les *Regole* (ca. 1856, p. 2)

NOM DES ACCORDS	EXEMPLE DE RÉALISATION
Accords parfaits	

NOM DES ACCORDS	EXEMPLE DE RÉALISATION
Accord de <i>sixte simple</i>	
Accord de <i>septième mineure</i>	
Accord de <i>fausse quinte</i>	
Accord de <i>sixte superflue</i>	
Accord de <i>quarte majeure</i>	

Ensuite, Fenaroli présente les *cadences simples*, les *cadences composées* et les *cadences doubles*, pour terminer cette première partie avec la règle de l'octave²⁵ appliquée aux gammes majeures et mineures dans les trois positions.

25 La règle de l'octave indique les harmonies requises sur chaque degré de la gamme diatonique majeure et mineure.

Dans la deuxième section qui renvoie au deuxième livre de *partimenti*, l'auteur traite des dissonances. Par ce terme, Fenaroli entend plus précisément les retards, c'est-à-dire les dissonances soumises aux règles de préparation et de résolution²⁶. Selon une logique d'élémentarisation des savoirs, toutes les dissonances sont présentées à partir du retard de la quarte jusqu'au retard de la basse, en passant par le retard de la septième et de la neuvième. Pour chaque dissonance, l'auteur illustre tous les cas possibles de préparation et de résolution.

Dans la troisième section renvoyant au troisième livre de *partimenti*, Fenaroli traite des mouvements de la basse et de leur réalisation sur le clavier. L'auteur présente onze mouvements, pour chacun desquels plusieurs réalisations sont proposées selon les règles des consonances et des dissonances, pour un total de vingt-quatre mouvements de la basse. La mise en œuvre de ces règles n'est bien sûr pas indépendante des contenus introduits précédemment : il s'agit, pour l'élève, de combiner tous les apports successifs.

Le fonctionnement du milieu didactique *partimento* dans la construction d'une technique

Si « toute activité humaine se laisse décomposer en un certain nombre de tâches » (Chevallard, 1994, p. 1), la réalisation d'une basse chiffrée peut être décomposée en plusieurs tâches, afin de pouvoir déterminer les savoirs mobilisés et leurs places dans le déroulement de l'action didactique.

En 1878, l'Académie de l'Institut Cherubini de Florence s'interroge sur la méthode à utiliser pour l'enseignement de l'harmonie : à savoir s'il est plus efficace d'étudier l'harmonie d'une manière pratique à partir de l'accompagnement d'une basse chiffrée, ou plutôt, d'étudier l'harmonie à partir de la théorie (Sanguinetti, 2005, p. 456). En réponse à cette question, Ettore de Champs (1835-1905), académicien résident auprès de l'Académie de l'Institut Cherubini, décrit ainsi la méthode d'enseignement de l'harmonie utilisée dans les conservatoires napolitains :

Juste après avoir appris les intervalles, on étudiait la règle de l'octave et on la pratiquait dans les trois positions différentes jusqu'à ce que la compétence soit atteinte. Ensuite on se mettait à l'étude du *partimento*, avec peu de souci de connaître théoriquement la nature des accords. Ceux-ci, étape par étape, sont devenus clairs au fur et à mesure que nous avançons dans l'étude, étant guidés — outre que par notre propre talent — par l'enseignement

²⁶ L'accord de *septième mineure* et ses renversements, qui ont été traités dans le premier livre, sont considérés comme consonances, car ils n'ont pas besoin de préparation (Mandanici, 1847, p. 5).

personnel du maître, et en lisant les traités d'harmonie qu'il nous était demandé d'étudier²⁷.
(De Champs, 1879, cité par Sanguinetti, 2005, p. 457)

L'affirmation de De Champs trouve confirmation dans la collection de *partimenti* de Fenaroli. L'auteur ouvre sa méthode en présentant les principales gammes et leur harmonisation au clavier : les accords de chaque degré des gammes majeures et mineures sont présentés dans leurs trois positions, sous forme de basse chiffrée. Dans ses *Regole*, l'auteur précise que ceux qui souhaitent apprendre rapidement à « jouer avec les chiffres » (*suonare con i numeri*), doivent étudier assidûment l'harmonisation des gammes dans tous les tons et dans les trois positions (Fenaroli, 1775, p. 14). Nous soulignons le fait que si De Champs mentionne l'étude de l'harmonisation des gammes comme point de départ pour l'apprentissage de l'harmonie, Fenaroli la préconise pour l'apprentissage de la basse chiffrée : nous pensons que c'est à travers l'exercice des gammes harmonisées, présentées par le maître sous forme de basse chiffrée, que l'élève apprenait la lecture des chiffres pour la réalisation d'un *partimento*. Du fait que la basse chiffrée était employée dans les conservatoires napolitains pour la réalisation de tâches relatives à plusieurs apprentissages tels que l'accompagnement, l'harmonie, le contrepoint, l'improvisation et la composition, elle constituait une technique experte avec une « portée » élevée — c'est-à-dire une technique qui réussissait sur une grande « partie »²⁸ des tâches (Chevallard, 1999, p. 225). Nous présumons que l'absence de sections explicitement dédiées à l'apprentissage de la lecture des chiffres dans la méthode de Fenaroli s'explique par le fait que, au sein des conservatoires napolitains, la basse chiffrée constituait une technique « routinisée »²⁹.

Un élève qui débutait dans l'étude de l'harmonisation des gammes était confronté avec une partition, contenant une ligne de basse accompagnée par des chiffres, c'est-à-dire un milieu très particulier, censé produire des effets didactiques. Comme nous le verrons, les chiffres,

27 « Conosciuti appena gl'Intervalli, studiavasi la cosidetta Regola dell'Ottava, impraticiti sufficientemente di essa nelle tre differenti posizioni, si passava senz'altro allo studio del partimento, poco o nulla curandosi, almeno nei primi tempi, di conoscere teoricamente l'origine e la tendenza degli accordi. Queste origini e queste tendenze s'imparavano a conoscere grado a grado che ci s'inoltrava nello studio, guidati in ciò oltreche dal proprio talento, dalla viva voce del maestro insegnante e dalla lettura dei trattati di armonia che venivaci indicati di consultare ».

28 « Tout d'abord, une technique τ — une « manière de faire » — ne réussit que sur une *partie* $P(\tau)$ des tâches du type T auquel elle est relative, partie qu'on nomme *portée* de la technique : elle tend à *échouer* sur $TP(\tau)$, de sorte qu'on peut dire que « l'on ne sait pas, *en général*, accomplir les tâches du type T » (Chevallard, 1999, p. 225).

29 « [...] lorsqu'une technique τ se routinise, et plus encore se naturalise, la technologie θ relative à τ tend à être passée sous silence, et peut-être à disparaître presque entièrement de la culture de l'institution I — et cela à tel point même que, si τ voit un jour sa portée se réduire, la défense et illustration de τ rendue nécessaire par les attaques que cette évolution pourra susciter ne saura plus retrouver les arguments autrefois élevés en sa faveur » (Chevallard, 1995, p. 11).

objets ostensifs de la technique-basse chiffrée, peuvent activer plusieurs objets non-ostensifs qui renvoient à leur tour à des notions différentes³⁰.

Afin de préciser le fonctionnement des aménagements décelables dans la méthode de Fenaroli, nous recourons à une analogie avec une situation d'enseignement en éducation physique et sportive. En l'espèce, l'enseignant·e peut recourir à des aménagements matériels — par exemple, l'emploi d'un tremplin, de marquages de zones d'appui ou de traçages au sol pour l'enseignement du saut de cheval³¹. Ces aménagements sont censés favoriser la construction, par l'élève, d'apprentissages spécifiques. Par l'action sur ces objets matériels — régulation de la distance entre tremplin et cheval, positionnement des points d'appui, longueur de la trajectoire de la course, etc. —, l'enseignant·e modifie le dispositif didactique, tout en agissant sur son niveau d'étayage. Le but est de favoriser chez l'élève la production de différentes réponses et actions en vue de la construction de son expertise. Les objets matériels mobilisés constituent des éléments du milieu didactique, dont les modifications par l'enseignant·e visent la construction, par l'élève, de savoirs spécifiques ainsi que le développement de son autonomie. Le niveau d'étayage des éléments matériels est réduit progressivement par l'enseignant·e, au fur et à mesure que l'élève construit son expertise et progresse dans les apprentissages visés. Par exemple, le tremplin est retiré dès que l'élève acquiert une technique qui assure une bonne impulsion. De même, les transformations des éléments graphiques et scripturaux — chiffrage, indications écrites, ligne de basse — présents dans les exercices proposés par Fenaroli et passant d'un niveau élevé à un bas niveau d'étayage en progressant dans la méthode, visent vraisemblablement le développement de l'autonomie de l'élève. Comment ? Par l'appropriation de savoirs spécifiques grâce à un dispositif bien défini, ce qui apparente l'aménagement de ces éléments à celui d'un milieu didactique. Tout comme l'analyse des aménagements matériels (type de support, positions du support, etc.) dans le cadre d'un enseignement spécifique en éducation physique et sportive peut renseigner sur le mode de construction des apprentissages visés par l'enseignant·e, l'analyse des signes relevables dans les exercices de Fenaroli peut nous permettre de déduire le projet sous-jacent d'articulation des éléments du corpus. Avec, au final, la mise en lumière des tenants et

30 « Écrire $2 + 3 = 5$ peut être vu comme une simple manipulation d'objets ostensifs, mais ne saurait s'effectuer intentionnellement sans l'intervention de certains objets *non ostensifs spécifiques*, telle la notion d'addition (ou, s'il y a seulement copie d'un « patron » d'écriture, la notion de « reproduction » ou de « recopiage »). Plus généralement, nous poserons le principe que, *en toute activité humaine, il y a co-activation d'objets ostensifs et d'objets non ostensifs* » (Bosch et Chevillard, 1999, p. 92).

31 L'activité de saut de cheval est une activité de production de formes corporelles codifiées qui se déroulent dans un environnement stable représenté par le cheval, mouton, plinth ou bloc de mousse, par des trampolins ou mini trampoline et par une zone de réception matérialisée par des tapis. L'activité consiste à enchaîner une course d'élan, une impulsion à deux pieds, une pose de mains sur un obstacle, le franchissement de cet obstacle et une réception stabilisée.
<https://ww2.ac-poitiers.fr/eps/spip.php?article144> (consulté le 20 juillet 2022).

aboutissants des modalités d'apprentissage proposées et des jalons posés en vue d'une progression de l'élève.

Revenons à Fenaroli. Présentant les gammes chiffrées, Fenaroli assigne à chaque note de la basse trois chiffres (voir exemple 1). Chaque chiffre indique un intervalle par rapport à la note de la basse et correspond à une note précise à jouer avec la main droite³². Cette précision dans la notation, ne se rencontrant presque jamais dans la pratique sociale de référence³³ : basse chiffrée, avait une visée manifestement didactique³⁴. À ce moment de l'étude³⁵, les chiffres renvoient explicitement à la position de la main droite sur le clavier, indiquant précisément les notes à jouer par l'élève ainsi que leur disposition, de la plus grave à la plus aiguë. L'élève est confronté à la tâche d'harmoniser une gamme ascendante et descendante, en s'appuyant exclusivement sur la technique de lecture de la basse chiffrée, ce qui lui permet de construire une technique tout en constituant « l'environnement technologique » (Chevallard, 1999, p. 252) de la technique. Le fait de réaliser correctement les harmonies requises pour chaque note de la basse, sans nécessairement mobiliser les savoirs savants sous-jacents à la pratique, constitue une justification de la technique de lecture de la basse chiffrée.

-
- 32 Dans la pratique de la basse chiffrée, un chiffre placé sur une note de basse indique un intervalle précis à partir de cette même note. À titre d'exemple, le chiffre 3 placé sur la note *do* indique un intervalle de tierce majeure à partir de la note *do*, c'est-à-dire la note *mi*. La série de chiffres 3/5/8 placée sur la note *do* indique un accord composé par les notes *mi*, *sol* et *do*. L'accord indiqué par une série de chiffres donnée est transposable dans n'importe quelle octave du clavier, à condition que cette dernière soit plus aiguë que la note portant la figure.
- 33 « Une pratique sociale de référence renvoie aux trois aspects suivants :
- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique");
 - elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("sociale");
 - la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité : il y a seulement terme de comparaison ("de référence") » (Martinand, 1986, cité par Astolfi *et al.*, 2008, p. 133).
- 34 Il est très rare que le compositeur précise tous les chiffres à réaliser sur une note de basse donnée. À titre d'exemple, l'accord parfait n'est normalement indiqué par aucun chiffre. Ou, tout au plus, sont notés les signes de dièse, de bémol ou de bécarre, pour indiquer la qualité de l'accord (majeur, mineur ou naturel). En plus d'indiquer les trois chiffres relatifs aux notes constitutives de l'accord (dans ce cas précis 3/5/8), Fenaroli indique également leur disposition sur le clavier, de la note la plus grave à la note la plus aiguë selon les différentes positions, alors que normalement dans la pratique de référence le chiffre indique seulement les notes composant l'accord et non pas leur disposition lors de la réalisation. Ainsi, l'accord parfait peut être noté par Fenaroli des manières suivantes : 3/5/8, 5/8/3 ou 8/3/5.
- 35 Dans un processus d'étude, Chevallard distingue six « moments didactiques » : première rencontre avec l'enjeu de l'étude, l'élaboration d'une technique, la constitution de l'environnement technologico-théorique, le travail de la technique, l'institutionnalisation et l'évaluation. Il affirme que « pour des raisons d'économie didactique globale, toutefois, les stratégies de direction d'étude traditionnelles font en général de ce troisième moment la première étape de l'étude, étape qui est alors commune à l'étude de plusieurs types de problèmes T_i — tous ceux, parmi les types de problèmes à étudier, qui apparaissent comptables du même environnement technologico-théorique $[\theta/\Theta]$. » (Chevallard, 1999, p. 252-253).

Exemple 1. Delle scale di modo maggiore. Prima posizione. Fenaroli (ca. 1856, p. 13)

En préparation à la règle de l’octave, Fenaroli présente la règle des mouvements parallèles dont notamment l’interdiction de faire suivre deux quintes ou deux octaves en mouvement parallèle. Cependant, à ce stade de l’apprentissage, l’élève n’est pas censé mobiliser de savoirs savants de l’ordre du contrepoint, mais il lui est demandé d’apprendre l’harmonisation de la gamme diatonique exclusivement à partir de la technique de lecture de la basse chiffrée et à travers l’exercice de savoirs experts visant la mémorisation des différents accords et leur enchaînement sur le clavier. À cette fin, après avoir défini les intervalles constituant une gamme diatonique, Fenaroli précise comment les identifier sur le clavier (Fenaroli, 1775, p. 5).

Les gammes majeures sont ici séparées des gammes mineures. Ce qui frappe est le fait que Fenaroli présente les gammes, apparemment sans tenir compte d’une complexification du milieu découlant du nombre d’altérations. Au fur et à mesure que l’élève avance dans l’exercice des gammes, rencontrant, au début, des tonalités contenant plusieurs altérations, il remarque que, pour chaque position et à chaque figure correspond un seul doigté de la main droite, lequel ne change pas selon les différentes tonalités. Fenaroli ne fournit pas de signe désignant le doigté pour la main droite, toutefois, précisant que ce sera enseigné directement de vive voix par le maître, il affirme qu’« un doigté différent est requis dans les gammes majeures et mineures »³⁶ (Fenaroli, 1775, p. 10). Nous déduisons que seulement deux séries de doigtés étaient employées, l’une pour les gammes majeures, et l’autre pour les gammes mineures, indépendamment des tonalités. Cela constitue, à notre avis, un support de mémoire implicite pour l’élève, lequel peut ainsi facilement mémoriser — si l’on considère le grand nombre de gammes majeures et mineures qu’il est censé apprendre — de nombreuses séquences d’accords dans différentes tonalités en employant seulement deux séries de doigtés.

Aux gammes chiffrées succèdent les gammes sans chiffres (voir exemple 2). L’auteur présente ici des gammes qui n’ont pas encore été travaillées par l’élève.

³⁶ « [...] richiedendosi diversa situazione delle dita nei toni di terza maggiore da quelli di terza minore, sarebbe lo stesso confondere necessariamente la mente dei principianti per la lunga e tediosa spiegazione che se ne dovrebbe fare ».



Exemple 2. *Seguono le scale senza numeri.* Fenaroli (ca. 1856, p. 19)

L'élève est censé se rappeler les figures³⁷ correspondant à chaque note de la basse et leur réalisation sur le clavier, en faisant appel à une mémoire à la fois visuelle (les chiffres) et kinesthésique (les positions des accords sur le clavier). Fenaroli propose des gammes contenant jusqu'à sept dièses, tonalités non utilisées dans la pratique napolitaine de composition de l'époque. Nous en déduisons que l'objectif de ces exercices vise plutôt la mémorisation, par l'élève, de trois positions de la main droite, à travers une complexification de la tâche qui concerne les savoirs experts à mobiliser pour son accomplissement. Les gammes majeures sont maintenant mélangées aux gammes mineures sans logique apparente : c'est à l'élève de les reconnaître à travers l'activation de savoirs déjà disponibles³⁸. La complexification du milieu, par le fait de présenter des gammes contenant de nombreuses altérations, vise, à notre avis, à la reconnaissance par l'élève d'une constante concernant les doigtés de la main droite, et ce malgré l'utilisation de plusieurs touches chromatiques du clavier. La correspondance entre doigté et chiffres devient ici un support implicite de la mémoire, facilitant l'apprentissage des enchaînements des accords sur la gamme et permettant, en même temps, à l'élève d'incorporer chaque figure séparément dans les trois positions.

Après l'étude des gammes, Fenaroli procède à la présentation des cadences (voir exemple 3). D'après la définition donnée par l'auteur dans ses *Regole*, une cadence consiste en un mouvement de la basse qui, depuis le premier degré de la gamme, passe au cinquième degré, pour revenir sur le premier degré de la gamme. Selon la tradition napolitaine, les cadences sont regroupées en trois catégories — *cadence simple*, *cadence composée* et *cadence double* — selon le nombre d'accords à jouer sur le cinquième degré (Sanguinetti, 2011, p. 214). Observer la façon dont Fenaroli aménage le milieu didactique nous semble particulièrement intéressant. Pour l'apprentissage des cadences, l'élève est confronté au milieu suivant.

37 Le terme « figure », de *basso figurato* en italien, désigne le chiffre utilisé sur une note de la basse. Il est souvent employé comme synonyme de chiffre.

38 L'élève a déjà appris à différencier et à reconnaître les gammes majeures et mineures en classe de solfège. Nous rappelons ici que les élèves des conservatoires napolitains débutaient leur formation musicale avec l'étude des *solfeggi* qui durait trois ans, pendant lesquels les jeunes élèves apprenaient les éléments musicaux de base (intervalles, modes, etc.) ainsi que certains éléments de style (ornementation, diminutions, phrasé, etc.). *Pour plus d'approfondissement concernant le rôle des solfeggi dans l'enseignement de la musique à Naples au XVIIIe siècle, nous renvoyons à Baragwanath (2020).*



Exemple 3. *Cadenze semplici*. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Comme nous pouvons l'observer dans la figure ci-dessus, l'auteur réduit le nombre de chiffres sur chaque note de la basse et introduit, pour la première fois dans la méthode, le signe du dièse (#) non précédé par le chiffre 3 pour indiquer l'intervalle de tierce majeure. La relative simplicité de la basse — l'exercice ici consiste dans l'harmonisation de seulement trois notes de la basse, dont deux demandent le même accord — permet d'introduire une complexification relative à la technique de lecture de la basse chiffrée. À notre avis, il s'agit du début d'une opération de transformation du milieu, que l'auteur poursuivra jusqu'à la fin du premier livre, avec pour objectif le rapprochement de la partition-milieu de la partition-pratique sociale de référence. Tout au long de la méthode, le passage d'un chiffrage complet à un chiffrage incomplet — se rapprochant progressivement de celui employé dans la pratique sociale de référence — semble confirmer la fonction du chiffrage en tant qu'élément d'un milieu didactique aménagé expressément par le maître pour la construction de l'autonomie de l'élève³⁹. En même temps, cette opération contribue à la *constitution de l'environnement technologico-théorique de la technique* : l'économie des signes employés pour la signification des accords à réaliser avec la main droite justifie et clarifie l'emploi même de la technique. En commentant l'édition des *Regole* de Placido Mandanici (1847), dans laquelle l'éditeur propose des exemples pour chacune des règles de Fenaroli, Florimo (1869) affirme :

Le maître Placido Mandanici a voulu illustrer à nouveau l'œuvre de Fenaroli avec des annotations et des exemples démonstratifs; et bien qu'ils soient très soigneusement faits, il ne serait pourtant pas prudent de faire étudier des jeunes élèves, qui, ayant déjà trouvé la voie dégagée dans ces exemples, aiguïseraient à peine leur esprit pour trouver quelque chose de nouveau dans la recherche de l'harmonie⁴⁰. (Florimo, 1869, p. 411)

L'action didactique de fournir des exemples pour la réalisation des règles opérée par Mandanici décrit ce que Brousseau (1998, p. 73) définit comme « paradoxe de la dévolution » : la diminution de l'incertitude de l'élève, du fait que l'exemple donné par le

39 « [l'élève] n'aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication intentionnelle » (Brousseau, 1998, p. 59).

40 « Il maestro Placido Mandanici volle illustrare ancora l'opera del Fenaroli con annotazioni ed esempi dimostrativi; ed abbenchè siano molto accuratamente fatte e calcolate, pure non sarebbe prudente consiglio il farne fare lo studio ai giovani, i quali trovando già in quegli esempi la via spianata, difficilmente aguzzerebbero il loro ingegno per trovare qualche cosa di nuovo nelle ricerche dell'armonia ».

maître réduit les probabilités que l'élève produise le savoir visé de façon autonome. Le manque de réticence didactique⁴¹ reproché à Mandanici par Florimo renvoie aux aspects plus étroitement dévolutifs⁴², en l'espèce à la limitation de prise de responsabilité par l'élève face aux apprentissages visés par le maître. Face à la notation moins précise suggérée par Fenaroli, l'élève est amené à faire appel à ses connaissances déjà acquises concernant la signification des chiffres. En même temps, l'élève est ainsi amené à mobiliser des savoirs savants de l'ordre du contrepoint (les mouvements interdits des quintes et octaves parallèles) et de l'harmonie (l'enchaînement des accords), alors que dans l'exercice d'harmonisation des gammes, la position de la main était explicitement suggérée par le chiffrage.

Si l'étude des gammes et des cadences permet à l'élève d'acquérir la grammaire de base pour la réalisation des *partimenti* (l'harmonisation de traits ascendants et descendants et les formules de cadences) et en même temps de construire une technique, l'étude des *partimenti progressivi* du premier livre lui permet de « travailler la technique » (Chevallard, 1999, p. 253), dans un but d'efficacité. Ici, le chiffrage employé par Fenaroli se rapproche toujours plus de celui employé dans la pratique sociale de référence : l'accord de *sixte simple* est noté dans la majorité des cas avec le signe 6, l'accord de *fausse quinte* (5/6) perd le chiffre 3, de même que l'accord de *quarte majeure* est noté avec le signe #4 à la place de 2/#4/6 (voir exemple 4).



Exemple 4. *Partimenti progressivi*, n° 1, mesures 1-8. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Cependant, nous trouvons encore des chiffres avec une fonction de guide pour l'élève, comme par exemple, dans le cas ci-dessous, le chiffre 8 en début du *partimento* indiquant vraisemblablement la première position de l'accord parfait (l'octave au soprano) ou la figure, encore plus explicite, 3/5/8 sur la dernière note de la basse (voir exemple 5).

-
- 41 « Le professeur est donc contraint à se taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler, il est donc contraint à tenir par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et à engager les élèves dans des rapports aux milieux qui leur permettront de passer outre ce silence. » (Sensevy et Quilio, 2002, p. 50).
- 42 « Dévolution : processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer l'élève comme simple actant dans une situation a-didactique (à modèle non didactique). Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur » (Brousseau, 2003, p. 5).

9

8 6 5 # #6 6 6 6 6 6 6 # 6 # #4 6 6 5

6 # 6 6 6 # 6 6 6 5 6 5 5 8 5 3

Exemple 5. *Partimenti progressivi*, n° 1. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Le fait que l’auteur utilise ici deux formes d’écriture pour indiquer la même figure, ce qui fonctionne comme une variable didactique, semble valider notre hypothèse selon laquelle l’élève est censé s’approprier, en cette étape du travail, la technique de la basse chiffrée. Nous retrouvons l’emploi de chiffrages différents pour signifier un même accord dans de nombreuses méthodes modernes de basse continue. Dans l’exemple suivant, extrait de la méthode de basse continue de Mento (2021), l’auteur, pour désigner l’accord parfait, utilise les figures 5/8/3, 8/5/3 mélangées à des figures qu’on trouve dans la pratique de référence (voir exemple 6). Mento (2021), en précisant l’intention didactique du choix du chiffrage, invite l’élève à respecter la disposition des accords suggérés par les figures complètes afin d’éviter l’enchaînement de quintes et octaves parallèles.

9

Dess.

Bc.

* 3 8 5 5 # b # #

** 5 3 8

* Utilisez cette position la première fois.

** Utilisez cette position à la reprise pour ne pas avoir de quintes parallèles et d'octaves parallèles.

Exemple 6. *Gagliarda von J. D.*, mesures 9-12 (Mento, 2021, p. 33)

En termes d’emploi du chiffrage, les similitudes relevées entre la méthode de Fenaroli et certaines méthodes de basse chiffrée utilisées dans des pratiques modernes d’enseignement

constituent un indicateur supplémentaire. Ces similitudes semblent confirmer que les exercices de Fenaroli sont susceptibles de fonctionner comme des milieux didactiques.

Face à un milieu didactique toujours plus laconique, l'élève doit faire appel à des connaissances acquises, renvoyant à des savoirs experts. À l'aide des gestes de régulation du maître, il doit aussi recourir à des savoirs savants de l'ordre du contrepoint (évitement des quintes et octaves parallèles) et de l'harmonie (la construction des accords et leur correct enchaînement), connaissances validées oralement par le maître dans le « moment d'institutionnalisation » (Chevallard, 1999, p. 253). À ce propos, Riccardo Gandolfi (1839-1920), en réponse au discours de De Champs cité en début de ce chapitre, affirme :

En examinant les compositions de l'école napolitaine de Scarlatti à Zingarelli, peut-on supposer que ces grands hommes n'avaient pas appris et enseigné la théorie à leur tour ? Je répondrai peut-être que pour le prouver, il n'y a pas de méthodes imprimées ; eh bien, cela ne veut rien dire, puisqu'à cette époque les maîtres [...] communiquaient verbalement la théorie à leurs élèves⁴³. (Gandolfi, 1879, p. 85, cité par Sanguinetti, 2005, p. 458)

Dans cette partie, nous avons pris en considération la lecture de la basse chiffrée en tant que « technique » (Chevallard, 1994, 1995, 1997, 1999) experte, employée dans les conservatoires napolitains pour accomplir différents types de tâches. La lecture de la basse chiffrée était de fait utilisée à Naples, non seulement pour la réalisation de la basse continue, mais aussi pour l'apprentissage de la composition et de l'improvisation au clavier à travers la pratique des *partimenti*. Nous avons relevé que, grâce à l'étude des gammes harmonisées, l'élève pouvait entrer dans la tâche par l'exercice de savoirs experts en mémorisant les trois positions sur le clavier et les doigtés correspondants. Le processus d'économisation des signes mis en œuvre par Fenaroli à partir des premières *partimenti* du premier livre permettait à l'élève non seulement de consolider la technique de lecture des chiffres, mais aussi de poser les bases pour la « construction de l'environnement technologique-théorique » visant la justification de la technique (Chevallard, 1999). Dans la suite de cette étude, nous verrons comment, à partir de la manipulation d'objets ostensifs, l'élève, en consolidant la technique de lecture de la basse chiffrée, pouvait finaliser ce processus par la construction de savoirs savants sous-jacents à la technique.

43 « Esaminando le composizioni della scuola napoletana da Scarlatti a Zingarelli puossi supporre che, quegli uomini così grandi non avessero imparata e alla lor volta insegnata la teoria ? Forse per provarlo mi si rispondera, mancano i metodi stampati; ebbene, cio non vuol dire, giacche in allora i maestri non avevano l'abitudine di far gemere i torchi così facilmente come al giorno d'oggi, e invece comunicavano la teoria verbalmente alloro alunni. »

ANALYSE DES TROIS PREMIERS LIVRES DE *PARTIMENTI*

Pour les analyses des trois premiers livres de *partimenti*, nous avons utilisé l'édition de Canti (ca. 1856). Les éditions de Imbimbo (1814) et de Mandanici (1847) ont été également consultées⁴⁴.

Premier livre de *partimenti*

À partir des *partimenti progressivi*, tous les contenus d'enseignement traités jusqu'à présent de manière élémentarisée dans les *Regole* sont présentés dans le contexte de courtes compositions. L'utilisation de figures incomplètes, tout particulièrement, a pour fonction l'activation par l'élève des savoirs qui sous-tendent la réalisation de la tâche. L'emploi d'un chiffrage plus ou moins complet constitue un outil permettant des régulations interactives⁴⁵, qui favorisent la construction et la transformation des apprentissages visés. Dans l'exemple qui suit, le contenu d'enseignement est le quatrième degré de la gamme et ses possibles réalisations selon ses fonctions harmoniques. En l'espèce, dans ses *Regole*, Fenaroli précise que le quatrième degré de la gamme demande normalement un accord parfait (3/5), mais que, si le quatrième degré monte au cinquième degré de la gamme, une sixte peut être ajoutée à l'accord (3/5/6).

Relevons le fait que Fenaroli, dans la première mesure de l'exemple qui suit (voir exemple 7), note le quatrième degré (la note *do*) montant au cinquième degré (la note *ré*), avec seulement le chiffre 5 : cet aménagement du milieu impose l'activation du savoir savant sous-jacent par l'élève. Afin de réaliser correctement l'accord par l'ajout de la sixte, celui-ci doit recourir à la règle mentionnée plus haut. Dans la troisième mesure de ce même exemple, Fenaroli ne note aucun chiffre sur la note *do*. Il s'agit d'un quatrième degré qui ne monte pas au cinquième degré : c'est à l'élève, activant le savoir savant qui renvoie à la règle mentionnée, de reconnaître cette figure à harmoniser ici avec un accord parfait (3/5), sans l'ajout de la sixte.

44 Sans vouloir entrer dans des détails d'ordre philologique, ce qui dépasserait le cadre de cette étude, il nous semble important de souligner que ce n'est que dans de très rares cas que des divergences dans le choix du chiffrage ont été constatées entre les sources imprimées prises en examen. Si nous considérons le fait que Fenaroli a très probablement supervisé la première édition parisienne éditée par Imbimbo (1814) — les deux derniers livres de *partimenti* ont été écrits expressément pour compléter cette première édition parisienne (Cafiero, 2020, p. 125) — nous avons suffisamment d'éléments pour pouvoir affirmer que l'emploi dans un même exercice de chiffrements différents pour les mêmes accords (chiffrage complet, incomplet ou parfois ambigu) n'était pas le résultat d'erreurs d'impression mais était entièrement volontaire, à des fins didactiques.

45 « [...] les régulations interactives de l'apprentissage étaient définies par le fait qu'elles proviennent des interactions de l'apprenant avec les acteurs dans son environnement (enseignant, autres élèves) et/ou avec des outils qui favorisent des démarches autorégulatrices » (Allal, 2007, p. 13).

Exemple 7. *Partimenti progressivi*, n° 1, mesures 1-8. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Dans le deuxième *partimento*, l'élève rencontre à nouveau le schéma harmonique IV – V – I avec, cette fois-ci, le chiffrage 5/6 noté sur le quatrième degré (voir exemple 8). Nous pensons qu'à travers un geste de régulation différée proactive⁴⁶, l'auteur envisage un retour de l'élève sur un contenu, tout en visant la consolidation et/ou l'éventuel ajustement d'une action précédemment réalisée. En outre, nous relevons ici une intention d'institutionnalisation de la règle de la part de Fenaroli : l'élève, qui a initialement dû s'approprier cet objet de savoir, trouve maintenant une confirmation de son apprentissage dans le chiffrage utilisé par le maître.

Exemple 8. *Partimenti progressivi*, n° 2. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Dans le *partimento* 4, la progression harmonique IV – V – I donne lieu à des diminutions⁴⁷ de la basse (voir exemple 9). Le fait que Fenaroli chiffre ici toujours de manière explicite l'accord 5/6 sur le quatrième degré montant au cinquième degré nous laisse supposer qu'il s'agit d'une action délibérée sur le milieu, visant à ce que l'élève reconnaisse la

46 Selon Allal (2007), les régulations différées « interviennent lorsque l'apprentissage s'étale sur une période de temps comprenant plusieurs situations, entrecoupées par d'autres activités » (Allal, 2007, p. 13). Le qualificatif « proactive » désigne une régulation orientée « davantage vers la consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves que vers la remédiation aux difficultés spécifiques déjà rencontrées ou aux erreurs déjà commises » (Allal, 1988, p. 99).

47 « L'ornementation peut s'appliquer à des notes isolées (dans ce cas on parle d'agrément) ou bien consister en des traits continus de notes brèves monnayant [sic] des valeurs d'origine plus longues, ce que l'on nomme diminutions ou passaggi » (Ferrand, 2011, p. 106).

progression harmonique, bien qu'elle soit présentée de manière différente que précédemment :

Exemple 9. *Partimenti progressivi*, n° 4, mesures 1-12. Fenaroli (ca. 1856, p. 21)

La transposition musicale offre la possibilité de travailler le même contenu d'enseignement, en l'espèce la progression IV – V – I, dans des contextes harmoniques différents. Fonctionnant comme une variable didactique, le processus de diminution de la basse opère une complexification du milieu didactique. L'élève, qui jusqu'à présent a été confronté avec une basse en noires montrant explicitement le schéma harmonique mentionné, doit maintenant déceler le schéma harmonique de base caché derrière la séquence de croches.

La progression harmonique IV – V – I est reprise dans le cinquième *partimento* de la collection, en si majeur (voir exemple 10). Nous relevons la constante didactique selon laquelle le chiffre est incomplet (5) à la première introduction du contenu, pour devenir complet (5/6) lors des présentations suivantes. Par la répétition de cet aménagement du milieu didactique, Fenaroli définit implicitement certaines règles du contrat didactique, tout en évoquant « la mémoire des circonstances de l'apprentissage » (Brousseau, 1998, p. 159). Cette mémoire est nécessaire à la production de nouveaux savoirs, à l'instar de « la mémoire des savoirs qui lui sont enseignés » (Brousseau, 1998, p. 159).

3 3 3 5 3 3 # 3 6 5 # 3

6

3 3 3 6 5 3 6 5 3 3 6 5 #

Exemple 10. *Partimenti progressivi*, n° 5, mesures 1-9. Fenaroli (ca. 1856, p. 21)

De plus, l'auteur introduit ici des silences dans la ligne de la basse, sur des temps forts : l'accord doit être anticipé par rapport à la note de la basse. Si les silences sont chiffrés en ouverture du *partimento*, ils ne le sont plus lors de la dernière exposition, ce qui demande que l'élève se rappelle des exemples précédemment fournis par le maître, et de leur réalisation correcte (voir exemple 11).

3 3 3 5 3 3 # 3 6 5 # 3

6

3 3 3 6 5 3 6 5 3 3 6 5 #

11

#6 6 6 5 # 6 5 # 3 # 6

16

6 5 3 # 6 5 3

Exemple 11. *Partimenti progressivi*, n° 5. Fenaroli (ca. 1856, p. 9)

Afin de déterminer la nature majeure ou mineure d'un accord parfait, en l'absence d'un chiffrage précis, un musicien expérimenté s'appuie sur plusieurs indices, notamment sur la tonalité du morceau, sur le contexte tonal dans lequel l'accord est situé, ou bien sur des indicateurs explicites présents dans la partition, notamment la présence d'altérations qui induisent le choix de l'accord. En l'espèce, la basse présente ici un silence (portant le chiffre 3, indiquant la tierce naturelle), suivi par un *sol* dièse, un *si* dièse et encore un *sol* dièse (voir exemple 12).

The image shows two staves of musical notation in bass clef. The first staff begins at measure 6 and contains several measures of music with figured bass notation below the notes. A measure with a whole rest is marked with a circled '3' above it. The second staff begins at measure 11 and also contains music with figured bass notation. A measure with a whole rest is marked with a circled '#' above it.

Exemple 12. *Partimenti progressivi*, n° 5, mesures 6-15. Fenaroli (ca. 1856), p. 21

La basse montrée ci-dessus, comportant une cadence en *do* dièse mineur, demande un accord de *sol* dièse majeur, donc contenant un *si* dièse, sur le silence. Cependant, si l'élève réalise l'accord tel que préconisé par le chiffrage (3), il jouerait un accord de *sol* dièse mineur, contenant le *si* naturel, car le *partimento* n'a pas de *si* dièse à la clé. Il est plausible que le milieu didactique aménagé par Fenaroli, et en particulier le choix de ne pas expliciter la nature de la tierce à travers le chiffrage, vise à ce que l'élève recherche des indicateurs autres que le chiffrage pour la réalisation correcte de l'accord. Seulement quelques mesures plus loin, il présente le même « problème » dans une autre tonalité, mais en employant un chiffrage précis sur le silence (#), indiquant explicitement la tierce majeure, ce qui, à notre avis, sert d'institutionnalisation par rapport au contenu traité. Dans cet exemple, la technique de la basse chiffrée ne suffit pas à la bonne réalisation de la basse : c'est uniquement en activant le savoir savant sous-jacent que l'élève peut accomplir correctement la tâche.

Pour le *partimento* 8 en *do* mineur, Fenaroli choisit une indication de mesure ternaire, notamment 3/8 (voir exemple 13). L'objectif principal de l'exercice repose sur la réalisation rapide de plusieurs traits de gammes mineures et majeures, suivis par la progression harmonique IV – V – I. Fenaroli indique précisément les notes de la basse qui sont censées être harmonisées par l'élève. Ce choix de présentation de l'exercice semble viser à ce que l'élève conjugue paramètres rythmiques et réalisation harmonique, ce qui

donne, à la main droite, un long accord suivi par un accord court ou vice-versa, mais aussi un accompagnement par croches.

Example 13 shows a bass line in 3/8 time. The first measure contains a long chord (6, 6, 6, #, #6) and a short chord (6, 5). The second measure contains a long chord (6, 6, 6, 6) and a short chord (6, 5). The third measure contains a long chord (6, 5, 6, 5) and a short chord (6, 5).

Exemple 13. *Partimenti progressivi*, n° 8, mesures 1-7. Fenaroli (ca. 1856, p. 22)

À partir du *partimento* 9 et jusqu'à la fin du premier livre, Fenaroli n'introduit plus d'objet d'enseignement renvoyant à des savoirs savants découlant de l'harmonie et du contrepoint. Il accorde de plus en plus de place à des contenus d'ordre stylistique, relatifs à l'accompagnement. Le type de chiffrage précisé par Fenaroli correspond désormais à celui de la pratique sociale de référence, ce qui n'empêche pas l'auteur d'utiliser le chiffrage pour introduire des contraintes sur le milieu didactique ou pour institutionnaliser des contenus d'enseignement. Nous reportons, ci-dessous, un passage extrait du *partimento* 12, qui nous semble riche en intentions didactiques (voir exemple 14).

Example 14 shows a bass line in common time. The first measure contains a long chord (6, 6, #3) and a short chord (6, 4). The second measure contains a long chord (5, 6, 6, #) and a short chord (3, 4, 5). The third measure contains a long chord (6, 3, #) and a short chord (#). The fourth measure contains a long chord (6, 5, 7, #3) and a short chord (6, 5). The fifth measure contains a long chord (6, #) and a short chord (6, 5).

Exemple 14. *Partimenti progressivi*, n° 12, mesures 1-6. Fenaroli (ca. 1856, p. 24)

Dans la deuxième mesure, Fenaroli chiffre la croche *si* (4/6), une note de passage demandant dans ce contexte le même accord que la note précédente. À notre avis, il s'agit d'une contrainte sur le milieu, visant à ce que l'élève réalise un accompagnement rythmique en croches répétées. Nous rencontrons souvent ce type de réalisation dans le répertoire pour clavecin de la même période. Plus loin dans la même mesure, il omet de chiffrer la dernière croche, bien qu'il s'agisse d'une situation analogue à la précédente. Sans doute le fait-il dans le but que l'élève puisse reconnaître le même contenu d'enseignement — ici d'ordre stylistique — et qu'il puisse s'en emparer.

Deuxième livre de *partimenti*

En introduction au deuxième livre, l'auteur présente pour chaque dissonance un exemple écrit (*Esempio pratico*) montrant la réalisation *in extenso* dans les trois positions (voir exemple 15). Chaque exemple est identifié par une lettre renvoyant à son explication théorique, contenue dans les *Regole*.

The image shows a musical score for a piano exercise. It consists of two staves: a treble staff and a bass staff. The bass staff contains figured bass notation. The first measure has the figures 8 6 4 #. The second measure has 6 5 4 #. The third measure has 6 5 4 #. The treble staff contains chords and melodic lines corresponding to these figures.

Exemple 15. *Secondo libro dei partimenti. Esempio pratico D. Fenaroli (ca. 1856, p. 29)*

En outre, l'auteur fait suivre une ligne de basse chiffrée, appelée *regola*, contenant la dissonance traitée, en différentes tonalités. L'élève est ici censé réaliser chaque exemple dans les trois positions (voir exemple 16).

The image shows a musical score for a bass line exercise. It consists of two staves. The first staff has four measures with figured bass notation: 6 5 4 #, 6 5 4 #, 6 5 3, and 6 5 4 #. The second staff starts with a '9' and has four measures with figured bass notation: 6 5 4 #, 6 5 3, 6 5 3, and 6 5 5 3. The notes are written in a bass clef.

Exemple 16. *Secondo libro dei partimenti. Regola D. Fenaroli (ca. 1856, p. 29)*

Nous assistons dans ce cas à un processus de décontextualisation des savoirs (Brousseau, 1998, p. 299), d'ailleurs déjà présent dans l'exposé des cadences figurant au premier livre, fruit d'une opération de transformation des « contenus de savoirs » en « contenus à enseigner » (Chevallard, 1985/1991, p. 39). Il est important de souligner que, bien que la lecture des chiffres puisse, à elle seule, garantir la bonne réalisation de l'exercice, Fenaroli précise le processus de création des accords en termes de préparation et de résolution. Ce qui renvoie à la construction des savoirs savants sous-jacents, à laquelle Fenaroli est manifestement attentif tout au long de son ouvrage.

Chaque *Regola* est suivie par une *Lezione*, qui consiste en un court *partimento* présentant le contenu spécifique parmi d'autres, précédemment traités. L'objet de savoir, qui était décontextualisé dans la *Regola*, est ici recontextualisé. Le maître fait ce nouveau pas dans

un dispositif⁴⁸ spécifique, visant à ce que l'élève, à travers son interaction avec le milieu, puisse reconnaître cet objet de savoir dans une situation qui lui donne du sens⁴⁹. Pour les *Lezioni*, Fenaroli choisit principalement des tonalités contenant peu ou pas d'altérations. À notre avis, la simplification du milieu matériel⁵⁰ par l'emploi limité des touches chromatiques vise à ce que l'élève puisse porter son attention davantage sur les éléments du milieu renvoyant aux savoirs savants sous-jacents, notamment aux règles de génération de dissonances.

Les chiffres, eux-mêmes objets d'apprentissage dans le premier livre, assument ici un rôle de signes ostensifs activant des objets non ostensifs — en l'espèce, la notion de retard et de conduite des parties — nécessaires à la justification de la composante technique par la mobilisation de la théorie (Bosch et Chevallard, 1999, p. 93). Les figures renvoient non seulement à la notion d'harmonie, mais aussi à la notion de contrepoint. Cette transformation de la technique est censée engendrer une pensée musicale contrapuntique, qui procède par voix superposées.

Dans l'exemple suivant, la suite de chiffres 8-7-6 n'indique plus seulement l'enchaînement de trois accords différents, et encore moins la position précise de la main sur le clavier comme dans le premier livre, mais renvoie directement à la notion de retard de septième, ce qui explique et justifie le recours à une action relevant d'une technologie (voir exemple 17). La manipulation par l'élève de ce signe ostensif active la notion de retard qui, dans le cas spécifique, est constitutive du contenu d'enseignement de la dissonance de la septième, se résolvant sur la sixte.

48 « Définissons un Dispositif [*sic*] comme une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier et Peter, 1999; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2010, p. 292).

49 « L'enseignant fait d'abord le travail inverse : une recontextualisation et une repersonnalisation du savoir : il cherche des situations qui vont donner du sens aux connaissances à enseigner » (Brousseau, 1998, p. 299).

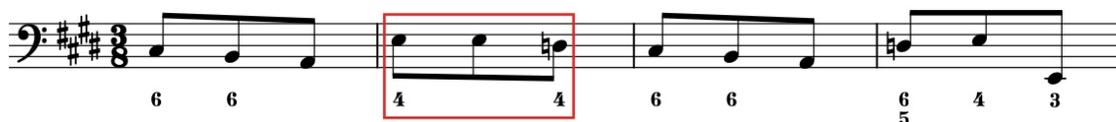
50 Un milieu didactique consiste en un « système d'objets (matériels, symboliques, langagiers) qui détermine les pratiques d'étude des savoirs » (Amade-Escot, 2007, p. 120). En l'espèce, les touches chromatiques constituent des objets matériels avec lesquels l'élève interagit dans le processus de construction de savoirs savants contrapuntiques, notamment la formation des dissonances.

Exemple 17. *Secondo libro dei partimenti. Lezione G*, mesures 1-15. Fenaroli (ca. 1856, p. 31)

Dans d'autres cas, le chiffre devient un élément du milieu activant d'autres objets de savoirs que les notions d'accord ou de dissonance. Dans l'exemple, ci-dessous, le milieu présente deux demi-phrases terminant par la même cadence (voir exemple 18). Cependant, Fenaroli note la dissonance 4-3 seulement à la fin de la première demi-phrase, alors que techniquement elle aurait pu être employée également dans la deuxième. Le chiffre n'est pas ici seulement porteur d'un savoir qui renvoie à la notion de dissonance, mais aussi à la notion de phrase. L'objectif visé est vraisemblablement que l'élève saisisse l'utilisation de cette dissonance, dans le contexte d'une phrase musicale, à travers l'activation de savoirs de l'ordre de la structure. En l'espèce, le retard de quarte sur le premier degré ne s'emploie préférentiellement pas à la fin d'une phrase musicale.

Exemple 18. *Secondo libro di partimenti. Lezione E*, mesures 1-9. Fenaroli (ca. 1856, p. 30)

Dans certains cas, Fenaroli complexifie le milieu par l'emploi d'un chiffrage ambigu dans le but de diriger l'attention de l'élève sur l'articulation entre les nouveaux objets de savoir et ceux déjà acquis dans le premier livre. Dans l'exemple qui suit, extrait du *partimento* 11, l'utilisation ambiguë du chiffre 4 vise à ce que l'élève différencie les deux figures de la mesure comportant le chiffre 4, se basant sur d'autres éléments du milieu (voir exemple 19). En l'espèce, Fenaroli omet le chiffre 3 sur le deuxième *mi* de la mesure, ce qui aurait signifié explicitement un retard de la quarte. L'élève est ici censé reconnaître la différence entre les deux chiffres en se basant sur le mouvement de la basse et à travers la réactivation d'un savoir déjà acquis dans le premier livre, notamment la règle de l'octave.



Exemple 19. *Secondo libro dei partimenti. Partimenti progressivi [...], n° 11, mesures 51-54. Fenaroli (ca. 1856, p. 43)*

Troisième livre de *partimenti*

Abordant l'étude du troisième livre de *partimenti*, l'élève interagit avec un milieu qui se présente de manière différente par rapport aux premiers deux livres. Le troisième livre contient des extraits de basse chiffrée entièrement réalisés par l'auteur. Selon une logique d'élémentarisation des savoirs, se succèdent vingt-quatre mouvements de la basse réalisés *in extenso*, accompagnés d'abord par des consonances et, ensuite, par des dissonances, selon les règles introduites précédemment. Les exemples sont donnés en plusieurs positions et réalisés avec deux, trois et parfois quatre voix.

Nous soulignons le fait que la réalisation employant des dissonances favorise une écriture contrapuntique, alors que l'emploi des consonances mobilise une conception harmonique de l'écriture musicale. Dans les exemples ci-dessous, nous présentons une réalisation avec consonances et une réalisation avec dissonances du même mouvement de la basse (voir exemples 20 et 21). L'emploi des dissonances dans la réalisation du mouvement permet l'introduction de micro-imitations entre les voix de soprano et d'alto.



Exemple 20. *Terzo libro dei partimenti. De' movimenti [...], n° 12, movimento principale. Fenaroli (ca. 1856, p. 53)*

Exemple 21. *Terzo libro dei partimenti. De' movimenti [...], n° 12. Fenaroli (ca. 1856, p. 53)*

Fenaroli opère une rupture avec les livres précédents dans la mesure où il présente la basse entièrement réalisée, ce qui nous interroge sur les raisons didactiques de cet aménagement du milieu. Comme nous l'avons souligné, le signe ostensif-chiffre peut renvoyer à plusieurs notions (harmonie, contrepoint, type d'écriture musicale, intervalles, etc.) et à plusieurs réalisations sur le clavier. Au contraire, l'écriture *in extenso* choisie par Fenaroli, que nous désignons comme « orthothétique »⁵¹ (Stiegler, 2018), met en évidence une exigence d'exactitude qui n'aurait pas pu être atteinte par le seul emploi de la basse chiffrée.

Les exemples de réalisation proposés par Fenaroli montrent la logique de la répétition de cellules musicales, qui se traduit sur le clavier par l'enchaînement de séquences égales de gestes. La répétitivité du geste renvoie directement à un enchaînement de figures spécifiques : le geste même devient un support qui facilite la mémorisation des chiffres.

À notre avis, concernant le choix de fournir ces réalisations — parmi d'autres possibles — Fenaroli dirige l'attention de l'élève sur une logique pratique de l'accompagnement. Et cette logique devrait mener, à travers l'exercice de savoirs experts, à la « construction de procédures » (Malglaive, 1990, p. 172) et, ensuite, d'« habitudes » (p. 177).

51 Stiegler emprunte de Platon le terme *orthotès* pour désigner le concept d'exactitude. « Nous désignons par là [le déjà-là ortho-thétique] toutes les mémoires, formes d'enregistrements « exacts » — par exemple, ortho-graphiques — de l'écriture phonologique et linéaire à l'informatique en passant par la photographie et la phonographie » (Stiegler, 2018, p. 292).

À ce stade, l'élève peut désormais compter sur des acquis lui permettant d'expliquer la logique sous-jacente aux réalisations proposées par Fenaroli. Il peut également saisir le fonctionnement des savoirs convoqués. Par le biais de la répétition et de la transposition, la mémorisation des exemples permet l'automatisation des gestes à travers l'incorporation, puis leur reproduction en vue d'une improvisation.

CONCLUSION

À partir de l'analyse didactique des *Regole* et des trois premiers livres de *partimenti* de Fenaroli, nous nous sommes proposé d'investiguer l'articulation entre savoirs savants et savoirs experts dans la construction de l'expertise de la composition au clavier et de l'improvisation par un élève débutant, dans le cadre d'un enseignement professionnel.

L'analyse de sources historiques non pédagogiques nous a permis de situer et de décrire le contexte institutionnel dans lequel la méthode pédagogique de Fenaroli était employée, ainsi que ses répercussions sur les contrats didactiques sous-jacents aux pratiques. Nous avons relevé que les attentes institutionnelles — prévoyant une participation active et assidue des élèves à des activités professionnelles extrascolaires — avaient de fortes incidences sur la nature du contrat didactique entre maître et élève. Ce contrat se caractérisait par des attentes élevées des maîtres vis-à-vis des élèves, comme le suggèrent le nombre d'heures de travail, la récurrence des moments d'évaluation, ainsi que la participation à l'enseignement et à la production de matériel didactique attendue des plus avancés d'entre eux. L'interrelation étroite entre moments dédiés à l'apprentissage scolaire et moments de pratique musicale en contexte professionnel influençait la nature même des apprentissages visés. Ces derniers avaient pour objectif principal l'acquisition, par l'élève débutant, d'une expertise lui permettant d'accomplir ses obligations envers l'institution-conservatoire, notamment sa participation aux performances musicales lors de services religieux ou de concerts publics. Dès que les élèves étaient capables de chanter dans un ensemble, ils participaient à ces activités extrascolaires, au cours desquels ils devaient démontrer leurs capacités à chanter, à jouer d'un instrument, à improviser et à composer des morceaux spécialement pour ces occasions.

Nous avons essayé de démontrer comment, à travers la construction de la technique de la basse chiffrée et l'exercice de savoirs experts qui passait par la réalisation extemporanée d'une ligne de basse, l'élève pouvait construire des savoirs savants renvoyant au contrepoint et à l'harmonie, tout en améliorant son expertise en improvisation. L'analyse conjointe des *Regole* et des premiers trois livres de *partimenti* nous a permis de mettre en lumière certains éléments du fonctionnement des milieux didactiques aménagés pour la transmission des savoirs. Nous avons relevé que la lecture de la basse chiffrée permettait l'entrée de l'élève dans la tâche — ceci à travers la mobilisation de savoirs experts nécessaires à la réalisation extemporanée d'une ligne de basse — et, en même temps, à

l'aide de gestes de régulations et d'institutionnalisation de la part du maître, la construction non seulement de savoirs savants de l'ordre du contrepoint et de l'improvisation, mais aussi de savoirs relevant d'un style culturellement situé. Nous avons constaté que c'était principalement par le choix du degré de précision dans l'écriture du chiffrage que le maître imposait des contraintes sur le milieu, visant à ce que l'élève active des savoirs savants déjà acquis ou qu'il s'en approprie de nouveaux.

Comprendre le contexte dans lequel la méthode pédagogique de Fenaroli a été conçue et employée a constitué l'un des objectifs majeurs de cette étude. L'analyse des sources historiques a révélé comment ce matériel pédagogique est étroitement influencé par l'institution pour laquelle il a été réalisé. L'échange direct entre maître et élève, le nombre important de leçons par semaine, l'investissement considérable des élèves en termes d'heures d'étude par jour, l'articulation entre apprentissages dans un contexte scolaire et activités professionnelles extrascolaires sont autant d'éléments qui laisseraient penser que l'utilisation de cette méthode pédagogique dans un contexte scolaire actuel n'est vraisemblablement pas envisageable. En effet, à notre connaissance, aucune institution musicale n'utilise cette méthode dans son intégralité. Mais c'est une source historique dont on peut extraire bien des exemples et des exercices, à réorganiser néanmoins par l'enseignant·e. Une analyse didactique des pratiques effectives qui considérerait et prendrait en examen l'utilisation de la méthode pédagogique de Fenaroli dans un des contextes contemporains d'enseignement instrumental pourrait constituer une poursuite de la présente étude, avec notamment pour objectif l'identification des apports didactiques de ce matériel pédagogique dans le contexte actuel d'enseignement de l'improvisation au clavier.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2007). *Le Didactique*. Éditions Revue EP.S.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck Supérieur.
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). Pratique sociale de référence. Dans J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (dir), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (p. 131-136). De Boeck Supérieur.
- Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* [thèse de doctorat, Université de Genève - FPSE 644]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88094>
- Baragwanath, N. (2020) *The Solfeggio Tradition. A forgotten art of melody in the long eighteenth century*. Oxford University Press.
- Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind. Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford University Press.
- Bosch, M. et Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (1), 77-124.
- Boutan, P. (1996). *La langue des Messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Armand Colin.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brousseau, Guy. (1988). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*.
http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.
- Cafiero, R. (2005). Note su un regolamento del « venerabile Conservatorio di S. Maria della Colonna, detto de' Poveri di Gesù Cristo' (1728) ». Dans G. Pitarresi (dir.), *Leonardo Vinci e il suo tempo. Atti dei convegni. Reggio Calabria, 10-12 juin 2002 et 4-5 juin 2004* (p. 243-280). Liriti Editore.
- Cafiero, R. (2007). The early reception of Neapolitan partimento theory in France: A survey. *Journal of Music Theory. Partimenti*, 51 (1), 137-159.
- Cafiero, R. (2019). « Ils s'exerçaient en même temps à écrire la musique, en copiant leurs leçons, ou celles des autres ». Editori e tipografi, professionisti e dilettanti di musica, cantanti e compositori italiani a Parigi (1800-1850). *Philomusica on-line*, 18 (1), 43-86.
- Cafiero, R. (2020). *La didattica del partimento. Studi di storia delle teorie musicali*. LIM.
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A. et Boyer, M. (1998). Implicit learning: News from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2 (10), 406-416.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). *Ostensifs et non-ostensifs dans l'activité mathématique*. Intervention au Séminaire de l'Associazione Mathesis (Turin, 3 février 1994).
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=125
- Chevallard, Y. (1995). *La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique*. Notes du cours donné à la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques (Saint-Sauves, 22-31 août 1995). http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=26
- Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17 (3), 17-54.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2), 221-266.
- Christensen, T. (2010). Thoroughbass as music theory. Dans D. Moelants (dir.), *Partimento and continuo playing in theory and in practice*. Leuven University Press.
- Demeyere, E. (2018). On Fedele Fenaroli's pedagogy: An update. *Eighteenth-Century Music*, 15 (1), 207-229.

- Ferrand, F. (dir.). (2011). *Guide de la musique de la Renaissance*. Fayard.
- Gjerdingen, R. O. (2007). Partimento, que me veux-tu? *Journal of Music Theory. Partimenti*, 51 (1), 85-135.
- Gjerdingen, R. O. (2020). *Child composers in the old conservatories. How orphans became elite musicians*. Oxford University Press.
- Guido, M. (dir.). (2017). *Studies in historical improvisation, from cantare super librum to partimenti*. Routledge.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). De Boeck Supérieur.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.
- Mento, F. (2021). *Méthode de clavecin. Volume 12 – supplémentaire*. <http://methode-clavecin.fr/>
- Paraschivescu, N. (2022). *The partimenti of Giovanni Paisiello: Pedagogy and practice*. University of Rochester Press.
- Roger, L. (2013). Apprentissage professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 37-40). De Boeck Supérieur.
- Sanguinetti, G. (2005). Decline and fall of the “celestes Impero”: the theory of composition in Naples during the Ottocento. *Studi Musicali. Accademia Musicale di Santa Cecilia*, 34 (2), 451-502.
- Sanguinetti, G. (2007). The realisation of partimenti: An introduction. *Journal of Music Theory. Partimenti*, 51 (1), 51-83.
- Sanguinetti, G. (2011). Il Gradus ad Parnassum di Fedele Fenaroli. Dans G. Miscia (dir.), *Fedele Fenaroli il didatta e il compositore. Atti del convegno nazionale, Lanciano, 15-16 novembre 2008* (p. 209-224). LIM.
- Sanguinetti, G. (2012). *The art of partimento: History, theory, and practice*. Oxford University Press.

- Sensevy, G. et Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.
- Tripier-Mondancin, O. (2018). *La distinction historique théorie-pratique, dans l'enseignement musical en France. Approche globale et zoom sur les curricula de collège et de lycée*. Intervention à la 2a. Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral. Version française. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01673282>
- Van Tour, P. (2017). Partimento teaching according to Francesco Durante, investigated through the earliest manuscript sources. Dans M. Guido (dir.), *Studies in historical improvisation, from cantare super librum to partimenti* (p. 131-148). Routledge.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives* [en ligne]. *Recherches en éducation*, 4 (13), 292-303.

Éditions de *Regole e partimenti* de Fedele Fenaroli

- Fenaroli, F. (1775). *Regole musicali per i principianti di cembalo*. Vincenzo Mazzola-Vocola.
- Fenaroli, F. (1795). *Regole musicali per i principianti di cembalo*. Vincenzo Mazzola-Vocola.
- Fenaroli, F. (1802). *Regole musicali per i principianti di cembalo nel sonar co i numeri, e per i principianti del contropunto*. Sangiacomo.
- Fenaroli, F. et Imbimbo, E. (1814). *Partimenti ossia basso numerato, opera completa di Fedele Fenaroli per uso degli alunni del Regal Conservatorio di Napoli a Nicola Zingarelli Maestro di S.Pietro in Roma direttore del medesimo conservatorio dall'editore dedicata à la typographie de la Sirène*. Carli.
- Fenaroli, F. et Mandanici, P. (1847). *Partimenti e regole musicali per quelli che vogliono suonare coi numeri, e per i principianti di contrappunto. Nuova Edizione Corretta e illustrata con annotazioni ed esempj dimostrativi da P. Mandanici*. Ricordi.
- Fenaroli, F. (1853). *Regole musicali per quelli che vogliono sonare coi numeri e per i principianti di contrappunto*. Stabilimento musicale partenopeo.

Fenaroli, F. (ca 1856). *Partimenti ossia Basso numerato di Fedele Fenaroli adottato per uso degli alunni dell'I. e R. Accademia delle Belle Arti di Firenze*. Gio. Canti.

Autres sources historiques

Avellino, F. M. (1818). *Elogio di Fedele Fenaroli letto all'Accademia delle belle arti della società Reale Borbonica*. Angelo Trani.

Burney, C. (1773). *The present state of music in France and Italy*. Becket.

De Champs, E. (1879). *Atti dell'Accademia del R. Istituto musicale di Firenze*, XVII, 14 avril 1878 (p. 46-68). Firenze, Stabilimento Civelli.

Fétis, F.-J. (1824). *Méthode élémentaire et abrégée d'harmonie et d'accompagnement suivie d'exercices gradués et dans tous les tons, par l'étude desquels les amateurs pourront arriver promptement à accompagner la basse chiffrée et la partition*. Petit.

Florimo, F. (1869). *Cenno storico sulla scuola musicale di Napoli*, vol. I. Lorenzo Rocco.

Florimo, F. (1871). *Cenno storico sulla scuola musicale di Napoli*, vol. II. Lorenzo Rocco.

Florimo, F. (1882). *La scuola musicale di Napoli e i suoi conservatori*, vol. II. Vincenzo Morano.

Goudar, A. (1777). *Le brigandage de la musique italienne*. Paris [s.n.].

Imbimbo, E. (1821). *Observations sur l'enseignement mutuel appliqué à la musique*. Didot.

Martini, G. B., (1774). *Esemplare o sia saggio fondamentale pratico di contrappunto*. Dalla Volpe.

Ricupero, F. (1803). *Studio di musica. Istruzione pratica. Per utile, e vantaggio di chi desidera divenire buon sonator di cembalo. Con un nuovo metodo di facilità e chiarezza, per poter giugnere in breve tempo alla perfezione di suonare numerico e fugato il cembalo e l'organo*. Autografi della Biblioteca del Conservatorio di musica S. Pietro a Majella, 20.2.2 (1-2).

Sigismondo, G. (1820). *Apoteosi della musica del Regno di Napoli. A cura di Claudio Bacciagaluppi, Giulia Giovani e Raffele Mellace con un saggio introduttivo di Rosa Cafiero*. SEdM,.

Vitet, L. (1825). Partimenti progressivi, ossia basso numerato, di fenaroli, all'uso degli alunni del regal conservatorio di Napoli. *Le Globe. Journal littéraire*, 110 (21), 556-558.