Document generated on 04/27/2024 1:05 p.m.

Intersections
Canadian Journal of Music
Revue canadienne de musique

Transmettre des savoirs stylistiques à des élèves clavecinistes et organistes : l'apport de Bernardo Pasquini (1637–1710)

Fabio Antonio Falcone

Volume 40, Number 2, 2020

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1105864ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1105864ar

See table of contents

Publisher(s)

Canadian University Music Society / Société de musique des universités canadiennes

ISSN

1911-0146 (print)
1918-512X (digital)

Explore this journal

Cite this article

Falcone, F. A. (2020). Transmettre des savoirs stylistiques à des élèves clavecinistes et organistes : l'apport de Bernardo Pasquini (1637–1710). *Intersections*, *40*(2), 83–120. https://doi.org/10.7202/1105864ar

Article abstract

Numerous historical sources praise Pasquini's distinct playing and accompanying style as "the most authentic, beautiful and noble way to play and accompany" (Gaspariani 1722). What can we infer about building the required knowledge for realizing a stylistically "correct" improvisation based on analyzing his pedagogical works? By borrowing a theoretical framework from didactics, this article attempts to describe pedagogical elements likely to encourage building stylistic knowledge and grasp the singularity of Pasquini's didactic approach.

All Rights Reserved © Canadian University Music Society / Société de musique des universités canadiennes, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

TRANSMETTRE DES SAVOIRS STYLISTIQUES À DES ÉLÈVES CLAVECINISTES ET ORGANISTES : L'APPORT DE BERNARDO PASQUINI (1637–1710)

Fabio Antonio Falcone

Introduction

La réputation de Pasquini en tant que claveciniste, improvisateur et pédagogue était déjà très répandue du vivant du compositeur. L'empereur germanique Léopold I[er] et d'autres princes étrangers envoyaient leurs organistes et clavecinistes à Rome pour apprendre et imiter son style : parmi ces musiciens figurent des noms tels que Ferdinand Tobias Richter, Johann Philip Krieger, Georg Muffat et Carlo Domenico Draghi (Morelli 2016 : 333). Au cours de sa vie, Pasquini entra en contact avec les cercles musicaux les plus renommés du vieux continent. Il séjourna pendant de longues périodes à la cour de Ferdinando de' Medici à Florence, il se rendit à Vienne à la cour de Léopold I[er] et en tant que musicien du Légat pontifical à la cour de Louis XIV, ce qui lui permit de se familiariser avec des goûts et des styles différents. En tant que claveciniste et compositeur, il fut entre autres au service des familles Chigi et Borghese à Rome, où il noua également d'importantes liaisons avec les cercles artistiques et musicaux des cardinaux Pamphilj et Ottoboni, ainsi qu'avec celui de la reine Christina de Suède. Il fut aussi membre de l'Académie d'Arcadie[1] avec Arcangelo Corelli et Alessandro Scarlatti.

Ces dernières années, la production musicale et pédagogique pour clavier de Bernardo Pasquini a fait l'objet de plusieurs recherches en musicologie et en pratique d'interprétation historiquement informée[2] (Carideo 2004b; Carideo 2012; Guido 2010; Bellotti et Porter 2010; Morelli 2016; Guido 2019; Solecka 2020). Dans le cadre des recherches sur l'improvisation historique, le regain d'intérêt pour la pratique des *partimenti*[3] a conduit à la redécouverte

[1] Pour une biographie exhaustive de la vie de Pasquini et sa production musicale, nous renvoyons à Morelli (2016).

[2] Mouvement de recherche en interprétation musicale visant, à travers l'étude de sources historiques et l'emploi d'instruments historiques (ou copies d'instruments historiques), une restitution de l'œuvre la plus fidèle possible à l'approche et au style de l'époque musicale dans laquelle elle a été conçue.

[3] Un *partimento* consiste en une basse à harmoniser, à l'aide d'harmonies numériquement sténographiées, selon des règles strictes de contrepoint et d'harmonie en recourant à des procédés

de l'œuvre didactique de Bernardo Pasquini qui, s'il ne peut être considéré comme l'inventeur de cette pratique musicale (Morelli 2016 : 339), a été parmi les premiers à l'employer systématiquement comme outil pédagogique pour l'enseignement de la composition au clavier (Sanguinetti 2012 : 20). Cet intérêt récent pour Pasquini a également conduit à la réédition complète de ses œuvres pour clavier, y compris ses œuvres pédagogiques, par Edoardo Bellotti, Armando Carideo et Francesco Cera (2000/2007), édition que nous utiliserons pour nos analyses.

Bellotti et Porter soutiennent qu'émerge de l'œuvre pédagogique de Pasquini un projet précis basé sur l'interaction entre pratique du *partimento*, étude du répertoire et étude du contrepoint, dans lequel les savoirs savants[4] sont déduits par l'élève[5] à partir de l'exercice de savoirs experts[6] (Bellotti et Porter 2010 : 209)[7]. Morelli, tissant un lien avec la *Nova Instructio* de Spiridione (1670-1677), affirme qu'en mémorisant les exemples fournis par le maître, l'élève pouvait se constituer un bagage à réinvestir dans l'acte d'improvisation (Morelli 2016 : 334). Selon l'auteur, l'héritage le plus important de l'école de Pasquini se trouve dans la pratique des basses chiffrées, définie par lui comme

1. un véritable fondement de l'art de « composer avec les doigts » (Morelli 2016 : 346);
2. un exercice propédeutique à la composition (Morelli 2016 : 338).

Castagnetti souligne le lien étroit entre l'enseignement du contrepoint et l'enseignement de la basse chiffrée, que l'on retrouve dans de nombreuses sources théorico-didactiques des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles (Castagnetti 2017 : 117). Par l'étude des basses chiffrées, des exercices de contrepoint et l'étude du répertoire, l'apprenant·e pouvait ainsi mémoriser des modèles harmoniques, rythmiques et mélodiques à réinvestir dans une improvisation extemporanée.

Le corpus pédagogique de Pasquini, parvenu entièrement sous forme manuscrite[8], contient quatre typologies de dispositifs didactiques (Weisser 2010 : 292) : exercices écrits de contrepoint, pièces sous forme de basse chiffrée,

---

tantôt plus contrapuntiques, tantôt plus homophones (Cafiero 2020 : 5).

4 « Savoir établi par les communautés à qui la société reconnait le droit de dire le vrai dans leur domaine à un moment donné de son histoire » (Amade-Escot 2007 : 121).

5 Dans cette étude, nous utiliserons l'écriture épicène, le terme « élève » faisant référence tant à des hommes qu'à des femmes. Parmi les élèves de Pasquini, plusieurs étaient des femmes, comme en témoigne le nom Petronilla — probablement une chanteuse qui, par le biais du réseau familial, avait été confiée à Pasquini pour des leçons de musique — parmi les destinataires des pièces de clavecin (Morelli, 2016 : XIII et 93).

6 « Savoir établi par des formateurs, des entraîneurs, des athlètes auxquels la société reconnaît une certaine légitimité dans leur domaine professionnel » (Amade-Escot 2007 : 121).

7 L'emploi des termes « savoirs savants » et « savoirs experts » est nôtre. Dans le cadre de cette étude, nous laisserons en marge l'articulation entre savoirs savants et savoirs experts dans la construction de l'expertise de l'improvisation au clavier.

8 L'absence presque totale de sources publiées de la production pour clavier de Pasquini et la présence des noms des destinataires des pièces semblent confirmer une utilisation domestique de ce matériel à des fins pédagogiques. Concernant la visée pédagogique de l'œuvre pour clavier de Pasquini, voir Morelli (2016 : 327) et Bellotti et Porter (2010 : 197). Pour une analyse musicologique des sources, voir Carideo (2004b).

pièces entièrement notées et un court traité de basse continue. Préparé entre 1691 et 1708 conformément aux dates figurant sur les manuscrits (Morelli 2016 : 91), ce corpus était destiné à la formation de ses élèves et en particulier de son neveu Bernardo Felice Ricordati (Castagnetti 2017 : 29). Selon Morelli, l'arrivée à Rome de son neveu, âgé de treize ans en 1691, coïncide avec la préparation et l'organisation par Pasquini du matériel pédagogique pour l'enseignement musical (Morelli 2016 : 91).

Les études mentionnées avancent l'hypothèse d'un fonctionnement synergique des dispositifs didactiques conçus par Pasquini, en révélant en même temps une articulation étroite entre l'apprentissage du contrepoint et celui de la basse chiffrée, pour l'acquisition d'un vocabulaire de base pour la réalisation d'une improvisation au clavier. Mais que pouvons-nous conclure de l'analyse des sources quant au fonctionnement des dispositifs didactiques organisés par le maître ?

Si de nombreuses sources historiques contemporaines louent le style spécifique du jeu et de l'accompagnement de Pasquini (Berardi 1693; Muffat 1701; Gasparini 1722) en le définissant comme « la manière la plus authentique, la plus belle et la plus noble de jouer et d'accompagner » (Gasparini 1722 : 62), que pouvons-nous déduire de l'analyse de ses œuvres pédagogiques concernant la construction de savoirs nécessaires à une improvisation dite « réussie » sur le plan du style ? Différentes propositions d'exercices visant l'orientation de l'apprenant·e dans la construction de savoirs stylistiques sont relevables dans le corpus pédagogique de Pasquini. Que peut-on déduire de l'analyse de ces différentes propositions d'orientation quant au projet didactique visant la construction d'une expertise stylistique chez l'apprenant·e ?

Questions de recherche

Quel projet didactique relatif à la transmission de savoirs nécessaires à une improvisation formellement et stylistiquement « réussie » peut-on déceler par l'analyse du corpus d'œuvres pédagogiques de Bernardo Pasquini ? Dans ce corpus, les exercices auraient-ils pu avoir une fonction de milieux didactiques au sens de Brousseau[9] (1998 : 32) ? Autrement dit, dans une situation d'action[10] (que nous ne pouvons reconstituer que partiellement), les exercices de ce corpus étaient-ils susceptibles d'agir sur l'élève (de par leur organisation interne, de par leurs contenus, de par leurs références explicites et implicites) ? Et l'élève était-il/elle susceptible d'agir sur eux ? Quelle est la singularité de la démarche didactique de Pasquini quant au projet de transmission de savoirs stylistiques ?

---

9 Brousseau définit le milieu didactique comme « tout ce qui agit sur l'élève ou sur ce quoi l'élève agit » (1998 : 32).

10 Au sens de Brousseau : « Une situation modélise les enjeux et les possibilités de décision d'un actant dans un certain milieu. Elle est choisie de telle manière que la stratégie de résolution ne puisse être mise en œuvre que grâce une certaine connaissance mathématique, l'apparition de cette décision sans l'usage par l'actant de la connaissance visée étant hautement improbable. La méthode qui consiste à définir un objet mathématique par un ensemble de relations qu'il est seul à satisfaire est classique. La seule différence ici est que l'ensemble des relations est un "jeu" au sens mathématique » (Brousseau 2010 : 2).

1. Que peut-on déduire de l'analyse des milieux didactiques quant aux processus dévolutifs[11] nécessaires à la prise de responsabilité par l'élève face à l'acte d'improvisation ?
2. Que peut-on déduire quant à l'émancipation de l'élève par rapport à la partition et quant au développement de sa créativité[12]?

Hypothèses

Nous faisons l'hypothèse que la présentation de contenus d'enseignement contextualisés (Brousseau 1998 : 299) favorisait l'appropriation par l'apprenant·e non seulement de savoirs savants renvoyant au contrepoint et à l'harmonie, mais aussi de références stylistiques, à travers l'imitation[13] de modèles fournis par le maître. La manipulation, par le maître, de signes ostensifs[14] graphiques et scripturaux favorisait la construction de savoirs stylistiques à travers l'adaptation de l'apprenant·e à la situation aménagée par le maître. Ceci s'appuyait sur des savoirs déjà acquis, de l'ordre du contrepoint et de l'harmonie.

Nous faisons l'hypothèse que l'emploi privilégié de la technique de la variation musicale permettait le développement de l'invention[15] et une prise de responsabilité par l'élève, tout en agissant dans le cadre de fortes contraintes imposées sur le milieu. Enfin, l'emploi conjoint de notations musicales différentes — basse chiffrée et réalisations *in extenso* — fonctionnant comme des variables didactiques[16] favorisait non seulement l'émancipation de l'élève de la partition, mais aussi l'appropriation par l'élève de styles différents, notamment le *Stile antico* et le *Stile moderno*.

Nous appuyant sur un cadre théorique emprunté à la didactique, nous nous proposons, à partir de l'analyse de sources historiques issues du corpus

---

[11] « La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà » (Brousseau 2010 : 5).

[12] « La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart 2005 : 10, cité par Mili 2012 : 142).

[13] « Pour imiter, il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire » (Vygotski 1934/1997 : 352 cité par Balmori 2016 : 59).

[14] « On appelle ostensifs les objets qui ont pour nous une forme *matérielle*, *sensible*, au demeurant quelconque. Un objet matériel (un stylo, un compas, etc.) est un ostensif. Mais il en va de même – des gestes : nous parlerons d'ostensifs gestuels; – des mots, et, plus généralement, du discours : nous parlerons ici d'ostensifs discursifs (ou langagiers); – des schémas, dessins, graphismes : on parlera en ce cas d'ostensifs graphiques; – des écritures et formalismes : nous parlerons alors d'ostensifs scripturaux » (Chevallard 1994 : 4).

[15] « So what is inventive is not the novelty of artefacts in themselves, but the novelty of the arrangements with other activities and entities within which artefacts are situated, and might be situated in the future » (Barry 1999 : 63).

[16] « Un champ de problèmes peut être engendré à partir d'une situation par la modification des valeurs de certaines variables qui, à leur tour, font changer les caractéristiques des stratégies de solution (coût, validité, complexité, etc.) […] Seules les modifications qui affectent la hiérarchie des stratégies sont à considérer (variables pertinentes et parmi les variables pertinentes, celles que peut manipuler un professeur sont particulièrement intéressantes : ce sont les variables didactiques » (Brousseau 1982, cité par Rouchier et al. 2001 : 81).

d'œuvres pédagogiques de Bernardo Pasquini, de déterminer et de décrire les éléments du milieu susceptibles de favoriser la construction de savoirs stylistiques chez l'élève. Dans la première partie, à travers l'analyse des sources historiques (Bontempi 1695; Gray 1892), nous situerons l'école de Pasquini dans la tradition d'enseignement musical à Rome aux XVII[e] et XVIII[e] siècles et essayerons de déterminer les attentes réciproques propres au contrat didactique[17] entre maître et élève. Dans la deuxième partie, nous présenterons les dispositifs didactiques organisés par Pasquini pour l'enseignement de la composition et de l'improvisation au clavier. La question à savoir si ces dispositifs s'apparentent à une série de milieux didactiques sera également traitée. Dans la troisième partie, à partir d'une étude de cas, l'analyse des exemples et des exercices visera à la détermination du projet sous-jacent au fonctionnement des dispositifs mis en place dans l'œuvre de Pasquini : l'acquisition d'une expertise stylistique dans la réalisation d'une improvisation au clavier. Dans les conclusions, nous présenterons les résultats de nos analyses.

Des pratiques d'enseignement musical à Rome aux XVIIe et XVIIIe siècles : les rôles du maître et de l'élève

Les chapelles musicales

À Rome pendant les XVII[e] et XVIII[e] siècles, l'enseignement de la musique, qui, contrairement à Naples ou à Venise, ne disposait pas de conservatoires, était principalement confié aux écoles des *putti cantori* qui étaient rattachées aux chapelles musicales[18] (Oriol 2021 : 322). Bontempi décrit ainsi une journée d'étude au sein des écoles des chapelles romaines dans les années quarante du XVII[e] siècle :

> Les écoles de Rome obligeaient les élèves à consacrer chaque jour une heure à chanter des morceaux difficiles et incommodes, pour acquérir de l'expérience, une autre dans l'exercice du trille, une autre dans celui des passages, une dans l'étude des lettres et une autre dans l'entraînement et les exercices de chant, sous la supervision du maître et devant un miroir, pour s'accoutumer [à prendre l'habitude] à ne bouger ni le buste, ni le front, ni les sourcils, ni la bouche. Et tout cela durant la matinée. L'après-midi, une demi-heure était consacrée à l'enseignement théorique; une autre demi-heure au contrepoint sur le plain-chant, une autre heure pour recevoir et mettre en pratique les exercices écrits de contrepoint, une autre heure pour l'étude des lettres. Le reste de la journée était consacré

[17] « C'est l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la situation didactique - impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres - et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause. Le contrat didactique est le résultat d'une "négociation" souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif » (Brousseau 2010 : 6).

[18] Les élèves des chapelles musicales étant exclusivement des garçons (Gambassi 1997 : 58), dans cette partie de notre étude nous n'utiliserons pas l'écriture épicène.

> au travail du clavecin et à la composition de psaumes, motets, *canzonette*, ou autres genres de mélodie, selon l'envie de l'élève. C'étaient les exercices ordinaires d'une journée, où les élèves ne quittaient pas la maison. Les exercices hors de la maison étaient d'aller souvent chanter et écouter la réponse de l'écho hors de la Porta Angelica, vers Monte Mario, afin de juger par soi-même de son chant; d'aller chanter presque tout type de musique qui se faisait dans les églises de Rome, d'observer la manière de chanter de tant de chanteurs distingués qui fleurissaient sous le pontificat d'Urbain VIII, de s'exercer à partir de ces observations, et d'en discuter, lorsqu'ils rentraient chez eux, avec le maître. Celui-ci commentait et donnait les conseils nécessaires, afin d'imprimer ces préceptes plus fermement dans l'esprit des élèves[19] (Bontempi 1695 : 170).

Le témoignage de Bontempi permet de mettre en évidence les rôles respectifs du maître et de l'élève, ainsi que la nature de certaines attentes réciproques caractérisant les contrats didactiques dans le cadre des écoles romaines. Bien que les contenus d'enseignement mentionnés se réfèrent principalement à l'enseignement du chant[20], nous relevons le fait que plusieurs heures de la journée étaient consacrées à l'étude d'un instrument de musique, au contrepoint et à la composition. Comme le souligne Balmori (2016 : 152), nous sommes très loin de l'idée de cursus d'étude spécialisé et de la notion actuelle d'enseignement disciplinaire, organisé en branches scolaires différenciées selon les spécialisations.

Felice Bernardo Ricordati fut engagé en 1704 à la chapelle Borghèse et en 1713 à la chapelle pontificale en tant que ténor (Morelli 2016 : 108). Encore en 1725, il est recensé en qualité de *musico* dans la paroisse de San Lorenzo in Lucina à Rome (Oriol 2021 : 496), le terme *musico* désignant, aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles en Italie, un musicien professionnel et plus précisément un chanteur[21]. Ces éléments nous amènent à avancer l'hypothèse que les formations de base d'un·e chanteur·euse ou d'un·e instrumentiste ne différaient guère, en termes de

---

19 « Le Scole di Roma obligavano i Discepoli ad impiegare ogni giorno un'hora nel cantar cose difficili e malagevoli, per l'acquisto della esperienza; un'altra, nell'esercizio del Trillo; un'altra in quello de'Passagi; un'altra negli studi delle Lettere; & un'altra negli ammaestramenti & esercizi del Canto, e sotto l'udito del Maestro; e davanti ad uno Specchio, per assuefarsi [prendere la abitudini] a non far moto alcuno inconveniente, ne di vita, ne di fronte, ne di ciglia, ne di bocca. E tutti questi erano gl'impieghi della mattina. Dopo il mezzo dì s'impiegava mezza hora negli ammaestramenti appartenenti alla Teorica: un'altra meza hora nel Contrapunto sopra il Canto fermo; un'hora nel ricevere e mettere in opera i documenti del Contrapunto sopar la Cartella; un'altra negli studi delle Lettere; & il rimanente del giorno nell'esercitarsi nel suono del Clavicembalo; nelle composizione di qualche Salmo, o Mottetto, o Canzonetta, o altra sorte di Cantilena, secondo il proprio genio. E questi erano gli esercizi ordinari di quel giorno nel quale i Discepoli non uscivano di Casa. Gli esercizi poi fuori di Casa, erano l'andar spesse volte a cantare e sentire la risposta da un'Ecco fuori della Porta Angelica, verso Monte Mario, per farsi giudice da se stesso de 'propri accenti, l'andare a cantar quasi in tutte le Musiche che si facevano nelle Chiese di Roma; e l'osservare le maniere del Canto di tanti Cantori insigni che fiorivano nel Pontificato di Urbano Ottavo; l'esercitarsi sopra quelle, & il renderne le ragioni al Maestro, quando si ritornava a Casa: il quale poi per maggiormente imprimerle nella mente de 'Discepoli, vi faceva sopra i necessari discorsi, e ne dava i necessari avvertimenti ».

20 Pour une analyse didactique de l'extrait de Bontempi relative à l'enseignement du chant à Rome au XVII^{e} siècle, voir Balmori (2016 : 147).

21 Jander, O. et Harris, E. T., (s.d.). Musico dans Oxford University Press. Consulté le 9 mars 2022. https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.19446

contenus d'enseignement ou d'activités conçues par le maître pour que l'élève s'en empare.

La transmission de savoirs se réalisait de manière directe entre maître et élève dans le cadre d'un rapport personnalisé où les rôles principaux du maître consistaient, notamment, en la régulation[22] du travail de l'élève le matin et, le soir, en l'institutionnalisation[23] des savoirs sur la base des retours des élèves au sujet de leurs expériences extrascolaires. Les élèves, quant à eux, devaient faire preuve d'endurance et d'abnégation, si l'on considère le nombre d'heures consacrées chaque jour à l'étude, eu égard à leur jeune âge (puisqu'il s'agissait d'enfants et d'adolescents) (Gambassi 1997 : 58).

Les attentes contractuelles vis-à-vis des élèves incluaient non seulement la maîtrise du chant, mais aussi la composition, le jeu du clavecin et l'étude des lettres. Une grande partie de la journée semble avoir été consacrée à un travail visant le développement de l'autonomie des élèves, bien que placée sous l'action régulatrice du maître. D'un intérêt particulier, la construction d'une écoute analytique, à travers la participation des élèves aux activités extrascolaires, semble avoir constitué un aspect important de la formation, bien qu'il ne soit pas possible de déterminer avec précision les aspects musicaux que l'élève devait privilégier. Néanmoins, en décrivant ces activités, Bontempi souligne la richesse des répertoires et des styles auxquels les élèves pouvaient être confrontés dans les églises romaines[24] et attire l'attention sur l'interprétation, c'est-à-dire les différentes manières de chanter, des meilleurs *cantori* actifs à Rome. Ceci vaut, pour lui, tant pour des activités de production que de réception.

L'institution, par le maître, de situations dévolutives et adidactiques[25], telle que relevées par Balmori (2016 : 158), passait par une articulation étroite entre apprentissages en contexte scolaire et participation systématique de l'élève à différentes pratiques culturelles. Nous émettons l'hypothèse que la production de « tout type de musique » ainsi que la réception par l'observation de « différentes manières de chanter de tant de chanteurs distingués » (Bontempi 1692 : 170) permettaient à l'élève de s'approprier « véritablement » [26] les savoirs techniques en construction — à travers l'exercice de ces savoirs en contexte.

---

22 « […] nous proposons de définir 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 : 8).

23 « Dans la dévolution, le maître met l'élève en situation adidactique ou pseudo-adidactique. Dans l'institutionnalisation, il définit les rapports que peuvent avoir les comportements ou les productions "libres" de l'élève avec le savoir culturel ou scientifique et avec le projet didactique : il donne une lecture de ces activités et leur donne un statut » (Brousseau 1998 : 92).

24 De Brosse, qui était à Rome en 1739, témoigne de la richesse des répertoires et des styles musicaux dans les églises romaines : « J'ajouterai deux mots sur la musique d'église : nous en entendons souvent, car toutes les fois qu'il y a Fonction dans une église, il y a musique, et il y a tant d'églises ici qui ont chacune tant de fêtes ! On y exécute non seulement des motets, mais aussi des concertos, et quelquefois à deux chœurs, qui se correspondent dans deux tribunes, d'une aile de l'église à l'autre […] J'y louerai la science de l'harmonie, non pas le goût » (D'Agay 1986 : 368).

25 « En ce sens que disparaît d'elle l'intention d'enseigner (elle est toujours spécifique du savoir) » (Brousseau 1998 : 59).

26 « […] (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'en-

Mais ce mode de production et de réception favorisait aussi l'entrée de l'élève en situation dévolutive, face à des apprentissages portant sur des contenus renvoyant notamment au style et à l'interprétation[27]. Enfin, l'échange direct avec le maître assurait l'institutionnalisation de ces savoirs.

De l'enseignement privé

L'enseignement musical, outre celui qui avait cours dans le cadre institutionnel des chapelles musicales, se réalisait à Rome plus souvent sous forme d'enseignement privé[28] (Oriol 2021 : 323). De nombreux témoignages attestent de la transmission de savoirs dans le cadre d'un enseignement formel[29] au sein des relations familiales (Trévisi 2008 : 304). Comme dans le cas de Pasquini et de son neveu Bernardo Ricordati, il était courant que l'élève cohabitât avec le maître pendant la période de formation (Trevisi 2008 : 325), ce qui rendait l'enseignement privé conforme à certaines formes d'enseignement préceptoral.

Dans l'extrait ci-dessous, John Clerk, noble écossais et musicien amateur[30], décrit ses leçons avec Pasquini comme suit :

> […] je consacrais la plupart de mon temps à l'étude du clavecin et à l'apprentissage de la composition […] J'ai continué mon travail avec Pasquini tout le temps que j'ai vécu à Rome, une heure ou deux par jour, et il a composé pour moi beaucoup de morceaux[31] (Gray 1892 : 28).

John Clerk — âgé de vingt ans et déjà initié aux études musicales en Hollande par son logeur (Gray 1892 : 14) — suivit les leçons de Pasquini pendant environ un an lors de son séjour romain[32].

Il raconte ainsi sa formation musicale précédente à sa rencontre avec Pasquini :

> […] je me donnai beaucoup de mal pour jouer du clavecin et un an plus tard, j'étais aussi compétent que n'importe quel gentilhomme de Hollande

---

seignement et en l'absence de toute indication intentionnelle. Telle situation est appelée situation *adidactique* » (Brousseau 1998 : 59).

27 « L'enseignement consiste à provoquer chez l'élève les apprentissages projetés en les plaçant dans des situations appropriées auxquelles il va répondre "spontanément" par des adaptations qui correspondent aux savoirs et aux connaissances visées, et à quelles circonstances elles répondent […] » (Brousseau 1998 : 301).

28 Au XVIIIe siècle en Italie, le terme « privé » était utilisé de manière indifférenciée avec les termes « domestique » ou « particulier » pour désigner le processus éducatif au sein du foyer (Delpiano 2014 : 142).

29 Selon Blandin les « systèmes formels d'apprentissage » désignent « les formes données à une relation sociale qui se veut explicitement une relation éducative » (Blandin 2002 : 201, cité dans Brougère et Bézille 2007 : 144).

30 Nous utilisons ici l'expression « musicien amateur » pour désigner une personne qui n'a pas fait de la musique sa profession. Les compositions de John Clerk comprennent musique vocale et instrumentale, sacrée et profane, pour un total de neuf compositions. (Johnson, D. Clerk, Sir John. Dans Grove Music Online. Consulté le 20 Mars 2022).

31 « I bestowed most of my time on the harspecord and the knowledge of musical compositions [...] I continued with Pasquini all the time I lived in Rome, for an hour or two every day, and had many things composed for me by him ».

32 À Rome, John Clerk fut également élève de Corelli (Morelli 2016 : 95).

> pour jouer de cet instrument. […] Pour éviter que ces études [les études de droit] ne soient fastidieuses, je m'appliquais pendant mes heures libres à l'étude de la musique, sous la direction du même Zambechius (?), qui m'en enseigna la partie spéculative selon les règles mathématiques, et la partie pratique sur le clavecin. Dans ces deux domaines, j'ai fait, peut-être, plus de progrès que ne le ferait un gentilhomme[33] (Gray 1892 : 15).

Les interactions entre maître et élève se réalisaient dans le cadre d'un contrat très individualisé où le maître composait des pièces servant en principe de milieux didactiques pour l'appropriation de savoirs spécifiques aux besoins d'apprentissage de l'élève[34]. Si l'on considère l'absence quasi totale d'instructions verbales dans les sources pédagogiques de Pasquini, on peut déduire que la transmission ne s'appuyait vraisemblablement pas sur une scripturalisation[35] de savoirs, mais se réalisait oralement par des interactions directes entre maître et élève.

De manière équivalente à l'enseignement en contexte institutionnel, les attentes vis-à-vis de l'élève étaient fortes et comprenaient, outre une participation régulière aux leçons, l'appropriation de contenus renvoyant à la fois à des savoirs experts nécessaires au jeu d'un instrument à clavier et à des savoirs savants pour l'acquisition d'une maîtrise en composition musicale.

Le corpus d'œuvres pédagogiques de Bernardo Pasquini

Dispositifs didactiques

Le corpus de sources pédagogiques de Pasquini peut être classé, selon la modalité de présentation du matériel musical, en quatre catégories.

1. Une collection de pièces entièrement notées qui constitue un corpus de compositions appartenant aux genres et aux formes musicaux en usage à la fin du XVII[e] siècle en Italie. La présence d'indications annotées de façon sporadique en marge de certaines compositions suggère que ces pièces étaient destinées à des fins pédagogiques pour l'enseignement de la composition et de l'improvisation[36]. Dans ce recueil, nous repérons tant des pièces dans le *style ancien*, telles que *fantasias*, ricercares, caprices et chansons françaises, que

33 « I bestowed a great deal of pains on the Harpsecord, and in a year after was as well qualified to perform my part on that instrument as any Gentleman in Holand. […] To keep these studies from being tediouse to me, I applied my self in my leisure houres to the study of Musick, under the same Zambechius (?), who taught me the speculative part thereof according to the mathematical rules, and the practical part upon the Harpsicord. In both these I made, perhaps, more advance than became a Gentleman ».

34 Douze pièces dédiées à l' « Anglais d'Écosse » ou à l' « Écossais » sont conservées dans la collection de pièces pour clavier de Bernardo Pasquini.

35 « Le savoir scriptural scolaire est objectivé, externalisé et, par conséquent, dés-incorporé. L'objectivation écrite et graphique permet de fixer des normes, des modèles explicites hors des corps. Dès lors, l'apprentissage devient davantage l'imitation consciente d'un acte ou d'une parole explicitement constitués comme modèles » (Lahire 2008 : 26, cité par Balmori 2016 : 73).

36 L'annotation à la fin des *Partite del salterello*, un thème et variations sur une basse obstinée, est particulièrement digne d'intérêt : « Il y en a beaucoup d'autres que l'on peut faire, mais celui qui veut apprendre doit étudier » (« Se ne possono fare moltissime altre, ma chi vuole imparare studij »).

des pièces dans le *style moderne*[37] telles que variations, basses obstinées, pièces en forme d'air bipartite et danses stylisées[38]. La collection contient également des pièces en *style improvisé*[39] telles que des *toccatas* et des intonations pour orgue.

2. Les exercices sur une ligne de basse chiffrée[40] se présentent sous forme de versets pour répondre au chœur dans l'*alternatim* de la messe, sous forme de brefs exemples appelés *Accadenze* et *Arpeggi* et sous forme de sonates à une et à deux basses chiffrées. Les sonates à deux basses — deux lignes de basse chiffrée superposées proposant souvent du matériel musical en imitation, à jouer probablement par l'élève accompagné par le maître — constituent, selon nous, un *unicum* dans la tradition pédagogique de l'improvisation historique.
3. Les exercices écrits de contrepoint recueillis dans les *Saggi di contrappunto* (*Essais de contrepoint*). Il s'agit d'une collection d'exercices écrits pour l'apprentissage du contrepoint savant, probablement réalisés par Bernardo Felice Ricordati, corrigés par Bernardo Pasquini et, conformément à la pratique du contrepoint « alla cartella »[41], copiés dans une *belle copie*[42].
4. Les *Regole del sig. Bernardo Pasquini per accompagnare con il cembalo*, un court traité pratique de basse continue contenant les règles de base pour la réalisation d'une basse à travers la présentation des mouvements de la basse les plus communs, accompagnés par les chiffres correspondants.

Des contenus d'enseignement implicites

À l'exception des *Regole per accompagnare* qui ont fait l'objet d'un travail de scripturalisation des savoirs, les sources pédagogiques de Pasquini ne présentent pas des contenus d'enseignement de manière élémentarisée. Nous déduirons les contenus d'enseignement de l'analyse des sources.

---

37 Alors que le style ancien (*stile antico*) fait référence au style de composition de Giovanni Pierluigi da Palestrina, caractérisé par l'utilisation d'un langage polyphonique et le respect strict des règles de contrepoint, le style moderne (*stile moderno*) se caractérise par un langage harmonique, la mélodie accompagnée et l'accent mis sur la polarité basse/mélodie (Britannica 2023).

38 Pour une étude musicologique concernant le style ancien et le style moderne dans la production pour clavier de Pasquini, voir Carideo (2004b).

39 Le style improvisé ou *stile toccata*, se référant à la forme homonyme, se caractérise par des accords pleins, des mouvements rapides en doubles croches et la présence d'éléments virtuoses dans l'écriture musicale.

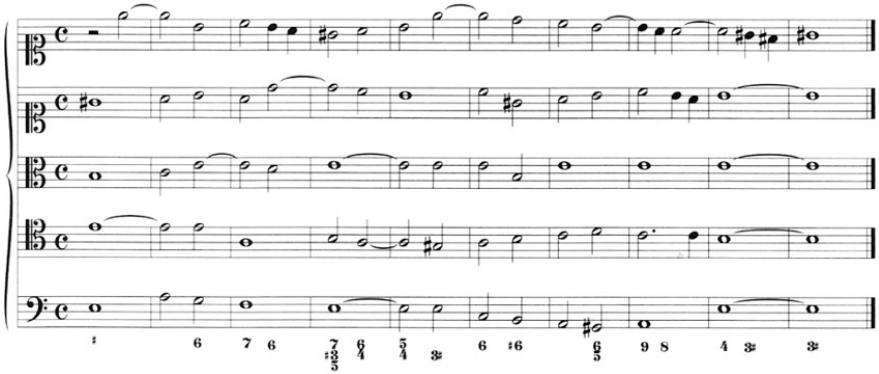
40 Bien que Pasquini n'utilise pas le terme *partimento*, ces exercices peuvent être rattachés à cette pratique musicale. Voir note 3.

41 La pratique du contrepoint « alla cartella » consistait pour l'apprenant·e à réaliser un exercice écrit de contrepoint. Une fois l'exercice corrigé par le maître, il était copié pour référence en vue d'exercices ultérieurs (Castagnetti 2017 : 113).

42 Carideo note la présence dans le manuscrit d'une main principale très probablement attribuable à Bernardo Felice Ricordati et d'une main secondaire reconnaissable dans les corrections en italique attribuées par l'auteur à Bernardo Pasquini (Carideo 2009 : VII).

À la lumière de l'extrait de Bontempi — et cela semble être confirmé par la volumineuse collection d'exercices écrits réalisés dans les *Saggi di conrappunto* — l'étude du contrepoint constituait une partie importante du travail d'un·e élève romain·e. À travers les exercices écrits de contrepoint, l'élève était censé·e s'approprier de contenus d'enseignement tels que le fonctionnement des modes, la construction d'une ligne mélodique, les espèces du contrepoint, les formes imitatives, et la conduite correcte des parties — c'est-à-dire conforme aux usages contrapuntiques jugés comme tels. Le but visé était que l'élève puisse réaliser correctement un contrepoint à plusieurs parties, en l'espèce de deux à cinq, dans les douze tons[43] à partir d'une ligne de basse donnée. L'apprentissage de la lecture de la basse chiffrée était également concerné, si l'on considère que dans plusieurs exercices la ligne de basse donnée était accompagnée par des chiffres à partir desquels l'élève était censé·e réaliser l'exercice (figure 1).

Figure 1. B. Pasquini, *Saggi di contrappunto, III Tono Naturale*, S.B.P.K. Landsberg 214, LXXXVII : p. 34, 1. Carideo (2009), p. 38



L'analyse des sonates et des versets sur une basse chiffrée révèle la présence de contenus « noyaux » (Nonnon 2010 : 11), autour desquels Pasquini semble construire l'expertise de l'improvisation au clavier. Ceci vaut notamment, pour les différents types de cadences parfaites (simples, doubles et composées) et les mouvements de la basse (basse descendante par degrés conjoints, basse qui descend de quinte et monte de quarte, basse qui descend de tierce et monte de seconde, etc.).

L'étude du répertoire était prévue à des fins d'acquisition, par l'élève, de contenus d'enseignement découlant de savoirs experts nécessaires au jeu d'un instrument à clavier. Ceci tout en favorisant l'appropriation de savoirs savants de l'ordre du genre (le *genre sacré* étant représenté par la collection de versets pour orgue) et de la forme — la collection contient pièces en forme de *toccatas*,

43 Au XVIIe siècle, le terme « ton », employé ici par Pasquini, est souvent utilisé en tant que synonyme de « mode ». Wiring (2001) met en évidence que l'usage du terme « ton » relève d'un emploi davantage pratique (« practical theory ») de la modalité, où seulement une ou deux caractéristiques du mode, entre autres l'observation de la *finalis*, sont respectées (Wiring 2001 : 69).

danses stylisées, chansons, *fantasias*, thèmes et variations, airs, sonates, formes imitatives des plus simples aux plus complexes (du *fugato*[44] à la fugue).

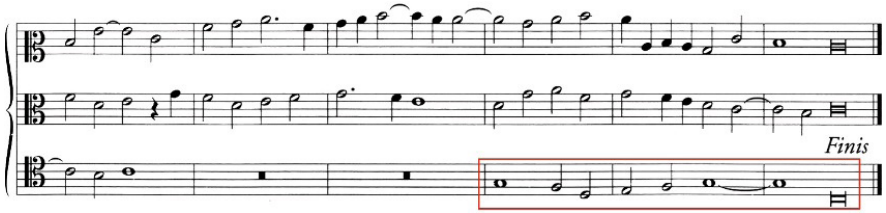
Fonctionnement synergique des dispositifs didactiques

À travers l'étude combinée du répertoire, des exercices de contrepoint et des exercices sur une ligne de basse chiffrée, l'élève était vraisemblablement censé·e s'approprier une grammaire de l'improvisation[45] par l'acquisition de contenus découlant de savoirs savants de l'ordre du contrepoint, de l'harmonie et de la forme, mais aussi de la notion de style, comme nous le verrons dans la partie suivante de cette étude.

L'emploi de dispositifs différents permet en principe le travail sur un même contenu, le plus souvent contextualisé, à travers l'installation par le maître de différentes situations didactiques[46]. Le recours à des variables didactiques vise généralement l'appropriation par l'apprenant·e d'un même contenu d'enseignement à travers la mobilisation de savoirs différents. Dans la figure 2, la cadence parfaite est traitée de plusieurs manières :

1. dans le cadre d'exercices écrits de contrepoint à réaliser par l'apprenant·e (figure 2),

Figure 2. B. Pasquini, *Saggi di contrappunto*, *XII Tono, et ultimo*, mes. 37–42, S.B.P.K. Landsberg 214, CXLV: p. 85–86. Carideo, (2009), p. 96



44 « Terme utilisé par extension pour dire "en style fugué" , ou "(un peu) comme une fugue". Traditionnellement, il indique qu'un passage d'un morceau (et non le morceau tout entier) est traité dans le style de la fugue, mais sans posséder toute la rigueur de celle-ci, par exemple sur le plan de la conduite des voix, ou encore sur celui de la définition et du traitement du sujet » (D.M. Larousse 2005 : 390).

45 Le terme grammaire est ici compris comme un ensemble de règles régissant :

1. l'assemblage (simultané et diachronique) de sons pris dans une échelle prédéfinie — gammes / modes / tessiture…;

2. les formes, les figures caractéristiques, les genres musicaux et les styles d'une époque donnée.

De même qu'il y a :

1. une grammaire des ressources pour un raisonnement sociologique » (Castel 2010),

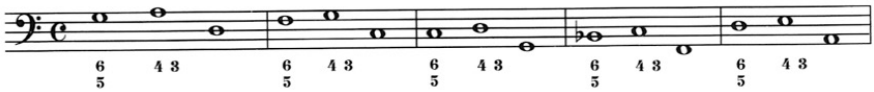
2. «[…] une grammaire des métamorphoses » (Achard-Bayle 2001),

3. « …] une grammaire de la vie » apparue grâce à l'étude du génome (Danchin 2009), nous faisons l'hypothèse qu'il y a une grammaire de l'improvisation.

46 « Dans la conception la plus générale de l'enseignement, le savoir est une association entre les bonnes questions et les bonnes réponses. L'enseignement pose un problème que l'élève doit résoudre : si l'élève répond, il montre par-là, qu'il sait, sinon, se manifeste un besoin de savoir qui appelle une information, un enseignement. À priori, toute méthode qui permet de mémoriser les associations favorables est acceptable » (Brousseau 1998 : 58).

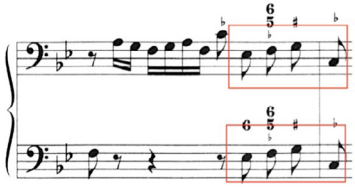
2. dans le cadre des règles de basse chiffrée (figure 3),

Figure 3. B. Pasquini, *Regole…per ben accompagnare con il Cembalo* (Bc, MS. D 138/2). Carideo, (2009), p. 117



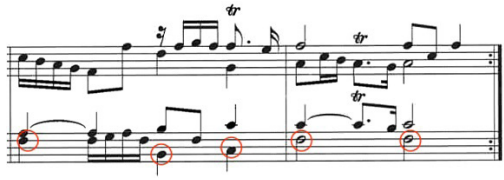
3. dans le cadre d'exercices sur une ligne de basse chiffrée (figure 4),

Figure 4. B. Pasquini, *Sonata XII*, mes. 6, London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006a), p. 68



4. dans des pièces écrites pour l'étude du répertoire (figure 5).

Figure 5. B. Pasquini, *Alemanda Scozzese*, mes. 13 et 14, S.B.P.K. Landsberg 215. Carideo (2007b), p. 65



En l'espèce, à travers les exercices écrits de contrepoint, l'élève était censé·e s'approprier des savoirs savants nécessaires à la réalisation correcte d'une cadence, notamment pour ce qui touche à la conduite des parties, à la diminution[47] d'une ligne mélodique, à la construction de cadences en différents modes. Dans les *Regole per accompagnare*, Pasquini présente la cadence parfaite en plusieurs tons de manière décontextualisée. L'élève était censé·e réaliser les cadences en différents tons à travers l'exercice de la transposition musicale[48]. Nous posons l'hypothèse que l'objectif de l'exercice résidât dans la construction, par l'apprenant·e, d'« habitudes ou automatismes » (Malglaive 1990 : 176) à travers la répétition d'une même cadence en positions différentes. Ceci par la mobilisation de savoirs contrapuntiques déjà acquis ou en construction. Il est

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

48 La transposition musicale est l'opération par laquelle un morceau ou un extrait de morceau est abaissé ou élevé d'un ou plusieurs degrés de la gamme musicale tout en préservant les caractéristiques du mode originel.

probable que le travail du répertoire ait permis à l'élève de s'approprier le même contenu de manière implicite[49] et adaptative (Perruchet et Nicolas 1998). Une telle appropriation requiert l'activation de savoirs experts, mais aussi de savoirs stylistiques; la même cadence étant présentée dans des contextes formels et stylistiques différents[50]. Enfin, dans la réalisation des exercices sur une ligne de basse chiffrée, l'élève était censé·e reconnaître le contenu-cadence, ici contextualisé, et le réaliser de manière différente selon les contraintes formelles et stylistiques imposées par le contexte. Ce qui signifie que le texte musical proposé était censé agir sur l'élève en lui offrant un échantillon de situations cadentielles propres à le familiariser avec cette fonction : l'élève devait, en principe, agir sur le texte, en décelant les indices d'une cadence et en complétant un texte musical volontairement laconique. Ceci plaide pour une fonction de « milieu didactique » (Brousseau 1998 : 32).

Nous faisons l'hypothèse que la réticence[51] progressive des dispositifs didactiques permettait une émancipation graduelle de la partition en vue d'une improvisation extemporanée. Comment caractériser cette réticence progressive ? L'observation du corpus d'œuvres pédagogiques de Pasquini nous confronte à différents degrés d'« ouverture de l'œuvre »[52]. Celle-ci débute par des cas de lignes de basse notées, à réaliser à partir d'un matériau abondamment chiffré, pour aboutir à un matériau au chiffrage laconique, en passant par les exercices écrits et les pièces entièrement notées.

Des milieux didactiques

Dans son acception didactique, l'action du milieu est analysable à partir de l'observation des conduites d'élèves dans une situation d'apprentissage spécifique, où les interactions entre l'enseignant·e et l'enseigné·e déterminent leurs relations au savoir (Brousseau 1988 : 313). En ce sens, le milieu revêt une signification strictement locale (Reuter et al. 2021 : 51) qui est en interaction étroite avec les savoirs spécifiques qui constituent l'objet d'une situation d'apprentissage donnée (Brousseau 1988 : 312). Brousseau (1986 : 64; 1988 : 320; 1998 : 93) définit le milieu en tant que sous-système de la situation didactique qui sert de référence aux savoirs en construction et d'objet à la connaissance. Ce système est en constante évolution et se transforme lorsque la situation évolue.

---

49 « L'apprentissage implicite désigne un mode adaptatif dans lequel le comportement d'un sujet devient sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de la structure » (Perruchet et Nicolas 1998 : 15).

50 L'élève « apprend parce qu'on lui enseigne mais aussi sans qu'on lui enseigne, soit qu'il extraie des régularités, soit qu'il mémorise des instances » (Largy 2004 : 42, cité par Nonnon, 2010 : 20).

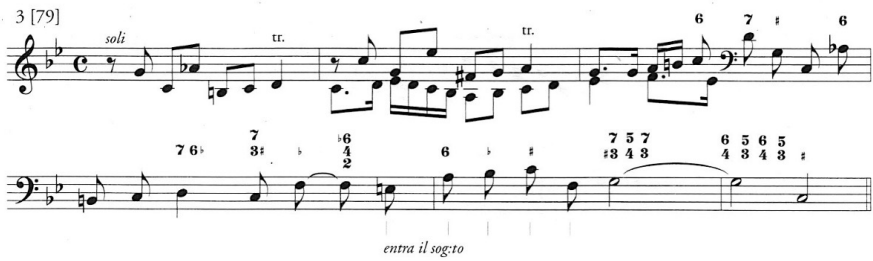
51 « Nécessité de la relation didactique qui s'impose au professeur de s'arrêter avant d'avoir exprimé toute sa pensée mais en laissant entendre ce qu'il tait, de façon à ce que l'élève s'engage de son propre mouvement dans le jeu didactique » (Amade-Escot 2007 : 121). « Sensevy précise "qu'on trouve cette dernière non seulement dans les signes proprement linguistiques, mais encore dans l'exposition du savoir au sein de systèmes sémiotiques variés, qui puissent amener les élèves à l'action" » (Sensevy 2011 : 74).

52 « L'œuvre ouverte se présente comme un fragment d'un tout à recomposer, ou comme une invitation à poursuivre une pensée dont seul le branle initial nous est donné » (Dubois 1993 : 28, cité par Rousselot 2012 : 127).

Du fait que notre étude ne porte pas sur l'observation de pratiques effectives, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude si les exercices contenus dans les sources historiques analysées ont réellement servi de milieux didactiques. Néanmoins plusieurs éléments nous permettent de supposer qu'il s'agit de dispositifs susceptibles de fonctionner en tant que tels. Nous illustrerons certains de ces éléments, qui seront présentés et analysés plus en détail dans la troisième partie de cette étude, en relation à l'acquisition de savoirs stylistiques.

Ce qui est observable, c'est qu'un *partimento*, comme d'autres exercices de nature grammaticale, par exemple, se présente comme un problème, puisqu'il faut jouer ce qui est écrit, mais aussi trouver de quoi compléter cet écrit. Et la résolution correcte de ce problème demande la construction et la mobilisation par l'élève d'un savoir déterminé, en s'appuyant sur des connaissances déjà disponibles, puisque certains de ces compléments sonneront avec étrangeté et d'autres s'inscriront dans une certaine familiarité avec des exercices précédents et des modèles déjà rencontrés. Les exercices proposés par Pasquini révèlent « plus ou moins clairement son intention d'enseigner un certain savoir à l'élève » et, en même temps, dissimulent « suffisamment ce savoir et la réponse attendue pour que l'élève ne puisse les obtenir que par une adaptation personnelle au problème proposé » (Brousseau 1988 : 325). L'exemple qui suit (figure 6) présente un verset en style imitatif qui, pour sa réalisation correcte, demande que l'élève respecte des contraintes propres à ce style (nombre et conduite des parties, emploi de l'imitation, réalisation contrapuntique).

Figure 6. Bernardo Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 3 [79], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo, (2006b), p. 30

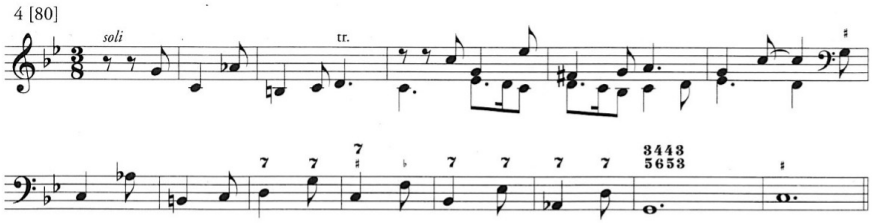


Pour la réalisation de cette ligne de basse, l'élève peut en principe s'appuyer sur des connaissances déjà acquises en matière de basse chiffrée, sans forcément réussir à réaliser correctement sur le plan stylistique la ligne de basse donnée (par exemple, en privilégiant une réalisation verticale, par accords, au lieu de privilégier une réalisation contrapuntique, propre au style imitatif). Afin de réaliser correctement l'exercice, l'élève, s'adaptant aux éléments fournis par le maître, est censé·e comprendre et maîtriser les enjeux de savoirs dont il est porteur, en l'espèce un savoir savant de l'ordre du style.

La juxtaposition fréquente d'exercices dans lesquels apparaît le même matériel musical pourrait être indicative d'un aménagement du milieu par le maître, pour la transmission de certains objets de savoir, qui seront analysés

dans la troisième partie de cette étude. En outre, l'absence presque totale d'indications et de consignes pourrait être indicative d'un aménagement de milieux successifs, visant le dégagement progressif d'intentions didactiques de la situation (Brousseau 1988 : 323), mais comportant une part tacite. L'exemple de la figure 7 ci-dessous suit immédiatement l'exemple précédent (figure 6) dans la collection de versets[53].

Figure 7. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 4 [80], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006b), p. 30



Nous ferons ici une analogie avec une piscine à fond mobile[54]. La présence de cet objet matériel dans une école peut laisser supposer que celui-ci est utilisé à des fins pédagogiques : les différents niveaux réglables de l'eau, agissant comme des contraintes sur le contexte d'apprentissage, pourraient être révélateurs des actions de l'enseignant·e pour la transmission de certains savoirs et pour la conduite des élèves vers une forme d'autonomie[55]. De même, les différents niveaux d'étayage des exercices sur une ligne de basse chiffrée conçus par Pasquini pourraient, dans ce contexte spécifique, constituer un indice de leur fonctionnement, comparable à celui d'un milieu didactique.

Construction de savoirs stylistiques à travers l'étude de versets pour orgue

Le corpus d'œuvres pédagogiques de Pasquini contient plus de trois cents versets pour orgue[56] présentés à la fois sous forme entièrement notée et, en bien plus grand nombre, sous forme de basse chiffrée. Les versets, présentés en ordre croissant de difficulté, selon Bellotti et Porter[57] (2010 : 198), constitueraient

53 Il paraît pertinent de rappeler ici que ce matériel pédagogique a été réorganisé par Pasquini expressément pour l'apprentissage musical de son neveu Bernardo Felice Ricordati.

54 Une piscine à fond mobile contient une plateforme dont la hauteur peut être réglée selon les nécessités en matière de sécurité.

55 Les significations des objets du milieu dépendent étroitement du contexte. Dans sa définition de milieu, Chevallard (1989) met l'accent sur l'institution où les objets matériels du milieu prennent vie : «[On pourra dire alors] que tel ou tel système d'objets institutionnel fonctionne comme un milieu pour les acteurs de l'institution en telle ou telle position » (Chevallard, 1989 : 215, cité par Fregona 1995 : 3).

56 « Dans la littérature d'orgue, court morceau destiné à remplacer un verset chanté lorsqu'il y a alternance entre le chœur et l'orgue dans le chant liturgique » (D.M. Larousse, 2005, p. 1024).

57 Cette hypothèse n'a pas encore été validée par une analyse didactique des milieux restitués. Une analyse de la conduite de la progression ne faisant pas l'objet de cette étude, nous nous proposons de revenir sur ce sujet dans des travaux futurs.

une partie importante des milieux didactiques aménagés par le maître pour l'enseignement de la composition et de l'improvisation au clavier : le fait qu'un verset soit une pièce brève, ainsi que son large emploi dans la pratique sociale de référence[58], ont eu pour corollaire qu'il constitue un outil privilégié dans l'enseignement de l'improvisation au clavier.

Partant de l'hypothèse que les deux dispositifs mentionnés — versets entièrement notés et versets notés sur une ligne de basse chiffrée — aient été conçus par le maître pour leur fonctionnement synergique, nous nous proposons de démontrer comment l'interaction de l'apprenant·e avec de tels dispositifs favorisait la construction de savoirs renvoyant à la notion de style, ceci à travers la mobilisation de savoirs savants de l'ordre de l'harmonie et du contrepoint déjà acquis ou en voie de construction[59]. À cette fin, l'étude des dispositifs visera la détermination et l'analyse de signes ostensifs pouvant générer des stratégies propices à la construction et à l'appropriation de savoirs stylistiques par l'élève[60].

Selon Bellotti et Porter (2010 : 198), les versets de Pasquini peuvent être classés en cinq catégories principales, à savoir le verset-cadence, le verset-progression, le verset imité, le verset-*fugato*, le verset-*adagio*[61]. L'analyse des versets nous permet d'identifier la présence des styles : improvisé, imitatif (ancien) et « moderne ».

Comment le maître procédait-il pour dévoluer la tâche dans le cas spécifique de savoirs stylistiques ? Quels sont les éléments des dispositifs susceptibles de mettre en place le processus de prise de responsabilité par l'élève, indispensables

---

58 À Rome au XVII[e] siècle, la tâche principale de l'organiste était d'exécuter des versets pendant la liturgie selon la pratique de l'*alternatim* (Cera 2000 : 115).

59 Dans le cadre de cette analyse, nous retiendrons la définition de style en tant que « reproduction ou la récurrence de traits ou de procédés caractéristiques (*replications of patterning*), soit dans un comportement humain, soit dans les artefacts produits par un comportement humain, reproduction qui résulte d'une série de choix faits parmi un ensemble de contraintes » (Meyer 1989 : 3, cité par Roubet 2011 : 626). Plus précisément, Roubet mentionne, entre autres, un critère de détermination stylistique reposant sur « la notion de convenance, définissant le style par son rapport aux genres et aux conventions : style lié à un genre spécifique, comme par exemple le style "ancien" pratiqué par les viennois dans leurs œuvres religieuses; style lié à un idiome instrumental (on parle ainsi de style "luthé" au clavecin, ou l'on oppose dans l'écriture de Bach un style vocal et un style instrumental […]). […] Dans toutes ces dernières acceptions du terme, le style semble situé et perceptible surtout dans les procédés et les moyens techniques : il peut alors être défini comme "ensemble de moyens" (Dufrenne, *Encyclopaedia universalis*, « Style »), le concept étant lié étymologiquement au travail et au savoir-faire technique […] » (Roubet 2011 : 632).

60 « [Le] milieu contient un certain nombre d'*affordances*, de *saillances* dont l'élève fait usage pour jouer et qui peuvent activer des stratégies pour gagner (en principe) […] Ces affordances, ces saillances, sont *des propriétés du milieu signifiantes pour un certain système stratégique* » (Sensevy 2011 : 108).

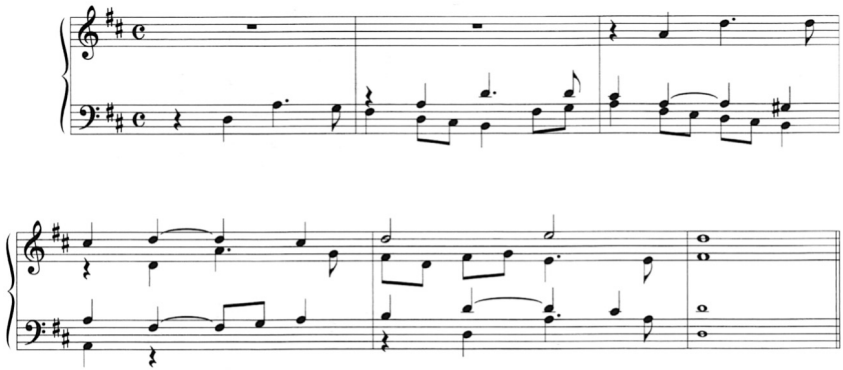
61 Les catégories sont définies par les auteurs sur la base des différentes techniques de composition relevables dans les versets, mais aussi par référence à la forme musicale employée. Le verset-cadence a la particularité d'être construit autour d'une cadence, avec ou sans notes de passage dans la basse; le verset-imité présente des indices d'imitation dans la ligne de basse et dans les figures proposées par Pasquini; le verset progression est construit autour d'une progression de la basse, souvent par quintes descendantes; le verset-*fugato* se caractérise par la présence d'un sujet thématique et d'un contre-sujet; le verset-*adagio* présente une ligne de basse qui rappelle les *adagio* extraits des concertos de compositeurs contemporains de Pasquini (Bellotti et Porter 2010 : 198–205).

à l'acquisition des apprentissages visés ? Dans la suite de cette étude, à partir de l'analyse d'extraits de l'œuvre de Pasquini, nous examinerons la construction de savoirs se référant au style imitatif (ancien), au style « moderne » [62] et au style improvisé.

Style imitatif

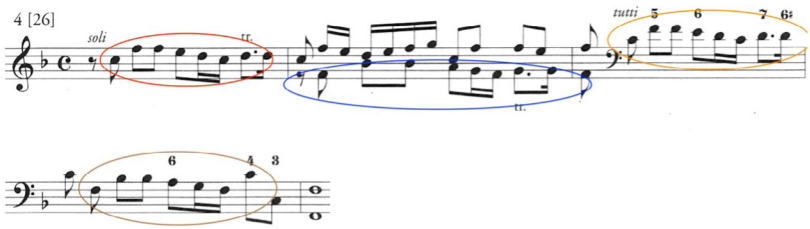
Comme l'on peut constater dans les modèles fournis par Pasquini (figure 8), l'observation du style imitatif demandait, outre une conduite stricte des parties, en analogie à une écriture vocale, le respect du nombre des voix, en évitant l'ajout de parties supplémentaires dans la réalisation.

Figure 8. B. Pasquini, *Versetto LVII*, Bologna, Arch. Prov. Di Cristo Re. Cera (2015), p. 27



Dans l'exercice suivant, Pasquini (figure 9) explicite les quatre entrées d'un *fugato* à quatre parties, de la voix de soprano jusqu'à la voix de basse.

Figure 9. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro,* 4 [26], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006b), p. 22



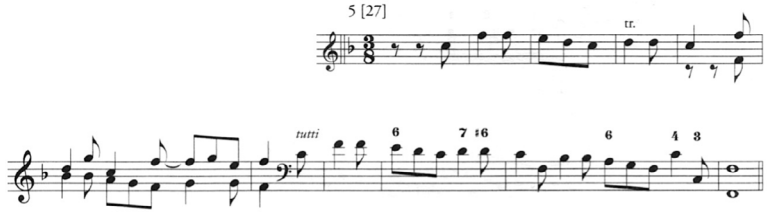
Avec l'indication « soli », placée au début de l'exercice, Pasquini indique explicitement la présence d'un sujet thématique : l'élève ne devait pas réaliser la ligne donnée, mais il/elle était censé·e jouer les notes écrites. Ce n'est qu'à

[62] Au XVII[e] siècle, on retrouve ces deux styles [le style ancien et le style moderne] dans l'Ordinaire de la messe, parfois juxtaposés, de même que le style *concertato,* à savoir une ou plusieurs voix solistes ou instruments solo qui, enchaînant des passages en gammes rapides, contrastent avec le reste de l'ensemble choral et instrumental (https://www.britannica.com/art/mass-music#ref205675).

partir de l'entrée de la voix de ténor, indiquée ici par le terme « tutti », que l'élève devait réaliser de manière extemporanée la ligne de basse, en activant des savoirs contrapuntiques déjà acquis et selon les indications données par les chiffres notés. Sur la base des ostensifs scripturaux d'un milieu matériel, l'élève devait en principe reconnaître le style imitatif du verset et, s'appuyant sur les exemples fournis par le maître à travers les versets entièrement notés, il/elle devait le réaliser en observant les contraintes propres à ce style, à savoir une réalisation qui respecte le nombre des parties données ainsi que l'observation stricte de leur conduite. Nous émettons l'hypothèse que le niveau élevé d'étayage du milieu visait l'installation de la situation didactique pour une acquisition, par l'élève, de stratégies de base en vue de la réalisation d'exercices plus complexes.

Plusieurs versets en style imitatif présentent un même sujet ou un motif à imiter, mais proposé en utilisant des rythmes différents comme dans l'exemple ci-dessous (figure 10) qui suit le verset précédemment analysé.

Figure 10. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 5 [27], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006b), p. 22



Nous retrouvons cette même procédure dans une feuille titrée « Soggetti » (figure 11), dans laquelle Pasquini présente de manière décontextualisée cette modalité de varier un sujet de fugue[63].

Nous émettons l'hypothèse que cet aménagement du milieu visait le développement de l'invention et de la créativité. En l'espèce, la manipulation par l'élève d'un seul paramètre, ici le rythme, favorisait son entrée dans la dévolution[64] de la tâche d'improvisation. S'appuyant sur les exemples fournis par le maître, l'élève pouvait créer de manière extemporanée plusieurs rythmes différents à partir d'une mélodie donnée. Ceci, tout en agissant dans un

63 La modalité de présentation décontextualisée de multiples variantes à partir d'un même sujet s'inscrit dans la tradition propre aux traités de diminutions de la Renaissance qui connut, notamment en Italie, la production de multiples collections au cours des XVIe et XVII^{e} siècles. Dans ces dernières, un catalogue de variantes mélodiques et rythmiques pour diminuer toutes sortes d'intervalle, de cadence ou de passage est présenté par les divers auteurs. Ce qui caractérise, à notre avis, l'originalité pédagogique du dispositif employé par Pasquini réside dans le fait que l'élève ne soit ici conduit à mobiliser qu'un seul paramètre musical — à savoir le rythme — , la hauteur des notes étant presque entièrement donnée par l'auteur.

64 « Le traitement des propositions […], les prises de décision quant à ces propositions, les choix successifs menant au résultat final relèvent très largement d'une dévolution mixte, qui porte autant sur des processus que sur des éléments musicaux proprement dits. Dans une perspective de formation, il convient de mettre cela en évidence » (Mili 2012 : 150).

contexte d'apprentissage caractérisé par de fortes contraintes sur le milieu. Nous relevons ce procédé de mutation du matériel musical dans plusieurs autres exemples extraits du corpus pédagogique de Pasquini. Ces mutations concernent notamment les nombreux thèmes et variations ou encore les exemples (réalisés) de danses binaires, par la suite transformées en danses ternaires. Nous trouvons des exercices similaires dans la méthode d'improvisation de William Dongois (2008) (figure 12). Les variantes rythmiques sont ici présentées de manière décontextualisée : à partir de 3, 4, 5 ou 6 notes de la même hauteur, l'auteur propose des possibilités d'assemblage rythmique à appliquer à d'hypothétiques lignes mélodiques.

Figure 11. B. Pasquini, *Soggetti*, mes. 11–31, S.B.P.K. Landsberg 215. Carideo (2004a), p. 62

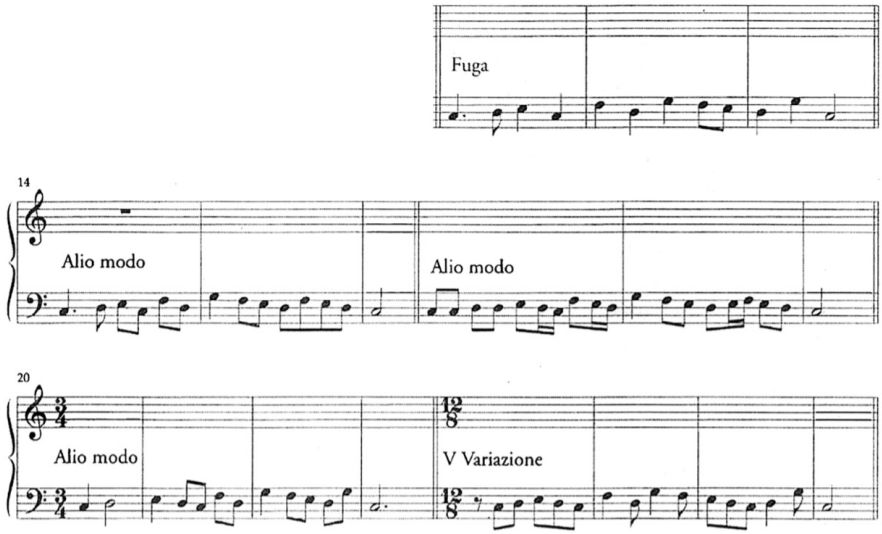
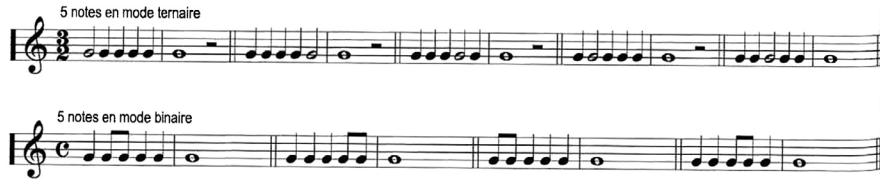


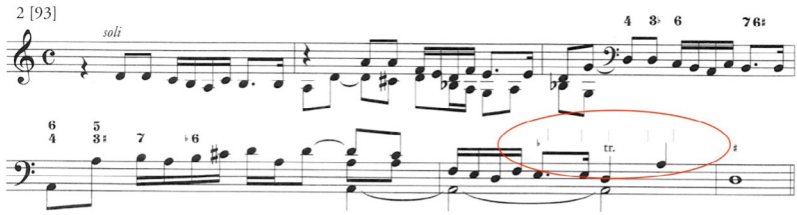
Figure 12. W. Dongois, *Transformations rythmiques simples avec 3, 4, 5, 6 notes.* Dongois (2008), p. 54–55



Le fait de rencontrer des exercices similaires dans des méthodes modernes d'improvisation semble plaider pour une fonction des exercices proposés par Pasquini en tant que milieux didactiques.

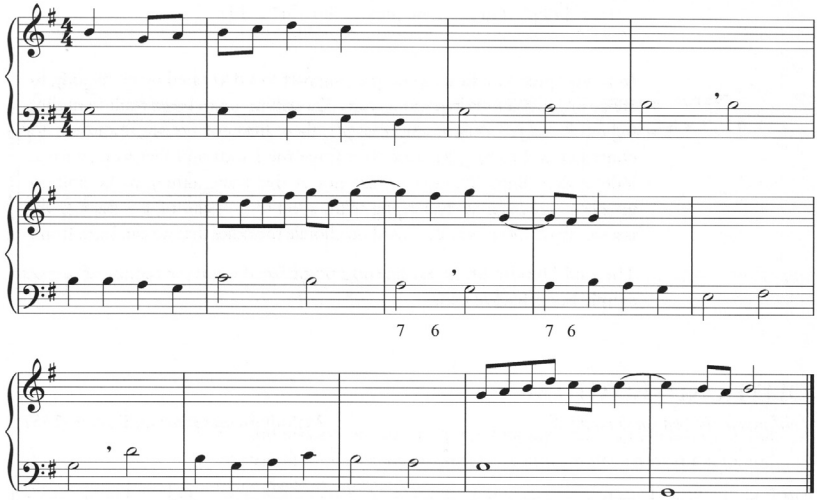
Souvent, Pasquini indique l'entrée d'un thème ou d'une imitation par des traits, comme dans la figure 13.

Figure 13. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 2 [93], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006b), p. 32



La présence de « trous »[65] dans l'exercice — la dernière entrée du sujet dans le *stretto*[66] sur la pédale de dominante n'étant pas ici notée *in extenso* par Pasquini — favorisait, outre l'exercice de savoirs savants de l'ordre du contrepoint, une émancipation progressive de la partition par l'élève, qui était censé·e improviser l'imitation suggérée. L'élève était censé·e repérer, en fonction du contexte spécifique, la note à partir de laquelle introduire l'entrée du sujet et choisir la voix à laquelle le faire apparaître, en l'occurrence la voix d'alto ou de soprano, tout en respectant dans sa réalisation les contraintes propres au style imitatif. On trouve des exemples d'exercices « à trous » dans plusieurs méthodes d'improvisation modernes. Dans la figure 14, ci-dessous, il s'agit d'un extrait de la méthode d'improvisation de Tambling (2010).

Figure 14. *Old hundredth. Melody from Genevan Psalter (1551).* Tambling (2010), p. 35



65 Nous faisons référence aux textes « à trous » employés dans l'enseignement des langues étrangères.

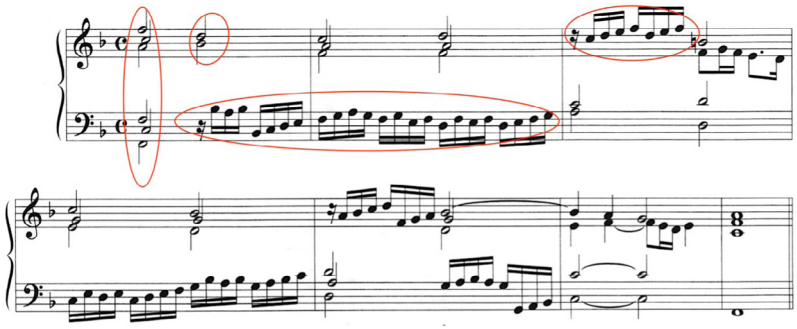
66 « Dans un contrepoint polyphonique, procédé consistant à superposer un thème à lui-même, littéralement ou non, le plus souvent sur des degrés différents; les degrés privilégiés sont habituellement l'octave, la quinte et la quarte » (D.M. Larousse 2005 : 960).

La proposition de la même typologie d'exercices dans des pratiques modernes d'enseignement pourrait fournir une preuve supplémentaire du fonctionnement des exercices contenus dans la collection de Pasquini en tant que milieux didactiques.

Style improvisé

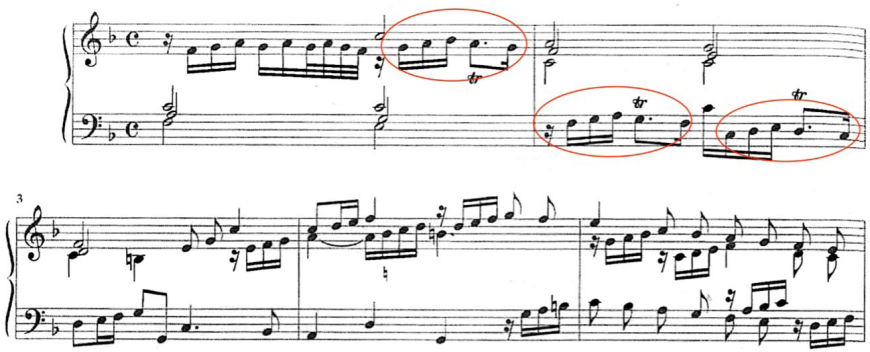
La réalisation d'un verset en style improvisé, comme nous pouvons l'observer dans les exemples de Pasquini, ci-dessous (figure 15), est caractérisée par la présence d'accords souvent pleins, une flexibilité dans la conduite des parties impliquant l'ajout ou la suppression de voix en cours du morceau et, si l'écriture de la ligne de basse le permet, par des gammes rapides en doubles croches déployées à la main droite.

Figure 15. B. Pasquini, *Versetto XLIII*, Bologna, Arch. Prov. Di Cristo Re. Cera (2015), p. 21



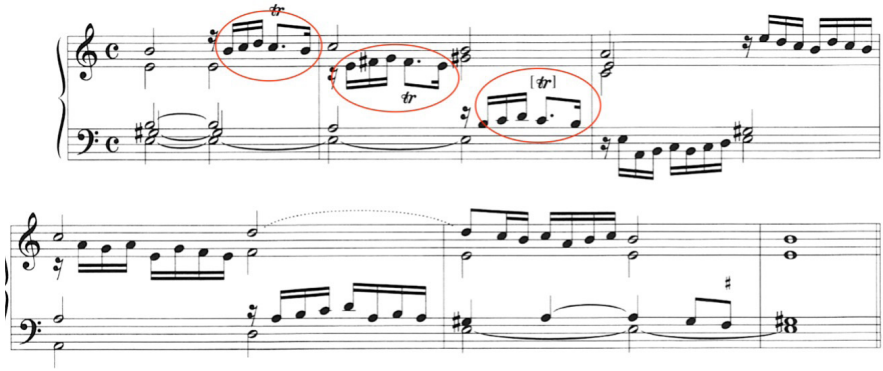
Dans les exemples de versets en style improvisé, nous retrouvons souvent plusieurs éléments présents dans les *toccatas* écrites par Pasquini pour l'étude du répertoire. Ci-dessous, un exemple de *toccata* (figure 16).

Figure 16. B. Pasquini, *Toccata in f. fa ut,* mes. 1–5, S.B.P.K. Landsberg 215. Carideo (2002), p. 36



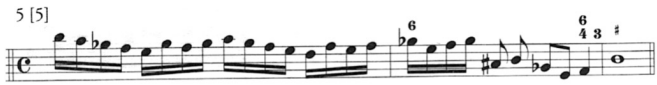
Ci-dessous, la figure 17 montre un exemple de verset en style improvisé.

Figure 17. Bernardo Pasquini, *Introduzione e Pastorale, Sessanta versetti* (Bologna, Arch. Prov. Di Cristo Re), Versetto XLII. Cera (2015), p. 21



À la figure 18, nous présentons un des premiers versets chiffrés en style improvisé issu de la collection de Pasquini.

Figure 18. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 5 [5], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006b), p. 19



Dans l'interaction avec le milieu, l'élève pouvait reconnaître certains éléments caractéristiques du style improvisé, en l'espèce la présence de longs traits de doubles croches dans la ligne de basse, le plus souvent suivant un dessin irrégulier. S'appuyant sur les exemples réalisés par le maître, l'élève était censé·e réaliser le verset par l'emploi d'accords pleins à la main droite; il/elle devait remplir avec des traits de doubles croches les parties de la basse procédant en croches, tout en pouvant varier le nombre de parties employées dans la réalisation. La structuration du milieu, en raison de son haut niveau d'étayage, fait en sorte que l'élève puisse reconnaître facilement les éléments stylistiques ci-introduits par le maître.

Style « moderne »

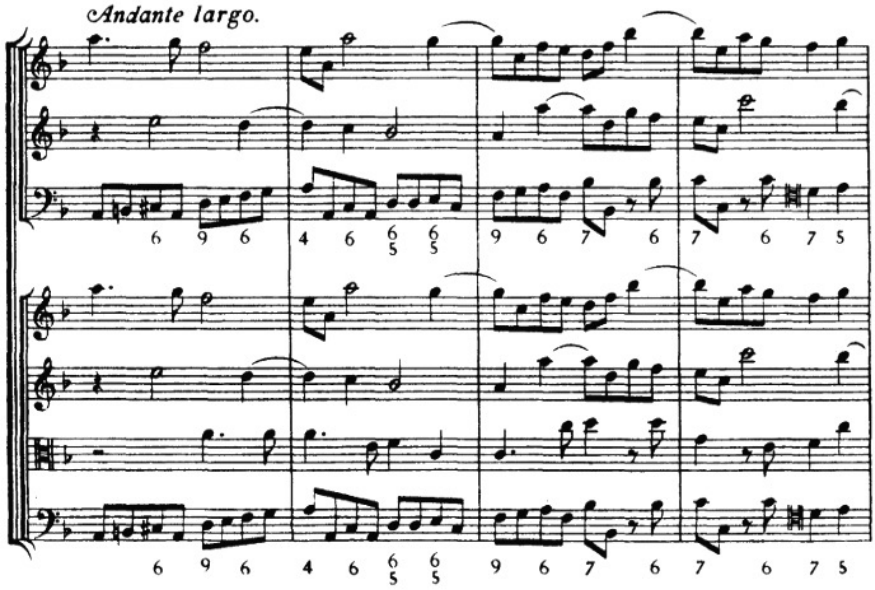
Le recueil de versets sur basse chiffrée de Pasquini contient plusieurs basses qui montrent des caractéristiques propres au style « moderne ». Dans cette catégorie de verset, la ligne de basse rappelle celles de plusieurs *andantes* extraits de concertos de compositeurs contemporains[67] de Pasquini (figure 19)[68].

---

67 À Rome, Pasquini et Corelli collaborèrent pendant plusieurs années dans le cadre, entre autres, de la Congrégation de Sainte-Cécile (Piperno 2007 : 4), ce qui favorisa vraisemblablement des influences mutuelles en ce qui concerne leurs choix stylistiques.

68 Nous soulignons que Brossard (1703) dans sa définition d'*Andante* met en exergue la démarche régulière de la basse, que nous retrouvons ici dans les exemples de versets de Pasquini. « Andante. du verbe Andare. Aller, cheminer à pas égaux. veut dire sur tout pour les basses-continües, qu'il

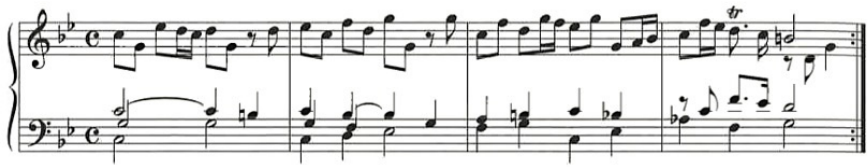
Figure 19. A. Corelli, *Concerto op. 6 n. 2*, Andante Largo. Joachim et Chrysander (1888), p. 394



En l'absence d'exemples de verset réalisés par Pasquini en style moderne, nous prendrons en examen des extraits d'autres pièces de l'auteur, montrant les mêmes caractéristiques de la basse (figure 20). La basse, procédant en croches et noires, présente le plus souvent les éléments suivants :

1. la présence d'une basse d'harmonie[69] diminuée ou non diminuée,
2. une basse procédant le plus souvent par croches ou noires régulières,

Figure 20. B. Pasquini, *Aria Prima*, mes. 1–4, S.B.P.K. Landsberg 215. Carideo (2004a), p. 58



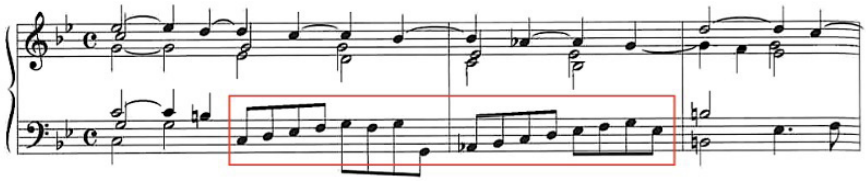
3. des intervalles de quinte ou de tierce souvent diminués par l'emploi de croches procédant par degré conjoint,

faut faire toutes le nottes égales, & en bien séparer les sons » (Brossard 1703, *Dictionnaire de musique*, Andante).

69 Au sens d'une ligne de basse non chantante, caractérisée par l'emploi privilégié d'intervalles d'octave, quinte ou quarte.

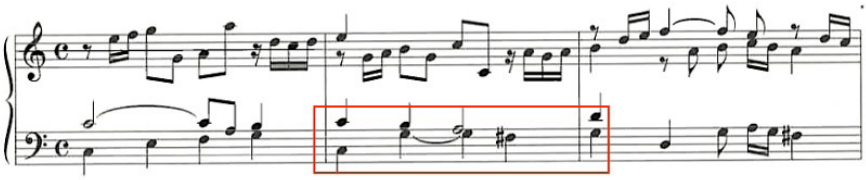
4. une progression de la basse qui monte d'une quinte et descend d'une septième, à réaliser avec une suite de retard de neuvième et de quarte, comme dans la figure 21 ci-après,

Figure 21. B. Pasquini, *Toccata per lo Scozzese*, mes. 1-3, S.B.P.K. Landsberg 215. Carideo (2007b), p. 26



5. des retards de la basse qui demandent une succession d'accords 2-4 et 6 (figure 22).

Figure 22. B. Pasquini, *Aria Terza*, mes. 1-3, S.B.P.K. Landsberg 215. Carideo (2004a), p. 59

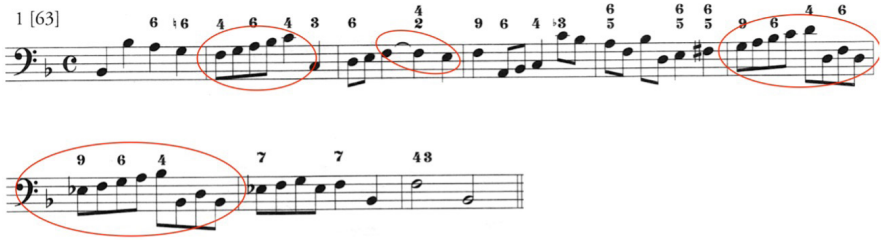


L'analyse des exemples ci-dessus révèle une écriture instrumentale, caractérisée par l'emploi libre du nombre de parties. Parmi les éléments caractéristiques, on note :

1. une écriture verticale/harmonique caractérisée par une polarité basse/mélodie,
2. l'emploi de micro-imitations dans la réalisation, qui sont souvent indépendantes de la ligne de basse.

Exemple de verset chiffré en style « moderne » (figure 23) :

Figure 23. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 1 [63], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006), p. 27

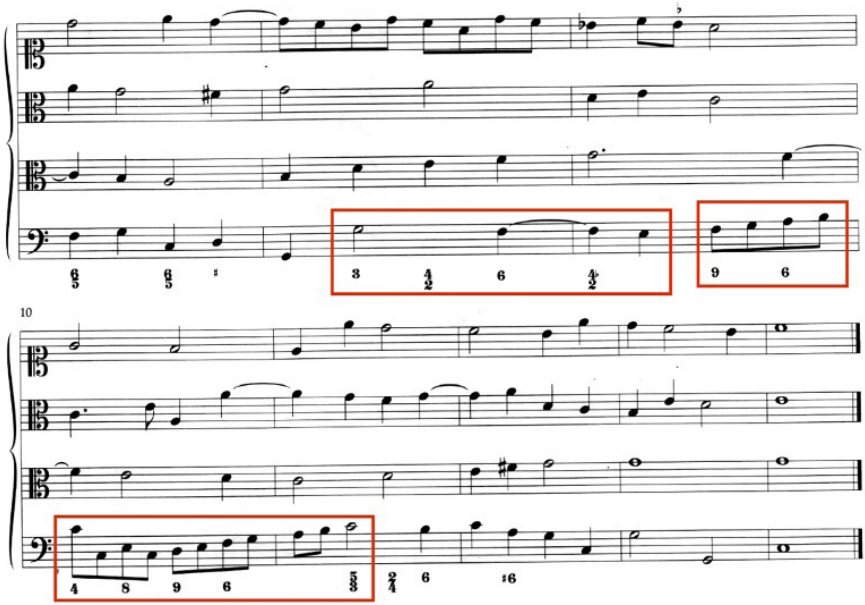


Dans l'interaction avec le milieu, l'élève était censé·e d'abord reconnaître la présence de certains des éléments mentionnés ci-dessus, ensuite réaliser la

basse en s'appuyant sur les exemples entièrement notés. En interagissant avec un milieu aussi riche en ostensifs — la basse d'*andante* étant facilement reconnaissable et les chiffres entièrement notés par le maître — l'élève pouvait en principe s'approprier un savoir stylistique tout en s'appuyant sur des savoirs contrapuntiques déjà acquis.

Nous portons l'attention sur le fait que la même typologie de basse est présente dans les exercices écrits de contrepoint, ce qui semble confirmer un fonctionnement synergique des dispositifs didactiques (figure 24):

Figure 24. B. Pasquini, *Saggi di contrappunto*, [CXI : 28, 2-49, 1] mes. 7-14, S.B.P.K. Landsberg 214, Carideo (2009), p. 55



Nous soulignons le fait que des lignes de basse faisant référence au style « moderne » — dont la réalisation selon les modèles fournis par le maître autorisait certaines licences en matière de contrepoint — étaient utilisées dans le cadre d'exercices écrits de contrepoint savant. Nous posons l'hypothèse que l'emploi conjoint de notations musicales différentes — basse chiffrée, écriture *in extenso* de l'exercice écrit — fonctionnait comme des variables didactiques, ce qui favorisait, à partir d'une même basse, l'appropriation par l'élève de grammaires musicales différentes, faisant référence à des styles différents. En l'espèce, dans l'interaction avec les différents milieux aménagés par le maître, l'élève pouvait construire des savoirs stylistiques référant :

1. au *stile antico* (privilégiant une écriture contrapuntique, l'observation stricte de la conduite des parties et un plus large emploi de l'imitation) à travers les exercices écrits de contrepoint,

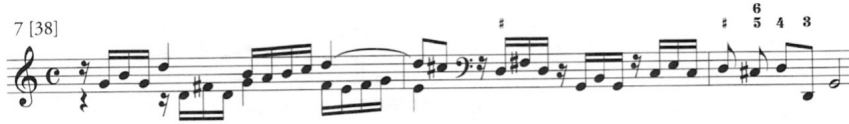
2. au *stile moderno* (caractérisé davantage par un langage harmonique et une réalisation « verticale »), à travers la réalisation extemporanée à l'instrument à partir de la lecture de la basse chiffrée.

Propositions d'orientation stylistique ambiguës

Dans les exemples précédents, nous avons relevé la façon dont l'élève pouvait en principe s'approprier des références stylistiques précises grâce à l'interaction avec un milieu didactique caractérisé par un haut degré d'étayage et par la présence de référents stylistiques nets. En revanche, les exemples suivants, caractérisés par un plus grand niveau d'ambiguïté quant aux référents stylistiques évoqués par le maître, semblent obliger l'élève à une prise de responsabilité plus importante en matière de choix stylistiques à opérer dans leur réalisation.

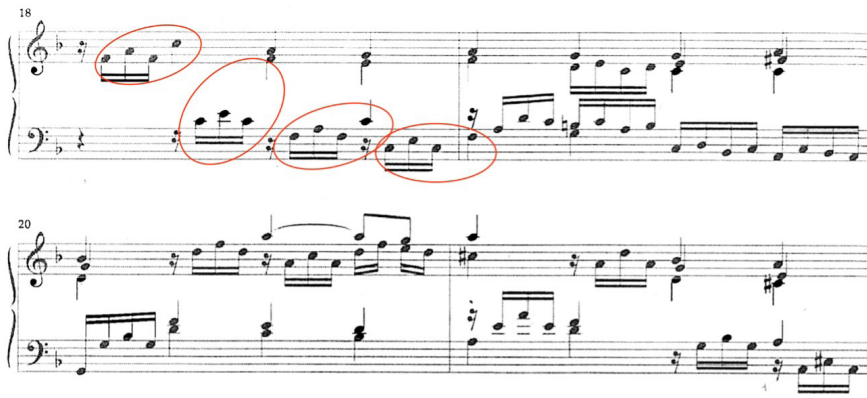
Dans l'exemple qui suit (figure 25), l'introduction de brèves imitations entre les parties d'alto et de soprano au début du verset, constituant un élément de complexification du milieu didactique, pourrait suggérer une réalisation en style imitatif, ce qui inviterait l'élève à poursuivre la réalisation du verset respectant les contraintes propres à ce style.

Figure 25. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 7 [38], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006), p. 23



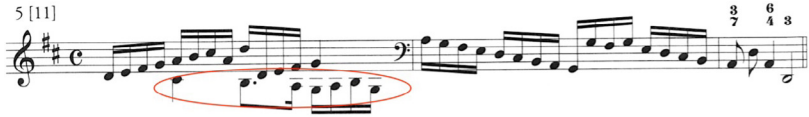
Cependant, à partir de la deuxième mesure, la répétition à la basse des figurations rapides procédant par tierces constitue un élément renvoyant plus précisément au style improvisé. Le milieu didactique ainsi aménagé demande, pour une réalisation correcte de l'exercice, l'activation d'un savoir stylistique précis, à travers la reconnaissance par l'élève de ces éléments typiques du style improvisé, comme dans la figure 26 ci-dessous, tiré d'une des toccatas de Pasquini.

Figure 26. B. Pasquini, *Toccata Terza*, mes. 18–21, S.B.P.K. Landsberg 215.Carideo (2007a), p. 56



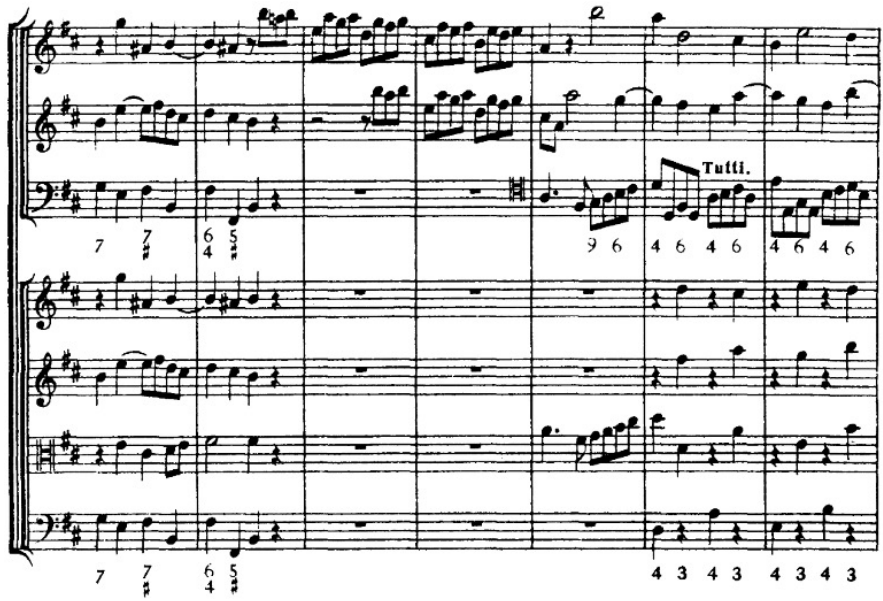
De même, dans l'exemple de la figure 27, le milieu aménagé par le maître, présentant un haut degré d'ambiguïté, requiert la mobilisation par l'élève d'un savoir stylistique précis pour une réalisation correcte de l'exercice.

Figure 27. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 5 [11], London, Bl Ms. Add. 31501. Carideo (2006), p. 20



Bien que l'introduction de doubles croches rapides constitue une caractéristique du style improvisé, l'introduction d'une deuxième ligne obligée dans la partie d'alto, agissant comme une contrainte sur le milieu, pourrait suggérer à l'élève de poursuive la réalisation en deux parties. Cependant, une possible réalisation de l'exercice pourrait comporter une augmentation progressive de la texture polyphonique, jusqu'à la cadence finale. Ce procédé technique d'addition progressive de parties est caractéristique du *stile concertato* (figure 28)[70].

Figure 28. A. Corelli, *Concerto op. 6 n. 7*, Allegro. Joachim et Chrysander (1888), p. 499

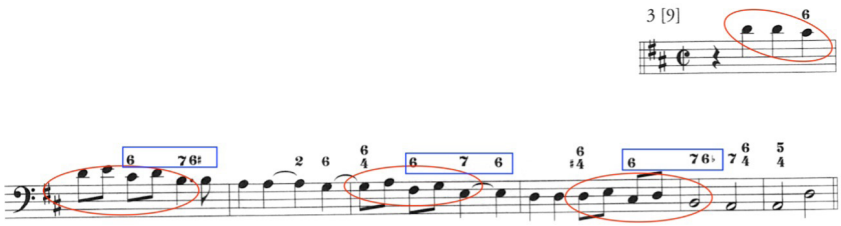


En première analyse, le verset ci-dessous présente des éléments (figure 29) qui, comme nous l'avons vu plus haut, font référence au style moderne — à

[70] « Mot italien généralement accolé au mot *stile* (en fr. style concertant) et employé à la fin du XVIe siècle pour désigner le style alors nouveau dans lequel voix et instruments alternaient par groupes au lieu de se mêler de façon uniforme tout au long de la pièce. Par extension, le terme fut employé jusqu'au XVIII[e] siècle pour désigner le style d'alternance entre divers groupes d'instruments tel qu'il apparut notamment dans le concerto et le concerto grosso » (D.M. Larousse 2005 : 234).

savoir le choix d'une ligne de basse qui procède principalement par noires et croches et la présence de retards de la basse.

Figure 29. B. Pasquini, *102 Versetti in basso continuo per rispondere al coro*, 3 [9], London, Bl Ms. Add. 31501, II-III. Carideo (2006b), p. 19



Sur la base des exemples donnés par Pasquini, la présence de ces éléments impliquerait une réalisation à dominante d'accords avec l'introduction de courtes imitations non thématiques sans pour autant exiger une observation stricte de la conduite des parties. Le chiffre 6 sur le *do* ♯ dans la première mesure pourrait conduire l'élève à opter d'emblée pour une réalisation en accords, débutant l'exercice avec un accord de *ré* majeur sur le premier soupir de la basse suivi par un accord de sixte sur le *do* ♯.

Une analyse plus attentive révèle également la présence d'indices qui, bien que de manière moins explicite, renvoient à des éléments caractéristiques du style imitatif. Notamment, Pasquini introduit des éléments thématiques susceptibles d'être réinvestis par l'élève en tant qu'imitations dans sa propre réalisation — en l'espèce les trois premières noires et les quatre croches qui suivent. En outre, les suites de chiffres 6–7–6 proposées par Pasquini, indiquant seulement un enchaînement de trois accords, mais pouvant également suggérer une ligne mélodique à construire par l'élève à partir de la basse, fonctionnent dans ce contexte en tant qu'objet ostensif du milieu censé en principe activer la notion d'imitation : par leur réalisation l'élève pouvait reconnaître le début de l'imitation et la poursuivre[71].

Dans l'interaction avec un milieu didactique présentant de multiples références stylistiques, nous pouvons vraisemblablement supposer que l'élève pouvait :

1. commencer le verset par un accompagnement en accord avec l'introduction d'imitations non thématiques, sans pour autant observer strictement la conduite des parties, selon les paramètres propres au style « moderne »,
2. reconnaître les indices de style imitatif et opter pour une réalisation stricte à quatre voix, sous forme de *fugato*, ce qui impliquerait probablement de commencer uniquement par la main gauche, en

71 Dans les trois cas cerclés dans l'exemple, la réalisation correcte des chiffres donne les notes suivantes : *la–la–sol*♯; *ré– ré– do*♯ et encore *la–la–sol*, qui correspondent à la tête de l'imitation à poursuivre par l'élève.

guise d'exposition thématique[72], jusqu'à la deuxième entrée indiquée par les figures 6–7–6 à la moitié de la deuxième mesure,

3. reconnaître les deux références stylistiques et opter pour un style que nous appellerions mixte, c'est-à-dire une réalisation d'accords qui intègre en même temps les imitations thématiques suggérées par les chiffres de Pasquini[73].

Ce dernier cas nous semble particulièrement significatif au regard des enjeux relatifs à la construction par l'apprenant·e d'une expertise stylistique et des aspects dévolutifs qu'elle implique. Si dans les exemples analysés dans les chapitres 3.1, 3.2 et 3.3, l'élève pouvait imiter strictement les modèles fournis par le maître, dans ces derniers exemples l'imitation n'est pas possible, du fait même de la multiplicité de références stylistiques convoquées dans le milieu.

Si l'ambiguïté produite par la multiplication de références stylistiques pouvait vraisemblablement entraîner une confusion chez l'élève débutant·e, l'éventail de possibilités de réalisation auxquelles l'élève est confronté·e favorise à la fois :

1. la consolidation, par leur reconnaissance, de savoirs stylistiques acquis antérieurement,
2. l'entrée de l'élève dans une phase de dévolution impliquant son choix concernant le ou les savoirs stylistiques à mobiliser dans cette nouvelle situation didactique.

Il nous semble indispensable de souligner ici que Pasquini — dont l'œuvre pédagogique, nous le rappelons, semble avoir été réorganisée par l'auteur expressément pour l'enseignement de son neveu — introduit cette typologie d'exercice dès le début de sa collection de versets en alternance avec des exercices qui, comme nous l'avons relevé en début de cette section, présentent sans ambiguïté les différentes références stylistiques. Nous émettons l'hypothèse qu'il s'agisse d'un choix délibéré de la part du maître afin que l'élève, à travers la mobilisation de savoirs stylistiques acquis ou en construction à travers l'action combinée de dispositifs didactiques divers, puisse consolider son expertise en matière de style tout en évitant qu'il n'imite servilement les modèles proposés.

Grâce aux exercices où des références stylistiques sont présentées sans ambiguïté, l'élève pouvait s'emparer des éléments spécifiques à chaque style afin de pouvoir les réinvestir ultérieurement dans les exercices dans lesquels les frontières stylistiques étaient moins nettes. Ceci, par son entrée en dévolution : l'élève, après avoir reconnu les indices stylistiques présents dans l'exercice, se

---

72 Le chiffre 6 sur la note *do*♯ de la possible exposition thématique (mesure 1) n'invalide pas cette hypothèse. La présence de figures sur lignes de basse ayant une fonction thématique dans l'exposition d'une fugue ou d'un fugato est fréquente dans le répertoire italien contemporain de Pasquini. Cependant, nous ne disposons pas de preuves suffisantes pour affirmer si le continuiste devait ou non les réaliser.

73 Il nous semble pertinent reporter ici une citation de Georg Muffat (1701) concernant la mixture de styles différents dans ses concertos instrumentaux : « […] the first thoughts of this ingenious mixture came to me some time ago in Rome, where I was learning the Italian style on the keyboard under the world-famous Bernardo Pasquini, when I heard with great excitement and amazement some concertos of the talented Archangelo Corelli […] » (Muffat 1701, cité par Wilson 2001 : 71).

voyait confier une partie importante de responsabilité quant aux choix d'ordre stylistique dans sa propre réalisation de l'exercice.

Conclusions

Partant de l'analyse didactique du corpus d'œuvres pédagogiques pour clavier de Pasquini, nous nous sommes proposé de déterminer et de décrire les éléments du milieu susceptibles de favoriser l'appropriation par l'élève de savoirs stylistiques dans la construction de l'expertise en l'improvisation au clavier.

L'analyse de sources historiques non pédagogiques nous a permis d'inférer certaines des attentes propres aux contrats entre maîtres et élèves dans le cadre d'un enseignement institutionnel, mais aussi d'un enseignement privé à Rome au XVII^{e} siècle. Nous avons relevé que, dans les deux contextes d'apprentissage analysés, la nature du contrat didactique se caractérisait par des attentes élevées des maîtres vis-à-vis des élèves, dont le travail portait sur des contenus d'apprentissage découlant de savoirs tant experts que savants. L'articulation étroite entre moments dévoués à l'apprentissage scolaire et moments de pratique musicale en contexte extrascolaire favoriserait non seulement la prise de responsabilité propre au processus dévolutif face aux apprentissages visés par le maître, mais aussi la construction par l'élève de savoirs renvoyant au style et à l'interprétation. Ceci grâce à l'interaction avec des situations adidactiques dans lesquelles l'élève était à la fois en position de réception et de production.

Nous avons essayé de démontrer comment le fonctionnement synergique des dispositifs et la manipulation de variables par le maître favorisaient, grâce à l'installation de différentes situations didactiques, l'appropriation par l'élève d'un même contenu d'enseignement à travers la mobilisation de savoirs experts nécessaires au jeu d'un instrument à clavier et de plusieurs savoirs savants (contrepoint, harmonie, forme, style). Nous avons relevé que c'est à travers la modification d'un seul paramètre musical à la fois que le maître dévoluait la responsabilité des apprentissages à l'élève, en vue d'une improvisation extemporanée. L'action sur un nombre limité de paramètres permettait à l'élève de développer son invention en agissant toujours dans le cadre de fortes contraintes imposées sur le milieu par le maître.

L'analyse conjointe de versets chiffrés et de pièces entièrement notées nous a permis de mettre en lumière certains éléments du fonctionnement des milieux aménagés pour la transmission de savoirs stylistiques. Nous avons relevé que pour l'enseignement de savoirs stylistiques, Pasquini concevait différentes situations didactiques. C'est à travers la manipulation de signes ostensifs agissant sur le degré d'étayage du milieu didactique que le maître favorisait la construction de savoirs stylistiques par l'élève; ceci à travers la mobilisation de savoirs savants relevant du contrepoint et de l'harmonie déjà acquis ou en construction. Selon le type de contraintes imposées par le maître, le milieu pouvait varier d'un niveau élevé d'étayage à un niveau de forte réticence.

La dialectique entre ostension et réticence relevée dans les exemples analysés semble renvoyer à une dialectique alliance/antagonisme[74] du milieu aménagé par le maître, où « le qualitatif d'allié renvoie à un schéma plus classique d'enseignement dit par ostension »; dans l'aménagement d'un milieu allié, l'enseignant cherche à montrer à l'élève « ce qu'il doit voir et donc comprendre » : les objets de savoir sont exposés, pour ainsi dire, « en faisant le pari que cette mise en évidence suffira à l'appropriation par les élèves » (Dias et Tieche Christinat 2012 : 1070).

Les dialectiques ostension/réticence et alliance/antagonisme sont clairement relevables dans les différentes propositions d'orientation mises en place par Pasquini pour la construction de savoirs stylistiques chez l'élève. L'analyse de certains versets chiffrés (figures 9, 18 et 23) a relevé que la présence d'un nombre élevé de signes ostensifs renvoyant à des références stylistiques nettes permettait en principe à l'élève de réaliser correctement l'exercice en s'appuyant sur des connaissances de l'ordre de la basse chiffrée dont il disposait déjà, mais sans nécessairement entrer en dévolution quant aux choix stylistiques à opérer pour la réalisation de l'exercice. En revanche, l'analyse des figures 25, 27 et 29 montre qu'un degré plus élevé de réticence du dispositif et le choix d'une orientation moins nette en matière de style imposaient en principe non seulement la reconnaissance par l'élève des différentes références stylistiques évoquées par le maître, mais favorisaient aussi l'entrée de l'élève en phase de dévolution. Dans la figure 25, les imitations présentes dans la première mesure auraient probablement conduit l'élève à une réalisation contrapuntique à deux voix qui ne convient pas à un verset en style improvisé. Le milieu didactique, en tant que sous-système de la situation didactique (Brousseau 1986 : 64) est en constante évolution et se transforme lorsque la situation évolue. L'autorégulation de l'élève, lorsque ce qu'il/elle joue sonne de façon surprenante, apparaît comme une des attentes implicites du dispositif proposé par Pasquini. En l'espèce, une des évolutions attendues est la recognition, par l'élève, d'un résultat sonore ne correspondant pas aux exemples entièrement réalisés par le maître, dans un premier temps, avec sa conséquence prévisible : la tentative d'autorégulation dans un second temps[75]. Ces éléments semblent montrer que l'acquisition de savoirs stylistiques se réalisait vraisemblablement à travers un « retournement de la situation didactique » [76] (Bloch 2005 : 146), ce qui permettait, à travers

74 « On dira qu'un milieu est de nature antagoniste s'il est susceptible de produire des rétroactions sur les connaissances du sujet. On dira qu'un milieu est de nature alliée s'il ne permet que l'action du sujet, mais n'est pas susceptible de produire des rétroactions » (Margolinas 2002 : 11).

75 « Pour qu'il y ait construction de connaissances nouvelles lors du processus d'adaptation, il faut que l'élève puisse d'abord engager les connaissances dont il dispose pour tenter de contrôler ce milieu. Il doit ensuite être en mesure d'en recevoir des rétroactions lui indiquant que ses moyens de contrôle sont encore insuffisants et que la résolution du problème ne sera pas instantanée » (Dias et Tieche Christinat 2012 : 1069).

76 « Le jeu est alors retourné pour que le joueur ne puisse plus jouer sans la connaissance visée, qu'il va rencontrer en action; en effet, les consignes (contraintes) l'obligent, pour gagner, à utiliser cette connaissance (en acte). "Retourner" une situation c'est donc imposer des conditions sur le résultat attendu de l'action, afin que la connaissance visée soit nécessaire à l'obtention de ce résultat » (Bloch 2005 : 146).

une transformation du milieu didactique d'allié[77] en antagoniste, l'installation d'une « interaction effective »[78] (Fregona 2005) de l'élève avec le milieu. La présence de références stylistiques multiples dans cette catégorie d'exercices obligeait en principe l'apprenant·e non seulement à reconnaître dans le milieu didactique différents indices d'ordre stylistique, mais aussi à faire un choix quant au style à privilégier dans sa propre réalisation du verset, ce qui n'excluait pas un mélange de styles différents (figure 29). L'introduction volontaire de cette typologie d'exercice dans le corpus de versets permettait vraisemblablement la construction ou la consolidation de savoirs stylistiques tout en évitant l'imitation par l'élève des modèles fournis par le maître en matière de style.

BIBLIOGRAPHIE

Achard-Bayle, Guy. 2001. *Grammaire des métamorphoses: Référence, identité, changement, fiction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Allal, Linda. 2007. « Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation ». Dans *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Sous la direction de Linda Allal, 7–23. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Amade-Escot, Chantal. 2007. *Le Didactique*. Paris : Éditions Revue EP.S.

Balmori, Isabel. 2016. « Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission ». Thèse de doctorat, Genève : Université de Genève, 2016 — FPSE 644. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88094.

Barry, Andrew. 1999. « Invention and Inertia ». *Cambridge Anthropology* 21, n° 3 : 62–70.

Bellotti, Edoardo, et Bill Porter. 2010. « Pasquini e l'Improvvisazione: un approccio pedagogico ». Dans *Atti. Pasquini Symposium. Convegno internazionale Smarano, 27–30 maggio 2010*. Sous la direction de Armando Carideo, 195–210. Lavis : Litotipografia Alcione.

Berardi, Angelo. 1693. *Ll perché musicale, overo staffetta armonica nella quale la ragione scioglie le difficoltà, e gli esempi dimostrano il modo d'isfuggire gli errori, e di tessere con artificio i componimenti musicali; opera del canonico...* Bologna : Pier-Maria Monti.

Blandin, Bernard. 2002. « Les mondes sociaux de la formation ». *Éducation permanente* 152 : 199–212.

77 « Pour agir, pour apprendre, l'élève doit trouver insuffisant ses moyens de contrôle, donc le sous-système avec lequel il négocie ne doit pas être pour lui un allié mais un concurrent. Il est évident que ce caractère d'antagonisme n'est pas général, il dépend de la connaissance visée et de la position du sujet par rapport à cette connaissance » (Fregona 2005 : 45).

78 « L'interaction que nous appelons effective est celle qui ne dépend pas entièrement de l'acteur. Il reçoit des sanctions non prévues de sa part. Le contrôle de ses actions est assumé, en partie, par un système extérieur. […] Un rapport est effectif quand il entraîne une confrontation avec un certain domaine, soit le micro-espace, soit le langage soit une théorie » (Fregona 1995 : 62). « En revanche, si l'enseignant cherche à organiser un milieu allié où l'acteur agit sous des contraintes qui essayent de lui faire éviter les confrontations, alors nous sommes en face d'interactions de type fictif » (Fregona 2005 : 68).

Bloch, Isabelle. 2005. « Dimension adidactique et connaissance nécessaire. Une exemple de « retournement » d'une situation ». Dans *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Sous la direction de Marie-Hélène Salin, Pierre Clanché, et Bernard Sarrazy, 143–52. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bontempi, Giovanni Andrea. 1695. *Historia Musica*. Perugia : Costantini.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. 2023. « Baroque music ». *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/art/Baroque-music

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. 1998. « Mass (music) ». *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/art/mass-music

Brossard, Sébastien. 1703. *Dictionnaire de musique*. Paris : Christophe Ballard.

Brougère, Gilles, et Hélène Bézille. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie* 158 : 117–60. https://doi.org/10.4000/rfp.516.

Brousseau, Guy. 1986. « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». *Recherches en Didactique des Mathématiques* 7 (2) : 33–115.

Brousseau, Guy. 1988. « Le contrat didactique : Le milieu ». *Recherches en Didactique des Mathématiques* 9 (3) : 309–36.

Brousseau, Guy. 1998. *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

Brousseau, Guy. 2010. « Glossaire ». http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf.

Cafiero, Rosa. 2020. *La didattica del partimento*. LIM.

Carchiolo, Salvatore. 2007. *La perfezione d'armonia meravigliosa. Prassi cembalo-organistica del basso continuo italiano dalle origini all'inizio del XVIII secolo*. Lucca : LIM.

Carideo, Armando, dir. 2002. *Bernardo Pasquini (1637–1710), Opere per tastiera*. Vol. II, TA 5, S.B.P.K., Landsberg 215 – Parte I. Latina : Il Levante Libreria Editrice.

Carideo, Armando, dir. 2004a. *Bernardo Pasquini (1637–1710), Opere per tastiera*. Vol. V, TA 13, S.B.P.K., Landsberg 215 — Parte IV. Latina : Il Levante Libreria Editrice.

Carideo, Armando. 2004b. « Il manoscritto autografo di Bernardo Pasquini conservato nel fondo Landsberg di Berlino ». Dans *«Et facciam dolçi canti» Studi in onore di Agostino Ziino in occasione del suo 65° compleanno*, 811–26. Lucca : LIM.Carideo, Armando, dir. 2006a. *Bernardo Pasquini (1637–1710), Opere per tastiera*. Vol. VI, TA 18, London, Bl Ms. Add. 31501, I. Latina : Il Levante Libreria Editrice.

Carideo, Armando, dir. 2006b. *Bernardo Pasquini (1637–1710), Opere per tastiera*. Vol. VII, TA 19. London, Bl Ms. Add. 31501, II-III : Latina : Il Levante Libreria Editrice.

Carideo, Armando, dir. 2007a. *Bernardo Pasquini (1637–1710), Opere per tastiera*. Vol. III, TA 9, S.B.P.K., Landsberg 215 — Parte II. Latina : Il Levante Libreria Editrice.

Carideo, Armando, dir. 2007b. *Bernardo Pasquini (1637–1710), Opere per tastiera*. Vol. IV, TA 10, S.B.P.K., Landsberg 215 — Parte III. Latina : Il Levante Libreria Editrice.

Carideo, Armando, dir. 2009. *Bernardo Pasquini (1637–1710), Opere per tastiera*. Vol. VIII TA 24, Saggi di contrappunto (S.B.P.K. Landsberg 214), Regole… per ben accompagnare con il Cembalo (Bc, MS. D 138/2). Latina : Il Levante Libreria Editrice.

Carideo, Armando. 2010. « L'opera per tastiera di Bernardo Pasquini nel passaggio tra «lo stile degli antichi» e «gli stili dei moderni e dei modernissimi». Dans *Atti. Pasquini Symposium. Convegno internazionale - Smarano, 27–30 maggio 2010*. Sous la direction de Armando Carideo, 91–107. Lavis : Litografia Alcione.

Carideo, Armando. 2012. « Bernardo Pasquini as a Counterpoint Teacher A Critical Introduction to I Saggi di Contrappunto (1695) ». *Philomusica online* 12 (2012) : 77–84.

Castagnetti, Riccardo. 2017. « Andrea Basili (1705–1777). La didattica musicale nel secolo XVIII tra teoria e pratica della composizione ». Thèse de doctorat, Alma Mater Studiorum — Università di Bologna.

Castel, Nicolas. 2010. « Salaire ou revenu différé : Vers un nouveau système de retraite ». *Revue française de sociologie* 51 (1) : 61–84.

Cera, Francesco. 2015. *Bernardo Pasquini (1637–1710), Opere per tastiera*. Latina : Il Levante Libreria Editrice.

Cera, Francesco. 2000. « Sessanta versetti e una pastorale di Bernardo Pasquini scoperti in una fonte sconosciuta ». *Recercare* 12 : 111–20.

Chevaillard, Yves. 1994. « Ostensifs et non-ostensifs dans l'activité mathématique. » http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=125.

D'Agay, Frédéric. 1986. *Lettres d'Italie du président de Brosses. Vol. 2.* Mercure de France.

Danchin, Antoine. 2009. « La Grammaire de la vie ». http://www.normalesup.org/~adanchin/causeries/grammaire.html.

Delpiano, Patrizia. 2014. « Istruzione privata e istruzione pubblica nell'Europa dei Lumi. Il dibattito sul ruolo del precettore ». *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 20 : 133–46.

Dias, Thierry, et Chantal Tieche Christinat. 2012. « Spécificités des situations didactiques dans L'enseignement spécialisé ». Dans *Enseignement des mathématiques et contrat social : Enjeux et Défis pour le 21e siècle*. Sous la direction de Jean-Luc Dorier et Sylvia Coutat, 1067–74. http://emf.unige.ch/files/4214/5320/9202/EMF2012GT8DIAS.pdf.

Dongois, William. 2008. *Apprendre à improviser avec la musique de la Renaissance : méthodologie d'improvisation*. Sannois : Color & Talea.

Ferrand, Françoise. 2011. *Guide de la musique de la Renaissance*. Paris : Fayard.

Fregona, Dilma. 1995. « Les figures planes comme "milieu" dans l'enseignement de la géométrie; interactions, contrats y transpositions didactiques ». Thèse de doctorat, Université Bordeaux I — 1273. http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/93550.

Gambassi, Osvaldo. 1997. *Pueri cantores nelle cattedrali d'Italia tra Medioevo ed età moderna. Le scuole eugeniane: scuole di canto annesse alle cappelle musicali*. Olschki.

Gasparini, Francesco. 1722. *L'armonico pratico al cimbalo*. Bologna : Giuseppe Antonio Silvani.

Gray, John M. 1892. *Memoirs of the life of Sir John Clerk of Penicuik, baronet, baron of the Exchequer, extracted by himself from his own journals, 1676–1755*. Publications of the Scottish History Society.

Guido, Massimiliano. 2010. « Affetti cantabili from Frescobaldi to Pasquini ». Dans *Atti. Pasquini Symposium. Convegno internazionale — Smarano, 27–30 maggio 2010*. Sous la direction de Armando Carideo, 154–76. Lavis : Litotipografia Alcione.

Guido, Massimiliano. 2019. « Sounding Theory and Theoretical Notes. Bernardo Pasquini's Pedagogy at the Keyboard : A case of Composition in Performance ? ». Dans *Musical improvisation in the Baroque Era*. Sous la direction de Fulvia Morabito, 31–42. Turnhout : Brepols.

Joachim, Joseph, et Friedrich Chrysander. 1888. *Les œuvres de Arcangelo Corelli*. London : Augener & Co.

Labat, Jean-Baptiste. 1730. *Voyages du P. Labat en Espagne et en Italie*. Tome III. Paris : Delespine.

Malglaive, Gérard. 1990. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

Margolinas, Claire. 2002. « Situations, milieux, connaissances : analyse de l'activité du professeur ». Dans *Actes de la 11ème Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques*. Sous la direction de Jean-Luc Dorier, Michèle Artaud, Michèle Artigue, René Berthelot, et Ruhal Floris, 141–56. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Mili, Isabelle. 2012. « Créativité et didactique dans l'enseignement musical ». *Éducation et francophonie* 40 (2) : 139–53.

Morelli, Arnaldo. 2016. *La virtù in corte. Bernardo Pasquini (1637–1710)*. Lucca : LIM.

Muffat, Georg. 1701. *Auserlesene mit Ernst und Lust gemengte Instrumental-Musik, voire Auserlesener mit Ernst und Lust gemengter Instrumental-Musik Erste Versamblung*. Passau.

Nonnon, Élisabeth. 2010. « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement ». *Repères* 41 : 5–34.

Oriol, Élodie. 2021. *Vivre de la musique à Rome au XVIII^e siècle*. École française de Rome.

Perruchet, Pierre, et Serge Nicolas. 1998. « L'apprentissage implicite : un débat théorique ». *Psychologie française* 43 : 13–25.

Piperno, Franco. 2007. « Da Orfeo ad Anfione : mitizzazioni corelliane e il primato di Roma ». Dans *Arcangelo Corelli fra mito e realtà storica. Atti del congresso internazionale di studi. Fusignano, 11–14 settembre 2003*. Sous la direction de Gregory Barnett, Antonella D'Ovidio et Stefano La Via, 3–22. Olshcki.

Reuter, Yves, Dominique Lahanier-Reuter, et Cora Cohen-Azria. 2021. *Traité des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.Roubet, Anne. 2011. « Style ». Dans *Éléments d'esthétique musicale. notions, formes et styles en musique*. Sous la direction de Christian Accaoui, 626–34. Arles : Actes sud/Cité de la musique.

Rouchier, André, Gisèle Lemoyne, et Alain Mercier. 2001. *Le génie didactique: Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
Rousselot, Mathias. 2012. *Étude sur l'improvisation musicale. Le témoin de l'instant*. Paris : L'Harmattan.
Sensevy, Gérard. 2011. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
Solecka, Joanna. 2020. « Bernardo Pasquini's Sonate per uno o due Cembali con il basso cifrato: Simple Entertainment or an Elaborate Charade? » *Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ* 47 : 25–68.
Spiridione. 1670. *Nova Instructio pro pulsandi organis spinettis manuchordiis etc*. Vol. Pars I (1670), Immel; Pars II, (1671) Seyffert; Pars III&IV. Pars I (1670), Immel; Pars II, (1671) Seyffert; Pars III & IV, s.n.
Tambling, Christopher. 2010. *Improvisation for organists*. Rattlesden : Kevin Mayhew.
Trévisi, Marion. 2008. *Au cœur de la parenté. Oncles et tantes dans la France des Lumières*. Paris : PUPS.
Vignal, Marc, dir. 2005. *Dictionnaire de la musique [Nouvelle éd.]*. Larousse. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200510r.
Weisser, Marc. 2010. « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! ». *Questions Vives* 4 (13) : 291–303.
Wilson, David K. 2001. *Georg Muffat on performance practice*. Bloomington : Indiana University Press.
Wiering, Frans. 2001. *The Language of the Modes (Criticism and Analysis of Early Music)*. Londres : Routledge.

RÉSUMÉ

De nombreuses sources historiques saluent le style spécifique de jeu et d'accompagnement de Pasquini en le définissant comme « la manière la plus authentique, la plus belle et la plus noble de jouer et d'accompagner » (Gasparini, 1722). Que pouvons-nous déduire de l'analyse de ses ouvrages pédagogiques concernant la construction des savoirs nécessaires à la réalisation d'une improvisation stylistiquement « correcte » ? À travers une analyse didactique du corpus de sources pédagogiques pour clavier de Pasquini, cet article se propose de décrire les objets matériels et symboliques aménagés par le maître afin de favoriser la construction de connaissances stylistiques chez l'élève.

Mots clés : partimenti, basse chiffrée, savoir expert, savoir savant, didactique de l'improvisation, style, forme, sources historiques.

ABSTRACT

Numerous historical sources praise Pasquini's distinct playing and accompanying style as "the most authentic, beautiful and noble way to play and accompany" (Gaspariani 1722). What can we infer about building the required knowledge for realizing a stylistically "correct" improvisation based on analyzing his pedagogical works? By borrowing a theoretical framework from didactics, this article attempts to describe

pedagogical elements likely to encourage building stylistic knowledge and grasp the singularity of Pasquini's didactic approach.

Keywords: partimenti, figured bass, expert knowledge, scholarly knowledge, improvisation didactic, style, form, historical sources

NOTICE BIOGRAPHIQUE

Fabio Antonio Falcone est membre de l'équipe de recherche en Didactiques des Arts et du Mouvement auprès de l'Université de Genève en tant qu'assistant. Ses recherches actuelles portent sur la reconstitution de pratiques d'enseignement du clavecin et de la basse continue à partir de l'analyse didactique de sources historiques, avec une attention particulière à l'articulation entre savoirs savants et savoirs experts dans la construction de l'expertise de l'improvisation au clavier.