

## VOIE TECHNOLOGIQUE

Série S2TMD : sciences et techniques du théâtre, de la musique et de la danse

2<sup>DE</sup>

1<sup>RE</sup>

T<sup>LE</sup>

*Culture et pratique de la danse, de la musique ou du théâtre ; Culture et sciences chorégraphiques, musicales ou théâtrales ; Pratique chorégraphique, musicale ou théâtrale*

ENSEIGNEMENT

SPÉCIALITÉ

### LES CHAMPS DE QUESTIONNEMENT

« Les diverses situations de travail dans lesquelles les enseignements sont mis en œuvre sont abordées selon des perspectives relevant de trois champs de questionnement complémentaires (société, langages, esthétiques) précisés par les programmes. Ces perspectives, définies par l'équipe pédagogique, ne sont en aucun cas des contenus d'enseignement supplémentaires : elles constituent des questions transversales opportunément abordées et approfondies dans les situations d'apprentissage proposées. Par ces perspectives, les élèves interrogent le sens des pratiques artistiques qu'ils développent, des techniques qu'ils apprennent à maîtriser, et des projets qu'ils engagent et réalisent. Communes aux trois domaines artistiques et aux trois années du lycée, ces perspectives exigent des approches transversales associant les élèves des trois domaines artistiques et des différents niveaux d'enseignement. Ainsi, sur cette assise transversale, les élèves danseurs peuvent-ils engager une réflexion ou un projet nécessitant l'implication des musiciens et comédiens lorsque ces derniers peuvent inversement être à l'initiative d'un projet sollicitant les autres domaines. »

Préambule commun, cycle terminal

Durant les années lycée, les élèves sont animés par le plaisir et le dynamisme que procure la pratique intensive de leur art de prédilection. L'organisation de leur scolarité veille cependant à leur apporter une formation générale leur permettant d'envisager sereinement leur orientation dans l'enseignement supérieur dans une diversité de voies, tirant parti selon une grande diversité de possibles de leurs compétences artistiques. C'est dans cette visée que les programmes de seconde et du cycle terminal engagent l'équipe pédagogique à mobiliser des champs de questionnement déclinés en perspectives afin d'amener les élèves à interroger leur art, la technicité de leur pratique et les connaissances culturelles qu'ils ne cessent d'acquérir en vue de la construction d'un projet singulier, réaliste et adapté à leurs envies et à leurs compétences.

Les programmes le rappellent à plusieurs reprises : ces champs de compétences et les perspectives qui en découlent ne sont pas des contenus supplémentaires à travailler. Ils sont une liste d'opportunités que l'équipe pédagogique peut saisir dans une grande variété de situations d'apprentissage pour favoriser la mise en lien de diverses connaissances abordées dans les différents volets de contenus des programmes. Ils amènent les élèves à s'interroger sur une œuvre, une technique, une situation, un métier, un contexte, ou encore un enjeu culturel, économique, social, etc. lié à un travail ou un projet en cours.

L'équipe pédagogique et les professeurs qui la constituent sont toujours les garants du choix et donc de la pertinence de ces mises en relation et de ces interrogations. Tout d'abord, il leur revient de décider de s'arrêter - ou non - sur une perspective donnée dans le cadre de chaque situation d'apprentissage, certaines d'entre elles pouvant parfois être plus à même que d'autres d'accueillir de tels moments. Ensuite, ils sont en mesure d'apporter, sinon des connaissances, du moins des informations, celles-ci pouvant engager des approfondissements autonomes des élèves dès lors qu'ils en auront apprécié la portée et l'intérêt. Enfin, chaque professeur régule les échanges et les débats qui ne peuvent manquer de s'engager entre élèves sur des questions vastes et complexes qui interpellent volontiers leurs sensibilités artistiques, nécessairement singulières, leurs engagements artistiques et les projets de poursuite d'études voire d'activité professionnelle qu'ils envisagent.

Communs aux trois domaines artistiques comme aux trois années du lycée, les trois champs de questionnement (société, langages, esthétiques) sont déclinés en un ensemble de perspectives plus précises qui peuvent être colorées par chaque domaine artistique. Cependant, la permanence horizontale (en danse, en musique et en théâtre) et verticale (seconde, cycle terminal) de ces trois entrées peut avoir d'autres vertus.

- La première est de permettre d'associer des élèves danseurs, musiciens et comédiens à une même interrogation qu'ils alimenteront selon des sensibilités et des horizons parents mais différents ; la réalisation de projets communs associant des élèves des trois domaines est à ce titre tout à fait opportune.
- La seconde est de permettre de déborder l'organisation par niveaux scolaires (seconde, première, terminale) pour associer à une interrogation partagée des élèves aux maturités différentes et dont les projets post-baccalauréat sont différemment affirmés.

Les encadrés ci-dessous, l'un spécifique à la danse, l'autre à la musique, proposent un exemple de perspective et quelques-unes des questions induites et sous-jacentes puis s'attachent à parcourir une diversité de situations d'apprentissage qui peuvent nourrir le questionnement et s'enrichir elles-mêmes en retour.

#### **Danse** (exemple)

**Champ de questionnement** : Art chorégraphique et société

**Perspective** : Art chorégraphique, engagement et pouvoir

Les interactions entre art, engagement et pouvoir sont complexes et multiformes. L'art, en portant un regard sur le monde, peut être utilisé comme un outil de témoignage ou de dénonciation, promouvant certaines valeurs et idées qui bousculent les codes en vigueur. Mais inversement, l'art peut également constituer un outil au service d'une idéologie dominante et d'un pouvoir en place. Ce constat amène des questions multiples. L'art commandité et l'art réalisé par l'artiste de son plein gré peuvent-ils être mis sur le même plan ? Qu'est-ce qu'une œuvre ou un artiste engagé ? Comment cet engagement s'exprime-t-il dans le domaine de l'art chorégraphique ? En quoi et comment cet engagement participe-t-il à la création de nouvelles esthétiques ? Quelles peuvent être les limites et/ou les dérives de cet engagement ?

Les situations proposées aux élèves constituent des occasions d'aborder certaines de ces questions pour les amener à mettre en relation diverses connaissances autour de ce fil thématique « Art chorégraphique, engagement et pouvoir » et pour se construire des points de vue personnels qui enrichissent leur cheminement dans la danse.

**Enseignement de spécialité : Culture et sciences chorégraphiques**

L'histoire de l'art chorégraphique permet de situer des artistes et des œuvres dans un contexte social et politique. La perspective « Art chorégraphique, engagement et pouvoir » conduit à envisager les relations de ces artistes et de ces œuvres avec ce contexte. Par exemple, l'histoire du Ballet de cour met en évidence que cette forme de spectacle était régulièrement utilisée à des fins de message politique. Il est aussi possible de se demander si la danse classique, qui puise ses racines dans les politiques artistiques des monarchies d'Ancien Régime, ne prolonge pas implicitement un certain ordre de celui-ci. Inversement, le *New Dance Group*, ensemble chorégraphique américain actif des années 1930 aux années 1950, affirme clairement en 1932 : « *Dance is a weapon* » [la danse est une arme]. Quasiment dans le même temps, de l'autre côté du Rideau de fer le pouvoir soviétique place le ballet sous contrôle, contrainte qui provoquera de célèbres épisodes de fuite (Rudolf Noureev puis Mikhaïl Barychnikov). À travers l'histoire de la danse, il s'agit ainsi d'appréhender la manière dont l'art chorégraphique se trouve en interaction avec l'ordre politique selon les époques.

Dans le volet « Observation, analyse et argumentation », l'approche des œuvres sous l'angle de la perspective « Art chorégraphique, engagement et pouvoir » permet d'explorer les différentes manières dont des chorégraphes s'emparent de sujets à teneur politique et sociale en regard du contexte qui est le leur. Il s'agit de comprendre en quoi et comment les choix opérés concernant les thématiques travaillées, les motifs chorégraphiques, l'environnement musical ou sonore, les paramètres scénographiques, peuvent traduire et caractériser un engagement et une forme de relation au pouvoir.

Ce travail d'analyse des relations entre des choix de chorégraphes et leur engagement peut être prolongé dans le volet « Culture musicale », en ciblant l'analyse sur l'environnement musical. Il est ainsi possible d'ouvrir le regard des élèves sur la manière dont la musique, à l'instar de la danse, peut être vecteur d'un engagement pour promouvoir ou contester certaines idéologies.

Concernant le volet « Sciences et connaissances sur le corps », la perspective « Art chorégraphique, engagement et pouvoir » est plus complexe à mettre en place. En évitant de forcer des liens qui n'apporteraient aucune plus-value à la formation des élèves, il est cependant possible d'explorer en quoi des formes particulières d'organisation motrice peuvent traduire une intention politique. À cet égard, il est particulièrement intéressant d'explorer le potentiel de l'abandon au sol (manifestation des « corps couchés » à Lyon et Avignon en 1986 pour protester contre la réforme du régime de l'intermittence) ou celle de la marche (on pense à la « ronde infinie des obstinés » organisée en mars 2009 sur la place de l'Hôtel de Ville à Paris pour protester contre la suppression de l'intitulé danse dans la nomenclature de certains titres universitaires). En outre, diverses œuvres, notamment dans le domaine de la performance, convoquent la dimension politique de l'action corporelle, par exemple à travers la mise en scène de la souffrance physique. On peut également déceler une intention politique subtile dans le principe corporel de décentrement promu par Alwin Nikolais et visant à ce que toute partie du corps puisse être investie comme un point de déclenchement du mouvement.

**Enseignement de spécialité : Pratique chorégraphique**

Au-delà de l'enrichissement des savoir-faire dansés et de l'appropriation des dimensions sensibles des langages chorégraphique, le travail technique dans la discipline principale et la discipline complémentaire peut alimenter la perspective « Art chorégraphique, engagement et pouvoir » en invitant les élèves à porter un regard réflexif sur les types de relations entre un chorégraphe et un interprète. Il s'agit par exemple d'amener les élèves à aborder des questions soulevées par les artistes de la danse depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle : Quelle est la marge d'autonomie d'un danseur vis-à-vis d'un chorégraphe ? Le danseur est-il être un simple exécutant ou transmetteur d'une intention ? Jusqu'où participe-t-il lui-même au processus de création ? Quelles sont les différentes formes de travail collectif entre chorégraphes et danseurs ?

Les ateliers de pratique, d'improvisation et de composition sont autant d'occasions de traverser concrètement ces questions. Ils offrent aussi la possibilité de traduire la perspective « Art chorégraphique, engagement et pouvoir » sous forme de création par les élèves de séquences chorégraphiques exprimant une forme d'engagement en lien avec leur regard sur le monde qui les entoure. La création de telles séquences invite les élèves à activer des états de corps et des modalités de mouvement ainsi que des outils de composition et d'écriture en relation avec cette forme d'engagement.

**Musique (exemple)****Champ de questionnement : Musique et société**

**Perspective :** Le musicien médiateur : penser et créer une forme, présenter et transmettre la musique.

La musique n'a de sens que si elle est partagée entre ceux qui la font et ceux qui l'écoutent, si la sensibilité des uns rencontre pour tout ou partie celle des autres. Ce partage entre deux positions dissymétriques s'incarne dans une infinité de relations, de la salle de concert à la salle de classe, du clip diffusé sur les réseaux sociaux à la production d'un album.

Quelles sont ces formes et peut-on en imaginer d'autres ? Quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ? Le pédagogue est-il dans une position différente de celle du musicien en concert ? La musique n'a-t-elle de sens que si elle trouve son public ? Peut-on et doit-on dépasser les formes conventionnelles du concert et/ou de la transmission ? Comment imaginer le rôle d'un tiers médiateur entre musicien et public ? Peut-on/doit-on imaginer des formes adaptées à la typologie des publics ? L'image fixe ou animée est-elle un auxiliaire acceptable de la musique « pure » dans la société des écrans ? Comment filmer la musique ? Et peut-elle se filmer ?

La liste des questions à proposer à la réflexion ou au débat est infinie. Les situations d'apprentissage proposées aux élèves peuvent permettre d'en aborder certaines, non pour les résoudre mais pour engager chaque élève à s'en emparer, à réfléchir et à se forger un avis personnel qui nourrira son cheminement de musicien.

**Enseignement de spécialité : Culture et sciences de la musique**

En travaillant sur l'histoire de la musique, l'élève peut être amené à réfléchir certaines de ces questions au regard de leur évolution historique, la notion de concert étant par exemple d'histoire récente, sans parler de la musique enregistrée. L'étude approfondie d'une œuvre du passé peut également être l'occasion de s'interroger sur l'évolution de la perception du public d'hier et d'aujourd'hui et comment les formes de la médiation s'adaptent à ces évolutions.

Le volet Cultures et techniques musicales spécifiques liées à différentes esthétiques ouvre le champ des interrogations précédentes à la diversité culturelle. Une œuvre de tradition non-occidentale, au-delà des techniques spécifiques qu'elle mobilise, bouscule les repères esthétiques qui fondent une première perception. Son étude peut interroger les conditions de sa médiation auprès d'un public donné, qu'il s'agisse par exemple de mélomanes avertis ou de jeunes enfants.

Si le travail d'analyse musicale ouvre des possibilités qui complètent celles présentées ci-dessus, celui de l'écoute et le développement de techniques qui y sont liées peut permettre de s'interroger sur les conditions de la perception (concert, chambre, vivant, acousmatique, mais aussi lieux dédiés, lieux de convivialité, etc.).

Les technologies numériques peuvent être aisément mobilisées pour investir ces questionnements. Les possibilités de manipulation du son qui peuvent embellir la réalité acoustique sinon la modifier ne peuvent qu'interroger l'authenticité, non seulement de l'œuvre mais aussi celle de celui qui l'interprète. L'enregistrement de la musique comme la diversité des modalités de son écoute (individuelle, collective, nomade, en salle, etc.) doivent elles amener des formes de médiation différentes au bénéfice d'un accès de tous à l'œuvre ou bien est-ce une illusion ?

Que ce soit en travaillant l'acoustique ou l'organologie, les élèves peuvent être amenés à interroger les liens qu'entretiennent les pratiques sociales (générales et propres à la musique) avec l'acoustique des lieux, celles des appareils de diffusion (individuels et collectifs), ou encore interroger les rapports de la création musicale et des attentes du public auditeur aux évolutions de la facture instrumentale comme à l'émergence de nouveaux instruments.

En classe de terminale, toutes ces opportunités peuvent contribuer à nourrir le volet sociologie des pratiques et de la diffusion de la musique qui pourra s'appuyer sur cet ensemble de réflexions pour construire des connaissances organisées et synthétiques sur le contexte contemporain susceptibles de nourrir un projet d'insertion professionnelle dans le domaine de la musique et de la culture.

**Enseignement de spécialité : Pratique de la musique**

Au-delà d'une indispensable maîtrise technique, l'interprétation d'une œuvre cherche à transmettre la singularité de la relation sensible que l'interprète entretient avec elle. Celle-ci ne se décrète pas mais se nourrit d'une intelligence de sa construction comme des intentions du compositeur qui l'a imaginée. Comment a-t-il mobilisé une forme et l'a adaptée à sa pensée pour construire comme une sorte de compromis entre son projet artistique et ce que le public pouvait et peut entendre ? Comment l'interprète contemporain doit-il composer entre l'exigence d'authenticité et les attendus du public d'aujourd'hui sans se renier lui-même ? Peut-il accepter que son travail de longue haleine soit diffusé autrement que dans un écrin adapté à son écoute ?

Qu'elle soit dirigée ou non dirigée, la pratique collective vise la réalisation d'un projet musical, souvent d'interprétation, qui est amené à se confronter à un public extérieur. Dès lors que cette perspective est arrêtée, de nombreuses questions ne manquent pas de se poser. Si celle du répertoire est déjà tranchée, la forme de la restitution (lieu, disposition, éléments de contexte) reste entière. En un mot, quelle forme de médiation sera la plus adaptée à la transmission des enjeux du projet musical à un public donné ? Doit-on – ou peut-on – envisager une restitution « brute » ou bien doit-on imaginer une forme de médiation particulière pour, plus sûrement, atteindre aux objectifs fixés ? Bien entendu, ces mêmes questions peuvent se poser avec une acuité particulière dès lors que le projet est le fruit d'une démarche d'invention ou de création. Enfin, le volet de contenus « Connaissance du corps, conscience corporelle, conscience vocale, geste et posture » n'est pas la moindre des entrées possibles sur cette perspective. Il est à ce titre opportun d'étudier les présences des artistes à la scène, présences toujours relatives aux pratiques sociales, aux répertoires, aux esthétiques, aux lieux, mais aussi à la singularité des musiciens ou de l'ensemble qu'ils constituent. En conséquence, l'élève est aisément amené à mesurer l'importance de ces dimensions pour se forger une identité d'artiste singulier, maîtrisant sa technique mais tout autant l'expressivité de son corps, de son geste et de sa posture.

Retrouvez éduscol sur

