

TEMPS AMENAGE PERISCOLAIRE

Musique et Théâtre

Annee 2016-17

ECOLE DE MUSIQUE PLESSIS-TRÉVISE/ECOLE DE MUSIQUE M'PULSE

Directrices école de Musique Le Plessis-Trévisé Céline Lalou Directrice M'Pulse Virginie Guillaumet
Directeur Service municipal Périscolaire Monsieur Mélik Directeur municipal culturel Monsieur Buthod
enseignants et coordinateurs Virginie Guillaumet / Alfredo Mola
enseignant / intervenants Sophie Margaleff / Josette Manapany
Thérapeute Ferdinand N'Goulou / Partenariat Emmaüs

Introduction : la « Réforme »

La réforme des temps scolaires a permis d'aménager le périscolaire des enfants dans un objectif de suivi et de cohérence des apprentissages, des projets et des pratiques pédagogiques.

Une activité périscolaire est, par définition, une activité qui complète l'enseignement scolaire.

Plus uniquement dédiées à la garderie des enfants, les activités périscolaires ont connu ces dernières années une profonde rénovation, dans le prolongement de la démarche initiée par la loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale (loi n° 2005-32, cf. notamment art. 128) et par la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (loi n° 2005-380, cf. notamment art. 34).

Les années 2007 à 2011 ont ainsi vu naître de nombreux dispositifs où la frontière entre le péri et l'extrascolaire tend à disparaître au profit d'une continuité d'action mobilisant au premier chef les collectivités territoriales.

La circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 relative au projet éducatif territorial en donne les définitions suivantes : « Le temps périscolaire est constitué des heures qui précèdent et suivent la classe durant lesquelles un encadrement est proposé aux enfants scolarisés. Il s'agit : de la période d'accueil du matin avant la classe ; du temps méridien (de la fin de la matinée de classe au retour en classe l'après-midi comprenant le cas échéant un temps de restauration) ; de la période d'accueil du soir immédiatement après la classe (études surveillées, accompagnement à la scolarité, accueils de loisirs, activités culturelles ou sportives, garderie). Le temps extrascolaire est le temps durant lequel un encadrement est proposé aux enfants : en soirée après le retour de l'enfant à son domicile ; le mercredi ou le samedi après la classe lorsqu'il y a école le matin ; le mercredi ou le samedi toute la journée s'il n'y a pas d'école ; le dimanche, les jours fériés et durant les vacances scolaires »

Lors de la conférence de presse de rentrée qui s'est tenue le jeudi 29 août 2013, le ministre de l'éducation nationale a accordé aux activités périscolaires un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de la réforme des temps scolaires à l'école : « La mise en œuvre de la semaine de 4 jours et demi -soit 9 demi-journées d'enseignement- permettra de mieux répartir les heures de classe sur la semaine [...]. Les nouveaux rythmes scolaires permettront également une meilleure articulation des temps scolaires et périscolaires et offriront aux élèves la possibilité d'accéder à des activités sportives, culturelles, artistiques qui contribueront à développer leur curiosité intellectuelle et à **renforcer le plaisir d'apprendre et d'être à l'école.** »

les objectifs « M' Pulse »

Susciter l'envie, éveiller le désir de l'enfant par la mise en œuvre d'approches pédagogiques fondées sur les spécificités et la diversité des esthétiques et des pratiques

Rendre prioritaire le « jouer et chanter ensemble » dans la pluralité des répertoires et des styles

Mobiliser l'ensemble des acteurs concernés, en particulier les collectivités territoriales pour la prise en compte et l'accompagnement de la mise en œuvre généralisée des missions.

Co-construire avec l'éducation nationale une politique engagée et des orientations claires en particulier par le biais de dispositifs pérennes.

Initier les parents en les invitant à participer et en proposant la présentation et la diffusion du travail coréalisé dans le cadre des activités périscolaires par un spectacle annuel, une exposition et tout autre mode de présentation.



« Résonne en Moi »

Quelques références théoriques

La musique comme identité sociale

Amélie Dalmazzo

La musique est une production immatérielle qui mène naturellement à un type de consommation tout à fait spécifique. Elle constitue un produit culturel, mais aussi et surtout un support par lequel se raconte un système de valeurs, une identité, une conception du monde. **La musique s'avère être, pour l'individu comme pour les collectivités, un vecteur identitaire fondamental.** « Ne serait-ce que parce que la musique est un moyen d'expression et de communication : elle permet d'exprimer librement l'homme, de manière toujours plus novatrice en même temps qu'elle utilise des codes et des critères esthétiques admis ou à faire admettre par ses destinataires. Il en émane ainsi une identité musicale, culturelle, sociale ou plus simplement personnelle, au sens large où l'entendent les psychologues, **c'est-à-dire une identité que l'on peut assimiler au système de sentiments et de représentations par lequel le soi se spécifie et se singularise** »[1].

Pour un artiste comme pour un public, la musique est à la fois un moyen d'exprimer son identité – notamment à travers l'invention d'un genre qui lui serait spécifique – et simultanément un moyen de rendre visible cette identité au sein de l'espace social. Porteuse de représentations et de codes, elle s'exprime par le biais d'un système langagier permettant l'écriture d'un soi collectif et individuel. En ce sens, elle offre toujours aux individus et aux communautés des *marqueurs identitaires* leur permettant de se reconnaître et de se fédérer : signes distinctifs, marques de reconnaissances, références culturelles, généalogie spécifique, philosophie, modes de vie, historicité.

L'adhésion à un genre musical permet à l'individu de signifier ses appartenances, ou encore de convoiter un groupe de référence. **Chaque courant musical encourage des réseaux d'attitudes, des codes vestimentaires ou capillaires, des points de vues philosophiques, voir même parfois, dans le cas des musiques communautaires, des considérations politiques spécifiques. Adopter ces codes, suivre ces prescriptions, c'est marquer son appartenance à une communauté de valeur, et ainsi signifier tout ou partie de son identité.** Chez les groupes d'adolescents par exemple, comme chez les communautés minoritaires, pour lesquels la reconnaissance des pairs est particulièrement recherchée, la musique demeure un marqueur fondamental permettant le rassemblement de ses membres, ainsi que leur appropriation et leur revendication d'une identité valorisée.

Les musiques, et particulièrement les genres musicaux constituent des productions culturelles qui s'inscrivent dans un contexte social et temporel. En cela, elles rendent compte d'une époque, et de la manière dont une communauté s'inscrit dans la culture de cette époque. Elles signifient l'identité d'un groupe, d'une génération, d'une communauté de croyance. La musique est « l'empreinte sonore qui caractérise une communauté »[2], « un son unique ou qui possède des qualités qui le font tout particulièrement remarquer ou prendre en considération par les membres de cette communauté. Identifiée, une empreinte sonore doit être protégée, car elle compte parmi les sons qui confèrent à la vie acoustique d'une communauté son caractère unique »[3].

Lorsqu'un individu élit un genre musical de prédilection ou un artiste particulier, il spécifie son positionnement social, c'est-à-dire qu'il rend visible son appartenance à une communauté. Comme le dit Jean-Louis Capitoin, « si la musique renseigne sur une société, elle constitue surtout un moyen, parfois essentiel, d'affirmer son appartenance à un groupe ethno-culturel et d'en défendre le patrimoine ; à l'idée de musique se mêle donc subrepticement la notion d'identité « affirmée » ou « à affirmer ». C'est d'ailleurs sans mal que l'on relève dans la musique les traces d'une identité qui s'énonce dans le discours, mais comme le discours lui-même »[4]. Les individus vont donc utiliser la musique, et les personnalités qui l'incarnent, comme des supports pour mettre en œuvre **des stratégies identitaires servant leurs intérêts.**

- Musiques communautaires

La musique peut être une forme d'expression pour un groupe social préexistant, et en ce cas nous proposons de parler de *musique communautaire*. Dans ce type de configuration, et comme l'explique Alain Darré : « En mettant en œuvre un travail de rassemblement (d'identifiants culturels et de récepteurs), célébration, diffusion de symboles, les musiques peuvent en effet servir de support d'identification voire de véritable totem identitaire. Les exemples basque, breton, corse, andalou, cap-verdien et cajun sont de ce point de vue significatifs. Ils incarnent les déclinaisons musicales d'un discours identitaire »[5]. Dans ce type de circonstances, les individus adhèrent à une musique qui semble pouvoir incarner la collectivité à laquelle ils appartiennent. Ils procèdent à ce que nous choisissons d'appeler des *adhésions communautaires*.

- Communautés de musique

A l'opposé, la musique peut entièrement générer de nouvelles communautés. Nous proposons de les nommer « *communautés de musique* ». Dans ce type de configuration, la musique parvient à s'affranchir de sa dimension communautaire pour séduire des individus aux origines culturelles et aux appartenances sociales hétérogènes. Nous pouvons citer en exemple le cas de du fan-club officiel d'Elvis Presley, *The Elvis Presley Appreciation Society*[6], qui rationalise et institutionnalise une communauté de fans hétérogènes. Dans ce genre de configuration, la communauté des fans d'Elvis, et l'idéologie à laquelle elle adhère, supplante les appartenances géographiques de ses membres et leurs identités de classes spécifiques. **Nous souhaitons distinguer ici ces deux types d'adhésion, ces deux formes d'identifications musicales, et par là même les deux types de communautés qu'elles engendrent, car celles-ci**

engagent des processus d'adhésion très différents et répondent à des besoins identitaires de natures distinctes.

Par ailleurs, nous savons que les appartenances sociales d'un individu l'aident à affirmer son identité personnelle. Le groupe, par exemple, peut lui offrir la reconnaissance lorsque la société la lui refuse ; ou bien encore, il peut permettre à l'individu de renforcer ses convictions, de poser socialement ses limites avec l'autre. Il peut assurer la sécurité du sujet, la survie de ses membres, ou du moins une défense contre l'agression extérieure, en édictant quelques règles de solidarité. Enfin, il aide les individus à survivre à la solitude et à l'angoisse.

L'étude réalisée par le psychosociologue Schachter[7] démontre que l'individu cherche précisément à se protéger contre l'anxiété lorsqu'il intègre un « groupe de semblables » (individus qui vivent dans les mêmes conditions) : il trouve au sein de la collectivité un héritage qui donne du sens à ses origines et qui structure son identité personnelle. A défaut de ne pouvoir affirmer avec certitude qui il est en tant qu'individu, un sujet peut tenter de se définir par le biais de ses appartenances, de ses croyances et de sa lignée. Savoir à quel groupe il appartient, savoir quelles sont ses croyances, définir ses origines, ou adhérer à une vision du monde, l'aide à se situer vis-à-vis de l'altérité, et donc vis-à-vis de lui-même.

Le groupe permet ainsi à l'individu de marquer sa différence, répondant par la même à ses besoins de distinction. L'individu, combien même aurait-il du mal à définir son identité, ou celle des groupes auxquels il appartient, parviendra sans doute à se positionner vis-à-vis de ce qu'il n'est pas : il pourra se définir par la négative, se différencier grâce notamment aux signes distinctifs de la communauté. **Ces signes distinctifs justement, s'ils servent à spécifier son appartenance à un groupe, à lui offrir des signes de reconnaissances et à encourager ainsi la reconnaissance des autres membres du groupe, permettent aussi à l'individu de marquer sa différence** : « *non je ne suis pas comme toi ; non je n'appartiens pas à votre groupe, je ne suis pas cela* ».

Mais les croyances et les attitudes du sujet doivent correspondre aux attentes du groupe s'il souhaite s'y intégrer. Toute forme de socialisation répond à ce principe. **Se socialiser revient à se rendre conforme. Et si la conformité est exigée par le groupe, c'est qu'elle est la garante de l'unité, et que sans cohésion, le groupe éclate.** De même, cette conformisation facilite l'identification des membres entre eux. Par l'adoption des signes distinctifs spécifiques au groupe, qui sont aussi des signes de reconnaissance, les individus pourront faciliter leur reconnaissance mutuelle : « *parce qu'il est habillé comme moi, qu'il semble adhérer aux mêmes idéaux que moi, je le reconnais comme un semblable* ». Et dès lors que nous nous serons identifiés mutuellement, nous pourrons nous témoigner de la reconnaissance et nous lier l'un à l'autre.

Se socialiser consiste à adhérer à des récits, à des cultures, à des langages communs. C'est épouser les codes d'une communauté et s'identifier à un même idéal. Nous constatons donc qu'il existe une influence non négligeable du groupe et de ses leaders d'opinions dans la détermination des opinions et des croyances de chacun de ses membres.

Nous supposons dès lors que l'élection d'une personnalité par un individu peut se faire dans une dynamique de conformisation, sous la pression ou l'influence d'un groupe et des leaders d'opinion. L'étude des phénomènes *de fanitude-adolescente* révèle à quel point l'influence du groupe peut être

déterminante dans l'adhésion à une personnalité charismatique. De même, nous pensons que certains charismes, plus que d'autres, se doivent d'être emblématiques de l'identité collective d'un groupe social et que, lorsque nous avons à faire à ce type d'adhésion, les figures charismatiques répondent à la logique d'un *charisme communautaire* : il s'agit pour les groupes d'élire une personnalité en fonction de sa capacité à synthétiser leurs *marqueurs identitaires* spécifiques. **Les figures charismatiques communautaires attirent le consensus au sein du groupe en ce sens qu'elles schématisent l'identité du groupe lui-même. La musique communautaire, à laquelle adhèrent les membres d'un groupe socioculturel, doit ainsi pouvoir s'incarner par le biais d'une figure au charisme communautaire.**

Inversement, une figure charismatique transculturelle, engageant des communautés d'adhésion, doit pouvoir fournir à ses fans tous les marqueurs identitaires qui leurs permettront de se structurer en communauté : signes distinctifs, codes et culture spécifiques, structures sociales et occasions de rencontre (fan-clubs), et idéal commun.

[1] J.-L. Capitolin.- « Politique culturelle et identité : l'expérience de la formation musicale du SERMAC ».- in A. Darré (dir.).- *Musique et politique. Les répertoires de l'identité*.- Rennes, PUR, 1996, p. 149. Dans cette citation, Jean-Louis Capitolin cite Pierre Tap. Il nous renvoie ainsi aux ouvrages suivants : P. Tap (dir.).- *Identité individuelle et personnalisation, colloque international de Toulouse, {septembre 1979}*.- Toulouse, Sciences de l'homme, 1980 ; P. Tap (dir.).- *Identités collectives et changements sociaux, colloque international de Toulouse, {septembre 1979}*.- Toulouse, Sciences de l'homme, Privat, 1986.

[2] J.-L. Capitolin, *art. cit.*, p. 150.

[3] R. M. Schafer.- *Le paysage sonore. Toute l'histoire de notre environnement à travers les ages*.- Fondation de France. - traduit de l'anglais par Sylvette Gleize, Poitiers, J..C. Lattes, 1991, p. 24.

[4] J.-L. Capitolin, *art. cit.*, p. 149.

[5] A. Darré.- « Les « partitions » de l'identité ».- in A. Darré (dir.).- *Musique et politique. Les répertoires de l'identité*.- Rennes, PUR, 1996.

[6] Fondée en 1965, l'Elvis Presley Appreciation Society est une organisation chargée d'assurer la coopération entre les clubs européens, et d'organiser les grandes réunions internationales des fans d'Elvis.

[7] S. Schachter.- *The psychology of affiliation. Experimental studies of the sources of gregariousness*.- Stanford, University Press 1959, cité par V. Aebischer et D. Oberlé.- *Le Groupe en Psychologie sociale*.- Paris, Dunod, 2007, p. 60.

La musique comme nécessité, la musique comme identité culturelle Les réfugiés khmers à Washington, D.C.

Giovanni Giuriati

<https://ethnomusicologie.revues.org/1223>

Musique, identité et "ville-monde" *Perspectives critiques* par Martin Stokes

Université de Chicago, Center for Middle Studies, Chicago

<http://www.cairn.info/revue-l-homme-2004-3-page-371.htm>

L'Homme

<http://www.cairn.info/revue-l-homme-2004-3.htm>

2004/3-4 (n° 171-172)

Musique et anthropologie

- **Pages : 616**
- **Éditeur : Éditions de l'EHESS**
- **Numéros antérieurs disponibles sur www.persee.fr**
- **ISBN : 9782713218323**
- **ISSN : 0439-4216**
- **Site internet**

- Présentation →
- Sommaire →
- Fiche technique →

Présentation

"Numéro publié avec le concours du Centre national du livre et de la Société française d'ethnomusicologie Ce numéro de L'Homme, – premier du genre accompagné d'un CD audio d'extraits musicaux de 76 minutes, enregistrés sur le terrain par les auteurs des articles – rend compte de l'extraordinaire variété des expressions musicales du monde : polyphonies pygmées, sardes ou indonésiennes, orchestres de xylophones parleurs, cérémonies pleinement sonores du bouddhisme tibétain, musiques de cour et du peuple, mais aussi, musique classique de l'Orient et de l'Occident et enfin, la "" World Music "" à visées clairement commerciales. Dans cette livraison, des ethnomusicologues français et étrangers s'appliquent à démontrer que la musique mérite une attention soutenue dans la mesure où elle met en œuvre des savoirs et des aptitudes culturellement très circonscrites, auxquels le vieux terme "" musiquer "" , remis ici à l'ordre du jour, donne toutes leur saveur et leur portée anthropologiques."

Sommaire

Argument

Bernard Lortat-Jacob, Miriam Roving Olsen

Page 7 à 26

Argument

Musique, anthropologie: la conjonction nécessaire

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Champs musicaux

Gilbert Rouget

Page 27 à 52

L'efficacité musicale: musiquer pour survivre

Le cas des Pygmées

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Jean-Jacques Nattiez

Page 53 à 81

Ethnomusicologie et significations musicales

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Bernard Lortat-Jacob

Page 83 à 101

Ce que chanter veut dire

Étude de pragmatique (Castelsardo, Sardaigne)

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Miriam Roving Olsen

Page 103 à 124

Le musical et le végétal: essai de décryptage

Exemple berbère de l'Anti-Atlas

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Les sociétés par leur musique

Vincent Dehoux

Page 125 à 134

Touche-à-tout

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Anthony Seeger

Page 135 à 150

Chanter l'identité

Musique et organisation sociale chez les Indiens Suyá du Mato Grosso (Brésil)

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Jean Lambert

Page 151 à 171

Temps musical et temps social au Yémen

La suite musicale et le magyal de Sanaa

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Mireille Helffer

Page 173 à 195

Traditions musicales

Dans un monastère du bouddhisme tibétain

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Dana Rapport

Page 197 à 218

Musique et morphologie rituelle

Chez les Toraja d'Indonésie

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Margaret Buckner

Page 219 à 230

Ce que nous dit la cloche manjako

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Analyse musicale

Stephen Blum

Page 231 à 247

L'acte musical: éléments d'analyse

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Gerhard Kubik

Page 249 à 264

Inherent patterns

Musiques de l'ancien royaume de Buganda: étude de psychologie cognitive

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Marc Chemillier

Page 265 à 283

Représentations musicales et représentations mathématiques

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Nathalie Fernando

Page 284 à 302

Expérimenter en ethnomusicologie

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Chanter plutôt que parler ?

Monique Brandily

Page 303 à 311

Dire ou chanter? L'exemple du Tibesti (Tchad)

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Hugo Zemp, Sikaman Soro

Page 313 à 331

Paroles de balafon

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Politique et institutions

Bruno Nettl

Page 333 à 351

Une anthropologie de la musique classique occidentale

La culture comme "autre"

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Schéhrazade Qassim Hassan

Page 353 à 369

Tradition et modernisme

Le cas de la musique arabe au Proche-Orient

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Martin Stokes

Page 371 à 388

Musique, identité et "ville-monde"

Perspectives critiques

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Steven Feld

Page 389 à 408

Une si douce berceuse pour la "World Music"

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Glossaire

Page 409 à 419

Glossaire

Termes ethnomusicologiques et termes organologiques

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

À propos et impromptus

Erwan Dianteill

Page 421 à 441

La danse du diable et du bon dieu

Le blues, le gospel et les Églises spirituelles

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Christian Béthune

Page 443 à 457

Le jazz comme oralité seconde

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Jocelyn Bonnerave

Page 459 à 461

Le corps des musiciens

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Patrick Williams

Page 463 à 475

À portes ouvertes...

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Julien Mallet

Page 477 à 488

Ethnomusicologie des “jeunes musiques”

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Amench Youssefzadeh

Page 489 à 497

Musique en terre d'islam

Moyen-Orient et Asie centrale

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Christine Guillebaud

Page 499 à 511

Musique et société en Asie du Sud

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Gilbert Rouget

Page 513 à 523

Le Département d'ethnomusicologie du Musée de l'Homme

Maison mère de la discipline en France et dispositif en péril

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Débat

Philippe Erikson

Page 525 à 528

Chamanisme, écriture et ethnopolitique

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Hommages

Marc Augé

Page 529 à 530

Gérard Althabe (1932-2004)

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Alfred Adler, Michel Cartry

Page 531 à 535

Jean Rouch (1917-2004)

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Jean-Paul Colleyn

Page 537 à 541

Jean Rouch, presque un homme-siècle

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Jean-Pierre Digard

Page 543 à 548

Maxime Rodinson (1915-2004)

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Notices

Page 557 à 565

Extraits musicaux

Notices du CD audio

[Résumé](#) [Version HTML](#) [Version PDF](#)

Fiche technique

L'Homme 2004/3-4 (n° 171-172). 616 pages.

ISSN : 0439-4216.

ISSN en ligne : 1953-8103. ISBN : 9782713218323.

Lien : <http://www.cairn.info/revue-l-homme-2004-3.htm>.

Langue, musique, identité

Sous la direction de Jeremy Price, Licia Bagini, Marlène Belly

Actes du colloque tenu à Poitiers Du 21 au 23 novembre 2007

<http://publibook.com/librairie/images/5785d.pdf>

Musique et identité culturelle

Claude Lévi-Strauss

<http://articles.ircam.fr/textes/Levistrauss87a/>

“Musique et identité culturelle des tamouls de la réunion”. (2000)

Monique Desroches

Ethnomusicologue, professeure, Faculté de musique, Université de Montréal.

Collection « Les sciences sociales contemporaines »

http://classiques.uqac.ca/contemporains/desroches_monique/musique_identite_culturelle_tamouls/musique_identite_culturelle.html

Identité et Musique en Irlande -

Erick Falcher-Poyroux

[http://zik.falcher-poyroux.info/mti/mti-efp\(1996\).pdf](http://zik.falcher-poyroux.info/mti/mti-efp(1996).pdf)

Musique et politique

Les répertoires de l'identité

Musiciens et chanteurs sont à l'origine de pratiques qui s'insèrent pleinement dans le jeu complexe des rapports sociaux. Aux stades de la création, de la production ou de la consommation, les musiques n'échappent jamais aux enjeux d'un lieu, d'une époque, d'une communauté. C'est pourquoi elles méritent que sociologues, artistes et citoyens s'interrogent sur leur signification.

1996

Alain Darré (dir.)

Domaines : **Sciences humaines et sociales** | **Politique** | **Art** | **Musique**

Collection : **Res Publica**

Les Propositions « M'Pulse »

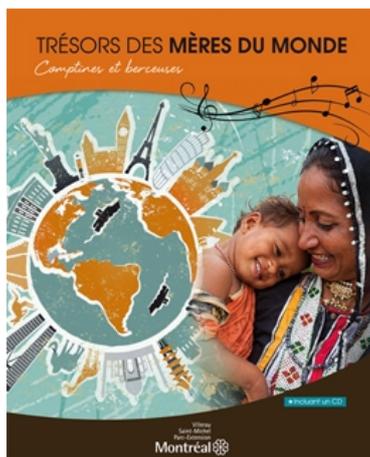
C'est donc au travers d'une proposition adressé aux parents, aux grandes sœurs et frères disponibles et qui souhaitent partager leurs différentes cultures musicales en chantant, en dansant ou en jouant d'un instrument, que nous allons initier quelques idées de travail autour de l'identité en résonance transgénérationnelle et musicale.

Concrètement un Flyer peut être réalisé pour présenter le projet avant la rentrée de septembre prochain. Des parents déjà sollicités ont répondu positivement et acceptent bénévolement d'être formé dans le cadre d'une formation spécifiquement organisée pour ce projet.

Ils sont bénévoles et engagés même timides pour valoriser un vivre ensemble ou l'éducation, la transmission, l'attention et l'amour restent le sens des choix nécessaires à l'intérêt supérieur des enfants.

Un référent professionnel qualifié de l'association M'Pulse garantira la pédagogie qui sera de fait discuté avec chacun au préalable afin d'atteindre au mieux l'objectif de séance fixé.

Un thérapeute se propose d'accompagner avec différents outils (art thérapie, échanges etc..) les encadrant afin de poursuivre un des objectifs communs : langage, communication, revalorisation, confiance en soi, en l'autre et lâcher prise.



« Un orchestre à l'école »

les objectifs « M'Pulse »

Permettre à tous les élèves, et notamment ceux pour lesquels l'accès à une pratique instrumentale collective est rendu difficile pour des raisons géographiques ou sociales, d'en bénéficier au sein de l'école ou de l'établissement scolaire

Permettre l'épanouissement des enfants

Favoriser toutes les actions permettant la création et le financement de tels orchestres.

les Propositions « M'Pulse »

Récupérer des instruments de musiques en organisant un réseau de donations et un réseau d'achat puis de réparations chez luthier Largetto Vincennes partenaire professionnel.

Violons, altos et violoncelles pour enfants dans un premier temps.

Trouver un lieu adapté pour la pratique de l'orchestre centré géographiquement (espace Paul Valéry ou école de Musique ?) ou « un instrument chacun » et donc sur place.

Mettre en place un programme

Orchestre à l'école

« Orchestre à l'école » est un dispositif qui propose à tous les enfants de bénéficier d'une pratique musicale collective en milieu scolaire. Un orchestre, créé dans une école, accueille tous les élèves d'une classe, quels que soient leurs aptitudes, leur niveau d'intégration ou leur comportement.

Les enfants et adolescents peuvent ainsi découvrir, dans le cadre scolaire, la pratique instrumentale collective et toutes les valeurs qui l'accompagnent : l'intégration scolaire et sociale, et un meilleur épanouissement personnel.



En

1999, le constat alarmant du faible pourcentage d'enfants (moins de 3 %) pratiquant un instrument de musique dans l'hexagone, déclencha une prise de conscience de la nécessité d'agir de façon urgente pour développer la pratique instrumentale. Dès 1999, la CSFI lance l'opération « Orchestre à l'école » et structure son action dans le but de promouvoir la création d'Orchestres à l'école.

En 2006, la CSFI se réorganise dans le but de se poser comme acteur principal du soutien à la création d'Orchestres à l'école. Au fil des expériences, la CSFI a créé une plateforme d'aide efficace aux porteurs de projet et a obtenu la reconnaissance des institutions (Culture / Éducation).

En 2008, afin d'encadrer le développement des Orchestre à l'école, la CSFI prend conscience de la nécessité de passer à la vitesse supérieure. Elle entreprend donc de structurer son action en créant l'association Orchestre à l'école

L'Association Orchestre à l'école a pour mission principale : l'impulsion, la coordination au niveau national et local, et la recherche de mécénats.

En 2007, 150 classes orchestres étaient recensées. A la rentrée scolaire 2014, le cap des 1000 orchestres à l'école présents sur le territoire a été franchi. Le dispositif orchestre à l'école est un succès ! Cependant, il reste beaucoup à faire puisqu'il existe environ 55000 établissements scolaires (écoles élémentaires et collèges) en France.

Le paysage culturel entier de la France peut être transformé !

Afin de construire intelligemment l'avenir des Orchestre à l'école, la CSFI a souhaité se rapprocher de partenaires de qualité pour créer un réseau de revendeurs agréés « orchestres à l'école ». Le but est d'orienter les porteurs de projets vers des spécialistes de leur région qui les soutiendront dans leur démarche.

Les revendeurs spécialisés qui font partie de ce réseau bénéficient du soutien actif de la CSFI sur l'aide au projet et d'une exposition dans tous les moyens de communication mis en œuvre pour promouvoir les Orchestres à l'école.

Il est important de noter que tous les parcs achetés par l'association Orchestre à l'école le sont auprès de revendeurs agréés.

Pour connaître les revendeurs agréés par la CSFI, suivez ce lien

Pour demander à être agréé orchestre à l'école, il faut :

- Être membre de la CSFI
- Signer et renvoyer le contrat d'agrément

La demande d'adhésion vient d'être effectuée.

http://www.csfimusic.com/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=83

Un musicien coordinateur, violoncelliste riche d'expériences engagées dont le parcours l'amène aujourd'hui à être un acteur de deux projets d'orchestres à l'école le projet Démos avec la philharmonie de Paris et passeur d'art à Cergy projet soutenu sur 22 écoles.

Alfredo Mola, « la finesse d'un violoncelliste au service de projets sociaux ».

(CV en annexe)

Sophie Margaleff, « un violoncelle pour enchanter »

(Cv en annexe)

L'Association Emmaüs du Plessis-Tréville

accepte d'être partenaire de ce projet.

D'autres partenaires privés seront sollicités.

Liste non exhaustive.



Annee 2016-17

“Le théâtre rend aux hommes la tendresse humaine.” Louis Jouvet

Notre programme pédagogique s'appuie sur le Schéma d'orientation pédagogique et d'organisation de l'enseignement initial du théâtre dans les établissements d'enseignement artistique.

« École de vie, de liberté et de citoyenneté, de découverte et de connaissance, le théâtre est un exercice de l'imagination, de la sensibilité et de l'intelligence qui implique des techniques et son enseignement une méthode.

L'enseignement du théâtre régit l'apprentissage d'un art et doit s'envisager sous un double éclairage

- une approche globale du théâtre
- une formation d'acteur

Son ambition est de transmettre en réinventant les règles d'un jeu – le théâtre – fondé sur la représentation de la relation de l'homme au monde. (...) (...) La découverte et l'apprentissage du théâtre, intimement liés au développement de la personnalité appellent un processus de formation délibérément ouvert. (...) »

A partir du potentiel et des capacités de chacun, le but de l'atelier théâtre est de favoriser l'expérimentation et l'expression artistique.

L'animation de l'atelier s'articule autour de 2 axes : l'approche globale du théâtre et l'initiation aux fondamentaux du théâtre.

Objectifs généraux :

- identifier les « désirs premiers » de théâtre et dépasser les représentations convenues sur le théâtre
- donner goût au jeu théâtral, à l'expérimentation collective et individuelle
- favoriser l'écoute, la maîtrise de l'espace, du corps et de la voix
- favoriser l'épanouissement des individus dans un groupe, leur autonomie et la création d'esprit de troupe
- participer au développement de l'imaginaire et de la confiance en soi
- sensibiliser au répertoire et initier à l'approche d'un texte dramatique
- se représenter devant un public
- éveiller à la culture théâtrale, aller voir un ou plusieurs spectacles professionnels

- faire un bilan en cours et en fin de saison avec les participants, les parents et les organisateurs de l'atelier

Tout au long de l'année, l'animatrice évalue le potentiel des participants, du groupe, adapte les exercices et vérifie que le choix des textes est pertinent. Elle réajuste si nécessaire.



Pistes d'activités

ACTIVITÉS DE MISE EN VOIX, MISE EN CONDITION, GESTUELLES

- mettre en voix des textes lus en mettant en valeur la sonorité des mots. Cela permet dans un premier temps de rendre accessibles des textes difficiles par une " mise en bouche "
- mettre en place des lectures polyphoniques, sans déplacements, pour vivre le texte. Montrer qu'il y a une lecture qui passe par la voix et le corps
- effectuer un travail de démultiplication des répliques : travail de chœur, travail de répétition d'une réplique, travail par binôme (geste/parole)
- dire la même phrase chacun son tour en donnant des interprétations différentes, en faisant passer des sentiments variés. Faire trouver des situations différentes pour dire la même chose
- travailler la densité des expressions, la tessiture de la voix
- réfléchir à l'attitude physique, la démarche, la gestuelle pour construire un personnage
- imaginer des chutes variées et comparer les effets produits
- jouer au ralenti : alterner entre le jeu normal et les actions accomplies au ralenti avec exagération et décortication des mouvements
- travailler le silence.

CONNAISSANCE DES ŒUVRES THÉÂTRALES ET DES AUTEURS

- passer du jeu au texte : rechercher des scènes écrites sur les thèmes travaillés et les interpréter
- rechercher dans un texte théâtral les indications :
 1. de forme : qui permettent de repérer les dialogues, la distribution des personnages, les déplacements, les entrées, les sorties, les didascalies (jeux de scène lieux, descriptions des personnages... indiquées en italique avec guillemets, tirets...)
 2. de contenu : les interactions entre les personnages, le propos, le message, les conflits ;Ces indications définissent la spécificité du genre théâtral.

Remarquer que dans certaines pièces, l'ordonnance des scènes, variables dans leur durée, et le va-et-vient des personnages, fabriquent le rythme général de la pièce.

C'est l'occasion de montrer que l'écriture théâtrale contemporaine bouleverse le schéma classique : les unités de lieux, de temps, n'existent plus ; les thèmes, le vocabulaire même sont différents. La nécessité d'inventer devient plus grande car la lecture d'un texte de théâtre contemporain crée plus de résistances qu'un texte classique.

- utiliser des cassettes vidéo de représentations théâtrales. Montrer différentes représentations d'un même texte ;
- montrer que la mise en scène influe sur la représentation et l'interprétation d'un texte ;
- rechercher les différents types ou styles d'œuvres théâtrales : opéra, marionnettes, théâtre de rue, commedia dell'Arte, théâtre d'ombre, théâtre d'objet...
- rechercher les contextes historiques spécifiques dans lesquels certains auteurs ont inscrit leurs pièces.

PRATIQUE, ÉCRITURE ET MISE EN ESPACE DES TEXTES

- rechercher des textes ou des histoires pouvant être adaptés en jeu théâtral : unité de lieu, beaucoup de dialogues...
- à partir d'un roman, d'un album, d'un conte :
 1. le réduire et le découper en séquences en se donnant un axe qui va structurer le jeu. Il est important de conserver le sens du texte, c'est-à-dire les éléments incontournables permettant de comprendre l'histoire ;
 2. Dégager un scénario et le réécrire sous forme de texte de théâtre ;
- improviser sur des thèmes précis (par exemple des scènes de disputes). Décliner les scènes selon la sensibilité de chacun ;
- improviser sur les mêmes thèmes en changeant de point de vue ;
- écrire à partir des textes ainsi improvisés et se servir de cette écriture pour jouer de nouveau.

Le passage des textes à la scène permet d'analyser et de critiquer personnages et situations et peut amener les auteurs à la réécriture.

- théâtre-image :

1. construire une photo ou un tableau homogène sur scène à partir d'un thème ou d'une phrase (le premier se place sur scène puis au fur et à mesure, chacun va prendre place en complétant le tableau) ;
2. À partir d'une photo ou d'une illustration d'album : regarder les personnages et reproduire sur scène leurs expressions, leur placement sous forme de théâtre-image. Recréer le contexte qui s'en dégage.

Alterner les phases de jeu, de paroles et de musique dans la création d'une histoire afin de créer des ruptures de ton et relancer l'intérêt des spectateurs.

DÉCOUVERTE DE L'UNIVERS DU THÉÂTRE ET DE LA CRÉATION THÉÂTRALE

- créer des univers sonores avec des objets ou des instruments pour rythmer le propos ;
- rechercher des histoires où il y a des bruits et les mettre en mots ;
- analyser les effets produits par le recours à la musique (passage muet avec musique pour créer l'ambiance et renforcer le dramatique) ;
- observer des décors et en construire ;
- observer des costumes et en utiliser (draps, accessoires) afin de permettre une plus grande prise de risque des enfants lorsqu'ils jouent.

PROLONGEMENTS

- créer des saynètes mimées
- assister à des opéras pour enfants, des comédies musicales (*Le roi et l'oiseau, L'enfant et les sortilèges, Le magicien d'Oz, Papageno, La flûte enchantée, Piccolo Saxo, Pierre et le loup...*)
- visiter un théâtre (coulisses, plateau, décor, régie...) et dialoguer avec les gens de métiers (les enfants ont des questions à poser lorsqu'ils ont déjà travaillé un texte et qu'ils ont une connaissance de la pièce et une approche du travail du théâtre).
- assister à une répétition
- assister à des représentations particulières (par exemple une pièce classique adaptée à l'époque contemporaine).

