

Article publié en:

José A. Rodríguez-Quiles (édit.)

Bienfaits de la musique á l'école une expérience européenne

2019 – 166 p.

ISBN 978-3-86956-466-1

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-42862>



Citation proposée:

Rodríguez-Quiles, José A.; Soria, Carmen M.: Musique et Communautés d'Apprentissage, In: José A. Rodríguez-Quiles (édit.). *Bienfaits de la musique á l'ecole. Une expérience européenne*, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2019, p. 93-114.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-43385>

Le droit d'auteur allemand s'applique.

Musique et Communautés d'Apprentissage

José A. Rodríguez-Quiles & Carmen M. Soria

Dans le chapitre présent, on expose les résultats de l'étude sur l'éducation musicale conçue comme une activité performative faite dans une école de Maternelle et de Primaire reconnue comme Communauté d'Apprentissage et située dans une ville au sud de l'Espagne. Avec cette étude, l'on prétend l'inclusion de l'Éducation Musicale Performative comme alternative aux *réunions musicales dialogiques* qui, avec les *réunions littéraires dialogiques*¹, conforment un des axes fondamentaux de toute Communauté d'Apprentissage, ceci dans le but d'atteindre un contexte d'apprentissage émotionnel et démocratique dans lequel la pratique musicale soit la protagoniste dans le cadre du curriculum officiel pour l'éducation obligatoire.

Au long des pages suivantes nous réfléchirons si une *Éducation Musicale Performative* pourrait obtenir des résultats identiques ou similaires à ceux que misent les Communautés d'Apprentissage. L'étude qualitative s'est faite sur trois groupes d'Éducation Primaire de différents niveaux, obtenant des résultats qui promettent et qui viennent appuyer l'importance de l'éducation musicale faisant partie du curriculum obligatoire, en se démarquant ainsi des politiques éducatives actuelles espagnoles qui visent dans une direction bien différente.²

1. Communautés d'Apprentissage

Le concept de Communautés d'Apprentissage (dorénavant CA) surgit à la fin du XX^{ème} siècle dans le *Centre Éducatif de Ressources pour Adultes* (CERA) de l'Université de Barcelone; centre dirigé par le professeur R. Flecha et dont la philosophie s'inspire des nouvelles pratiques éduca-

1 *Tertulias musicales dialógicas* et *Tertulias literarias dialógicas*, en espagnol.

2 Voir chapitre de J. A. Rodríguez-Quiles dans ce même livre.

tives qui opèrent depuis le début du siècle passé. Les CA sont un projet adressé aux établissements d'Éducation Primaire et Secondaire qui prétend la transformation sociale et culturelle de l'école et de son entourage (Flecha et Puigvert, 2002) et ambitionne mener la société de l'information et de la connaissance à tous ses membres moyennant l'apprentissage dialogique, l'éducation participative et l'inclusion comme la valeur pédagogique la plus importante (Valls, 2000), en recueillant les transformations qui se produisent dans la société actuelle.

Le moteur de cette transformation est représenté par la participation de toutes les personnes de la communauté éducative moyennant l'ouverture des espaces et des processus qui sont mis en œuvre dans l'établissement en créant pour cela des contextes de dialogue démocratique dans le but d'obtenir une citoyenneté participative qui inclue tous ses membres (Gutiérrez, 2016). Les acteurs locaux (élèves, famille, enseignants, moniteurs, bénévoles...) sont les acteurs principaux de la transformation du territoire, en partant de l'individuel pour arriver à un consensus démocratique à pied d'égalité. Avec ce, l'on prétend atteindre une éducation utopique où aucun enfant ne se sente marginé ou porteur d'étiquette, indépendamment de son origine, de son ethnie, de son niveau économique, de sa croyance religieuse ou de son orientation sexuelle et par laquelle l'on garantit la réussite scolaire.

L'apprentissage dialogique se situe à la base des CA qui à la fois se nourrit des approches théoriques de la pédagogie critique, saisissant ainsi la pensée des auteurs-clé du XX^{ème} siècle tels que Habermas, Freire o Vigotsky (Duque, de Mello et Gabassa, 2009).

Les interactions entre les personnes produisent un apprentissage instrumental et s'établissent sept fondements qui doivent respecter les exigences afin d'arriver à un contexte d'apprentissage dialogique : le dialogue égalitaire, l'intelligence culturelle, la transformation, la dimension instrumentale, la création de sens, la solidarité et l'égalité des différences (Flecha et Larena, 2008).

Afin qu'un établissement se transforme en Communauté d'Apprentissage une série de phases sont établies pour son organisation. Il s'agit d'un processus progressif qui va de sa mise en œuvre, passant par l'attention aux songes et désirs particuliers de la communauté éducative, jusqu'à la recherche d'un nouveau mode opératoire et son implémentation (Beltrán, Martínez et Torrado, 2015). Pour ce faire, sont conçues les deux suivantes *interventions de réussite* principales :

a) *Groupes interactifs*

Les groupes interactifs sont une nouvelle façon d’enseigner et d’apprendre. Pour cela, on organise de petits groupes de travail hétérogènes avec la particularité que chacun d’eux a un bénévole chargé d’animer, de dynamiser et de veiller à ce que tous les membres du groupe participent aux tâches avec engagement (Chocarro et Sáenz de Jubera, 2016). Quand une activité finit, les élèves se déplacent vers le groupe de travail suivant. La figure 1 montre le roulement des élèves tel que le veut la méthodologie des CA.

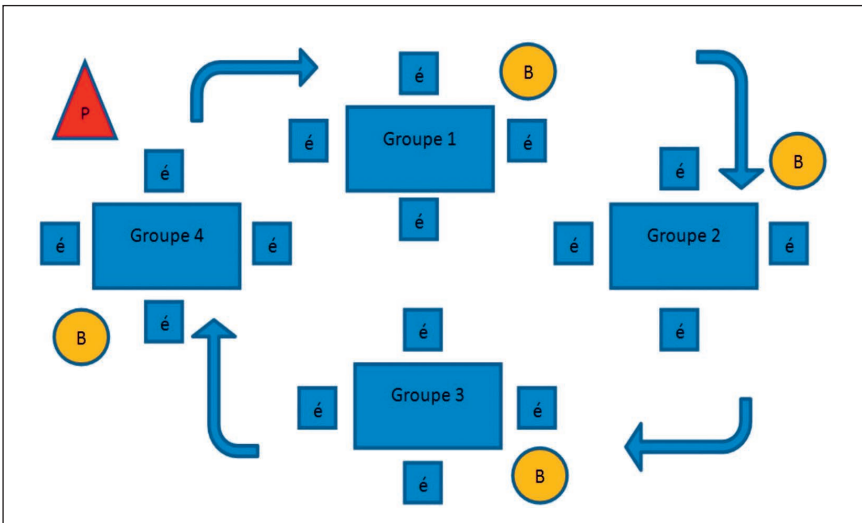


Figure 1 *Groupes interactifs. Roulements d’élèves dans les différents groupes. Dans chaque groupe un adulte bénévole [B] coopère. Les élèves [é] passent par tous les « postes de bénévoles », travaillant ainsi les différentes activités proposées et interagissant entre eux sous la supervision du professeur [P].*

b) *Réunions dialogiques*

Ce sont des actions de réussite basées sur le dialogue égalitaire et sur la validité des contributions de tous ceux qui intègrent la réunion (Aguilera, Prados et Gómez, 2015). Dans les CA, l’apprentissage de la langue (dans notre cas, l’espagnol) moyennant la lecture est fondamental, mais l’idée de

l'apprenant qui se forme de façon solitaire est surpassée. Lors de la lecture dialogique il y a une rationalité communicative par laquelle plusieurs sujets qui interagissent constamment s'accordent pour obtenir des connaissances (cf. Habermas, 2001). L'apprentissage ainsi conçu est une création de contexte actif et de dialogue égalitaire.

Les réunions dialogiques consistent à réaliser une lecture collective d'un livre classique qui a été choisi démocratiquement entre tous les membres. Les séances sont organisées par les enseignants de l'établissement, par les familles des élèves et par d'autres acteurs bénévoles de la communauté éducative et l'on désigne un modérateur qui favorise la participation égalitaire de tous ses membres (Álvarez, González et Larrinaga, 2012).

Il faut signaler qu'en 1995 il n'y avait que cinq CA en Espagne et que deux lustres plus tard 194 écoles étaient reconnues en tant que CA seulement dans ce pays ; telles furent les évidences scientifiques et les actions de réussite obtenues en si peu de temps (Inclu-Ed Consortium, 2009).

2. L'Éducation Musicale Performative

La théorie de la performativité naît, dans les années soixante du siècle passé, de J. L. Austin (1911–1960), qui définit comme étant performatifs les actes de paroles qui créent des réalités moyennant les mots et les énoncés (Austin, 1962). Ou, comme écrit López (2014), « performatifs sont les actes de paroles qui ne représentent pas des réalités préalables, mais ceux qui créent ce qu'ils nomment à l'instant même qu'ils le nomment » (p. 47). Ce fait mené à la classe d'Éducation Musicale produit la création d'une pratique éducative-musicale qui se génère depuis la classe et pour la classe : *apprendre de la musique à la fois que l'on fait de la musique* (Alsina, 2010 ; Rodríguez-Quiles, 2013, 2018a, b). Les actions et les processus créeront différentes ambiances et contextes qui détermineront lors de la composition un apprentissage vraiment significatif pour les élèves. De cette manière, il se produit, en Éducation Musicale Performative (dorénavant EMP) le déplacement du centre d'intérêt : la pièce en forme de partition n'est plus déterminante au moment de concevoir l'enseignement musical ; par contre le centre d'intérêt se dirige vers les processus et les événements émergents moyennant bien l'improvisation, bien l'interprétation et la performance d'une pièce (Cornago, 2004). Ceci rend possible que

toutes les personnes interagissent fortifiant au maximum leurs relations et par cela améliorant la cohésion du groupe où nous pouvons, tous, mettre l'accent et apprendre avec l'autre et de l'autre.

Mead (1934) soutenait que ce que nous sommes est le fruit de notre expérience sociale développée moyennant des processus de socialisation : nous sommes notre contexte. Dans le contexte éducatif, nous contribuons, tous, depuis notre corps, depuis nos expériences personnelles, depuis nos réalités. Il s'agit seulement de contributions de vie à la première personne et, pour cela, il n'y a plus de canons hiérarchisés de la connaissance, en surpassant avec ceci les dichotomies entre culture populaire/culture élitiste, culture européenne/culture extra-européenne ; de la rue/de l'école, apprentissage informel/apprentissage formel... (Rodríguez-Quiles, 2018).

En EMP, la classe de musique a comme modèle le système *rhizomorphique* par-dessus de la conception hiérarchique de *l'arborescence*, en proposant un enseignement horizontal où la pratique quotidienne s'éloigne des impositions. Selon la proposition de Deleuze et Guattari (1972) il se crée un système *non-centré* sur les principes de *connectivité*, *hétérogénéité*, *multiplicité*, *rupture non-signifiante* et *cartographie*. Ainsi la séparation entre le corps qui agit et le corps qui représente d'autres signifiés pour concevoir de nouvelles réalités (par exemple, les corps se transforment en instruments musicaux) s'estompe. Alors, l'activité musicale devient une pratique performative quand nous prenons compte des fluxes d'énergie, de la création de contextes, des interactions entre les acteurs et les spectateurs, des réactions du public... ; étant le corps/les corps dans leur totalité le centre d'intérêt faisant partie d'un système hétérogène uni par les différences (Céspedes, 2013), un système *rhizomorphique* ; et où le résultat doit apporter quelque chose de nouveau qui dépasse et soit significatif pour les vies de nos élèves (Rodríguez-Quiles, 2018b).

Comme il a été dit plus haut, l'axe central du réunion dialogique dans les CA, c'est un texte littéraire. Mais ce serait en 2003 lors du *III Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas*³ à Madrid que l'on présentera une expérience pionnière – *la réunion musicale dialogique* – encadrée dans le projet *European Multicultural Dialogue* (CONFAPEA, 2017). Cette réunion consiste en l'audition d'une ou plusieurs pièces de musique extraites du répertoire de musique occidentale culte, sans préalablement y avoir informé les auditeurs de l'origine, du style, etc. C'est seulement après une audition active

3 Troisième Congrès de Réunions Littéraires Dialogiques.

que le débat a lieu. L'on prétend que les participants expriment verbalement et de manière égalitaire leurs émotions. À partir de cette proposition de 2003, la musique passa à intégrer les CA comme un nouvel instrument (Martins de Castro, 2006). Pour nous, comme nous verrons, cela n'est ni suffisant ni la meilleure façon d'aborder la musique à l'école. En effet, l'audition est seulement un domaine dans la pratique musicale et les classiques musicaux représentent seulement une partie intéressée dans l'ample spectre sonore que l'on peut travailler dans la salle de musique. Il s'agit alors de faire un saut qualitatif passant de *parler* de musique à *faire et vivre* la musique depuis une perspective performative.

3. Méthode

Celui-ci est un travail de recherche-action (Cain, 2013 ; DeWalt et DeWalt, 2011) qui consiste à l'implémentation d'une série de *performances didactiques musicales* faites en classe par C. Soria, enseignante et coauteur du chapitre présent. Elles ont été créées pour l'occasion et auxquelles on a ajouté la réalisation, l'analyse et l'interprétation des entretiens et questionnaires tel comme on l'explique ci-dessous. Tout ceci sous la supervision du professeur Rodríguez-Quiles.

L'école de Maternelle et de Primaire, « Miguel de Cervantes », est un établissement scolaire d'éducation compensatoire située dans la ville de Malaga, au sud de l'Espagne. Elle fut reconnue comme Communauté d'Apprentissage en 2014. Puis quatre ans après elle obtint le renouvellement de cette accréditation après avoir passé les contrôles de qualités requis. Il s'agit d'un établissement, appelé ici d'une seule *ligne*⁴, intégré par 141 élèves, 16 enseignants, 5 moniteurs, 1 concierge, 1 personne du secrétariat, 1 cuisinière et 3 femmes de ménage⁵. La population de son entourage provient d'un milieu défavorisé, et la diversité culturelle est l'une de ses caractéristiques.

Trois niveaux et donc trois groupes de Primaire ont participé à ce projet (CP, CE2 et CM2) tel que le montre le tableau suivant :

En plus des élèves de Primaire, 20 bénévoles de la communauté éducative ont participé dans cette étude ; parmi eux, des lycéens d'un lycée

4 Cela veut dire qu'il n'y a qu'un seul groupe par niveau.

5 Ces données correspondent à l'année académique 2016–2017.

| | Garçons | Filles | Total d'élèves par niveau |
|---------------------|---------|--------|---------------------------|
| CP (6 ans) | 12 | 3 | 15 |
| CE2 (8 ans) | 8 | 5 | 13 |
| CM2 (10 ans) | 12 | 6 | 18 |

Tableau 1 Distribution des élèves participants.

voisin, des enseignants du Primaire, et des professeurs et des moniteurs en stage, ainsi que différents sujets d'Organisations Non Gouvernementales (ONG) qui collaborent régulièrement avec l'établissement. Le travail sur le terrain a eu lieu lors de la seconde moitié de l'année académique 2016–2017.

Le journal de bord du chercheur a été un élément fondamental où tous les événements apparus, au long de la recherche, ont été annotés ainsi que les détails considérés importants. Parmi ces événements se trouvèrent les « petites assemblées » qui avaient lieu à la fin de chaque séance, ceci dans le but de connaître les impressions des participants après la mise en marche des activités. De la même manière l'enregistrement vidéographique des toutes les séances pour leur ultérieures transcription et analyse a été essentiel. Pour extraire des informations complémentaires ont a réalisé 16 entretiens à différentes personnes de la communauté éducative. On a passé un questionnaire à 8 informateurs (des personnes qui ont assisté à deux séances ponctuelles du projet dans un groupe de CE2). Toute l'information soutirée, au long de la recherche, a été traitée avec le logiciel NVivo (version 11), en obtenant des catégories et sous-catégories en rapport avec les principes de la *Grounded Theory* (Birks et Mills, 2011).

Le tableau 2 recueille la relation entre les questions qui ont été posées d'après les différentes catégories de l'EMP et les CA ce qui facilitera par la suite l'analyse de l'information réunie.

D'autre part, le Tableau 3 fait une synthèse entre la relation des pré-supposés éducatifs des Communautés d'Apprentissage et de l'Éducation Musicale Performative, d'un côté, et la législation espagnole actuelle, d'un autre.

L'attention prêtée à ces points communs a été très importante au moment d'élaborer et d'implémenter les *performances didactiques musicales*,

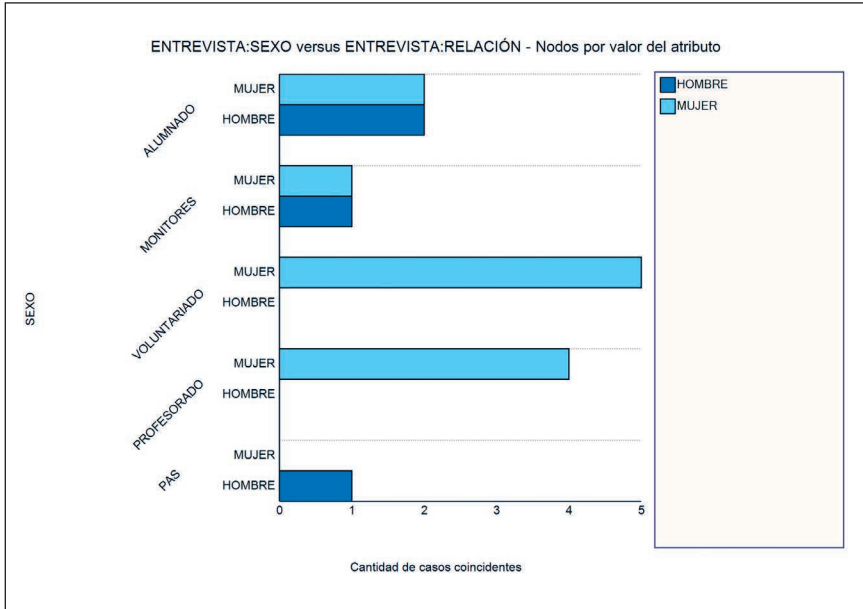


Figure 2 Nœuds de valeur à cet attribut. Personnes interrogées.

comme l'entend Rodríguez-Quiles (2017). Toutes elles, pensées comme faisant part des interventions éducatives pour chacun des trois niveaux (CP, CE2 et CM2) qui ont participé à cette étude.

Selon la recommandation de Rapley (2007), la triangulation s'est faite en combinant l'analyse de plusieurs sources. D'un côté l'on a tenu compte des opinions de tous les intégrants ; de l'autre, les commentaires de personnes qui n'ont pas été présentes lors des séances⁶. Tout cela a été confronté avec la littérature actuelle qui se rapporte au thème du présent travail et qui peut se consulter à la fin du même.

⁶ Tels que ceux de l'enseignante responsable du CE2, ceux de la personne du secrétariat de l'école et ceux de le professeur coauteur de cette étude.

| Questions | EMP | CA |
|---|---|---|
| Q.1. Croyez-vous que tous les participants ont eu la même chance d'intervenir dans l'activité ? Pourquoi ? | <ul style="list-style-type: none"> • Corporalité • Spatialité • Circulation d'énergie • Rapport entre sujets Responsabilité éthique | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue égalitaire Intelligence culturelle • Solidarité • Egalité des différences |
| Q.2. En classe, on a fait des activités variées. Ressentez-vous avoir aidé les élèves lors des tâches proposées ? De quelle façon ? | <ul style="list-style-type: none"> • Circulation d'énergie Signification • Auto référentiel • Constitutive de réalité Rapport entre sujets Responsabilité éthique | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue égalitaire Intelligence culturelle • Dimension instrumentale Transformation Création de sens • Solidarité et • égalité des différences |
| Q.3. Quelles ont été vos contributions personnelles pendant les séances ? | <ul style="list-style-type: none"> • Réponse ouverte | <ul style="list-style-type: none"> • Réponse ouverte |
| Q.4. Avez-vous été à l'aise lors de la réalisation des activités ? Pensez-vous que s'il y avait plus de séance comme celles-ci, les élèves voudraient venir davantage en classe et par-delà s'approcher davantage au savoir ? | <ul style="list-style-type: none"> • Circulation d'énergie Signification • Auto référentiel Constitutive de réalité • Rapport entre sujets Responsabilité éthique | <ul style="list-style-type: none"> • Dimension instrumentale Transformation Création de sens • égalité des différences |
| Q.5. Croyez-vous que le cours de musique peut influencer sur le résultat académiques global des élèves ? Pourquoi ? | <ul style="list-style-type: none"> • Signification • Auto référentiel • Constitutive de réalité | <ul style="list-style-type: none"> • Dimension instrumentale Transformation Création de sens • Egalité des différences |
| Q.6. Dans quelle mesure croyez-vous qu'il faut donner le meilleur de soi, être solidaires, quand nous sommes en cours de musique ? | <ul style="list-style-type: none"> • Rapport entre sujets Responsabilité éthique | <ul style="list-style-type: none"> • Solidarité et • égalité des différences |
| Q.7. Considérant que nous sommes tous égaux et que chacun de nous a des caractéristiques différentes, croyez-vous que lors du cours de musique nous pouvons apprendre les-uns des autres et que toutes les contributions sont importantes ? | <ul style="list-style-type: none"> • Rapport entre sujets Responsabilité éthique • Réponse ouverte | <ul style="list-style-type: none"> • Égalité des différences • Solidarité • Transformation • Réponse ouverte |
| Q.8. Désirez-vous ajouter autre chose en rapport avec de votre séjour en cours de musique ? | | |

Tableau 2 Questions de l'entretien relatives aux différentes catégories.

| Curriculum – Compétences de Base | Communautés d'Apprentissage | Education Musicale Performative |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Compétence Linguistique | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue égalitaire. « Le moi qui agit, pense et dialogue » (Freire, 1997) | <ul style="list-style-type: none"> • Il y a des mots qui peuvent modifier la réalité. Il en est de même pour les sons |
| <ul style="list-style-type: none"> • Compétence de conscience et expressions culturelles | <ul style="list-style-type: none"> • Intelligence culturelle | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue et critique • Musique comme réalité culturelle de tous |
| <ul style="list-style-type: none"> • Compétences sociales et civiques | <ul style="list-style-type: none"> • Solidarité, égalité des différences, transformation | <ul style="list-style-type: none"> • Circulation de l'énergie, travail en groupe, autoréférentiel |
| <ul style="list-style-type: none"> • Compétence apprendre à apprendre | <ul style="list-style-type: none"> • Dimension instrumentale et création de sens | <ul style="list-style-type: none"> • Constitutive de réalité conceptualisation, intérêt pour la qualité |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sens de l'initiative | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue égalitaire, dimension instrumentale | <ul style="list-style-type: none"> • Perspective du participant |
| <ul style="list-style-type: none"> • Compétence mathématique et compétence digitale | <ul style="list-style-type: none"> • Travail en groupes interactifs, tous les domaines | <ul style="list-style-type: none"> • Interdépendance du reste des domaines du curriculum, musique comme axe du curriculum |
| <ul style="list-style-type: none"> • Thèmes Transversaux : égalité, tolérance, solidarité, résolution pacifique des conflits | <ul style="list-style-type: none"> • Solidarité, dialogue égalitaire, amélioration de la convivialité, égalité des différences, succès pour tous, transformation de l'entourage, surmonter des difficultés | <ul style="list-style-type: none"> • Corporalité : partant du moi pour être un « nous », rapport entre sujets, conscience du moment, temporalité, interrelations, dialogue, évaluation et responsabilité éthique |

Tableau 3 Points Communs : Curriculum, Communautés d'Apprentissage et Education Musicale Performative.

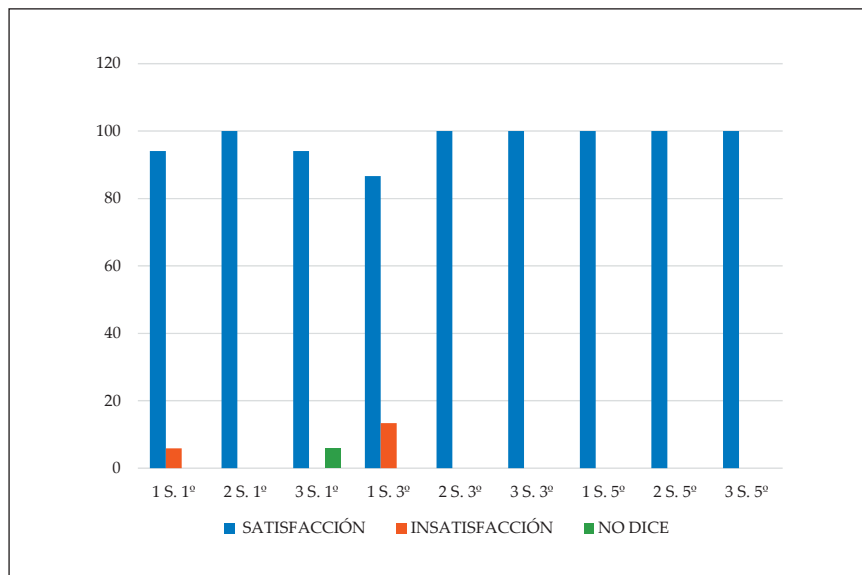


Figure 7 Satisfaction des participants aux différentes séances (Bleu : Satisfaction ; Rouge : Insatisfaction ; Vert : Ne sait pas/ne répond pas).

té insatisfaite. Ce fait est dû à ce que deux des activités proposées supposait faire sortir certains élèves de leur zone de confort pour, par exemple, danser, en devenant par moments le centre d'attention du groupe (voir tableau 2 plus haut). Voilà pourquoi deux élèves de CP et une élève du CE2 – tous trois timides –, ne voulurent réaliser l'activité. Ce qui a été tout à fait respecté. Mais, comme l'on peut observer sur le graphique, lors des séances suivantes, ce phénomène n'a plu eu lieu, grâce à ce que les élèves s'adaptèrent très vite à cette façon d'être en classe et aux tâches qui se succédèrent.

Quant au degré d'implication des bénévoles, il faut souligner le savoir-faire de tous les participants. Enseignants, moniteurs, étudiants universitaires⁹, bénévoles des ONG, en plus du concierge, ont participé à part entière aux activités. Aidant et orientant les élèves à tout moment, s'impli-

⁹ Excepté l'un de ces étudiants qui, après avoir assisté à la première séance, ne le fit aux suivantes pour des raisons personnelles.

quant à cent pour cent en classe tel que le recueillent les enregistrements. Les adultes ont acquis conscience de l'importance du travail qu'ils étaient en train de réaliser et c'est pour cela que le succès de la classe ne peut se comprendre sans leur contribution. Personnes d'origine hétérogène et de milieu très différents unies par la conscience d'appartenir à la même *communauté* et avec un objectif commun : le développement et l'apprentissage des élèves, tout ceci sous l'idée commune de l'EMP.

5. Conclusions

À la question posée *pourrait-on obtenir à travers de l'Éducation Musicale Performative des objectifs similaires à ceux que poursuivent les Communautés d'Apprentissages ?*, l'étude montre que la réponse est nettement affirmative. Les composantes telles que l'égalité, la solidarité, le développement du travail en groupe et, par la suite, la coopération, en respectant et en partant de la culture de chacun des intégrants, ont été des facteurs-clé pour le déroulement de chacune des activités musicales proposées dans cette étude. La perception du « nous » comme pierre angulaire des CA (Rodríguez, 2017) s'est renforcée par le biais d'une intervention musicale performative.

L'activité avec le fil en laine m'a beaucoup plu ; la matérialisation et sa mise en scène finale. [Ce genre d'activités] sont nécessaires dans les cours. (Bénévole, p. 6)

De son côté, l'Élève 3 du CM1 à la fin du projet a déclaré : *j'ai aimé que les enseignants participent*. Tandis que l'Élève 1 du CP affirmait : *j'ai aimé que les profs viennent*. Ce sont des expressions qui manifestent le désir de la part des élèves à ce que l'enseignant, en plus de rester à leur côté pendant le processus d'enseignement-apprentissage, change son rôle traditionnel en tant que l'unique possesseur de la vérité et adopte un rôle participant et coopérant. Cette affirmation nous rapporte à la conviction que les relations sociales qui s'établissent dans le contexte scolaire sont beaucoup plus déterminantes que les propres contenus et que l'on éduque plutôt pour ce que chacun est que pour ce que l'on désire transmettre (Santos, 2015) ; ces idées mènent au désir de créer une école où non seulement on prétend transmettre des valeurs démocratiques et d'autonomie personnelle, mais aussi qu'avec des faits et des exemples, jour après jour. Les

enseignants qui croient à l'enseignement pratique (Cain, 2013) nous modèlent en tant que communautés de plus en plus libres.

[Il y avait une] ambiance positive. De la liberté en classe (Bénévole, p. 2)

Comme le signale Santos (2015), il y a, actuellement à l'école, beaucoup de contradictions. Nous désirons transmettre de la démocratie quand ce qui entoure l'institution nous fait sentir le contraire : un endroit hiérarchisé, sexiste (Ball, 1994), hétéronormatif (Rodríguez-Quiles, 2015), élitiste... et cela mène constamment à dresser des barrières qui empêchent la transmission des valeurs authentiques. Pour cette raison il faut miser pour un souffle performatif en éducation (Rodríguez-Quiles, 2017 ; 2019) ; souffle que beaucoup de membres de la communauté éducative désirent et qui intègre ainsi les élèves, les professeurs, les familles et le personnel du milieu scolaire tel que le propose les CA :

Je me suis trouvée plus participante que guide. Une élève de plus. (Bénévole, p. 5)

J'ai essayé être une élève. (Bénévole, p. 6)

D'une part, nous pouvons conclure qu'avec une intervention musicale performative l'on peut atteindre les mêmes objectifs que proposent les CA depuis l'instant où les deux propositions centrent leur intervention sur le dialogue égalitaire, sur la solidarité, sur une dimension instrumentale avec un sens qui s'inscrit dans le cadre de la propre culture et en partant du corps même et dans l'égalité des différences.

Notre proposition d'intégration de la musique dans les approches éducatives des écoles ne se rapporte pas au simple fait d'inclure la musique comme s'il s'agissait d'une autre matière du curriculum. Au contraire, nous misons pour une intervention musicale comme le pivot de l'établissement d'enseignement. Tel que nous l'avons expliqué ci-dessus, les réunions dialogiques artistiques dans lesquelles on inclut des séances de musique, en les comprenant comme un bien du patrimoine qu'il convient montrer et apprendre, en présentant presque en exclusivité l'œuvre des grands génies de la musique classique occidentale moyennant des auditions choisies dans le but de parler plus tard des mêmes en employant un

dialogue égalitaire (Martins de Castro, 2006), – sans pour cela être inapproprié par elles-mêmes – pour nous c'est tout à fait insuffisant, tel que nous avons voulu le montrer avec cette étude. En effet, notre intention est celle d'aller au de-là et passer de parler de musique à faire de la musique comme une pratique pour transformer la communauté. Parce que quand on fait de la musique depuis une intention performative, on établit inévitablement des patrons de dialogue égalitaire qui facilitent la consécration de nos objectifs socio-éducatifs transformateurs.

De l'autre, comme nous avons pu observer, beaucoup sont les points en commun entre les bases sur lesquelles se fondent les réunions dialogiques et les piliers de l'EMP, de façon à ce que la première pourrait se considérer un cas particulier de la seconde. En effet, le travail collaboratif de toute la communauté, depuis une perspective éducative, performative et culturelle est plus bénéfique pour renforcer les relations sociales et, par conséquent, atteindre la transformation désirée de l'école et son entourage. Finalement, on a constaté que les CA sont un moyen idéal d'union et liberté où pouvoir investir nos efforts pour arriver à un petit cosmos qui offre le meilleur de tous ceux qui configurent cette communauté.

La diversité est une source d'enrichissement. Depuis la musique, le meilleur de chacun enrichit les autres. (Bénévole, p. 1)

Et si la musique nous accompagne dans cette tâche, le chemin sera plus aisé.

La musique est fondamentale et nous rend meilleurs. Les enfants sont l'art. (Bénévole 1) – La musique est une incitation. (Bénévole, p. 2)

Ainsi, c'est un devoir professionnel que nous avons pour les générations à venir, celui de leur offrir ces connaissances humaines et artistiques, en coopérant et en considérant les possibilités que nous offre l'Éducation Musicale Performative en faveur d'une éducation intégrale pour nos élèves, dans leur contexte particulier et aux côtés des membres de leur propre communauté.

Bibliographie

Aguilera, A., Prados, M. M. et Gómez, M. T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 249–267.

Álvarez, C., González, L., et Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias : una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En Guerra, F., *Estilos de Aprendizaje : investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander.

Alsina, P. (2010). Programar para enseñar musicalmente (pp. 13–60). En A. Giráldez. (Ed.) *Didáctica de la música*. Barcelona : Graó.

Arrêté Royal Espagnol 1256/2014, du 28 février, établissant le programme d'enseignement de base à l'École Primaire. *Boletín Oficial del Estado* (Bulletin Officiel Espagnol). Madrid, 1er mars 2014, numéro 52, 19349–19420.

Austin, J. L. (2010 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona : Paidós.

Ball, S. J. (1994). *The Micro-politics of the School. Towards a Theory of School Organization*. Londres : Methuen.

Beltrán, Y., Martínez, Y. et Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje : una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), 57–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>.

Birks, M. et Mills, J. (2011). *Grounded theory : A practical guide*. Londres : Sage.

Cain, T. (2013). Teachers' practitioner research in music education : the state of the art. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 14–18.

Chocarro, E. et Sáenz de Jubera, M. (2016). Grupos interactivos : estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista complutense de educación*, 27(2), 585–601.

Céspedes, L. (2013). Montaje rizomático en Chris Marker, *Tercer Coloquio Universitario de Análisis Cinematográfico*. SUAC, México.

- CONFAPEA, (2017). *Mil y una tertulias en el mundo*. <http://www.neskes.net/confapea/tertulias/histotld.htm> ; dernier accès 24. 4. 2019.
- Cornago, C. (2004). Cultura y performatividad : La apuesta en escena del proceso. *Gestos*, 38, 13–34. <https://tinyurl.com/y58xapp8> ; dernier accès 24. 4. 2019.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (2002 [1972]). *Mil Mesetas*. Valencia : Pre-textos.
- DeWalt, K. M. et DeWalt, B. R. (2011). *Participant Observation*. Walnut Creek, CA : Alta Mira Press.
- Duque, E., Mello, R. R. de et Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las Comunidades de Aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 38–41. <https://tinyurl.com/y2dnklv3> ; dernier accès 24. 4. 2019.
- Flecha, J. R. et Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla : Fundación Ecoem.
- Flecha, J. R. et Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje : una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 11–20.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona : El Roure.
- Gutiérrez, A. M. (2016). La música en el ámbito educativo : Las Comunidades de Aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), 15–24. <https://tinyurl.com/y2u9f2nw> ; dernier accès 24. 4. 2019.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I et II. Madrid : Taurus.
- Inclu-Ed Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Bruxelles : European Commission.
- López, R. (2014). Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad (pp. 41–78). En M. Fornaro (Ed.). *De cerca, de lejos, Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*. Montevideo : Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente/Escuela Universitaria de Música. <https://tinyurl.com/y26z27a4> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Martins de Castro, D. (2006). L'aprenentatge dialogic i una nova dimensió instrumental : La Tertulia Musical. *Ideas Stenible. Espai de reflexió i comunicació en Desenvolupament Sostenible*, 13, 1–4. <https://tinyurl.com/y45qdx fz> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Mead, G. H. (1990 [1934]). *Espíritu, persona y sociedad*. México : Paidós.

Rapley, T. (2007). Doing Conversation, Discourse and Document Analysis. *SAGE Qualitative Research Kit*, VII. Londres : Sage.

Rodríguez, L. (2017). Formación para el nosotros. Prácticas de creación colectiva audiovisual en organizaciones juveniles. En J. C. Amador. (Ed.) *Cultura, saber y poder en Colombia : Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 43–61). Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://tinyurl.com/y5g2qblx> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45–70.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2015). Música, Sexualidad, Educación. Tratamiento de la diversidad afectivo-sexual en la serie de televisión Glee. *European Scientific Journal*, 1, 236–246.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2016). Music Teacher Training : A Precarious Area Within the Spanish University. Cambridge University Press. 34(1), 81–94. doi:10.1017/S026505171600036X.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017). Rethinking Music Education : Towards a Performative Turn (pp. 21–40). En Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam : UP Verlag.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139–150. <https://tinyurl.com/y306ymts> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018b). Educación Musical Performativa para alumnado de Conservatorios de Música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad (p. 371–386). In López, V., Sánchez, P. et Botella, A. (Eds.) *Contenidos universitarios innovadores*. Madrid : Gedisa.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2019). L'éducation musicale en Espagne et sa *précariété*. Une analyse performative (p. 11–30). In Rodríguez-Quiles (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. Potsdam : UVP.

Santos, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje y superación de la pobreza en Brasil. *Intangible Capital*, 11(3), 333–349. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.657>.

Serrano, J. F., Arango, A. M., Quintero, F. et Bejarano, L. (2009). Una experiencia de conocimiento situado : la línea de Jóvenes y Culturas Juveniles del DIUC. *Nómadas. Universidad Central-Colombia*, 30, 118–131. <https://tinyurl.com/y6brgtss> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Valls, M. R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica Educativa de Aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Thèse de doctorat. Barcelona : Université de Barcelona.