

L'enseignement musical et le handicap

Permettre l'accès, changeons nos regards

NADEGE EMORINE

CEFEDEM Rhône-Alpes
Promotion Rhône-Loire 2010-2013

SOMMAIRE

Introduction	4
CHAPITRE 1 : normes, déviance et catégorisation	6
I. <u>Qu'est-ce que la norme, qui la définit ?</u>	6
A. Un terme général, la normalité	6
B. Les normes sociales	7
II. <u>La norme comme fabrication de la déviance, à la catégorisation</u>	10
A. La norme, fabrication de la déviance	10
B. La norme fabrication de handicap, les maux et les mots : la catégorisation	11
III. <u>La norme en musique</u>	13
A. La norme formelle dans l'enseignement musical	13
B. La norme informelle dans l'enseignement musical	14
1. Les représentations normatives	14
2. Pour quels élèves	15
3. Un enseignement élitiste	16
CHAPITRE 2 : handicap, état des lieux	19
I. <u>Qu'est-ce que le handicap</u>	19
A. Définition	19
B. Qui considère-t-on comme handicapé ou non-valide ?	20
1. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé	20
2. La définition du handicap en France	21
II. <u>Etat des lieux</u>	22
A. Au regard des différentes évolutions législatives	22
1. Contexte historique	22
2. La loi du 11 février 2005	22
B. Un constat en demi-teinte	23
III. <u>Une société handicapante, de la stigmatisation à l'exclusion</u>	24
A. L'exclusion	24
B. A l'école de musique	25
CHAPITRE 3 : Prise en compte de la différence et de l'unicité, une éducation inclusive	28
I. <u>La différence comme créatrice d'une identité, et source de diversité</u>	28
A. L'identité	28
1. L'identité individuelle	28
2. L'identité sociale	29
3. L'estime de soi, changeons le regard	30
B. La différence comme source de diversité	31
II. <u>Une éducation inclusive</u>	32
A. Différents modèles d'éducation : Angleterre, Italie, Maison Dagobert	32
1. En Angleterre	32
2. En Italie	33
3. La Maison Dagobert	33

B.	Les réticences et les difficultés rencontrées face à une éducation inclusive	35
1.	L'ignorance	35
2.	L'obligation de performance et de résultat	36
C.	Les bénéfices d'une éducation inclusive	37
CHAPITRE 4 :	Enseignement musical, changeons nos regards	40
I.	<u>Pourquoi remettre en cause un enseignement musical de qualité</u>	40
II.	<u>Prise en compte de la différence, adapter les pédagogies</u>	41
A.	Des orientations possibles et inclusives	41
1.	La différence au service de la pédagogie	42
2.	Une cohésion entre tous les acteurs	43
B.	L'évaluation	44
III.	<u>La musique pour tous, c'est possible</u>	45
A.	Formation et adaptation	45
B.	Une expérience encourageante : le DAHLIR	45
C.	Une ouverture sur les lieux d'enseignement spécialisé, allé à la rencontre de... .	46
Conclusion	48
Annexes	50
Bibliographie	64

INTRODUCTION

« Ouverture », « démocratisation », « la musique accessible à tous », « la musique pour tous » : ces mots raisonnent depuis quelques années dans les écoles de musique.

Dans le Schéma de Développement des Enseignements Artistiques du département de la Loire (SDDEA), datant de 2010, il est mentionné : « Favoriser pour le plus grand nombre, et ce quel que soit son lieu d'habitation sur le territoire départemental, l'accès à l'enseignement artistique initial ayant pour objet d'assurer l'éveil puis l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à une pratique autonome ».¹

Une question se pose, qui vise-t-on quand on parle du « plus grand nombre » ?

S'il est vrai que l'accessibilité de l'enseignement musical est devenu beaucoup plus facile de part la proximité des écoles de musique en milieu rural, au regard des écoles de musique dans lesquelles je travaille (ou j'ai travaillé), « le plus grand nombre » me paraît tout de même être restreint. Si je caricature : pour s'inscrire à l'école de musique, il faut, en règle générale, tout d'abord avoir les moyens financiers. Dans les conservatoires, il faudra en plus se situer dans une certaine tranche d'âge. Au fil des années, une sélection s'établit. Les élèves les « moins doués », les « arythmiques », ceux qui « n'ont pas d'oreilles », abandonneront progressivement. Et pour ceux qui n'auraient pas leur place et qui persisteraient malgré tout, il y a les examens qui les stopperont dans leur évolution au sein de la structure d'enseignement. Est-ce une représentation erronée ou une réalité ?

Qu'en est-il alors pour les personnes porteuses d'un handicap, ou ayant une déficience quelconque.

Des élèves dont nous dirions qu'ils ont « des difficultés d'apprentissage », nous en côtoyons tous les jours. Pour la plupart, il ne souffre d'aucun handicap reconnu, et pourtant, ils sont peu à peu exclus des écoles de musique.

Il y a ceux, de plus en plus, pour lesquels il a été diagnostiqué des troubles du langage (les « dys... »). Puis il y a les personnes en situation de handicap plus invalidant. Si au premier abord, nous donnons une chance à des personnes que l'on considère comme « normales », le handicap n'est pas visible, un diagnostic médical n'a pas été posé ; les personnes qui, elles sont catégorisées comme handicapées, n'ont pratiquement aucune chance d'accéder à une pratique musicale.

On se rend compte que très peu souvent, elles osent franchir les portes des écoles de musique, certainement de peur d'être refoulé. L'école de musique est pourtant bien un lieu ouvert à tous, elle accueille tout le monde. « Il n'y a pas de problème » dira-t-on à la maman qui vient inscrire son fils ayant un handicap moteur. Mais force est de constater, que trop souvent, rien n'est réfléchi, peu d'aménagements sont réalisés, le même cursus pour tout le monde, et les élèves n'ont qu'à s'adapter.

Pour tous ces questionnements, ces paradoxes faisant lieu de bienveillance et de vouloir bien faire dans un système où tout semble figé, j'ai choisi de mener le thème de mon mémoire sur le sujet du handicap. Il me semble important de voir de nos jours, quelles sont les actions menées en faveur de l'inclusion des personnes en situation de handicap dans notre société.

¹ Schéma Départemental de Développement des Enseignements Artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique, du département de la Loire, 2^{ème} version, 28 juin 2010

La différence. Elle est partout, chaque être est unique. Pourtant, dans les pays Occidentaux, qui se disent développés, riches, égalitaires, on ne pourra que constater que des inégalités subsistent.

Au travers ce mémoire, mon intention n'est pas de porter un jugement sur les refus d'accueil de personnes handicapés, mais plutôt de comprendre pourquoi des craintes subsistent, quant à leur accueil, à leur inclusion au sein d'une classe « ordinaire », d'une activité de loisirs et notamment celle de la pratique musicale dans une école de musique ou conservatoire.

J'ai moi-même été confronté à des situations de handicap dans mon enseignement et ces expériences vécues me montre que malgré toute la bienveillance, l'ouverture, la tolérance que l'on peut avoir, d'autres mécanismes entrent en jeu quant à nos systèmes d'apprentissage. Les regards, les clichés, les craintes, les comportements (malgré des discours tolérants), les habitudes, l'accueil de personnes porteuses de handicap ne coule pas de source.

Mes recherches ont portées sur quelques définitions : handicap, normes, normalité, déficience. Par le simple mot « handicapé » ne met-on pas déjà la personne en situation de faiblesse et d'incapacité à réaliser quelque chose.

Je me suis intéressée par la suite à la législation et à son évolution afin de percevoir qu'elles étaient les avancées, en France mais aussi dans d'autres pays ?

J'ai ensuite cherché à comprendre pourquoi, nous avons tant de mal à accepter ces différences (tout du moins, nous les acceptons plus facilement chez les autres). Pour quelles raisons nous nous réfugions derrière n'importe quelle excuses pour dire que cette personne là, nous ne pouvons l'accueillir car c'est un cas particulier : « il faudrait une formation spécifique, ça va être difficile d'adapter le programme... ».

Pourtant, chaque élève est unique et nous n'avons pas dans nos classes que des élèves qui ont « le sens du rythme, une bonne oreille, chantent juste, et sont de bons lecteurs.... ». Bon nombre d'entre eux souffriraient donc de handicap leur empêchant si on part dans ce sens de faire de la musique ?

Afin de confronter mes hypothèses et mes lectures à une certaine réalité, j'ai questionné (sous la forme d'un formulaire écrit en annexe 4) quelques personnes de mon entourage travaillant avec des personnes en situation de handicap.

Je terminerai, en m'appuyant des expériences réalisées en matière d'enseignement, les bénéfiques et aussi les difficultés que peuvent apporter l'accueil de personnes en situation de handicap dans les écoles de musique et sur les moyens pouvant être mis en œuvre pour permettre un accès à la pratique musicale à tous.

Chapitre 1 : normes, déviance et catégorisation

Le simple fait d'employer le mot « handicap » souligne déjà une différence. Celle-ci serait relative par rapport à quoi et à qui ? Afin de mieux comprendre sur quels critères se fonde celle-ci différence, il m'a semblé important d'essayer de comprendre ce qu'était la normalité.

Les normes permettent-elles de catégoriser un certain nombre de gens, de les étiqueter ? Ainsi, il y aurait les « roux », les « blancs », les « noirs », les « yeux bleus » etc.

Pourtant, seul un certain nombre d'entre eux entre vraiment dans une catégorie. Pourquoi ?

I. Qu'est-ce que la norme ? Qui la définit ?

« Des fois, je ne sais pas trop si on a le droit de dire qu'un homme est fou ou non. Des fois, je crois qu'il n'y a personne de complètement fou et personne de complètement sain tant que la majorité n'a pas décidé dans un sens ou dans l'autre. C'est pas tant la façon dont un homme agit que la façon dont la majorité le juge quand il agit ainsi. »²

Il nous est tous arrivé un jour de se demander si notre comportement, nos actes, nos pensées, parfois nos émotions était « normaux ». Dans ce sens, je pense que nous parlons de norme par rapport à un plus grand nombre, dans le sens être dans la moyenne.

Y-aurait-il une norme universelle qui pourrait s'appliquer à n'importe quel individu ?

Au travers quelques définitions, je tenterai de montrer que le système d'établissement de norme est en fait bien plus complexe de ce que je qualifierai d'une norme statistique, c'est-à-dire, ce qui se compare au plus grand nombre.

A. Un terme général : la normalité

Une norme, du latin « *norma* » (équerre, règle), désigne un état habituellement répandu, moyen, considéré le plus souvent comme une règle à suivre. Ce terme générique désigne un ensemble de caractéristiques décrivant un objet, un être, qui peut être virtuel ou non. Tout ce qui entre dans une norme est considéré comme « normal », alors que ce qui en sort est « anormal ». Ces termes peuvent sous-entendre ou non des jugements de valeur.

La normalité peut se définir selon plusieurs critères souvent établis de manière comparative. Ainsi la normalité statistique consiste à considérer les comportements adoptés par la majorité de la population comme normaux, et les comportements minoritaires comme anormaux.

² « Tandis que j'agonise », W. Faulkner, Gallimard-Folio, p.221

La normalité individuelle serait une comparaison de l'individu, non par rapport au reste de la population, mais par rapport à lui-même. Un comportement peut-être jugé comme anormal s'il est différent de ceux mis en œuvre par le passé par la personne.

La manière dont un individu s'adapte à son environnement peut également permettre de dégager une norme. Dans ce cas, un être normal est une personne qui parvient à agir de manière autonome et adaptée dans les différentes situations de la vie : travail, vie amoureuse, famille, loisirs, etc.

Une personne en situation de handicap sera une personne qui ne parvient pas à gérer certaines de ces situations, car son environnement ne lui permettra pas d'accéder à cette autonomie. Par exemple, une personne à mobilité réduite qui ne pourrait pas venir prendre des cours dans une école de musique si le seul accès possible se fait par un escalier.

Les critères de définition d'une norme évoluent en même temps que la société, les progrès de la science, les valeurs culturelles et sociales, des habitus (caractéristiques d'un groupe social, reproduction de schèmes) et mœurs.

B. Les normes sociales

Il y a quelques décennies, une personne gauchère était considérée « comme anormale » car la majeure partie de la population était droitère. Ce phénomène, bien que rare et sans incidence à notre époque, peut encore interloquer certaines personnes («Tiens ! Tu es gaucher ?! »).

Les normes peuvent donc être amenées à tomber en désuétude mais elles peuvent réapparaître. Il suffirait qu'une personne ou un groupe de personnes se mette à détester les gauchers, pour recréer une norme sur les gauchers.

Elles diffèrent suivant le groupe d'individus, le lieu où l'on se trouve, le moment. Dans son livre « Outsiders », Howard S. Becker, nous montre que par exemple, un fumeur de marijuana, est considéré comme un être déviant, ayant un comportement « anormal » vis-à-vis d'une certaine partie de la population qui juge la consommation de drogue dangereuse (pour lui-même et autrui). Alors qu'un autre groupe social, qui consommerait aussi de la marijuana, considérerait ce phénomène comme « normal », et pourrait trouver, contrairement à l'autre catégorie opposante, des bienfaits.

Définir la normalité est de ce fait très complexe car relative. Les normes résultent très souvent des valeurs, comme l'Égalité par exemple, la Tolérance etc. Celles-ci peuvent aussi très bien différer d'un groupe social à un autre. Le patriotisme est une valeur très importante pour un militaire qui s'est engagé pour servir sa Patrie. Elle peut l'être beaucoup moins pour une mère qui voit partir son fils à la guerre et qui ne comprend pas sous quelle prétexte de valeur patriotique, elle pourrait ne plus jamais le revoir.

Des valeurs, il peut découler plusieurs normes en fonction de ce que l'on juge « Bien » ou « Mal », de ce qui est acceptable pour le groupe, s'agissant des manières d'agir, de penser.

Les normes sont souvent engendrées par le fait que soudainement, on se retrouve concerné par une situation particulière. Ce n'est pas parce qu'une norme existe qu'elle est mise en vigueur automatiquement. Dans « Outsiders », H. S. Becker s'attarde à nous montrer que

tant qu'on n'a pas vraiment d'intérêt, on ne cherche pas vraiment à faire respecter une norme.

Ainsi le montre aussi Denis Poizat en parlant du handicap : « *Bien souvent, l'homme bien inclus d'aujourd'hui, qui voyage et qui travaille, dont le corps et l'esprit sont au diapason de la foule où il mène ses pas croit n'être pas concerné. Il continue de penser que la sollicitude doit être le moteur de la prise en compte du handicap. Son agitation l'empêche, pour le moment, de regarder les signes qui nous sont envoyés ici ou là sur le handicap. Son agilité le convainc qu'il est encore affilié à la cadence des valides. Son âge, pourtant, tôt ou tard, l'entraînera à regarder autrement la société où il était avant, en si bonne compagnie* ». ³

Cet homme, dont D. Poizat fait référence, n'a pour l'instant pas d'intérêt à s'intéresser au handicap, il ne voit pas la nécessité de créer (ou changer) des normes, car il n'est pas confronté pour l'instant directement aux difficultés que peut rencontrer une personne en situation de handicap. Il n'a pas conscience que la définition de cette norme peut aider à l'intégration de ces personnes, tant qu'il n'y a pas été confronté. Dans les écoles de musique, on peut se demander l'intérêt d'accueillir des personnes en situation de handicap, ou qui ont des difficultés d'apprentissage. A priori, pour l'enseignant, cela ne serait certainement que source de complication dans sa classe, de ralentissement du groupe. Il sera donc important par la suite de voir qu'elles pourront être les bénéficiaires, et les atouts de l'accueil de personnes que l'on juge différentes de nous.

Ce n'est pas non plus parce qu'une norme existe sur la parité homme/femme dans le secteur du travail, qu'elle est obligatoirement respectée. Si on n'est pas une femme qui ne gagne pas le même salaire que son collègue pour un travail égal, quel est l'intérêt de faire respecter cette norme. Même si, pour des questions de valeurs (l'égalité homme/femme), elle est justifiable.

La norme prend forme généralement parce qu'une personne ou un groupe social a du pouvoir dans la société. On peut remarquer, que la plupart du temps, ce sont des personnes influentes qui fixent celles-ci. Autant dire que si on fait partie d'une minorité statistique, on ne rentre déjà pas dans un moule, et si on n'exerce pas un pouvoir sur l'autre catégorie de personnes, c'est-à-dire la majorité, il y a peu de chances pour que l'on voit une nouvelle norme apparaître.

Si je ne suis pas patron d'une entreprise, j'aurai du mal à faire entendre que tel ou tel chose est tout à fait évidente et normal. Il en va de même, dans un groupe où il y aurait un leader, c'est souvent lui qui fixe la norme. Les membres d'un clan, vont se différencier par exemple par une tenue vestimentaire particulière, qui pour eux sera la norme. Si j'ai peu d'autorité dans le groupe, j'aurai du mal à changer celle-ci.

Les normes ; qui ont très souvent pour but de justifier des actes, des sanctions, des manières de vivre dans une société ; peuvent être définies de manière formelle (explicite et consciente) ou informelle (implicite, elles peuvent être conscientes ou inconscientes) :

- Les normes formelles

Les normes formelles sont celles qui sont déterminées par des textes écrits officiels (les circulaires de différents établissements, les règlements, textes religieux...). Les textes de lois sont des normes formelles qui leur confèrent un caractère officiel, valable et applicable à tous ceux qui sont concernés.

³ « Le handicap dans le monde », Denis Poizat, Edition Erès, 2012, Introduction p.1

Les normes formelles sont souvent le fruit de la volonté de faire respecter le droit de chaque citoyen à vivre dans une société. Parfois même à légitimer la raison d'être d'une personne dans une société. Profond paradoxe lorsque l'on se réfère à la Déclaration universelle des Droits de l'Homme :

- Article premier

« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité ».

- Article 2.1

« Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation. ».

Ainsi par exemple les lois pour la lutte contre toute forme de discrimination. Au regard des 2 premiers articles de la présente déclaration, il ne devrait pas y avoir besoin d'autres normes. Récemment, la loi du mariage pour tous, donnant légalement aux couples homosexuels les mêmes droits que ceux hétérosexuels. Pourtant, ce n'est parce qu'une norme est écrite qu'elle est plus facilement appliquée. Elle se heurte à des normes informelles. Malgré les sanctions que peuvent infliger la justice ou un policier quand on transgresse une norme, il reste encore le libre-arbitre de la personne.

Il n'existe pas encore de machine qui dirait, une faute/une sanction. L'application des normes formelles restent soumises à l'appréciation, aux jugements, aux responsabilités d'un ou plusieurs individus.

- Les normes informelles

Les normes informelles ne sont pas forcément en accord avec les normes formelles.

Reprenons l'exemple du mariage pour tous, il ne suffira certainement pas d'une loi pour que toute la population s'accorde à dire que le mariage homosexuel est un fait normal (quelque chose qui n'attire plus notre attention, dans le sens rentré dans les mœurs). Il faudra bien plus qu'une loi pour accepter ce fait. Ceci résulte bien de norme informelle, de pratiques et valeurs sociales instaurées depuis des siècles, dont nous avons héritées de notre éducation, culture, religion : les habitus. Certes, il y a ceux qui, par chrétienté, défende la famille (un papa/une maman), mais il y a aussi ceux qui pour des valeurs dites de « Famille », ne comprennent pas pourquoi accorder ce droit et inventer une nouvelle norme. Pourtant, un paradoxe, toutes ces personnes s'accordent bien sur la valeur de l'Egalité. Certaines normes informelles peuvent donc être en contradiction (consciente ou inconsciente) avec certaine valeur de notre société. Un tel paradoxe se retrouve de la même manière pour les personnes en situation de handicap, dont je reparlerai dans le chapitre 2.

Les normes informelles apparaissent de manière très diverses suivant le groupe social. Elles résultent aussi d'une philosophie. Dans l'éducation d'un enfant par exemple, on pourrait trouver différentes manières de penser. Pour une certaine catégorie sociale par exemple, l'éducation d'un enfant passe par un système de valeurs, comme la responsabilisation, le goût de l'effort, la politesse, le travail, l'oisiveté. Les normes, suivant les valeurs importantes du parent peuvent être différentes.

Prenons des parents qui auraient comme valeur le goût de l'effort et voudrait inculquer cette valeur à leur enfant. Les règles ne seront certainement pas les mêmes que pour un autre parent pour lequel la principal valeur serait l'oisiveté. Pour le premier, on peut

imaginer que la norme sera de travailler pour réussir, alors que pour le second, la norme sera plutôt de prendre le temps.

La réussite est une valeur importante dans notre société actuelle. Nous pouvons juger les individus en fonction de leur réussite. La norme pour une catégorie de personne, pour juger d'une réussite, sera donc la qualité du travail, le salaire. Pour d'autres, au contraire, la norme de la réussite sera de faire un métier qui nous plaît (même s'il n'est pas très valorisant).

II. La norme comme fabrication de la déviance à la catégorisation

A. La norme, fabrication de la déviance

Dans *Outsiders*, «*sont qualifiés de "déviant" les comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou par telle institution ; cette catégorie inclut donc les actes sanctionnés par le système juridico-policié – par exemple la consommation de marijuana étudiée plus particulièrement dans *Outsiders* –, mais aussi les maladies mentales ou l'alcoolisme. Howard S. Becker comprend même dans ce champ d'étude un groupe professionnel comme les musiciens de jazz qui n'est exclu – et ne s'exclut – de la société que par son mode de vie et ses goûts*». ⁴

Howard S. Becker donne dans son livre, donne plusieurs définitions de la déviance :

- Selon une conception statistique : serait déviant tout ce qui s'écarte de la moyenne, ce qui s'écarte de ce qui est le plus commun. Cette conception est un peu simple car, suivant cette définition, les gauchers, les roux seraient des déviants, puisque la plupart des gens sont droitiers et châains.
- Selon une conception reposant sur une analogie médicale : la déviance serait alors définie comme quelque chose d'essentiellement pathologique, qui révèle la présence d'un « mal ». La déviance pourrait être alors le produit d'une maladie mentale. Le comportement d'un toxicomane peut être considéré comme un symptôme d'une maladie mentale.
- La déviance peut-être aussi définie comme une désorganisation sociale, conçu sur une conception fonctionnelle. Ainsi, les aspects d'une société favorisant la stabilité seraient « fonctionnels », et ceux qui rompent la stabilité, serait « dysfonctionnels ».
- La conception sociologique définit la déviance par le défaut d'obéissance aux normes du groupe. Quand on a décrit les normes qu'un groupe impose à ses membres, on peut décider avec une certaine précision si un individu a, ou non, transgressé celles-ci, et donc s'il est déviant. La sociologie ne porte pas de jugement de valeur sur la déviance. Il n'y a pas de « bonne » ou mauvaise « déviance » C'est celle que H. S. Becker retient pour mener son étude sur la déviance.

« La déviance n'est pas une propriété simple, présente dans certains types de comportement et absente dans d'autres, mais le produit d'un processus qui implique la réponse des autres individus à ces conduites. [...]Le caractère déviant, ou non d'un acte donné dépend en partie

⁴ Préface rédigée par Jean-Michel Chapoulie, de « *Outsiders* », Howard S. Becker

*de la nature de l'acte (c'est-à-dire de ce qu'il transgresse une norme ou non) et en partie de ce que les autres en font ».*⁵

D'après toute ces conceptions, on peut aisément se retrouver chacun une part de déviance. Pourtant, certains comportements déviants passent inaperçu et d'autres non.

Dans un groupe d'élèves, par exemple, nous pourrions tout à fait dire que les élèves bavards, ou des élèves un peu turbulents, ont un comportement déviant, car la norme requise serait d'être concentré et à l'écoute. Cela dépendra de ce que l'enseignant fait de ce comportement. Soit effectivement, il le juge déviant et le punit, mais il peut tout autant considérer que son comportement, même s'il n'obéit pas aux règles de conduite du groupe, est en partie dû à une journée d'école et une concentration intensive déjà pendant une journée et par exemple changer d'activité demandant moins de concentration cognitive, plus active. Son jugement ne sera pas le même. Dans un cas, il y aura acte de répression (brimade ou punition), dans l'autre, il y aura une adaptation de l'enseignant au comportement, considéré comme déviant à la base.

Il en va de même pour des personnes en situation de handicap. Un comportement que l'on pourra caractériser de déviant chez un autiste par exemple ne peut l'être que par le regard des autres. On jugera qu'un enfant « normal » qui se roule par terre fait tout simplement un caprice, alors que pour un enfant autiste, on jugera ce comportement étrange et « anormal ».

Le handicap est donc soumis à ces notions de déviances et à la norme sociale, au regard des autres et la façon de le juger.

Quand on retrouve ces actes déviants, qui transgressent la norme sociale et culturelle, dans un certain pourcentage de la population, cela nous permet de cataloguer certains comportements, de faire de certains groupes d'individus, des catégories.

B. La norme fabrication de handicap, les maux et les mots : la catégorisation

Dans son livre *Outsiders*, H. S. Becker nous montre qu'une fois qu'un comportement est jugé déviant par une partie de la population, que celui-ci provoque une réaction chez eux, que ce groupe est suffisamment constitué de personnes influentes, une norme se crée, et avec elle naît une nouvelle catégorie : ici les fumeurs de marijuana. Cette norme, dans ce contexte une loi, stigmatise cette catégorie de personnes, jusqu'à la rendre illégitime aux yeux de l'autre partie de la population.

Une fois la norme établit, tout un système d'information est mis en place afin de dégager les caractéristiques de la déviance.

La catégorisation des individus engendrent souvent une stigmatisation, autant dans le sens d'attribuer des caractéristiques supposés typiques de cette catégorie, liées à des stéréotypes et des représentations ; que dans le sens de mettre à l'écart cette catégorie pour ses différences considérées contraire aux normes de la société.

En ce qui concerne l'éducation, nombreuses sont les classifications des élèves créant des catégories : « les illettrés, les analphabètes, les "dys", les bons, les mauvais etc. ». En musique, nous pourrions dire « les rythmiques, les doués, ceux qui ont une "bonne oreille", ceux qui chantent "faux" etc... ». Ces classifications, créant donc des catégories, engendrent un processus d'étiquetage, que portera l'élève pendant peut-être toute sa scolarisation, comme une sorte de fatalité (« de toute façon, tu n'as pas d'oreille ! »), il n'y aura rien à y

⁵ « *Outsiders* », Howard S. Becker, Ed. Métailié, p.37

faire. Cette étiquetage passera même d'enseignant à enseignant, lors d'un changement de classe par exemple « Tu verras, celui-là, il ne fait rien ». Si l'enseignant ne prend pas garde, il peut, sans même connaître l'élève, le catégoriser dans la catégorie « fainéant » et ne lui laisser aucune chance de se révéler autrement.

Il en va de même en ce qui concerne le handicap.

*« L'enfant sourd n'est défini que par ce que l'on dit "des sourds", l'enfant autiste devient l'autiste »*⁶. L'adjectif devient substantif. Le fait d'être handicapé n'est plus seulement un attribut de la personne parmi d'autres, mais ça devient le fait de le caractériser de manière essentielle. On ne le voit plus que comme handicapé, oubliant tous les autres attributs qui pourraient caractériser cette personne.

En d'autres termes, *« la nomination contribue à faire la structure du monde »*⁷. Certains mots ont disparu de notre vocabulaire (« arriéré », « mongolien », « inéducable »), car considérés désormais comme péjoratifs. Il laisse la place à d'autres termes plus moderne : handicap, en situation de handicap, personnes avec des besoins spécifiques, trisomique. Mais ces mots restent quand même empreints à des représentations figurant un phénomène « anormal » et « différent », qui stigmatise la personne handicapée.

Ainsi Claude Veil nous met en garde contre la classification des personnes handicapées catégorie par catégorie :

« Il est classique de décrire les handicapés catégorie par catégorie en commençant par une sorte de dissection qui isole le handicap, permet de l'identifier et de le repérer, et va à la recherche des caractères spécifiant chaque catégorie. [...] D'un seul coup, on dépouille le handicapé de sa personnalité, on le simplifie, on le concentre en une caractéristique réductrice et, ainsi déshumanisé, privé d'épaisseur, il ne lui reste plus qu'à se laisser aller vers un destin préfabriqué ».⁸

La catégorisation peut se révéler positive à un certain moment, elle peut être le moyen de constater des besoins, des inégalités.

Mais il faut aussi prendre garde aux dangers d'une sur-catégorisation.

*« Nous sommes pris dans un processus quasiment fou : la moindre inadaptation sera répertoriée, repérée et relèvera du "handicap", qui lui-même entraînera des mesures spécifiques, voire des parcours très spécialisés, avant que l'inadaptation en question ne soit déclarée normalisable. La contradiction est éclatante : l'étiquetage produit du handicap et en produira de plus en plus. L'étiquetage est là pour faire accéder à un processus de normalisation ! C'est pour ça la thèse de l'exclusion a ses raisons : les inadaptations vont croissantes, les dépistages vont s'affinant, les solutions vont s'amointrissant ! »*⁹

Dans ce cas, toute déviance sera alors répertoriée, analysée. Dans une volonté d'équité, les solutions ne sont peut-être pas dans le fait de caractériser (trouver les spécificités) chaque catégorie mais plutôt dans le fait de comment on s'adapte.

On ne catégorise pas ce qui nous semble normal. Donc par le simple fait de classer, et vouloir catégoriser, pour normaliser, on rend un individu ou un groupe d'individus différents, « anormal ».

Dans nos sociétés développés, c'est comme s'il nous fallait trouver une explication à toute différence, comportement déviant, qui ne rentre pas dans le moule.

⁶ « Le handicap dans le monde », Denis Poizat, Ed. Erès, Chap. Le handicap : la mesure et le flou, p.5

⁷ « Ce que parler veut dire ». L'économie des échanges linguistiques, Pierre Bourdieu, Ed Fayard, 1982, p.99

⁸ « Handicap et société », Claude Veil, Ed. Flammarion, 1968, p.85

⁹ « Corps infirmes et sociétés », H.-J. Stiker, Ed. Dunod, p.163

« A peine le consensus semble-t-il s'installer contre les catégories abusives qu'il s'en découvre ou s'en invente d'autres »¹⁰

Nous systématisons le fait de trouver des caractéristiques pour former des catégories d'individus. Je verrai dans le 2^{ème} chapitre, comment cette catégorisation favorise les situations d'exclusion pour les personnes en situation de handicap.

III. La norme en musique

Je n'ai pas mené une étude détaillée sur tous les établissements d'enseignement musical en France, mais il suffit de lire bon nombre de projets d'établissement, de règlements des études, des missions confiées à l'école de musique pour comprendre ce qu'est la norme en musique. Ce qu'elle est formellement, c'est-à-dire dans les textes et informellement, ce qu'on a hérité et que l'on fait perdurer « traditionnellement », souvent même de manière inconsciente.

A. La norme formelle dans l'enseignement musical

En France, l'enseignement musical est régi par plusieurs textes, au niveau national : le Schéma d'Orientation Pédagogique de l'Enseignement de la Musique¹¹, puis au niveau départemental : les schémas départementaux de l'enseignement artistique (les appellations divergent suivant le département).

Il appartient en suite à chaque établissement d'enseignement musical de réfléchir à un projet d'établissement. Puis, afin de concrétiser ce dernier, un règlement des études est élaboré. Enfin, un règlement intérieur est mis en place.

- Le Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'Enseignement Musical, rédigé par le Ministère de la culture et de la communication a « *pour finalité essentielle de rendre possible la convergence et l'harmonisation de démarches pédagogiques s'inscrivant d'abord dans le cadre du système public d'enseignement artistique spécialisé, mais aussi associatif.* ». Dans ce texte est stipulé que « *les établissements sont invités à participer activement à la vie artistique et culturelle de leur aire de rayonnement, à mener des actions de sensibilisation, de diversification et de développement des publics en musique, en danse et en théâtre.* »

- Le Schéma Départemental de Développement des enseignements artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique : « *a pour objet de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à l'enseignement. Le département fixe au travers de ce*

¹⁰ « Le handicap dans le monde », Denis Poizat, Ed. Erès, Chap. France, Etats-Unis : la déficience au milieu du gué, p.8

¹¹ Schéma Nationale d'Orientation Pédagogique de l'Enseignement Initial de la Musique, avril 2008

Schéma les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignement artistique au titre de l'enseignement artistique initial. »¹²

- Le projet d'établissement¹³ : « est un document politique qui décline des actions pédagogiques et artistiques ainsi que les actions menées en faveur du développement des pratiques musicales » (et/ou chorégraphique et artistique). Il prend en compte « la réalité sociologique, économique et culturelle du territoire concerné, ainsi que la présence et l'activité des différents acteurs et partenaires potentiels dans sa sphère de rayonnement. ». Il est élaboré généralement pour une durée de 5 ans, en concertation avec l'ensemble des partenaires (élu, personnel du conservatoire enseignant, administratif et technique, institutions partenaire telles que l'éducation nationale ou structures en charge de la pratique amateur).

Le projet d'établissement doit également « favoriser l'accueil des élèves handicapés »¹⁴, aucune autre orientation à ce sujet n'est suggérer.

- Le règlement des études et le règlement intérieur régissent le fonctionnement de l'établissement¹⁵ :

- Le règlement des études décline les modalités de fonctionnement des différents cursus, parcours personnalisé et ateliers proposés par l'établissement, ainsi que l'articulation et passerelles qui les relient. Il précise les contenus des cursus ainsi que leurs modalités d'évaluation.
- Le règlement intérieur énumère les règles de fonctionnement de l'établissement. Il précise les droits, devoirs et missions de chacun : équipe de direction, personnels enseignants, administratifs et techniques, usagers.

B. La norme informelle dans l'enseignement musical

Dans l'enseignement musical, certaines normes souvent implicites, empruntées de tradition, subsistent.

Elles ne font certes pas la généralité de toutes les écoles de musique, ces dernières prenant le contre-pied en décidant de s'éloigner de toutes ces normes, mais beaucoup d'entre elles restent ancrées chez les élèves et les enseignants. Pour identifier les normes informelles des écoles de musique, je m'appuierai sur l'enquête d'un étudiant au Cefedem Rhône-Alpes¹⁶ (cf. annexe 1.1).

1. Les représentations normatives

Au fil du temps, l'école de musique et les conservatoires se sont forgées une image, laissant pour la plupart des gens, une pléthore de représentations bien précises de ces lieux dédiés à

¹² Schéma Départemental de Développement des Enseignements Artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique, du département de la Loire, 2^{ème} version, 28 juin 2010

¹³ Définition et description donné dans le Schéma National d'Orientation Pédagogique de Musique

¹⁴ Recommandation donnée dans le Schéma National d'Orientation Pédagogique de Musique, avril 2008

¹⁵ Définition et description donné dans le Schéma National d'Orientation Pédagogique de Musique

¹⁶ « La pédagogie : un mouvement perpétuel », Lauris Martin, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2011, p.5 à 8

l'enseignement de la musique, et faisant place à des normes implicites (elles restent parfois même formelles, surtout en ce qui concerne les conservatoires).

Cela étant, pour bénéficier d'un enseignement musical, il faudrait commencer la musique dès le plus jeune âge (cf. annexe 2). D'après certaine limite d'âge instaurée dans les conservatoires, on peut en juger qu'à partir d'un certain âge, l'apprentissage de la musique ne serait plus possible.

L'activité musicale ne serait pas non plus accessible à tous de part le fait de son exigence, de sa rigueur. Un travail journalier est demandé, il faut être concentré. Pourtant, en discutant avec d'autres collègues, nous pouvons nous apercevoir que cette norme n'est plus totalement en vigueur. Quel est le pourcentage de nos élèves qui travaillent tous les jours, peu il me semble.

Dans une certaine norme implicite, l'enseignement musical est toujours constitué d'éléments considérés comme « rébarbatifs » : par exemple le solfège ! Il faut connaître les codes du langage musical, condition sine qua non à l'apprentissage d'un instrument. Cette norme reste encore inscrite dans l'enseignement de la musique par les professeurs eux-mêmes. Pourtant, le solfège n'est-il pas aboli dans les textes depuis 1982 et n'a-t-il pas été remplacé par l'appellation Formation Musicale¹⁷. La norme reste encore trop souvent de dissocier la pratique de la théorie. Il résulte alors cette norme caractéristique : il faut savoir lire et écrire la musique pour la pratiquer.

D'autre part, dans l'élaboration des cursus, les disciplines obligatoires sont multipliées, séparées, pour pouvoir accéder à une école de musique, il faut donc avoir du temps. Parfois, il faut se rendre 3 à 4 fois par semaine.

N'oublions pas que pour pouvoir pratiquer la musique, il faut avoir certaines aptitudes naturelles : « être doué ».

2. Pour quels élèves

D'après toutes ces représentations, que renvoie l'enseignement de la musique encore aujourd'hui, et malgré des évolutions et des remises en questions ; nous voyons que celles-ci créent des normes implicites, et participent à renforcer une certaine image de l'école de musique. « D'après la vision que j'en ai et comme je pense que je ne rentre pas dans cette norme, dans ce moule, je ne vais pas à l'école de musique ». Certains, avant même de se renseigner, pense qu'ils ont un handicap (dans le sens désavantage) pour pouvoir apprendre la musique (manque de temps, trop âgé...).

Implicitement, il y a donc bien une norme informelle et sélective, avant même l'inscription. Il en est une autre, celle du coût, qui ne facilite pas l'accès aux écoles de musique.

Afin de justifier mes propos, j'ai cherché des études pouvant démontrer du milieu socioculturel des élèves inscrits à l'école de musique ou dans un conservatoire. Je n'en ai trouvé qu'une, celle d'Antoine Hennion¹⁸, datant de 1983, qui était suffisamment précise et élargie. Elle a été faite auprès d'une vingtaine d'écoles de musique. Cette enquête me paraissait datée, j'en ai donc cherché une autre, mais je n'ai trouvé qu'une autre étude dont

¹⁷ « La formation musicale doit permettre de réintroduire un recours systématique à des textes musicaux du répertoire, de compositeurs reconnus, pour "remusicaliser" un enseignement parvenu à une pratique technique et intellectuelle quelque peu stérile et qui paraissait s'être progressivement détourné d'une musique véritable », *L'enseignement de la culture musicale en France*, G. Ganvert, p.64

¹⁸ Comment la musique vient aux enfants », Antoine Hennion, Ed. Economica, 1990

la population était destinée uniquement aux classes CHAM¹⁹ du Conservatoire National de Région de Lyon. Cette comparaison n'est donc peut-être pas représentative de ce qui existe exactement actuellement, mais elle donne tout de même une idée sur l'évolution de l'environnement social et culturel des élèves en école de musique (cf. annexe 1.2).

Si nous analysons les statistiques concernant les Catégories Socioprofessionnel (CSP), nous pouvons constater que ceux qui bénéficient de cet enseignement font partie d'une CSP regroupant les classes moyennes et aisées.

Dans les 2 études, très peu d'enfants issus d'un milieu ouvrier et agricole entrent dans les écoles de musiques et/ou au conservatoire.

Deux hypothèses peuvent être soulevées :

- Soit l'école de musique n'est pas accessible aux classes les plus pauvres de la population car elle est trop chère (inscription, achat d'instrument, partitions). Ce qui est une réalité mais pas une généralité. Il y a de plus en plus une politique d'aide (quotient familial, les instruments peuvent être loués) pour favoriser l'accès à une pratique musicale.
- Soit une vision élitiste qui consisterait à dire que les enfants de milieu moyens et aisés ont plus de chance d'accéder à l'enseignement de la musique car ils ont un capital culturel plus important. Il s'agirait alors de dire pour les autres que « ce n'est pas pour eux », ce qui reviendrait à dire que finalement, cette partie de la population n'est « pas assez bien, cultivée », pour y avoir accès.

Ces 2 hypothèses sont étroitement liées. L'effort financier demandé aux parents est une réalité, mais cela n'empêche pas que, pour toute une partie de la population la plus pauvre, l'enseignement musical reste réservé à une certaine « bourgeoisie », dû à une image élitiste qui persiste.

Les normes, formelles ou informelles, forge les représentations d'un enseignement sélectif et élitiste.

Si vraisemblablement, je ne rentre pas dans toutes les normes définies ci-dessus : enfant jeune, doué, venant d'un milieu aisé, travailleur..., j'ai peu de chance de survivre au sein d'un établissement d'enseignement musical.

3. Un enseignement élitiste

Que ce soit les schémas d'orientation pédagogique ou les projets d'établissement, tous prônent une démocratisation et un accès à tous de la musique.

Mais il suffit de regarder d'un peu plus près le Schéma national d'Orientation Pédagogique de la musique ainsi que le règlement des études de bon nombre d'établissement pour se rendre compte que la sélection est de rigueur. Le modèle pyramidale reste d'actualité.

Une école accessible, mais avec des conditions d'admission, sous réserve de prouver ou attester de certaines compétences musicales (cf. annexe 3).

Le schéma national d'orientation pédagogique montre quelques paradoxes.

« En tant qu'ils ont une mission de service public, ils doivent œuvrer à mettre en place des mécanismes garantissant la démocratisation de l'accès à la formation et à la culture » et dans le même temps, veiller à *« l'éducation du regard et de l'écoute, afin de prévenir les*

¹⁹ Classe à Horaire Aménagée Musique

risques de dérive réduisant l'art à un simple objet marchand et sa pratique à des habitudes de consommation passive. »

Il y aurait donc une "sous-culture", les orientations et les buts souhaités sont la formation à l'autonomie chez les musiciens mais avec un gage de qualité et de niveau. Les missions des conservatoires et écoles de musique sont donc de garantir « *l'objectif d'acquisition durable de compétences, la prise en compte de la diversité des profils et des motivations et le développement d'une pratique amateur autonome* ». Un élève quel qu'il soit doit donc se plier à ces conditions, c'est-à-dire être motivé et avoir les capacités nécessaires pour suivre un apprentissage qui lui offrira des compétences nécessaires à une pratique autonome, la pratique amateur ou la professionnalisation.

Les études musicales sont balisées en période pluriannuelles (entre 3 à 5 ans), appelé cycle, qui permette « *la réalisation d'un certain nombre d'objectifs de formation que l'on a préalablement prédéfinis ; ces objectifs concourent à l'acquisition de compétences dont on peut constater la cohérence à l'issue de la période établie* ». On peut alors se demander ce qu'on fait des élèves qui n'atteignent pas ces objectifs, ou pour lesquels il faudrait plus de temps. Sachant que le 1^{er} cycle est un tronc commun, tous les élèves doivent donc acquérir les mêmes compétences lors des premières années d'apprentissage. Un parcours peut être personnalisé, mais seulement à partir du 2^{ème} cycle, sous condition d'avoir passé le 1^{er} cycle avec succès.

Partant du principe que dès le plus jeune âge, « *l'enfant écoute et produit des sons. En relation avec les autres sens et avec le mouvement, l'oreille lui permet de se situer dans un espace [...], d'élaborer des connaissances* »²⁰. Comment fait-on pour accueillir un enfant sourd ?

Autre paradoxe pour les objectifs du 1^{er} cycle : il est recommandé de donner « *la priorité aux démarches fondées sur l'oralité* », mais il faut dans le même temps être attentif « *à un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, la mémorisation et la lecture, et à une approche de la lecture et de l'écriture valorisée et rénovée* ». Où situons-nous alors les enfants ayant une déficience intellectuelle²¹.

Une première sélection a lieu dès la fin du 1^{er} cycle, on peut :

- Valider la formation reçue
- Proposer un renforcement des acquis et le maintien en 1^{er} cycle (dans la limite d'année autorisé)
- Proposer une réorientation vers une autre filière

Nonobstant le fait que certaines écoles de musiques et conservatoire évaluent les compétences de chaque élève à la fin de chaque année scolaire, les examens internes.

Les évaluations, les examens de fin de cycle sont déterminés selon des critères bien précis, valables pour tout le monde, créant la norme du « niveau », il faut savoir faire telle chose en 1^{er} cycle pour pouvoir arriver à telle performance technique en 2^{ème} cycle, ainsi de suite...

Une sélection drastique est aussi effectuée en fonction du type d'instrument, ainsi, les pianistes, au regard de la demande nombreuse, subissent très tôt cette sélection : premièrement par le fait d'un nombre limité de places disponibles, et deuxièmement par le fait, que vue qu'on a le choix, on préfère garder les meilleurs.

²⁰ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008

²¹ Déficience intellectuelle : difficulté à comprendre et une limitation dans la rapidité des fonctions mentales sur le plan de la compréhension, des connaissances et de la cognition.

Que font donc les élèves qui n'obtiennent pas leur 1^{er} cycle ? Ils sont éjectés de l'établissement. Peu importe le plaisir et leur motivation, ils n'ont pas les compétences. Petit à petit, seuls les meilleurs restent. Au fil des passages de cycle, la sélection se fait de plus en plus rude, avant même de penser à une professionnalisation.

Tous les autres, souffrant d'un handicap (celui d'être « arythmique », de « chanter faux », de « n'avoir pas d'oreille », d'être « fainéant... »), répertoriés par les seuls institutions d'enseignement, sont exclus.

Dans ses conditions, on peut bien imaginer qu'une personne en situation de handicap ne rentre pas dans le moule, dans ces critères d'admission. Même si, de grands musiciens, pourtant en situation de handicap, ont fait leur preuve en matière de musique (Ray Charles, Beethoven, Django Reinhardt, David Helfgott, Michel Petrucciani), le handicap reste un facteur ne permettant pas ou difficilement l'accès à une pratique musicale.

Chapitre 2 : Handicap, Etat des lieux

J'ai tenté de définir dans le premier chapitre pourquoi certaines personnes étaient implicitement ou explicitement catégoriser.

Le fait de classer certaines personnes et vouloir qu'elles rentrent dans des cases, avec des caractéristiques sous-entend pratiquement tout le temps que ses personnes « étiquetées », ne rentrent pas dans la norme sociale établie. Généralement, s'il y a catégorisation, il y a exclusion d'une partie de la société.

C'est donc le cas pour les personnes en situation de handicap, mais, en allant plus loin, nous pourrions catégoriser bon nombre de nos élèves qui ne rentreraient pas dans la norme d'un « bon élève ». Au regard des différences qu'il y a dans une classe de Formation Musicale, combien serait d'après la norme établie, sensé devenir de bons musiciens autonomes. Peu probablement.

I. Qu'est-ce que le handicap ?

A. Définition

D'après la définition de l'encyclopédie Wikipedia, le mot « handicap », vient de l'expression anglaise « *hand in cap* », signifiant « main dans le chapeau ». « *Dans le cadre d'un troc de biens entre deux personnes, il fallait rétablir une égalité de valeur entre ce qui était donné et ce qui était reçu : ainsi celui qui recevait un objet d'une valeur supérieure devait mettre dans un chapeau une somme d'argent pour rétablir l'équité. L'expression s'est progressivement transformée en mot puis appliquée au domaine sportif (courses de chevaux notamment) au XVIII^e siècle. En hippisme, un handicap correspondait à la volonté de donner autant de chances à tous les concurrents en imposant des difficultés supplémentaires aux meilleurs. Historiquement, le handicap se définissait par opposition à la maladie. Le patient était malade tant que son problème pouvait être pris en charge médicalement, il était réputé handicapé une fois devenu incurable.*

En 1980, le britannique Philip Wood transforme radicalement la vision du handicap en le définissant comme un désavantage dont est victime un individu pour accomplir un rôle social normal du fait de sa déficience (lésion temporaire ou définitive) ou de son incapacité (réduction partielle ou totale des capacités pour accomplir une activité) ».

Le terme « handicap », est souvent assimilé à un désavantage, qui est source d'infériorité. Paradoxalement, on l'utilise aussi pour favoriser une égalité de chance comme par exemple une épreuve (course ou concours), dans laquelle les concurrents reçoivent ou rendent une avance de temps, de distance, de poids ou de points, de manière qu'ils aient tous, malgré leur valeur différente, une chance égale de victoire.

Le handicap peut être aussi défini comme suit :

- Désavantage quelconque supporté par un concurrent : *Le handicap d'une blessure au genou.*
- Infirmité ou déficience, congénitale ou acquise.
- Désavantage souvent naturel, infériorité qu'on doit supporter : *Une mauvaise vue est un handicap sérieux.*
- Infériorité économique, sociale, etc., d'un groupe, d'un pays par rapport aux autres : *Handicap dû à l'instabilité politique du pays.*

Au vue de ces définitions, beaucoup d'entre nous souffrirait d'un handicap, pour faire tel ou tel chose.

En musique, nous pourrions donc considérer que toutes les personnes qui par exemple « chantent faux », ont un handicap.

B. Qui considère-t-on comme handicapé, ou non-valide ?

1. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose, en 1980, une Classification Internationale des Handicaps (CIH). Elle comprend 3 concepts :

- La déficience : « *correspond à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique* ». C'est l'aspect lésionnel : un déficit de mobilité des membres inférieurs serait une déficience.
- L'incapacité : « *correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon normale ou dans les limites considérées comme normales, pour un être humain.* » C'est l'aspect fonctionnel comme par exemple l'incapacité de marcher.
- Le désavantage : « *est le préjudice qui résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal, compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels* ». C'est la situation sociale de la personne confrontée à des normes de fonctionnement auxquelles elle ne peut répondre totalement, comme par exemple l'inaccessibilité de locaux.

Ces 3 niveaux, centrés sur des anomalies individuelles, ont été remis fortement en question par les défenseurs d'un modèle dit « social », « *centré sur les diverses barrières qui empêchent la participation de la personne [...]. Les termes adoptés par la première classification de 1980 ont été considérés comme traduisant une vision systématiquement négative portée sur les personnes (notion de déficience, d'incapacité...) et des observateurs ont pu y dénoncer une hypertrophie de la dimension des déficiences. Globalement, l'accent mis sur l'analyse des caractéristiques des personnes elles-mêmes a été jugé excessif en regard de la faiblesse des descriptions portant sur l'environnement* »²²

Une deuxième classification, publiée en 2001 sera proposée laissant place à une classification qui sera plus centrée sur le « fonctionnement » (CIH2 puis CIF)²³

²² « Autrement capables », Eric Plaisance, Ed. Autrement, Collection Mutations, p.30-31

²³ CIH2 : 2^{ème} Classification Internationale des Handicaps, CIF : Classification Internationale sur les Fonctionnements, publiée en 2001

« La notion de fonctionnement y est entendue comme se rapportant à toutes les fonctions organiques, aux activités de la personne et à sa participation au sein de la société, tandis que le terme handicap sert de générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activités et les restrictions de participation. [...] Le CIF met l'accent globalement sur la santé que sur le handicap »²⁴

Cette nouvelle classification permet de moins stigmatiser les personnes handicapées en ne limitant pas celle-ci à une certaine catégorie d'individus (les « handicapés »), mais en considérant que tout un chacun peut être amené à être concerné un jour par cette classification.

On peut lire dans la présentation du CIF : « *Tout être humain peut avoir une santé défaillante et, de ce fait, souffrir d'un handicap* », ou encore « *La CIF intègre ainsi l'expérience du handicap et le reconnaît comme une expérience humaine universelle* ».

2. La définition du handicap en France

Le mot « handicap » n'apparaît en France, dans le secteur médico-social que dans les années soixante. Avant cette notion, les termes ne manquaient pas : « infirme, arriéré, débile, imbécile, impotent, incapable... »

C'est après la Révolution Française et une prise de conscience des inégalités de droit, que l'on commence à considérer les inégalités naturelles. Petit à petit, le vocabulaire défectif disparaît peu à peu avec les notions de réadaptation, réhabilitation, réintégration, pour donner place au mot « handicap ».

L'article 2 de la loi du 11 février 2005 donne lieu à une définition : « *constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant* »

Cette définition prend en compte l'environnement dans laquelle la personne en situation de handicap vit. Le handicap est l'objet extérieur à la personne.

On peut distinguer 6 principaux types de handicap : moteur, visuel, auditif, psychique, la déficience intellectuelle et les maladies invalidantes (cf. annexe 3).

Avant 2005, la France n'avait pas donné de définition du handicap considérant que celle-ci risquerait « *de figer des catégories et d'exclure du bénéfice de la loi des personnes non prévues initialement et qui pourraient en bénéficier ultérieurement* »²⁵.

Ainsi, Simone Veil, alors Ministre de la santé, dans une intervention au Sénat le 3 avril 1975, déclare : « *La notion de handicap doit rester, si l'on veut précisément éviter des exclusions dans l'avenir, très évolutive et s'adapter aux situations qui pourront se présenter ultérieurement.* »

La reconnaissance du handicap et du handicapé est donc reporté sur la responsabilité des commissions départementales (CDES, Cotorep²⁶)

²⁴ « Autrement capable », Eric Plaisance, Ed. Autrement, Collection Mutations, p.31

²⁵ Ibid. p. 23

²⁶ CDES : Commission Départementale de l'Éducation Spéciale, CoTorep : Commission Technique d'orientation et de reclassement professionnel

II. Etat des lieux

A. Au regard des différentes évolutions législatives

1. Contexte historique

Nous avons vu que le fait de légiférer sur la question le handicap n'est pas nouveau. En effet, on voit apparaître des institutions pour les personnes sourdes en 1791 (l'Institution de sourds de naissance), l'instruction des personnes aveugle devient possible.

C'est dans ce même mouvement que Philippe Pinel motive l'ouverture de « La Maison de traitement des aliénés », déclarant que la « folie n'est pas incurable »²⁷. Cette organisation institutionnelle avait un but thérapeutique, une visée intégrative.

*« Il s'agissait de reconstituer une société en réduction qui permette aux aliénés de vivre dans un projet collectif avec l'objectif de les réinsérer dans la société, une fois guéris. »*²⁸

Les résultats ne furent pas probants, mais la création d'asile permet de faire surgir des techniques thérapeutiques prenant en compte l'aspect immaîtrisable de la folie.

Il faudra attendre la loi du 23 novembre 1957 pour inscrire une première définition du handicap dans le cadre législatif. Celle-ci concerne le reclassement des travailleurs handicapés.

Plus tard, le 30 juin 1975, est promulgué la loi sur l'orientation en faveur des personnes handicapées qui « fixe le cadre juridique de l'action des pouvoirs publics : importance de la prévention et du dépistage des handicaps ; accès des personnes handicapées à toutes les institutions ouvertes à l'ensemble de la population et maintien chaque fois que possible dans un cadre ordinaire de travail et de vie »²⁹

2. La loi du 11 février 2005

Jacques Chirac, alors Président de la République, lors de son allocution annuelle du 14 juillet 2002 avait inscrit le handicap parmi les chantiers prioritaires. Lors de la publication de la loi en février 2005, il rappelle son engagement et celui des pouvoirs publics sur les droits et la citoyenneté des personnes handicapées.

Cette loi pose dans son titre même des nouvelles notions : « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

Bien que ce concept de l'égalité des chances figuraient déjà dans la loi de 1975, la notion nouvelle est bien celle des droits communs (par exemple la formation, l'emploi, l'exercice de la citoyenneté) pour l'ensemble des personnes handicapées. C'est dans un cadre de lutte contre les discriminations que se situe la loi de 2005.

Trois principes ont été retenus au moment du lancement du projet de loi, tout d'abord en conseils des ministres, puis auprès du Parlement en janvier 2004 :

²⁷ « Le Traité médico-philosophique sur l'aliénation ou la manie », Philippe Pinel, 1802

²⁸ « L'intégration collective de jeunes enfants handicapés, C. Herrou – S. Korff-Sausse, Ed. Erès, p.50

²⁹ Etude comparative des politiques du handicap dans plusieurs pays européens, octobre 2006, réalisée par Madjad Madouche, commandée par le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) de la ville de Besançon, p.10

- Garantir aux personnes le libre choix de leur projet de vie grâce à des mesures pouvant leur assurer la compensation des conséquences de leur handicap et un revenu d'existence.
- Permettre leur participation effective à la vie sociale grâce à des mesures favorisant l'accessibilité aux lieux de vie ordinaire (école, travail, cadre de vie).
- Placer la personne au centre des dispositifs en substituant une logique de service à une logique administrative, en particulier en mettant en place une nouvelle structure : la Maison départementale des personnes handicapées, annoncée comme "guichet unique" à disposition des personnes et de leur famille.

On peut retenir deux dimensions innovantes :

- Celle de la compensation : *«Toute personne handicapée [...] a droit à une prestation de compensation qui a le caractère d'une prestation en nature qui peut être versée, selon le choix du bénéficiaire, en nature ou en espèces »* (Article 12 de la loi 2005)
Ces prestations peuvent se caractériser dans des aides diverses : aussi bien des aides humaines que des aides techniques (comme l'aménagement du logement ou du véhicule), les aides animalières (les chiens pour aveugles).
Dans ce contexte, on peut tout à fait imaginer une aide humaine pour favoriser l'activité de loisir tel que la musique, ou une aide technique comme la fabrication d'instrument adapté en fonction du handicap.
- Celle de l'accessibilité en promouvant l'autonomie des personnes grâce à des transformations environnementales. L'intégration et la participation à la société ne dépend plus de l'adaptation des individus à la société, mais plutôt d'une société qui s'adapte aux individus et élimine les obstacles entravant l'autonomie des personnes.
« L'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie » (Article 2, loi 2005)
L'école de musique et les conservatoires sont bien des lieux ouverts à l'ensemble de la population, pourtant, on ne peut que constater que leur accessibilité est parfois limitée.

B. Un constat en demi-teinte

Tout le monde s'accorde à dire que des progrès ont été réalisés en matière d'accessibilité, mais sont encore très insuffisants. Le délai prévu par la loi pour la mise en conformité des institutions est de 10 ans. Et c'est bien ces délais et ces lenteurs qui font débats.

Aujourd'hui, 8 ans se sont écoulés et bon nombre d'établissements publics ne sont encore pas accessibles ou peu à des personnes à mobilité réduite. La circulation des personnes et les transports en communs restent difficilement accessibles. Souvent, seules les constructions récentes sont véritablement accessibles à tous (ascenseurs, grandeur d'ouverture des portes pour permettre le passage d'un fauteuil roulant).

La mise en conformité des locaux plus anciens restent souvent partielle, voire néant.

Dans les 3 écoles où je travaille, deux d'entre elles n'ont par exemple pas de rampe d'accès. L'une d'entre elle ne l'ai pas du tout (impossible pour une personne à mobilité réduite d'y accéder sans une aide extérieure) et l'autre partiellement.

Pour la troisième, un accès est possible, mais il faut le trouver. C'est-à-dire qu'il n'est pas visible car il ne se situe pas à l'entrée principale, et ne permet pas un accès direct au lieu d'accueil. Le Conservatoire de Saint-Etienne, établissement public, ne dispose pas non plus d'accès direct à l'accueil pour une personne à mobilité réduite.

Dans ce contexte, comment juger ces lenteurs. L'application de la loi est-elle rendu difficile pour des questions budgétaires, ou faut-il y voir d'autres réticences à reconnaître les mêmes droits pour les personnes en situation de handicap que pour les personnes valides, ou faut-il même que nous entendions que la volonté d'égaliser les chances, en catégorisant les individus, toutes anomalies ou différence, rends la société handicapante.

III. Une société handicapante, de la stigmatisation à l'exclusion

La majeure partie des pays développés s'accordent sur des définitions plus ou moins identiques du handicap ; et beaucoup d'entre eux légifère. Une personne à mobilité réduite, saine et libre d'esprit, est considérée comme porteuse de handicap du fait de sa « non-mobilité ». Il suffirait d'employer les moyens financiers et adapter l'environnement pour résoudre le problème de l'intégration des personnes « handicapés moteurs ». Ce qui la placerait à égalité de moi qui me déplace avec mes deux jambes. Pourtant, cela est-il suffisant pour que je regarde mon voisin en fauteuil roulant de la même manière que mon voisin valide ?

Certains comme la Suède ou la Finlande ne donnent pas de définition législative du handicap.

Une étude comparative des politiques du handicap dans plusieurs pays européens³⁰ révèle qu'en Suède, un mouvement de personnes handicapées, particulièrement actif et influent dans ce pays, définit « *le handicap non pas comme inhérent à la personne, mais plutôt comme un effet des obstacles qu'elle rencontre par suite des difficultés d'accès dans son environnement.* »

Cette définition a déplacé la responsabilité du handicap de la personne vers son environnement.

En Finlande : « *le handicap n'est pas considéré comme une caractéristique objective inhérente à la personne et provoquée par une lésion physique ou une maladie : le handicap se distingue de la déficience et se définit dans le rapport entre la personne et son environnement, comme l'effet des obstacles que la personne rencontre par la suite des difficultés de participation et d'accès dans son environnement.* »

C'est en quelque sorte l'inadéquation de l'environnement, devenu un obstacle qui crée le handicap.

A. L'exclusion

En ce qui concerne le handicap, le qualificatif « spécial » a dominé jusqu'à présent, caractérisant les personnes concernées ainsi que les institutions qui les accueillent. Une

³⁰ Etude comparative des politiques du handicap dans plusieurs pays européens, octobre 2006, réalisée par Madjad Madouche, commandée par le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) de la ville de Besançon

structure « spécialisée » peut se définir par le fait qu'elle prend en charge toutes les personnes qui ne sont pas ordinaires (« normales »), toutes celles que la société à rejeter. Par exemple, on donne l'accès à la scolarisation à tous les enfants, ceux qui auront des difficultés avérés seront réorientés vers une classe ou école spécialisée, c'est-à-dire étant sensé être mieux adaptés qu'un milieu ordinaire. Ces enfants sont donc à un moment exclus de la scolarité ordinaire. Leurs difficultés d'apprentissage, leurs comportements ou leurs handicaps sont jugés inadaptables au système « normal ». Les instances compétentes pourront se défendre en disant que tous sont pris en charge. Effectivement, mais pouvons-nous alors réellement parler d'intégration, voire même d'inclusion (terme en vogue). Dans ce cas, ce n'est pas l'environnement qui est remis en cause, mais bien la capacité de l'individu à s'adapter à son milieu. Nous créons donc des lieux particuliers, des microcosmes, qui participent à l'isolement des personnes en situation de handicap par rapport à la société. On peut alors voir dans la création de structure spécialisée, une solution palliative entre intégration et exclusion des personnes différentes, une sorte d'intégration « déguisée ».

Il ne faut pas non plus oublier tous ceux qui ne trouveront de place nulle part. Milieu ordinaire ou milieu spécialisée ayant chacun leurs limites : l'école ordinaire ne pourra accueillir un enfant autiste (qui serait susceptible de perturber le bon déroulement de la classe) et ce même enfant ne pourra pas non plus être accepté dans une structure spécialisée (qui pourrait juger que ce même enfant n'a pas assez de troubles comportementaux autistiques, ou trop pour l'accepter).

Pierre Tap donne cette définition de l'exclusion : « *est exclu celui qui est tenu à l'écart, celui qui est fermé dehors et ne profite pas des droits des personnes incluses* »³¹.

Les institutions spécialisées, s'il n'y pas ou peu de passerelles avec les institutions ordinaires, finissent par devenir des lieux clos. L'inclusion des personnes handicapés ne nécessitent donc pas uniquement de prendre en compte les besoins spécifiques de chacune d'elle. Elle doit être favorisée par des transversalités entre milieu ordinaire et spécialisé, entre les différents acteurs éducatifs (spécialisés et non-spécialistes), organismes sociaux et professionnels de santé.

En matière d'inclusion, nous voyons qu'il faut sans arrêt rester sur ces gardes. Les ambiguïtés sont réelles. En voulant réduire les inégalités, parfois on les rend invisible, ou on les accroît « *De plus en plus, l'enfant handicapé est celui qui n'aurait pas dû exister, celui qui est porteur d'une question fondamentale : "Et si vous aviez su que j'allais naître avec un handicap, m'auriez-vous supprimé ?". Un mouvement contradictoire se dessine : d'une part un consensus pour faire place à la personne handicapée en favorisant l'intégration. Mais d'autre part, les résistances quotidiennes la réduisent, comme une peau de chagrin, à la place impossible d'un être qui doit en permanence justifier ou excuser son existence* ».³²

B. L'école de musique

Dans l'enseignement, la majeure partie des élèves, ne sont pas porteuses de handicap. Pourtant, dès son plus jeune âge, le système scolaire est capable de mettre l'élève, considéré comme « ordinaire », « normal » sur le papier, en échec, pouvant créer parfois un handicap, le sentiment d'infériorité, pour longtemps.

³¹ « Identité et exclusion », Pierre Tap, Ed. Erès, 2005, p.66

³² « L'intégration collective des jeunes enfants handicapés », Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Ed. Erès, p.22

Sous certains prétextes : « il est trop lent », « il ne comprend rien », « il ne sait pas lire », et au lieu de se demander pourquoi c'est comme ça, nous préférons nous dire que cet élève doit avoir un « problème », un souci « cognitif ». Il n'y aurait rien à faire. Nous créons donc bien un handicap chez l'élève qu'aucun médecin n'a diagnostiqué. Petit à petit, nous l'excluons du système scolaire en l'orientant, gré ou mal gré vers une formation moins intellectuelle.

Pire, l'enseignant faisant figure d'autorité et personne morale, l'élève va finir par croire qu'il est « nul », et manifesté un refus complet de toute scolarisation et d'apprentissage.

Cet élève se dira certainement au bout d'un moment : « de toute façon, je suis bête...donc autant laisser tomber ». Initialement, il avait peut-être tout simplement une logique d'apprentissage différente des autres élèves du groupe ; ou alors il était peut-être seulement un peu rêveur. Le fait de penser que c'est à l'élève de s'adapter au système scolaire peut créer un handicap. Dans un établissement scolaire, si l'élève accepte les normes établies, il est considéré comme « normal ». S'il ne s'adapte pas, on l'exclura prétextant une inadaptation.

Dans les écoles de musique, les élèves sont considérés comme normaux. Pourtant, professeurs, très vite, arrive à déceler si tel élève sera doué ou si tel autre élève sera dans l'incapacité d'aller « très loin ».

J'entends souvent, au sujet des instruments polyphoniques, cet enfant n'a aucune indépendance. Il n'arrive pas à jouer quelque chose de la main gauche et autre chose de la main droite. Vraisemblablement, ça devrait être chose facile. Essayez d'écrire une phrase avec une main et en même temps une autre phrase avec l'autre main !

L'indépendance des membres seraient donc un critère de définition de handicap pour les instrumentistes polyphoniques.

Il en est pratiquement de même pour des élèves dont on dirait d'eux qu'ils sont « arythmiques ». « Il n'arrive déjà pas à frapper des mains en même temps que les pieds », donc nous en déduisons que l'élève n'a aucun sens du rythme. Alors que ce même élève qui joue avec d'autre, n'aura peut-être aucun problème à s'accorder avec les autres, à jouer dans le même mouvement. Il a donc parfaitement intégrer cognitivement ce que j'appellerai le « rythme », mais il n'a pour l'instant pas développer assez d'indépendance entre ses membres pour pouvoir faire deux choses différentes physiquement.

Pourtant, dans les quelques définitions données précédemment, le handicap découle d'une incapacité. Par nos méthodes et nos attentes de ce que devrait être un élève normal en musique (c'est-à-dire qui progresse approximativement d'une certaine manière) nous créons un handicap.

Après cet état des lieux, nous voyons bien que le sujet du handicap révèle bon nombre de paradoxes. Les définitions, nominations, ne font jamais l'unanimité.

S'il y a un besoin de légiférer, c'est bien que des inégalités et des discriminations ont été repérées. Il faut alors créer des normes, des lois, des définitions, pour « forcer » la société à changer.

Dans le même temps, la loi ne donne pas de solutions radicales, elle est même parfois difficilement applicable et appliquée.

Nonobstant le fait que la promulgation d'une loi ; pour un certain nombre de personnes ayant certaines caractéristiques ; catégorise, particularise et crée un groupe d'individu sur lequel, l'autre partie de la population peut porter un regard.

Mais on voit bien aussi que la seule « condescendance » humaine ne suffit pas porter un regard égalitaire sur les personnes différentes. Il y aurait donc bien d'autres réticences, d'autres appréhensions, ne faudrait-il pas éduquer plutôt que de légiférer, changer les mentalités et le regard porté sur le handicap.

« Derrière les mots se cache un être, une personnalité riche, unique, irréductible que le poids des préjugés finit par recouvrir d'une couche fièrement catégorique. Ce vernis exclut une approche simple et innocente. La chaise roulante, la canne blanche, voilà ce qui saute aux yeux. Mais qui, avec virtuosité, utilise le fauteuil roulant, qui manipule la canne ? Le voit-on, veut-on le voir ? Et pourquoi de tels accessoires seraient-ils nécessairement les signes de malheur ? C'est aussi la raison pour laquelle, puisqu'il faut se méfier des généralités et considérer l'individu dans sa vérité (toujours plus dense que ce qui est visible), ces signes extérieurs interdisent d'imaginer l'aveugle...heureux. [...] Une définition par trop simpliste est donc dangereuse. Elle détermine abusivement ce qui est normal ou non et engendre une mise à l'écart, voire l'exclusion. Toute réduction qui circonscrit l'homme en niant l'unicité de l'individu confond l'accident et la substance. Semblable méprise recouvre des formes souvent insidieuses. Un sourd me dit un jour qu'il était fier d'être sourd. Pour ma part, je ne me suis jamais senti fier ni de mes spasmes, ni de mon handicap. Une seule fierté m'habite : être un homme avec des droits et des devoirs égaux, partager la même condition, ses souffrances, ses joies, son exigence. »³³

³³ « Le métier d'homme », Alexandre Jollien, Ed. LeSeuil, 2002, p.32-34

Chapitre 3 : Prise en compte de la différence et l'unicité, une éducation inclusive

« La ressemblance n'existe pas en soi : elle n'est qu'un cas particulier de différence, celui où la différence tend vers zéro. Mais celle-ci ne s'annule jamais complètement »³⁴

Quels regards portons-nous sur les personnes différentes, en situation de handicap ? Quelles sont nos craintes et appréhension vis-à-vis du handicap ?

Dans quelle mesure acceptons-nous la différence ? Dans les écoles de musique, nous voyons bien que petit à petit, une sélection naturelle s'effectue. La notion de plaisir de l'élève est placée au second plan : il ne peut prendre du plaisir que s'il y arrive ! Mais que lui donne-t-on à faire pour qu'il y arrive ? La norme en vigueur, la même pour tout le monde, les mêmes critères.

I. La différence comme créatrice d'une identité, et source de diversité

L'identité se construit au travers le regard des autres. C'est une opposition constante entre vouloir « être soi-même » et « être comme ».

« Chacun de nous a besoin d'être original, de ne ressembler à aucun autre (le "être soi-même" [...]), mais aussi, pour être reconnu par les autres, intégré dans des groupes ou communautés, développer des objectifs communs, croire ensemble, adopter des valeurs communes (être comme quelques-uns et sans doute aussi comme tout le monde, dans une dynamique intégrative ou assimilatrice) ».³⁵

A. L'identité

1. L'identité individuelle

Pierre Tap³⁶ repère six caractéristiques de la notion d'identité :

-la continuité qui fait que le sujet reste identique au fil du temps

-la représentation que l'individu se fait de lui-même et de ce que les autres se font de lui

-l'unicité, ce sentiment pour lui de se sentir différent unique

-la diversité qui vient du fait qu'il existe plusieurs personnages en nous, du fait des diverses influences

³⁴ « Mythologiques », (t. IV : L'homme nu), Claude Lévi-Strauss, 1971

³⁵ « Identité et exclusion », Pierre Tap, Ed. Erès, p.56

³⁶ « Identité individuelle et personnalisation », Colloque internationale Toulouse, Ed. Privat, 1979, Introduction, Pierre Tap

-la réalisation qui provient de la praxie, qui fait que nous devenons ce que nous faisons, -enfin il écrit : *“l’identité est associée à la nécessaire vision positive de soi (l’estime d soi). Chacun de nous a besoin de développer un sentiment de valeur personnelle, en soi à ses propres yeux et aux yeux d’autrui”*.

L’identité pour Jacques André, définit ce qui est unique dans une personne, donc ce qui la différencie des autres, mais aussi ce qui est identique, ce qui est semblable tout en étant distinct. Pour lui , ce n’est pas une donnée, mais plutôt une construction à partir du regard d’autrui, c’est une longue accumulation d’interactions plus ou moins riches ou efficaces entre l’individu et son environnement que s’expliquent la plupart des comportements entre les êtres humains et non dans des prédispositions naturelles ou attirances mystérieuses et spontanées (il fait là notion du mot don, mot souvent évoqué dans différentes disciplines artistiques notamment en musique).

Chaque individu possède sa propre conscience identitaire qui le rend différent de tous les autres. Cela signifie que l’identité est d’abord appréhendée comme phénomène individuel. On peut fondamentalement la définir comme la façon dont l’être humain construit son rapport personnel avec l’environnement.

Elle se construit en rapport avec les autres. *« Les gens commencent à s’identifier dès qu’ils se rendent compte du fait qu’ils ne sont pas seuls au monde, que le milieu où ils évoluent comprend d’autres personnes et d’autres éléments dont ils ont besoin pour opérer de façon productive. »*³⁷

La construction de l’identité se forge sur la différence. Plus un enfant multiplie les images identificatoires (auxquelles il peut s’identifier), plus ça lui permettra d’évaluer, mesurer, relativiser, sa propre particularité.

Ainsi quand un enfant bien portant côtoie des jeunes enfants handicapés, et vice versa, mais quand l’enfant handicapé rencontre dans le même temps des autres enfants handicapés (semblable à lui) mais atteint d’une autre anomalie que la sienne ; il peut comparer, trouver une différence dans la ressemblance. Si par exemple un seul enfant handicapé est accueilli dans un milieu ordinaire, il n’a d’autre regard sur les autres que celui de la différence. Or, une identité, se construit dans ce qui se différencie, mais aussi dans ce qui est distinct. Si aucune ressemblance n’est trouvée chez l’autre, le différent prend le dessus, en même temps que l’anormal.

2. L’identité sociale

L’identité sociale peut-être définie comme un groupe d’individus *« qui partagent au moins partiellement une même compréhension du monde et qui collaborent afin d’atteindre certains objectifs communs. Cela signifie qu’une bonne partie des rapports que l’humanité entretient avec son environnement sont modelés par les actions et les représentations des sociétés auxquelles hommes et femmes appartiennent »*.³⁸

Les aspects collectifs participent à la construction identitaire.

Tajfel, psychologue social connu pour ces travaux pionniers sur l’aspect cognitif des préjugés et l’identité sociale développe la théorie dans laquelle un individu crée un système d’orientation qui définit sa place particulière dans la société. Il crée des catégories qui lui permette d’organiser son expérience de l’environnement social en classifiant soi et autrui dans des catégories distinctes et exclusives. La catégorisation sociale implique

³⁷ La construction de l’identité », Louis-Jacques Dorais, département d’anthropologie, université Laval

³⁸ Ibid.

automatiquement le concept de soi, et, et par conséquent, l'identité personnelle et l'estime de soi. En catégorisant «les autres», l'individu se catégorise lui-même.

Il est difficile de se créer une identité sociale pour une personne handicapée. En effet, l'individu en situation de handicap, à force d'être défini, se retrouve stigmatisé. « *Un statut très ambigu est conféré à un individu portant un stigmate, puisqu'on attend de lui de reconnaître sa différence tout en s'acceptant comme s'il était normal, et de ne surtout pas infliger aux autres le spectacle de sa difformité ou de sa souffrance. Etre semblable aux autres humains tout en étant radicalement différents* »³⁹

C'est ce qu'appellera le sociologue américain Goffman : « *l'identité abîmée* ».

Le sentiment d'appartenance à un groupe nourrit aussi l'estime de soi. Il est donc important que la différence, la diversité, les personnes handicapées, se réalise dans un milieu ordinaire. Actuellement, les écoles ouvrent leur classe aux enfants porteuses d'un handicap. Mais à raison de un par classe, car après, l'instituteur estime souvent, que ça va être trop compliqué à gérer pour lui. Dans ce cas, on ne pourra pas vraiment dire que l'enfant handicapé pourra se créer une identité sociale, puisqu'il sera radicalement le seul être cataloguer comme différent. Il ne trouvera avec les autres, aucunes caractéristiques communes, ainsi que les enfants « normaux » n'en trouveront pas avec lui. L'enfant handicapé aura des chances de ne pas appartenir à ce groupe social de la classe, soit en s'excluant lui-même, soit exclu par les autres. Le danger sera le même dans une institution spécialisée. L'enfant handicapée, entourée de personnes ayant une anomalie, s'identifiera à un groupe « différents » des autres, replié sur lui-même, vivant dans un lieu clos, avec peu de rapport avec la société. On peut alors difficilement parlé de groupe social.

A l'inverse, si dans un milieu ordinaire, plusieurs enfants handicapés sont accueillis au sein d'un groupe d'enfants normaux, les modèles identificatoires deviennent multiple, la perspective de se voir dans la société est modifiée, car le regard porté sur l'enfant différent n'est plus le même. Les représentations changent, la classe devient un groupe social qui est caractérisé par la diversité. G. Canguilhem l'affirme en disant que « *l'anomalie ou la mutation ne sont pas en elles-mêmes pathologiques. Elles expriment d'autres normes de vie possible* ».⁴⁰

3. L'estime de soi : changeons le regard

On le voit bien dans toutes les réponses aux questionnaires, (cf. annexe 4) ainsi que dans les théories sur la création de l'identité. Le regard des autres est important dans la fabrication de son identité individuelle et sociale. Le regard, le jugement est la condition sine qua non à une acceptation de son handicap, et du handicap chez les autres.

Chez les jeunes enfants, la conscience de la différence est présente, mais pour lui, elle n'est pas forcément liée à un manque, à un déficit comme cette représentation qu'il pourra s'en faire plus tard. Son regard est neutre de tout jugement. Au contraire, il peut y porter un intérêt. L'enfant ne s'arrête pas à la particularité de son camarade handicapé.

Aussi bien chez l'enfant handicapé que chez l'enfant ordinaire, la prise de conscience de la différence permettra de passer par des phases : intérêts, indifférence, rejet puis adaptation qui lui permettons de construire son identité par rapport à celle des autres. Pour un enfant

³⁹ L'intégration collective de jeunes enfants handicapés, Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Ed. Erès, p.32

⁴⁰ « Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique, Ed. PUF, Coll. Quadrige, p.91

ordinaire, le regard porté sur l'enfant handicapé n'est pas encore connoté. Pour lui, c'est un enfant avec une particularité, mais il y trouve aussi de choses similaires, il joue, il rit, il pleure.

Dans un contexte où enfants handicapés et sans handicaps se retrouvent dans une même classe ordinaire, les comparaisons sont multiples. Avec son handicap, l'enfant prend conscience qu'il a sa place avec les autres, qu'il joue avec les autres enfants « normaux », qu'on le respecte, qu'on l'embête, qu'on lui porte un intérêt comme un enfant normal porterait un regard sur un enfant ordinaire.

L'enfant passe de victime à héros. Les attitudes vont être valorisées par certains enfants n'ayant pas de handicap. Par exemple, l'inventivité dont va faire preuve l'enfant handicapé pour faire comme son copain.

B. La différence comme source de diversité

Dans leur livre, l' « Intégration collective des jeunes enfants handicapés » ; relatant d'une expérience (dont je parlerai dans la partie suivante) d'une halte garderie accueillant tout les enfants sans condition ; Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse nous montre qu'un enfant, dans cet établissement, « *va rencontrer des camarades qui lui proposent des modèles plus ou moins éloignés de l'image qu'il commence à se faire de lui-même : quelques fois proches et parfois totalement dissemblables, à la fois de lui-même et les uns des autres. Il n'y a pas qu'une différence ; il y a des différences.* »⁴¹

Il est important de redire l'importance de nos différences. Je ne suis pas semblable à mon voisin, par beaucoup de caractéristiques.

L'enfant trouvera dans chacun de ses copains de la halte garderie une différence, ou plusieurs. Tout alors semble notion de diversité, il n'y a pas d'enfants différents, mais ils ont plutôt tous des particularités qui les rendent singuliers. La diversité, de par sa définition est difficilement assimilable à une norme. Dans ce contexte, ce qui est normal, c'est de n'être pas tous pareil. « *Le regard que se portent, les uns les autres, les enfants sans handicap et les enfants marquées par une anomalie est source d'échanges et d'interactions qui sont enrichissantes pour tous.* »⁴²

Une enseignante d'éveil musical, me disait, qu'elle n'aimait pas trop parler de handicap, car ce terme est réduit à manque, un désavantage, elle préférait parler de potentialité. Elle m'a raconté qu'elle avait souvent remarqué une potentialité d'inventivité, pour pouvoir arriver à faire quelque chose qui semblait impossible au départ.

Nous pourrions placer la diversité dans une classe entre « Handicapé/non handicapés » au même stade qu'une diversité socioculturelle : riche/pauvre, catholique/musulman, bon/mauvais. Dans tous les cas, la diversité d'un groupe reste source de richesse, car promises certainement à des tensions qui amènent des réflexions et des échanges.

Dans le questionnaire en annexe 4, tous s'accordent à dire que la différence, dans un groupe ordinaire apporte la tolérance, le respect, le changement de la norme, la conscience que chaque être humain, avec ces différences, est semblable (il souffre quand il se fait mal, il joue). L'enfant très jeune n'a pas de représentation du handicap que s'en font les adultes, dans le sens où il n'éprouve pas de la compassion en pensant au sort qu'il lui sera réservé

⁴¹ « L'intégration collective de jeunes enfants handicapés », Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Ed. Erès, p.24

⁴² Ibid., p.25

plus tard (mort, imaginer tout ce qu'il ne pourra pas faire, anticipation des problèmes qu'il pourra rencontrer dans la société, l'image de le voir déjà exclu). Il nomme la différence, sans préjugé. Le handicap n'est pas pour lui une anomalie, mais une particularité. Tout enfant, du moins du temps qu'il n'a pas affirmé son identité, se comporte de la même façon avec n'importe quel enfant (handicapé ou non), il l'aime, il le rejette, il joue, il se dispute, il tire les cheveux, il questionne, il exprime sa peur ou son intérêt, son agressivité ou son plaisir.

L'adulte, avec toutes les représentations qu'il se fait du handicap, n'a souvent que des attitudes ambigües, qui oscillent entre compassion et rejet. Il ne sait comment se comporter face à la différence : agressivité/indifférence, refus/fausse sollicitude, mépris/pitié, ignorance/surprotection.

Il est donc important, avant de penser à une société inclusive, de penser à une éducation inclusive. Conditions sans laquelle l'application de lois ne changera pas grand-chose je pense, le handicap sera toujours tourné vers une vision de désavantage et déficit.

II. Une éducation inclusive

Dans son livre, « Le handicap dans le monde », Denis Poizat définit l'inclusion sociale comme tous les domaines de l'existence où chacun pourrait gouverner sa vie : la citoyenneté, le travail, l'amour, les relations sociales dans leur entier pour un individu ou un groupe d'individu qui en seraient exclus.

L'école, les activités de loisirs, l'enseignement musical en font donc parti.

Chaque pays aborde le sujet de l'inclusion de manière différente, en fonction des craintes et appréhension de la population, mais aussi des différentes associations de personnes handicapées et des besoins spécifiques créés par le handicap.

A. Différents modèles d'éducation inclusive : Angleterre, Italie, Maison Dagobert

1. En Angleterre

La politique en matière d'inclusion éducative en Angleterre est menée de manière à ne plus se focaliser sur « *le repérage des carences réelles ou supposées, exprimé par le terme de "handicap"* »⁴³, mais plutôt d'identifier les besoins spécifiques des élèves (*special educational needs*).

Dans un rapport rédigé en 1978, Mary Warnock s'interroge plutôt sur les besoins plutôt que lister les déficits. Le repérage d'un handicap peut ne rien nous dire sur des éventuelles difficultés d'apprentissage d'un élève, et un élève handicapé peut ne pas avoir de difficultés scolaires particulières.

Un texte législatif (l'Education Act) définit qu'un enfant a des besoins éducatifs particuliers s'il a des « *difficultés d'apprentissage nécessitant la mise en œuvre de mesures d'éducation spéciale* ». Il y a là une volonté de désinstitutionalisation et une relative démedicalisation.

⁴³ « Autrement capables », Eric Plaisance, Ed. Autrement, Coll. Mutations, p.113

Les élèves porteurs d'un handicap sont scolarisés dans des écoles et classes ordinaires, des aides spéciales sont apportées à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Il peut y avoir une classe spécialisée au sein de l'école ordinaire. La scolarisation en milieu spécialisé reste de mise avec des échanges avec le milieu ordinaire.

C'est le modèle qui se rapproche le plus du modèle français en matière d'éducation : un système « mixte ».

2. En Italie

En 1977, c'est un « tremblement de terre » qui s'est produit en Italie, en adoptant une loi d'orientation pédagogique radicale en matière de scolarisation.

Cette dernière supprime toutes les classes « différenciées » (spécialisées) et décide d'accueillir tous les enfants handicapés en école ordinaire, mais aussi en classes ordinaires.

Depuis cette date, *« toutes les écoles sont appelées à organiser et construire le processus d'intégration, avec le soutien et la présence de personnels spécialisés, en prévoyant la collaboration de travailleurs sociaux et de personnels de la santé. [...] L'atout essentiel du système italien a été d'introduire la figure professionnelle de l'enseignant, d'abord dénommé "spécialistes pour les activités intégratives", puis "professeur de soutien", chargé d'apporter son appui à la présence d'enfants handicapés dans les classes ordinaires. [...] Le principe fondamental sur lequel se fonde l'intégration est la prise en charge du problème par l'ensemble de l'école et par les enseignants ordinaires »*.⁴⁴

Le secteur spécialisé existe mais reste résiduel.

Le modèle de la scolarisation en Italie se rapproche d'une Halte-garderie, La Maison Dagobert, se situant à Paris.

3. La Maison Dagobert

La Maison Dagobert est un établissement Etablissement multi-accueil proposant des demi-journées ou des journées complètes, aux enfants habitants Paris, âgés de 1 an à 6 ans.

En fonction du nombre de place disponible, tous les enfants (en situation de handicap ou non) sont accueillis.

*« Dans ce lieu, l'enfant n'a pas de preuve à apporter de son adaptabilité à l'institution. C'est l'institution qui doit s'adapter à l'enfant. Il s'agit d'un lieu où on n'enferme pas immédiatement dans un discours, des images, des représentations, des évaluations, des projets pédagogiques. Un lieu où les parents épuisés peuvent confier leur enfant sans avoir à expliquer, justifier, raconter. Un lieu où les équipes spécialisées adressent les enfants sur simple coup de téléphone, sans dossier à remplir, sans réunions préparatoires. Un lieu où les enfants passent un temps sans souci de progrès ni de performance. Il n'est pas besoin de décliner son identité. Un lieu pour les "sans papiers" de la petite enfance. Un lieu pour être. Un lieu sans condition. »*⁴⁵

Dans leur livre, « L'intégration collective de jeunes enfants handicapés », Cécile Herrou (créatrice et directrice de la halte-garderie La Maison Dagobert) et Simone Korff-Sausse (psychanalyste ayant occupé la fonction d'analyste institutionnelle à La Maison Dagobert), nous présente et analyse les expériences vécues dans cette halte-garderie qui pourrait être largement applicables dans d'autres secteurs que la petite enfance.

⁴⁴ Ibid., p. 117-118

⁴⁵ « L'intégration collective de jeunes enfants handicapés », Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Ed. Erès

a) Ce qui fait la différence avec les autres établissements.

En France, la plupart des classes ordinaires n'accueille souvent pas plus d'un seul enfant handicapé.

Sa caractéristique d'enfant « pas comme les autres » lui donne droit à un régime particulier. Les conditions de son intégration dans la classe ordinaire sont soumises à un contrat, qui peut être remis en cause par des bilans, des réunions programmées entre les différents acteurs (parents, éducateur spécialisés, enseignants). L'enfant handicapé devant sans arrêt prouver sa capacité d'intégration.

A tout moment, si l'enfant ne s'adapte pas, il peut être exclu de l'établissement. Leur accueil est souvent soumis à des règlementations particulières : par exemple avant ou après l'arrivée des autres enfants, accepté mais dans un temps limité.

Outre ce fait, l'enfant reste isolé. Comme je l'ai montré dans le précédent chapitre, l'enfant, dans ce cas là, ne peut se reconnaître dans aucun autre enfant. Cette forme d'intégration fréquente permet en fait de déguiser une forme d'exclusion partielle : « *Quand la frontière laisse circuler au compte-gouttes quelques voyageurs isolés, munis d'un contrat et d'un laissez passer en bonne et due forme, cela ne fait qu'accentuer l'existence même de ces frontières* »⁴⁶.

La Maison Dagobert accueille environ un tiers d'enfants présentant un handicap, quelle qu'en soit la gravité. Plutôt que de parler d'intégration, elle parle de non-exclusion.

b) Changez les préjugés et les accepter, pour mieux les apprivoiser.

Plutôt que de culpabiliser celui qui regarde le handicap de manière suspecte, La Maison Dagobert prend le parti de les faire ressortir, et de se confronter pour changer les préjugés. « *Nos préjugés ne cèdent qu'au moment d'entrer en relation avec la personne handicapée. Ici, il convient de prendre le mot rencontre au sens fort, à savoir un contact provoquant une modification des deux protagonistes, qui sortent de cette expérience dans un état autre que celui de départ* ». ⁴⁷

Que ce soit pour ceux qui y travaillent, pour les enfants, pour les adultes, la présence quotidienne d'enfants handicapés change obligatoirement le regard. Nous avons tous des réactions différentes face au handicap, selon le moment, le lieu et les circonstances de la rencontre.

Les expériences et analyses de la Maison Dagobert nous montre que plus la rencontre à lieu tôt, plus il est facile d'exprimer ce qu'on ressent et de faire tomber les tabous.

Les très jeunes enfants nomment les choses telles qu'ils les voient, la norme se forme au fur et à mesure des rencontres. Dans ce contexte, la diversité devient une norme, la différence n'effraie plus.

c) Un travail en équipe

Ce qui rapproche ce modèle d'autres établissements et ne le rend pas utopique, c'est que les encadrants sont divers. Il y a des spécialistes et non-spécialistes, et des professionnels de la petite enfance sans formation spécifique. Ce qui permet d'accueillir tous ces enfants avec leur différence, c'est un travail d'équipe avec une part de dialogue très importante. Chaque

⁴⁶ Ibid. p.23

⁴⁷ Ibid. p.101

professionnel est porteur d'une compétence propre à lui et en fait bénéficier les autres. Il n'y a pas de hiérarchisation des tâches avec ceux qui seraient spécialistes du handicap et ceux qui ne le seraient pas. Le travail est riche de partage des expériences, de savoir et savoir faire, tant avec l'équipe d'accueil, avec les structures extérieures, qu'avec les parents d'enfants handicapés et ceux des enfants normaux.

S'occuper de personne handicapé n'est pas compatible avec la concurrence. Mais tous ont la volonté de n'exclure personne. Malgré les difficultés, les craintes de toutes parts, qu'il s'agisse de professionnels de garde ou des parents, il s'agit d'appréhender, apprivoiser en parlant de ses appréhensions, au lieu de les nier. Chose, en tant qu'enseignant, nous sommes tous soumis à ses appréhensions, même si nous sommes pleins de volonté.

B. Les réticences et les difficultés rencontrées face à une éducation inclusive

Outre le fait d'une différence physique, celle qui nous fait peur, celle qu'on n'ose regarder, celle qui nous renvoie parfois même à un sentiment de « dégoût », il y a celle qui est peut être moins visible mais que nous appréhendons d'autant plus. Il s'agit du handicap psychique, celui qui agit sur le comportement de l'enfant, tel l'autisme, la trisomie.

L'enseignant pourra craindre d'autant plus d'accueillir un enfant névrosé qu'un enfant tétraplégique.

Concernant un handicap physique, l'enseignant pourra trouver plus d'excuses à ne pas l'accueillir du fait de l'environnement ou de l'activité proposée. Par exemple, si le lieu n'est pas aménagé, dans le cas de la musique, l'instrument n'est pas adapté. D'une certaine façon, il peut se déculpabiliser sans remettre en question ses propres angoisses.

Il en va de tout autre chose concernant un handicap concernant des troubles du comportement.

Les facteurs de refus d'intégration d'un enfant handicapé dans un milieu ordinaire, comme le montre les réponses aux questionnaires de l'annexe 4, sont souvent liées à deux phénomènes : l'ignorance, la peur de ne pas savoir faire et l'obligation de performance et de résultat en milieu ordinaire.

1. L'ignorance

Les réticences peuvent venir des parents mais aussi des enseignants.

Du point de vue des parents, ils agissent comme s'il y avait un risque de transmission du handicap vis-à-vis de leurs enfants. *« C'est comme si l'émotion anxieuse que suscite le handicap faisait perdre aux adultes leur bon sens. Ils oublient ce qu'ils savent. [...] Le handicap, consciemment ou inconsciemment, suscite des idées d'infirmité congénitale, de maladie transmissible ou de tare ».*⁴⁸

En effet des sociologues et des ethnologues ont noté que le fantasme de contagion était très actif et pouvait provoquer des réactions de rejet. Les parents ont peur que leurs enfants, « normaux » imitent les enfants handicapés à leur contact, sous-entendu qu'ils deviennent à leur tour handicapés. Mais l'imitation fait partie du processus de développement chez l'enfant, il n'est que passager.

⁴⁸ « L'intégration collective de jeunes enfants handicapés », Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Ed. Erès, p.97

Chez les tous petits, un processus d'imitation permet à l'enfant de se mettre dans la peau de l'autre, puis en garder certains éléments qu'il va intégrer dans la construction de son identité. Ce mécanisme suppose une différenciation entre soi et autrui.

La peur reste aussi dans le « je ne sais pas faire », ou « comment vais-je m'y prendre ? ».

La méconnaissance du handicap, sur quoi porte la déficience, amène des exclusions. Les troubles du comportement font partie de ceux qui nous font le plus peur car imprévisible, mystérieux et parfois incompréhensible. Comment, en tant qu'enseignant, gérer une crise d'un enfant trisomique au milieu d'un cours, ou quelle attitude adopter avec un comportement de gestes répétitif chez un enfant autiste. Autant, de comportement que de situations. C'est pour cela qu'il est recommandé d'avoir une connaissance du handicap de ses élèves, que peut-il se produire. Toute situation est exceptionnelle, il n'y a pas de recette miracle, pouvant garantir la stabilité d'une classe. Apprendre à connaître l'enfant, être attentif, dissocier ce qui est de l'ordre du caprice et du handicap, et surtout entretenir des liens étroits avec tout le personnel (éducatif, familial, médical). Comme je l'ai montré précédemment, le partage empirique et intellectuel est la meilleure solution face à des handicaps, qui, même s'ils peuvent avoir des caractéristiques communes, seront rarement les mêmes, car ces dernières ne prennent pas en compte la personnalité de l'individu, les autres enfants de la classe, qui ne seront jamais les mêmes non plus d'une année sur l'autre.

2. L'obligation de performance et de résultat

Les réticences peuvent venir du milieu ordinaire lui-même. Une éducatrice spécialisée (cf. annexe 4) raconte que certains des résidents avec lesquels elle travaille pratique une activité de loisirs dans un milieu ordinaire.

"Super", pourrions-nous nous targuer, mais, le piège (encore une intégration déguisée), est qu'il ne participe pas au match dans le cas où ils appartiendraient à une équipe de foot, ou ne participent pas au gala de fin d'année dans une école de danse. Sous prétexte de performance ou de niveau, on veut bien accepter les personnes handicapées, pourvu qu'elles ne remettent pas le niveau en question, ni qu'elles ne participent à une baisse des performances de l'équipe.

L'enseignement musical oscille entre deux fonctions, voire mission : celle de former (dans le sens permettre l'acquisition de compétence) et celle de favoriser la production public (audition, spectacle, concert). Dans la formation à la pratique musicale, ces deux notions sont étroitement liées. Comme définit dans le chapitre 1, l'enseignement musical doit permettre une acquisition de certaines compétences aboutissant à une pratique musicale autonome, sous-entendu que nous formons les élèves à devenir musiciens, fortement susceptible de se produire en public. En ce sens, la production fait donc partie intégrante de la formation. Formation et production semblent pourtant parfois incompatibles, elles n'aboutissent pas aux mêmes objectifs.

Comme le souligne Philippe Meirieu dans un entretien⁴⁹ avec Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Loriol, sur le sujet du théâtre à l'école, « *au souci de faire progresser chacun se substitue celui de produire des spectacles dont la qualité ou le simple succès de sympathie tiennent lieu de validation. Or, pour faire un "bon spectacle" et obtenir du succès, on ne va pas donner le premier rôle au "bègue"* ». P. Meirieu parle alors d'une division du « *travail social* », on donne un rôle, une fonction à chacun suivant ce qu'il sait le mieux faire. Certains

⁴⁹ « Le théâtre à l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir... », Entre "Théâtre-formation" et "Théâtre-production", entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Loriol

peindrons les décors, d'autres s'occuperont de brancher les prises pendant le spectacle, et nous donnons les premiers rôles de la pièce de théâtre aux élèves dont nous pensons qu'ils sont plus compétents, plus motivés. Les élèves ne se seront pas confrontés à ce qu'ils ne savent pas faire et il n'y aura donc pas de construction du savoir. "Le bègue", qui peut-être aurait eu quelques difficultés à déclamer le texte, n'a pas appris à maîtriser plus la parole. L'institution « *a tendance à juger de la qualité de leur pédagogie sur la qualité de leur production* ». On sélectionne alors soigneusement les élèves pour assurer la qualité de la prestation et on réduit les autres à des rôles subalternes. On peut aussi prendre l'exemple dans le film « Les choristes », du petit garçon qui chante faux, pour ne pas compromettre la qualité de la chorale, sera relégué au rôle de "pupitre". Aucune progression possible pour ce petit garçon. Il est exclu du projet et pour éviter les frustrations, on lui attribue un autre rôle pour lequel on fera semblant de lui accorder de l'importance.

C'est le cas aussi dans les écoles de musique ou conservatoire. Soit nous ne faisons pas jouer les élèves les plus mauvais à l'audition de fin d'année, ou nous leur donnons, une partie moindre, qui ne s'entendra pas trop. Plusieurs stratégies peuvent être mis en œuvre pour ne pas qu'on écoute celui qui mettra en péril la qualité de la représentation ou prestation de l'élève.

Alain Carré porte un jugement un peu plus sévère en disant qu'un professeur de musique accepte et garde un élève si celui progresse : « *l'ego de l'enseignant traditionnel de musique est tel qu'il se sent jugé personnellement par l'extérieur pour les performances de ses élèves ; c'est encore un mode de fonctionnement qu'il faut bannir dans le champ de la musique et du handicap* ». ⁵⁰

Il nous est tous arrivé, en tout cas pour un certain nombre d'entre nous je pense, d'être angoissé au moment de la production de nos élèves. Outre le fait que nous voulons qu'il tire de cette expérience une satisfaction, une fierté peut-être (le but n'étant pas de mettre l'élève en échec, mais aussi qu'il prenne confiance), il me semble qu'une autre crainte est sous-entendue, celle effectivement d'être jugé soi-même sur la qualité de son enseignement.

C. Les bénéfices d'une éducation inclusive

Considérant l'état des lieux mitigé en faveur de handicap, force est de dire que le droit n'est pas le seul outil nécessaire à l'inclusion des personnes handicapées. Elle passe automatiquement par une acceptation de la population, et de ce fait une éducation.

Imposer des lois sur les quotas, l'obligation d'employer un certain nombre de personne ayant une déficience, ne change pas les regards, voire les intensifie négativement. On ne peut pas leur enlever qu'elles obligent à se mettre « en contact » avec des personnes différentes, mais nous constatons bien, que beaucoup refuse encore de s'y confronter, et que dans le cas d'un accueil d'une personne handicapée, celui-ci doit être accompagné, la bonne volonté ne suffit pas à faire tomber toutes les barrières.

Le changement des mentalités passe donc automatiquement par l'éducation, apprendre à avoir un regard juste et reconnaître la personne en face de nous comme une personne libre d'esprit, qui à son libre-arbitre, et lui conférer sa part de choisir.

Les bénéfices d'une éducation inclusive sont multiples, tant pour les élèves ordinaires, que pour les élèves en situation de handicap (cf. annexe 4).

⁵⁰ « Musique et handicap », Alain Carré, Ed. Fuzeau, Coll. Consonance, 2012, p.43

Nous avons vu dans le chapitre 2 que la différence, quand elle est confrontée à d'autres modèle identificatoires (identiques ou différents), aide à construire son identité, à construire son statut dans la société. Plus les modèles seront divers et plus la norme évoluera et changera.

Avant de percevoir le handicap comme un inconvénient, il suffit de voir tous les atouts que la diversité, la différence peut amener dans un groupe ou une classe, de ce fait dans nos pédagogies. Si tant est que l'on veuille bien essayer de changer nos regards.

Accueillir les personnes handicapées dans des classes ordinaires permettrait de changer notre regard auprès des personnes qui par leur différence, méconnue, nous font peur. Il n'y a que la rencontre et la confrontation avec ses préjugés et tabou qui permettrait de comprendre et d'appivoiser le handicap. Il est donc urgent d'accueillir tous les enfants le plus tôt possible au sein des établissements ordinaires.

Au sein d'un groupe, la diversité ne ferait que favoriser les initiatives des élèves, leur créativité. Comment faire pour aider l'autre ?

« La présence de ces enfants "pas comme les autres" dans un groupe est un facteur d'enrichissement et non d'appauvrissement, car elle stimule l'intelligence et la créativité »⁵¹.

Les élèves qui arriveraient à aider à surpasser les difficultés associées au handicap d'un camarade, leur assureraient une satisfaction supplémentaire, une assurance, une force.

Plus il y a de diversités dans le groupe et plus les interactions multiples sont possibles, favorisant les échanges, la compréhension.

La norme deviendrait autre, l'enfant que l'on voyait comme celui qui ne pouvait s'adapter, dû à sa caractéristique particulière, le handicap, deviendra le "citoyen", celui qui est pareil que nous.

En ce qui concerne les handicaps, celui certainement le plus redouté est l'autisme, car le plus étrange à nos yeux, celui qu'on a du mal à comprendre tant les comportements dus à ces troubles psychiques nous surprennent. Les enfants ayant des troubles du comportement, sont certainement déstabilisants pour un groupe ordinaire, car il demande une adaptation aux règles de vie de la collectivité. Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse nous rapportent une expérience avec un enfant autiste qui refusait de s'asseoir. Les autres enfants n'ayant à ce moment-là, pas la permission de se lever, on aurait pu croire que cela aurait pu faire surgir un sentiment d'injustice chez les autres enfants. Mais ils font *« parfaitement la différence entre un caprice et cette autre chose qui fait que Gaston déambule entre les tables, alors qu'ils n'ont pas la permission de se lever. Ils ne manifestent leur réprobation ou leur désir d'en faire autant que si la subversivité de l'enfant en question est de l'ordre du caprice, jamais s'il s'agit d'une souffrance »⁵².*

Les enfants apprennent donc à respecter l'autre. Cela les renvoie certainement aussi à leur propre comportement. Mme T., professeur d'éveil musical me rapportait aussi la scène où un enfant trisomique faisait une crise. Les autres enfants, comprenant bien aussi que ce n'était pas un caprice, imagine le regard des autres quand ce sont eux qui font un caprice.

L'enfant autiste apporte aussi ses compétences, ils développent souvent des qualités extrêmement précises dans un certain domaine, qui peut aider les autres enfants.

⁵¹ « L'intégration collective des jeunes enfants », Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Ed. Erès, p.147

⁵² « L'intégration collective des jeunes enfants », Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Ed. Erès, p.110

Cécile Herrou Simone Korff-Sausse parlent non seulement de tolérance certes, mais surtout de la conviction que de la diversité, peut émerger d'autres valeurs sociales, que celles reconnues officiellement aujourd'hui.

Pour l'enfant handicapé, il est important qu'il soit le plus tôt possible intégrer dans un milieu ordinaire, même si par la suite, il est intégré dans un milieu spécialisé. Les passerelles seront d'autant plus faciles entre milieu spécialisé et ordinaire que l'enfant aura été reconnu comme personne auparavant. Que ce soit, l'ignorance ou l'attention portée, le rejet ou l'attachement, l'enfant handicapé ne considère pas cela comme dû spécifiquement à son handicap, mais à son individualité. Il verra ce même phénomène entre des enfants ordinaires. Il grandira avec une meilleure estime de soi qui lui évitera peut-être de se percevoir comme quelqu'un « qui n'aurait pas du naître ».

De plus, pour un enseignant, quel meilleur moteur que l'invention de nouvelle pédagogie, comment je vais m'y prendre pour qu'il progresse. Est-ce que ce ne sont pas les enfants en difficulté qui nous en poussé à inventer d'autre pédagogie, des méthodes dites actives, mettant l'élève au centre de son apprentissage. Faut-il s'en arrêter là ?

Accueillir l'enfant handicapé suppose de remettre en question notre enseignement, ce que l'on veut transmettre. S'adapter à l'enfant handicapé, nous l'avons bien vu suppose une grande flexibilité. Les autres enfants ne gagneraient-ils pas à cette flexibilité, en particulier dans la musique. Redéfinir notre rôle dans l'enseignement musical, une activité, au premier abord de loisir et de plaisir, avant la notion de réussite au sens, d'être le meilleur, d'acquérir le plus de compétence possible pour atteindre un niveau le plus haut possible : l'excellence.

Chapitre 4 : Enseignement musical, changeons nos regards

L'activité musique me paraît encore loin d'être concernée par le handicap. Comme si le professeur de musique n'était pas un enseignant, au même titre, que l'éducation nationale. Sous prétexte de sa spécialité, la musique, il y aurait plus de difficulté à accueillir des enfants ayant un handicap qu'ailleurs. D'après les réponses au questionnaire (cf. annexe 4), les activités de loisirs restent encore majoritairement le sport, la peinture, la musique n'étant la plupart du temps envisagée pour la personne handicapée comme un moyen thérapeutique, pas comme une pratique musicale à part entière.

Bon nombre d'excuses dont celles des instruments qui ne sont pas adaptés.

La première évolution possible serait de « cesser de penser que la musique est réservée à une élite de gens "sains de corps et d'esprit" »⁵³.

I. Pourquoi remettre en cause un enseignement musical de qualité ?

S'adapter aux élèves, mettre en place des dispositifs pour que chacun puisse progresser, là est bien notre rôle. La diversité, l'expérience de chacun (des enseignants, des élèves) participe à une école « où chacun est admis et reconnu dans son altérité et la richesse qu'il véhicule du fait de son expérience particulière et où les difficultés d'apprentissage ne sont pas considérées comme un échec, mais au contraire comme des situations dont peuvent émerger des stratégies inédites et de nouvelles inventivités »⁵⁴.

Lors de mon apprentissage musical, j'ai été confronté à des difficultés en Formation Musicale. Je n'avais aucun problème en ce qui concernait la pratique instrumentale, l'accordéon, j'avais même plutôt des « aptitudes » paraît-il, mais un décalage de niveau entre la FM et l'instrument s'est instauré, petit à petit tout au long du 1^{er} cycle.

"Manque de maturité" me disait-on, problème de compréhension des éléments théoriques, je ne rencontrais non plus aucune difficulté à l'école. Le "solfège", discipline ressentie difficile, je détestais ça. Mon expérience me fait mettre à la place de mes élèves aujourd'hui, moi qui enseigne aujourd'hui une matière que ne n'aimais pas. Mon expérience me fait remettre en question et me donne l'envie d'appréhender cette matière autrement, de faire du lien avec la pratique et de relativiser les apprentissages de langage, des codes musicaux, que l'on juge nécessaire à une pratique instrumentale.

Mais même avec cette envie, force est de constater que dans mes cours, j'aborde des éléments, parce qu'ils sont inscrits dans le programme, ils ne faisaient aucun sens à l'époque

⁵³ « Musique et handicap », Alain Carré, Ed. Fuzeau, p.11

⁵⁴ « L'intégration collective de jeunes enfants handicapés », Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Ed. Erès, p.115

où j'étais élève, et ne font toujours aucun sens aujourd'hui quand je dois les enseigner. Pourtant, je le fais. Bon nombre de mes collègues sont d'accord, quelques insurrections par-ci par-là, certains autres collègues s'y refusent.

Il m'est par exemple toujours difficile d'essayer de faire lire des notes à un batteur. Lui apprendre le rôle des clefs, comment on lit des notes, oui, mais quel sens pour lui de s'entraîner à les lire vite et très bien. Pas de portée pour lui en batterie, et il n'a nulle envie pour l'instant de jouer d'un autre instrument. "Madame, à quoi ça sert que j'apprenne à lire les notes ?", la seule réponse possible, peut-être que plus tard, si tu as envie de jouer de la basse électrique, pour ta culture. Pour ma part, il connaît le fonctionnement de la portée, des clefs, donc le jour où il aura réellement le besoin de lire les notes, il le pourra. Cette idée est loin d'être partagée par tous (enseignants et parents), pour beaucoup encore, le seul moyen d'accéder à une pratique instrumentale passe par la lecture de notes et de rythmes. Elle nous enferme souvent dans une manière de faire traditionnelle même si nous essayons de donner une consistance plus sympathique à la matière du solfège. Par cette seule représentation que l'on se fait de l'apprentissage de la musique (il y en a d'autre qui pourrait favoriser cela), on exclu tout ceux qui n'ont pas envie de s'embêter avec des choses qu'ils n'ont pas besoin, tous ceux qui ont des troubles du langage (« dys »), alors les personnes en situation de handicap...elles ont très peu de chance de passer l'année dans une école de musique.

Pourtant, nous aurions certainement tous à gagner de chercher de nouvelles manières de faire. Pour cela, il faut aussi qu'on y soit obligé. En ayant des élèves conformes à notre enseignement (qui lise bien les notes, qui ont le sens du rythme, qui chante bien), nul n'est besoin de se poser des questions sur notre pédagogie, ça fonctionne. C'est avec les élèves différents, handicapés ou non que l'on est obligé d'inventer de nouvelles pédagogies, que l'on doit s'adapter. Une condition, la non sélection, et tous les élèves gagneraient à cette ouverture, même ceux qui rentrent parfaitement dans le moule (ce n'est pas parce qu'on y arrive qu'on garde l'intérêt, l'envie de faire mieux et d'acquérir de nouvelles connaissances).

II. Prise en compte de la différence, adapter les pédagogies

Au regard de l'enseignement aujourd'hui, face au handicap, quand on est obligé d'accueillir, on remarque deux attitudes possibles (la même que l'on pourra avoir face à un élève dont on dira de lui qu'il n'est pas fait pour la musique). La première consiste à adopter celle du déni : « ce n'est pas si grave », et l'autre d'exacerbation « Il n'est pas capable, on ne peut pas lui demander de faire cela »

La difficulté est de tenir compte de la gravité du handicap, mais aussi du statut d'élève identique aux autres. Chose qui n'est pas simple, mais il faut adopter un regard juste.

A. Des orientations possibles et inclusives

L'une des premières orientations possible, nous l'avons vu plus haut, est d'arrêter de penser qu'il y aurait des gens « fait pour la musique » et d'autres non.

*« L'autre conviction profonde démontrée depuis scientifiquement : nous sommes tous inégaux face à la musique ; certains repèrent plus à hauteur des notes quand d'autres se révèlent plus forts en rythme ; d'autres encore ont un sens harmonique ou chantent faux ou manifestent ce que l'on appelle encore de nos jours l'oreille absolue. Ce constat de différences observables chez les valides m'a conduit à penser qu'il s'agissait de "handicaps" (au sens étymologique du terme) vis-à-vis de certains aspects de la musique. Alors pourquoi ne pas considérer qu'une personne handicapée est en fait, face à la musique, un être comme les autres présentant des difficultés particulières à résoudre ou à contourner ».*⁵⁵

Nous pourrions alors détourner la définition du handicap, ce ne serait plus un désavantage, mais une différence de capacités.

1. La différence au service de la pédagogie

Alain Carré, dans son livre « Musique et handicap », met un point d'honneur à différencier musicothérapie et pédagogie musicale.

La musicothérapie a pour seul but le bien-être de la personne. La séance de musicothérapie n'est pas décidée par la personne elle-même mais par le personnel encadrant. L'enseignement sous-entend une évolution et des apprentissages. La pédagogie n'est évidemment pas incompatible avec le bien-être et le plaisir, mais l'enseignant ou l'éducateur fixe des objectifs, adaptés à la personne handicapée.

Dans le cas de l'accueil d'une ou plusieurs personnes handicapées dans un groupe ordinaire, l'enseignant doit donc tirer bénéfice de la différence. Il peut le faire par le biais de la pédagogie de groupe. C'est-à-dire mettre en avant toutes les interactions possible entre les élèves, laisser libre à la part d'inventivité des enfants, tout en veillant à ce que les élèves en situation de handicap ne soient pas exclus mais qu'au contraire, le groupe dans son intégralité mette en œuvre des moyens, sa créativité pour trouver des solutions à un problème qui serait dû au handicap. Tous les élèves ont à gagner de cette inclusion, tout le monde s'en trouve valoriser : les élèves « normaux » parce qu'ils auront aidé l'autre (la réussite de l'autre ait aussi de leur fait), les élèves handicapés car ils auront surmonté une difficulté. Ce processus n'est pas à sens unique, il en va de même pour l'élève handicapée qui aidera l'enfant « normal » quand il rencontrera des difficultés.

Il est important, il me semble, de développer la capacité d'entraide en musique et pas celle de compétition. Au sein d'un groupe musical, la priorité est la musique et le plaisir que l'on va prendre et donner. Si le fait de vouloir montrer sa supériorité technique au sein d'un groupe de musique prend le dessus sur l'entité du groupe, cela peut mettre en péril la prestation du groupe. En effet, par exemple, si je sais que je peux jouer un morceau à une vitesse supérieure des autres participants, car j'ai plus de compétences technique et si je décide de mettre en avant cette supériorité, je mets les autres en difficulté, et donc la qualité de jeu du groupe. Le respect est une des qualités premières. Même si on est le « meilleur », s'il n'y a pas ce respect dans le groupe, ma performance ne sera certainement pas reconnue.

Dans une classe hétérogène, supposant des élèves différents, avec chacun leur difficulté, leur handicap, leur qualité et leur savoir, il est difficile d'adopter pour l'enseignant les mêmes manières de faire pour tout le monde.

⁵⁵ « Musique et handicap », Alain Carré, Ed. Fuzeau, p.18

Le groupe peut être une ressource, mais il peut aussi adopter une pédagogie un peu plus individualisée, différenciée, adaptée à chaque élève. L'objectif d'apprentissage n'est plus le même pour tout le monde au même moment.

La pédagogie différenciée repose sur l'idée qu'appliquer le même traitement pédagogique à tous les enfants creuse nécessairement les écarts. Il faut donc tenir compte des besoins personnels, proposer des situations variées d'apprentissage, favoriser la prise de conscience des ressources dont dispose chaque enfant pour apprendre et le conseiller pour les utiliser au mieux.

Il est évident que face à l'enfant handicapé, l'enseignant sera confronté à d'autres difficultés que celles rencontrées avec des élèves normaux. Celles-ci permettent à l'enseignant de trouver des nouveaux outils pour contourner l'obstacle, s'adapter à la déficience, qui ne peut être que bénéfique pour les autres élèves, qui pour beaucoup, ne rentrent pas dans le moule dans lequel on veut trop souvent les faire rentrer.

*« Plusieurs enquêtes de terrain, sur la base d'entretiens approfondis, montrent que les enseignants qui ont pris ces risques (d'accueillir des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire) déclarent avoir acquis des compétences nouvelles (en didactique spécialisée, mais aussi en termes de relations humaines), grâce à la confrontation avec des élèves handicapés, compétences qu'ils disent transférables à l'ensemble des élèves ».*⁵⁶

L'accueil d'un élève handicapé, qui au départ semblait être source d'inconvénients devient bénéfique tant pour les élèves que pour l'enseignant, et dans une visée éducative, pour la société.

2. Une cohésion entre tous les acteurs

L'inclusion de personnes handicapées remet aussi fortement le travail individuel pour l'enseignant. C'est-à-dire que l'enseignant lui-même doit être en capacité d'avouer son incapacité à régler seul une situation. Les expériences et les compétences de toute l'équipe pédagogique doivent concourir à l'évolution de l'élève, handicapé ou non. Cela remet effectivement en question la place d'un enseignant unique devant une classe.

*« Face aux fonctionnements cloisonnés, illustrés de manière typique par "le maître seul dans sa classe", la présence de ces nouveaux venus que sont les enfants handicapés nécessite de nouveaux ajustements collectifs ».*⁵⁷

Il sera bénéfique parfois de travailler à plusieurs, et d'accueillir aussi la personne pouvant aider la personne handicapée, notamment celle qui aide l'enfant handicapé dans l'éducation nationale, appelé l'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire). Accepter qu'une autre personne adulte, ayant aussi autorité rentre dans nos classes, personnel médical, collègue enseignant, éducatif, en bannissant le fait que cette personne pourrait porter des jugements sur notre pédagogie, des critiques. Toutes les personnes éducatives doivent être là pour l'enfant et les discussions se doivent d'être constructives.

Il est aussi important que la hiérarchie soit à l'écoute des peurs ou angoisses que l'accueil des enfants handicapés peut susciter chez un enseignant. Tout le monde doit être concerné et responsabiliser. Ce n'est pas uniquement l'enseignant le coupable, il faut lui donner les outils nécessaires, l'accompagner dans ses nouvelles démarches pédagogiques.

⁵⁶ « Autrement capables », Eric Plaisance, Ed. Autrement, Coll. Mutations, p. 127

⁵⁷ Ibid, p130

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, la musique demeure dans l'esprit des gens une activité difficile, pour laquelle il faut « être doué ».

Cette image, largement entretenue par les conservatoires, se démontre par le système « d'écramage ». Chaque année, on ne garde que les élèves les plus méritants, on décide de qui peut ou ne peut pas continuer la musique.

*« Dans ce contexte où même les valides eux-mêmes sont mis à la porte de la musique, on comprend mieux comment la population handicapée peut ne pas se sentir concernée par les pratiques musicales ».*⁵⁸

B. L'évaluation

Un autre obstacle et non des moindres qui ne facilite pas l'apprentissage de la musique pour tous est l'évaluation.

Nous l'avons vu lors des chapitres précédents, sans compter que le parcours musical est balisé par les cycles, le système d'évaluation est aussi à remettre en question. Effectivement, si les enseignants remettent en question leur pédagogie, qu'ils s'adaptent à la différence, mais que les manières d'évaluer ne changent pas, il y a là une incompatibilité pour favoriser une pratique musicale pour tous.

Je prendrai comme exemple les examens que nous faisons passer dans une école où je travaille pour le passage en Formation Musicale dans l'année au-dessus. Ces contrôles (oraux) se déroulent en présence du directeur et moi-même, le professeur. Au moment de la confrontation de nos deux notations, nous voyons que des écarts peuvent être importants entre la note allouée par le directeur et la mienne. En effet, le directeur juge l'élève sur des critères indépendants à l'élève, commun à tous, pour ma part, l'évaluation va porter sur leur progression. Un élève n'arrivera peut-être pas à lire les notes à la vitesse « recommandée » pour ce type d'exercice, mais ce qu'il faut repérer, c'est le fait que cet élève déjà lit les notes tout simplement, progrès pour lui, peu importe s'il ne les lit pas aussi vite pour l'instant que les autres.

Nous pouvons certes évaluer les compétences acquises, mais comment évaluons-nous le plaisir de faire de la musique ?

Si ce n'est pour justifier auprès des parents que leur argent n'est pas dépensé en vain, que dans les écoles de musique, il y a un gage de qualité, que la progression de leur enfant ne sera pas ralentie par les autres enfants, ayant acquis moins de compétence, et dans un souci de sélection ; on est en droit de se demander à quoi servent vraiment ces évaluations, (que je qualifierai plus d'« examens déguisés »), permettant l'élimination des maillons faibles plutôt que quelque chose dont on pourrait se servir comme outil pédagogique.

Beaucoup d'enseignants remplissent des bulletins en évitant bien de parler d'apprentissage quelconque, ou alors en mettant les formes. Les annotations se limitent à « élève agréable », « parfois un peu bavard », « élève motivé », « manque de motivation ».

Autant d'annotations qui sont bien la reflet, soit d'un manque de réflexion sur ce qu'on évalue, soit d'un certain laxisme, ou bien sur le fait que la notion que les notes ou annotations peuvent avoir un impact direct sur la poursuite des études musicales de l'enfant (pour l'établissement lui-même mais aussi pour des parents qui demandent des comptes sur la progression de leurs enfants).

⁵⁸ « Musique et handicap », Alain Carré, Ed. Fuzeau, p.31

II. La musique pour tous, c'est possible

De manière générale, et avec les technologies actuelles, avoir une pratique musicale doit être donnée à tous le monde, à partir du moment où on le désire.

A. Formation et adaptation

La plupart des professionnels éducatifs ou médicaux restent favorable à une connaissance du handicap à plus ou moins grande échelle, mais essentiellement quand il s'agit de déficience psychique. C'est-à-dire être capable, dans une certaine mesure de savoir ce qu'est en mesure de recevoir la personne. Non pas pour limiter son évolution sous prétexte qu'elle ne serait pas capable, mais au contraire pour pouvoir l'accompagner dans les meilleures conditions dans un apprentissage musical.

Cela peut passer par la formation, la lecture d'ouvrage, le dialogue avec des professionnels de santé ou éducateurs spécialisés.

Que ce soit en milieu spécialisé ou dans un milieu ordinaire, le handicap doit être pris en considération, sans pour autant qu'il devienne stigmatisant. Il favorisera l'adaptation des objectifs donnés, permettra des perspectives d'évolution.

L'enseignant doit veiller à adapter les locaux et dans le cas de handicap plus lourds, veiller à toujours respecter un cadre sécurisant.

Si les enseignants de la musique sont prêts à remettre en question leur pédagogie, il n'en reste pas moins qu'il faudra adapter le matériel, permettre la fabrication d'instrument de musique adapté comme le « soundbeam » : instrument de musique « sans contact » qui emploie des capteurs de mouvement hypersensibles pour permettre aux apprenants de devenir musicalement expressifs et créatifs, quel que soit leur niveau de développement cognitif ou physique.

Il est important de faire attention au niveau sonore pour que l'activité ne soit pas agressive.

B. Une expérience encourageante : le DAHLIR

Née d'une forte volonté politique dans le département de la Haute-Loire (43), le DAHLIR (Dispositif d'Accompagnement du Handicap vers les Loisirs Intégrés et Réguliers), a pour but de proposer aux personnes handicapées d'intégrer des structures de loisirs ordinaires (musique, sport, théâtre...).

Le Conseil Général de la Haute-Loire et la Direction Départementale de la Cohésion Sociale de la Protection des Populations (DDCSPP) ont créé un poste de chargé de mission « Loisirs et Handicap » afin de favoriser l'intégration des personnes (jeunes ou adultes) handicapées (par des déficiences physiques ou mentales) par les loisirs.

L'objectif est de répondre aux besoins et envies des personnes en situation de handicap.

Le DAHLIR a pour but d'inciter les structures à accueillir des personnes rencontrant des situations de handicap, en aidant les équipes pédagogiques à construire un accueil adapté, et aiguillant les familles dans les centres reconnus pour leurs compétences dans le domaine.

Ce dispositif repose sur le fait de faire se rencontrer les différents acteurs et organismes pour travailler de manière transversale et instaurer des relations de confiance entre les différents acteurs.

Afin que toutes personnes puissent pratiquer la musique si elle le désire, un accompagnement est construit, tant avec la personne qu'avec la structure d'accueil, selon 3 axes :

- Le projet individuel : il s'agit d'un désir plus ou moins formalisé de la personne handicapée (et/ou son entourage proche). Le référent de la personne objective cette demande pour faire émerger un projet individualisé, afin d'évaluer ce qui est possible de faire et ce qu'il est souhaitable
- Le suivi : l'accueil de la personne handicapée se fait dans le cadre d'un protocole précis, avec l'appui d'un expert extérieur qui s'assure du bon déroulement de la première séance.
- L'adaptation : mettre en place une adaptation permanente en fonction de la demande. Un suivi est assuré avant, pendant et après l'intégration dans la structure de loisirs, ici l'école de musique.

Le dispositif du DAHLIR a pour finalité une pratique « avec les autres ». Ici, tous les acteurs sont mobilisés pour favoriser l'intégration de la personne porteuse de handicap.

Il assure également la formation des enseignants pour qu'ils puissent être préparés à des situations jusqu'ici inconnues. Les enseignants signent une charte comme quoi ils s'engagent à accueillir des personnes handicapées, ils précisent aussi les limites de leur pratique pour certains handicaps.

C. Une ouverture sur les lieux d'éducation spécialisée, allé à la rencontre de...

Une éducation inclusive, tant en musique que dans la scolarisation demande une réflexion profonde et de ne pas forcer les gens.

L'enseignant doit se sentir prêt à accueillir des élèves en situation de handicap. Obliger un enseignant à intégrer des enfants handicapés dans une classe ordinaire n'aurait aucun aspect bénéfique s'il n'est pas accompagné d'aide nécessaire, tant sur le plan humain que matériel.

Ce n'est pas pour autant qu'il faille être passif. Anticiper l'accueil de personnes handicapées dans une structure de loisir montre déjà une volonté d'inclusion.

Dans les écoles de musique, cet aspect n'est jamais abordé, on se retrouve confronté à la situation sans aucune préparation, sans savoir si on va être soutenu par l'équipe pédagogique, par sa hiérarchie. Quand un parent, qui ose franchir la porte de nos écoles, demande à inscrire son enfant handicapé, souvent la première réponse est « il faut voir avec le professeur concerné ». Dans le cas d'une réponse positive, les expériences ne sont pas forcément négatives, mais dans l'inconnu, il y a une part de danger et de risque que la tentative d'intégration soit avortée au bout de quelques mois.

Il est donc important d'avoir une réflexion en amont, de montrer que l'inclusion de personnes en situation de handicap dans un milieu ordinaire est possible, moyennant tout ce que ça implique de remise en question, d'adaptation et de communication.

Parler des expériences, provoquer la rencontre organisant des projets ponctuels avec les structures spécialisées peuvent être un désamorçage des craintes et des appréhensions.

La musique peut être accessible à tous, une infirmière en psychiatrie me racontait l'expérience de ces collègues de l'Hôpital de jour qui accueillent des patients à la journée qui avait créé un single avec des patients psychotiques c'est à dire atteints de psychoses. Ces derniers ont écrit des paroles, puis cela a donné des phrases puis une chanson. Certains des patients accompagnés d'infirmiers ont même joué de divers instruments. Ils ont superposés les paroles et la musique. Chose impensable si l'expérience n'avait pas été tenté car au départ beaucoup de ces patients ne s'étaient jamais entendus et ne se doutaient pas qu'avec leur voix ils pouvaient chanter.

Autant d'expérience qui gagne à être raconté, même si pour l'instant, il est regrettable de constater ce cloisonnement entre milieu spécialisé et milieu ordinaire.

C'est en allant à la rencontre des personnes handicapées que la pratique musicale deviendra possible aux yeux de celles-ci.

Conclusion

« Envisager le handicap comme un état de fait, c'est nier toute possibilité d'évolution, car c'est fixer à jamais le handicap dans une structure. [...] On est toujours l'handicapé d'un autre »⁵⁹.

Refuser de voir le handicap, s'est aussi refuser de voir que chacun de nous, un jour ou l'autre est exclu de quelque chose.

Au regard des quelques analyses faites dans ce mémoire, tant qu'il y aura des personnes que nous identifierons parce qu'elles sont handicapées, le regard sera toujours celui qui insinue « tu es différent ».

La musique se joue, se chante, s'écoute, mais surtout se partage. Etre accepté dans un groupe, accéder à une pratique musicale dans un milieu ordinaire, prendre conscience que chacun a un rôle déterminant au sein de celui-ci, participe à la création de son identité, à favoriser l'estime de soi.

« La modification d'un élément modifie la production de l'ensemble : du collectif à l'individualité, de l'individualité à l'ensemble, c'est une des formidables possibilités qu'offre la musique en permanence ».⁶⁰

L'incapacité des personnes « normales » à accepter le handicap, à se comporter de manière binaire : déni ou rejet, sont la preuve que les mentalités restent encore à changer, et les barrières de l'ignorance et des craintes à faire tomber. Au sein même du milieu professionnel éducatif, des murs invisibles subsistent. Des liens sont à tisser entre milieu ordinaire et milieu spécialisé, les compétences à partager.

Au travers l'inclusion des personnes en situation de handicap, c'est tout une éducation qu'il faut repenser. Si dans l'éducation nationale, des évolutions ont lieu, elles sont encore insuffisantes. Dans les écoles de musiques, elles sont pratiquement inexistantes.

Il s'agit bien de revoir tout un système fondé sur une sélection progressive de ceux qui seront susceptibles de devenir les meilleurs musiciens de demain. Quelle image veut-on pour nos écoles de musique, quelles sont les réels objectifs ?

La différence, souvent source d'exclusion, est pourtant source de richesses et d'évolution possible, tant au niveau humain que pédagogique. La question du handicap révèle bien d'autres inégalités. Elle soulève plus largement le problème de l'exclusion. Dans une société, ou de plus en plus, les personnes doivent être infaillibles, autonomes et autosuffisantes, on oublie que l'on a besoin de l'autre. C'est le regard de l'autre et la confrontation avec autrui qui nous permet d'exister et de se réaliser.

Les activités de loisirs, que l'on pourrait considérer non seulement comme des activités de plaisir (il n'y a aucune obligation légale, c'est un choix personnel) mais aussi comme des activités de partage et de rencontre, pourraient favoriser l'acceptation de la différence, permettre la tolérance. Mais que ce soit dans le sport, la danse ou la musique, on rencontre les mêmes obstacles : le souci de la performance, du résultat et de l'excellence au détriment des valeurs de chaque individu, handicapé ou non.

⁵⁹ « Les psychiatres face au "handicap" dans la loi de 1975 », Motion du Syndicat de la psychiatrie, in Psychiatrie aujourd'hui, n° 32

⁶⁰ « Musique et handicap », Alain Carré, Ed. Fuzeau, p.99

Si l'on veut parler d'inclusion et d'égalité, n'est-ce pas cette notion qu'il faudrait remettre en question en premier ?

L'accueil des personnes handicapées nécessite, de part la nécessaire adaptation pédagogique de l'enseignant, une anticipation et une réflexion de toute l'équipe pédagogique, chose qui manque cruellement dans les écoles de musique (j'entends ici petite structure associative) dans lesquelles les réunions servent souvent à régler des affaires matérielles ou d'« intendance » (dates d'audition, utilisation des locaux etc.) Ne faut-il pas non plus que des moyens soient mis en œuvre pour permettre les dialogues et les débats dans des écoles de musique, où bien souvent, le professeur, lui-même, est isolé, ne rencontrant, le jour où il vient donner ses cours, ni autres collègues, ni secrétaire, ni directeurs.

Enquête extraite du mémoire de Lauris Martin, « La pédagogie : un mouvement perpétuel », Cefedem Rhône-Alpes, 2011

Quelle image le conservatoire reflète en vous ?

Je partirai, pour aborder cette première question, d'un sondage simple que j'ai effectué cette année auprès d'élèves de 1er et 2ème cycles.

Ce sondage s'adressait aux musiciens (anciens du conservatoire, musiciens autodidactes et élèves actuels), aux non-musiciens ainsi qu'à des élèves d'une école associative et d'une école intercommunale.

Trois questions leur étaient posées :

- 1) Qu'est-ce que le conservatoire pour vous ?
- 2) Qu'est-ce qu'on y fait ? Quelle musique y joue-t-on ?
- 3) Le conservatoire vous paraît-il accessible ?

La plupart des réponses continue à associer conservatoire et « excellence » (ce mot revient souvent dans la réponse à la première question) : « *excellence (c'est les meilleurs qui vont au conservatoire), lieu de formation de l'élite musicale « institutionnelle », vieux truc élitiste, certain niveau du savoir, endroit où on pratique quelque chose pour plus tard* ».

[...]

« Le conservatoire est une école de musique où l'on forme des gens à jouer d'un instrument. J'ai fréquenté deux conservatoires et plusieurs écoles de musique. Je n'y vois pas grande différence, l'enseignement rendu est surtout affaire du professeur que l'on a. Pour ce que j'en connais, dans l'un comme dans l'autre on sort des instrumentistes de plus en plus forts mais malheureusement nous avons plus de mal à en sortir des musiciens. On sent qu'une remise en question de ceux-ci se fait lors de stages et rencontres avec des artistes. Mais l'enseignement instrumental reste souvent trop basé sur la technique et non sur la musique ».

Des mots comme : « *diversité, lieu où se retrouve les musiciens* », qui redorent un peu le blason du conservatoire, et lui associe d'autres valeurs que la seule excellence.

[...]

A la question, *qu'est-ce qu'on y fait, quelle musique y joue-t-on ?* J'ai constaté que la majorité des réponses de ceux qui enseignent dans les conservatoires se rejoignent sur l'exigence de développer la diversité par une offre pédagogique étendue (réponses de musiciens) :

- « *Le conservatoire est tout d'abord un lieu de formation permettant de donner accès aux étudiants à divers matières et enseignements ; ceci pour les former de la manière la plus complète possible. Néanmoins, en fonction des établissements, les moyens mis en œuvre sont plus ou moins limités. Il me semble vraiment important de pouvoir laisser ouverte à tous les élèves le maximum de classes possibles afin de compléter la formation de chacun (et qu'elle soit la plus diversifiée possible) »*

- « *Apprentissage rigoureux ou supposé l'être. Le conservatoire a subi une énorme évolution ces 15 dernières années (jazz, musiques actuelles, électro, trad.), la musique classique n'est plus exclusive »*

- « Dans le cadre des conservatoires de musique, il s'agit de restituer la « conservation » de cet art, en dispensant des cours musicaux. Dans un conservatoire, on apprend la musique telle qu'elle a été inventée. C'est donc plus les styles classiques/baroques que l'on joue ; Cependant on trouve également de plus en plus les musiques dites « actuelles »

- « On y prend des cours de solfège, d'instruments, chant. La musique classique prend une part importante. Le jazz et les musiques traditionnelles sont aussi présents selon les régions »

- « Du classique, qui reste malgré tout la base de l'enseignement musicale occidental. Souvent lorsqu'on veut en sortir, on se retrouve dans la variété. Des cours de jazz ou autres sont donnés mais en aucun cas il sert de base à l'apprentissage »

[...]

Voici par exemple une phrase d'un élève répondant à cette question : « On joue ce que nous donne les professeurs »

Pour la troisième et dernière question - *Le conservatoire vous paraît-il accessible?*, voici encore quelques réponses intéressantes :

- « Ce n'est pas accessible vu mon niveau et mon manque de sérieux »

- « Oui et non. C'est accessible depuis son évolution vers d'autres styles et non car il existe toujours un déterminisme social et des problèmes financiers dans les familles »

- « Pas pour monsieur tout le monde »

- « Accessible financièrement, mais souvent peu accessible géographiquement »

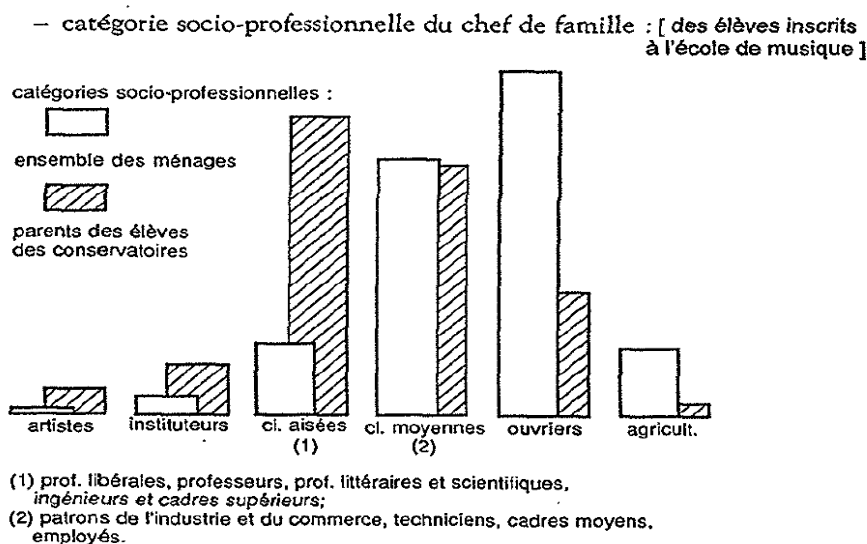
- « Pour tous niveaux donc oui »

- « Parfois l'exigence de certains professeurs n'est pas adaptée à la volonté propre de chaque élève. Il me semblerait utile de pouvoir proposer également un cycle amateur, qui permettrait de manière plus large et moins compétitive à des enfants de pouvoir découvrir la musique. Le conservatoire reste néanmoins exigeant et doit le rester. Les écoles de musique pour les personnes moins exigeantes ont aussi été ouvertes pour cela. Le conservatoire est accessible à tous, à condition que chaque élève y étant prenne en compte le travail demandé ! »

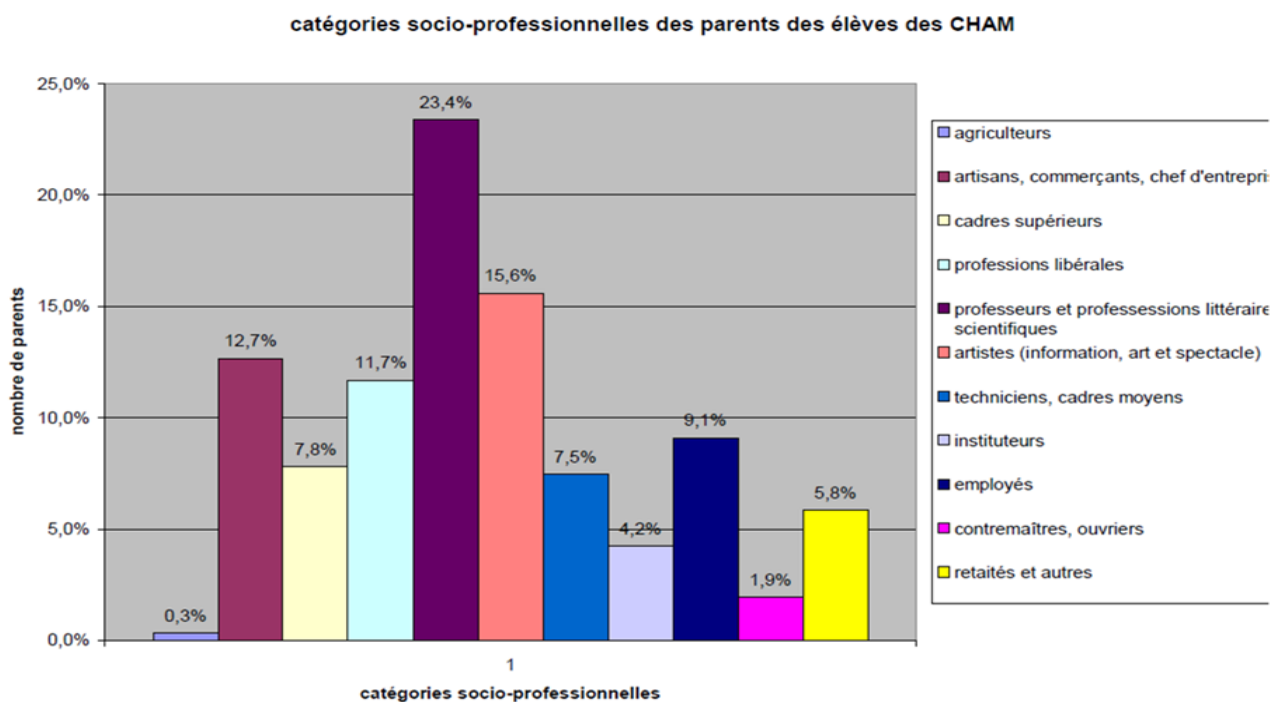
Pour terminer, je voudrais préciser que les élèves qui ont répondu à ce sondage n'ont, en général, pas envie d'intégrer à long terme un conservatoire de type CRR, CNSMD ou même pôle supérieur (je rappelle qu'il s'agit d'élèves d'écoles de musique associative ou intercommunale).

La plupart de ceux qui pensent que le conservatoire pourrait être accessible abandonnent rapidement cette idée car ils imaginent qu'ils n'ont pas le niveau nécessaire et qu'il faut beaucoup « bosser » une fois rentré.

Comparaison entre 2 études menées sur les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves en école de musique (1983) et en Classe à Horaire aménagée Musique au CNR de Lyon (2001-2002)



« Comment la musique vient aux enfants », Antoine Hennion, 1983



L'environnement social et culturel des Classes à Horaires Aménagés de Musique du Conservatoire National de Région de Lyon (2001-2002)

Enquête conçue et réalisée par Jean-Claude Lartigot et Xavier Perrot

ANNEXE 2.1

Intégrer le Conservatoire, candidature 2013-2014 Conservatoire à Rayonnement Régional, Musique, Danse et Théâtre de Renne

Le Conservatoire propose aux élèves de suivre leur cursus selon deux modalités :

Principes généraux :

Le nombre d'admissions est subordonné au nombre de places disponibles. Lorsque le nombre d'élèves admissibles est supérieur à celui des possibilités d'accueil dans la discipline dominante choisie, il peut être proposé l'inscription sur une liste d'attente.

Toute première année au CRR est probatoire quel que soit le niveau dans lequel est admis un élève. A l'issue de cette année, la décision de la poursuite ou de l'arrêt des études au Conservatoire est prise sur avis de l'ensemble des professeurs de l'élève.

Conditions d'admission

- En Horaires Traditionnels

Dominante instrumentale

Dans toutes les disciplines, le Conservatoire organise des évaluations de niveaux au cours du mois de juin et de septembre.

Débutants*:

L'admission est soumise aux résultats des tests d'aptitude et non d'acquisition (coordination des mouvements, capacités auditives, mémorisation). L'adéquation entre l'instrument et la morphologie de l'enfant sera également vérifiée. Les candidats déclarés admis sont inscrits en 1ère année de 1er cycle.

Non débutants*:

L'admission est soumise aux résultats des tests d'entrée organisés par discipline, au cours du mois de juin ou de septembre. Le candidat exécute 2 œuvres de son choix de style et/ou d'époque différents éventuellement suivi d'un entretien avec le jury.

Tout candidat ne venant pas d'un CRD ou CRR est soumis aux tests de classement en Formation Musicale.

Nature des tests : lecture chantée déchiffrée, lecture rythmique déchiffrée, tests d'oreille par oral et quelques questions sur les connaissances théoriques.

Dominante vocale

Débutants*

L'admission est soumise aux résultats des tests. Le candidat doit présenter un air antique ou une mélodie simple. Les candidats déclarés admis sont inscrits en 1ère année de 1er Cycle.

Non débutants* :

L'admission est soumise aux résultats des tests d'entrée organisés durant le mois de juin ou de septembre.

Pour entrer en Cycle 1 : le candidat doit présenter un air antique ou une mélodie simple

Pour entrer en Cycle 2 et 3 : le candidat doit présenter une mélodie et/ou un court extrait d'Opéra ou d'Oratorio.

Pour entrer en Cycle 3 "Orientation professionnelle" : le candidat présenter une mélodie française, un lied, un air d'Opéra, un extrait d'Oratorio.

Tout candidat ne venant pas d'un CRD ou CRR est soumis aux tests de classement en Formation Musicale organisés durant le mois de juin ou de septembre.

Nature des tests : lecture chantée déchiffrée, lecture rythmique déchiffrée, tests d'oreille par oral et quelques questions sur les connaissances théoriques.

Pour entrer en Cycle d'Orientation Professionnelle :

Après un premier entretien d'orientation avec le professeur responsable du cycle, les candidats participent dans l'ordre chronologique :

o A un stage conclu par un entretien d'évaluation

o A une audition de scènes (le candidat présente une scène au choix d'une durée de 3 à 5 minutes) devant un jury composé de professeurs du département et de personnalités extérieures.

* cf. tableau limites d'âge

- En Horaires Aménagés

Textes régissant les classes à horaires aménagés

- Arrêté du 31 juillet 2002 (Classes à horaires aménagés pour les enseignements artistiques renforcés destinés aux élèves des écoles et des collèges)

- Circulaire 2002-165 du 2 août 2002 (Classes à horaires aménagés musicales dans les écoles élémentaires et les collèges)

- Arrêté du 22 juin 2006 (Programme d'enseignement des classes à horaires aménagés musicales)

- Circulaire 2007-020 du 18 janvier 2007 (Classes à horaires aménagés danse dans les écoles élémentaires et les collèges)

Modalités d'admission

Chaque année, le Conservatoire organise des évaluations pour les élèves souhaitant intégrer le dispositif. Au cours du mois de janvier, les dossiers de candidature sont téléchargeables sur le site internet du Conservatoire ou disponibles à l'accueil de la scolarité aux heures d'ouverture, et sont à déposer dûment complétés impérativement aux dates indiquées sur le dossier. Les familles reçoivent quelques semaines plus tard une convocation pour une ou plusieurs évaluations, ces dernières se déroulant généralement un samedi au mois d'avril. A l'issue de l'évaluation, les demandes d'admission dans les classes à Horaires Aménagés Musique et Danse sont soumises pour examen à une commission mixte, Education Nationale / Conservatoire, présidée par l'Inspecteur d'Académie ou son représentant.

ANNEXE 2.3

La commission s'assure de la motivation et des capacités des candidats à suivre avec profit la formation dispensée en examinant les dossiers des élèves dans lesquels figurent :

- Le document de liaison prévu à cet effet pour l'entrée en sixième,
- Les bulletins trimestriels délivrés dans les autres établissements pour l'entrée en cinquième, quatrième et troisième,
- Pour les candidats déjà inscrits au Conservatoire de Rennes : l'avis motivé des différents professeurs de l'élève,
- Pour les candidats non inscrits au Conservatoire de Rennes : les résultats des entretiens et des évaluations musicales ou chorégraphiques organisés au préalable par le Conservatoire,
- Pour les candidats venant d'une classe CHAMD d'une autre ville : les attestations de niveau musical ou chorégraphique du CRR ou CRD dont ils proviennent,
- Pour les danseurs, un certificat médical attestant de l'absence de contre-indication à la pratique de cette discipline.

Sur l'avis de la commission, les élèves sont affectés dans l'établissement scolaire par l'Education Nationale. L'équilibre des effectifs entre les différentes dominantes est privilégié. Le chef d'établissement procède ensuite à leur répartition dans la classe correspondante.

- **particulières pour les départements Musiques Actuelles Amplifiées, Jazz, Direction de chœur**

Pour les départements Musiques Actuelles Amplifiées, Jazz et Direction de Chœur : dispositions particulières.

Dispositions particulières pour l'entrée en ateliers :

Pour entrer en études non diplômantes, en fonction des places disponibles, l'enseignant auditionne les candidats.

Les candidatures sont à déposer en même temps que la deuxième période d'inscription qui se déroule tous les ans fin août/début septembre.

C. LIMITES D'ÂGE INDICATIVES PAR DISCIPLINE

Âge au 31 décembre de l'année scolaire en cours

Département	Discipline	Débutant	Cycle I	Cycle II	Cycle III Formation Pratique Amateur	Cycle Orientation Professionnelle	
		Minimum	maximum				
Culture Musicale	Formation Musicale	7 ans	Jeune/ adulte	<i>Pas d'âge limite</i>			
	Écriture	<i>Pas d'âge limite</i>					
	Analyse	<i>Pas d'âge limite</i>					
Cordes	Alto	7 ans	10 ans	14 ans	18 ans	20 ans	
	Contrebasse	6 ans	10 ans	14 ans	18 ans	20 ans	
	Violon	6 ans	10 ans	14 ans	18 ans	20 ans	
	Violoncelle	7 ans	10 ans	14 ans	18 ans	20 ans	
Vents	Bois	Basson	7 ans	16 ans	20 ans	24 ans	25 ans
		Clarinette	8 ans	11 ans	15 ans	19 ans	20 ans
		Flûte traversière	8 ans	12 ans	15 ans	19 ans	20 ans
		Hautbois	8 ans	12 ans	15 ans	19 ans	20 ans
		Saxophone	8 ans	12 ans	15 ans	19 ans	20 ans
	Cuivres	Cor	8 ans	12 ans	15 ans	19 ans	26 ans
		Trombone	8 ans	16 ans	20 ans	24 ans	26 ans
		Trompette-cornet	8 ans	12 ans	15 ans	19 ans	26 ans
		Tuba-saxhorn Euphonium	8 ans	<i>Se renseigner auprès de l'enseignant</i>			
Instruments polyphoniques	Accordéon	7 ans	<i>Se renseigner auprès de l'enseignant</i>				
	Guitare	7 ans	10 ans	<i>Se renseigner auprès de l'enseignant</i>			
	Harpe	7 ans	10 ans				
	Percussion	7 ans	10 ans				
	Piano	7 ans	10 ans				
Voix	Art lyrique	Fille : 16 ans Garçon : 17 ans	Fille : 22 ans Garçon : 23 ans	Fille : 24 ans Garçon : 26 ans	Fille : 27 ans Garçon : 29 ans	Fille : 28 ans Garçon : 30 ans	
	Maîtrise	7 ans	11 ans	14 ans			
Accompagnement	Accompagnement	Niveau minimum requis : début cycle III en piano et Formation Musicale					
Musique Ancienne	Basson baroque	<i>Se renseigner auprès de l'enseignant</i>					
	Clavecin	8 ans	14 ans	18 ans	22 ans	24 ans	
	Orgue	8 ans	14 ans	18 ans	22 ans	24 ans	
	Traverso	8 ans	14 ans	18 ans	22 ans	24 ans	
	Viola de gambe	6 ans	14 ans	18 ans	22 ans	24 ans	
Violon baroque	<i>Se renseigner auprès de l'enseignant</i>						
Musiques traditionnelles	Biniou	<i>Se renseigner auprès de l'enseignant</i>					
	Bombarde						
	Chant						
	Violon						

Quels sont les principaux types de handicap ?

On peut distinguer 6 grandes familles de handicap :



Le handicap moteur :

recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité, notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs (difficultés pour se déplacer, conserver ou changer une position, prendre et manipuler, effectuer certains gestes).



Le handicap visuel :

concerne les personnes aveugles, mais aussi, dans la majorité des cas, les personnes malvoyantes



Le handicap auditif :

la perte auditive totale est rare, la plupart des déficients auditifs possèdent « des restes auditifs » pour lesquels les prothèses auditives apportent une réelle amplification. Selon les cas, ce handicap s'accompagne ou non, d'une difficulté à oraliser.



Le handicap psychique :

Aucune définition exhaustive n'est possible, d'autant que la terminologie psychiatrique (névrose, psychose...) est seulement maîtrisée par les psychiatres.



La déficience intellectuelle :

C'est une difficulté à comprendre et une limitation dans la rapidité des fonctions mentales sur le plan de la compréhension, des connaissances et de la cognition.



Les maladies invalidantes :

Toutes les maladies respiratoires, digestives, parasitaires, infectieuse (diabète, hémophilie, sida, cancer, hyperthyroïdie...). Elles peuvent être momentanées, permanentes ou évolutives.

Questionnaires à des personnes travaillant avec des personnes en situation de handicap

Ce questionnaire a été donné à 5 personnes travaillant dans des secteurs différents du handicap.

- 1) Dans quel type de structure travaillez-vous ? Quelle est son rôle ?
 - Dans un Centre Médicaux-psychologique adulte qui accueille des patients atteints de maladies psychiques, soit à temps partiel, soit à la journée.
 - Dans un foyer d'hébergement ADAPEI⁶¹ ayant une Section d'Activité de Jour (SAJ)
 - J'ai travaillé pendant 30 ans dans l'enseignement spécialisé (IME, IMPro, ITEP)⁶², les 10 dernières années en CLIS : Classe d'Inclusion Scolaire.
 - En ESAT, « Etablissements et Services d'Aide par le Travail » qui donne aux personnes handicapées accès à la vie professionnelle en aménageant les activités à leurs besoins spécifiques et en dispensant les soins nécessaires liés à la perte d'autonomie.

- 2) Quelle est la nature du handicap des personnes qui sont accueillies dans votre structure ? Moteur ? Psychologique ? Divers ? Autres ?
 - Handicap psychique, pathologie mentale
 - Cette structure accueille des personnes adultes déficientes mentales et/ou physiques, des personnes souffrant de psychose, névroses, des personnes trisomiques, des personnes avec des troubles autistiques...
 - Je vous donne la définition de la CLIS : classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement (autisme) ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole (DYS).
 - Maladies mentales « traditionnelles », mais aussi de plus en plus souvent de type psychotiques.

- 3) Est-ce qu'elles pratiquent une activité de loisirs (sport, musique, danse, peinture, théâtre etc....) ? Si oui, est-ce qu'il s'agit d'un pourcentage important ?
 - Au sein même de la structure, les patients pratiquent des médiations à visée thérapeutique de type : peinture, relaxation, musique, sport.
 - La plupart des résidents qui ne peuvent pas travailler en ESAT participe à des activités de loisirs. Seul un faible pourcentage (6 résidents sur 30 accueillis dans notre structure profite d'une activité de loisir extérieures) de personnes déficientes mentales participent seules à une activité de loisirs en dehors de l'établissement et sans encadrement éducatif.
 - Les élèves de ma classe pratiquaient les activités de leur âge : souvent du foot pour les garçons.

⁶¹ ADAPEI : Association départementale des Amis Parents d'Enfants Inadaptés

⁶² IME : Institut Médico-Educatif, IMPro : Institut Médico-professionnel, ITEP : Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique

- Oui pour la quasi-totalité. Ces personnes sont institutionnalisées et pratiquent donc des activités de soutien régulières, souvent plusieurs : Sport, peinture, poterie, musique, etc....

4) Pratiquent-elles ces activités intra-muros ou extra-muros ?

- **Intra-muros et extra-muros**

- Ces activités ont lieu au sein de l'établissement (la musique avec un art thérapeute qui travaille au sein de notre structure, une relaxologue vient pour une prise en charge individuelle une fois par semaine, médiation animale), mais également en dehors afin de favoriser l'intégration mais la plupart du temps encadré par le personnel éducatif (ex. : la piscine, le théâtre ou nous accompagnons un petit groupe de résidents, sport adapté encadré d'un éducateur sportif

Certaines personnes, travaillant en ESAT, participe à des activités de loisirs en dehors de l'établissement (tennis, judo), souvent dans des centres sociaux (tricot, peinture, danse)

- **Extra-muros**

- Le sport uniquement peut être pratiqué en intramuros ou en extramuros, les autres se font soit par le biais du foyer d'hébergement soit en milieu ordinaire.

5) Dans le cas d'une activité intra-muros, est-ce un enseignement spécialisé avec des éducateurs ou enseignants formés à des situations de handicap ?

- **Oui, la plupart des professionnels soignants ont reçu une formation spécifique**

- **Les activités intra-muros bénéficient d'un encadrement spécialisé.**

- Le personnel encadrant le sport est en pleine connaissance des handicaps et effectue en plus de l'apprentissage de la pratique un réel travail de soutien de la personne pour qu'elle y trouve du bien être et qu'elle fasse évoluer ses limites au niveau de ses capacités techniques.

6) Dans le cas d'une activité extra-muros, s'agit-il d'enseignement spécialisé ou suivent-elles un cursus plus traditionnel avec un groupe « ordinaire » ?

- **Avec un groupe ordinaire (type MJC)**

- **Dans le cas d'activité extra-muros, il s'agit d'un cursus avec des enseignants non spécialisé sur le handicap (ex. prof de tennis, de danse, intervenants des centres de loisirs)**

- Les activités étaient pratiquées en milieu ordinaire mais du fait de leur handicap (déficience intellectuelle légère) qui les rendait sans doute moins performant physiquement (ou moins bien intégré socialement dans le cas de sport collectif), ils étaient plus souvent amené à abandonner l'activité, surtout si leur famille ne les incitait pas à poursuivre et que l'entraîneur pratiquait une sélection des joueurs en fonction de leurs performances (pour jouer les matchs du dimanche par exemple).

- Les activités encadrées par les foyers d'hébergement sont elles aussi réalisées dans un cadre spécialisé, ce qui ne signifie pas qu'il ne puisse y avoir des contacts avec le milieu ordinaire (spectacle, concert, rencontre sportive liée à des événements sociaux...)

Certains de nos ouvriers pratiquent aussi une activité en club ou centre, ceci de manière plus sporadique et exceptionnelle. Il s'agit souvent des personnes les plus autonomes.

-

ANNEXE 4.3

7) Comment favoriser l'inclusion des personnes souffrant de handicap ? Est-ce toujours possible ? Ou parfois un enseignement spécialisé est-il nécessaire voire obligatoire ?

- Un enseignement spécialisé est toujours nécessaire, voire obligatoire
- C'est nous qui travaillons avec les réseaux sociaux et culturel afin de voir ce qu'ils proposent, et ensuite voir si cela est possible pour le résident.
L'accès peut s'avérer difficile pour les personnes à mobilité réduite. Tout dépend de quel type de handicap il s'agit mais il est intéressant de voir comment le résident se comporte en milieu ordinaire.
Toutefois, pour certaines personnes, il est favorable d'avoir un enseignement spécialisé afin de savoir comment aborder et mettre en place l'activité en fonction du degré de handicap.
- L'inclusion des élèves en situation de handicap est prévue par la loi. Par contre en ce qui concerne les loisirs, les clubs et associations sont libres de favoriser ou non l'accès des personnes en situation de handicap aux activités proposées. Il y a de très nombreuses façons de le faire : soit le club ou l'association accueille un groupe de personnes en situation de handicap et leur propose un enseignement adapté, soit une ou plusieurs personnes en situation de handicap sont intégrés à l'activité avec des personnes « ordinaires ». Elles suivent le même enseignement, mais avec d'éventuelles adaptations pour certains (simplification de la tâche, aides extérieurs, outils mis à disposition...). Les personnes handicapées sont ainsi mêlées au groupe.
- Il est nécessaire que l'enseignant soit le plus à l'aise possible avec ce public de manière à établir un contact rassurant pour lui et les élèves. Une formation ainsi qu'un travail en réseau avec les partenaires qui connaissent l'élève peut rassurer le professionnel ainsi que l'élève et permettre d'installer une relation favorable à l'apprentissage et au plaisir lié à cette activité. Il me semble que l'adaptation des lieux, des moyens et méthodes d'enseignements est indispensable pour les élèves porteurs de handicaps. Il est important de ne pas mettre l'équipe éducative ou les élèves en difficultés surtout lors d'une activité sensées leur apporter plaisir, détente...
- A mon avis, l'insertion des personnes handicapées dans le cursus ordinaire passe avant tout par l'acceptation du groupe ; quelle est notre volonté d'accueil ? Quel temps veut-on rendre disponible pour lui ?
Bien sûr l'importance du handicap et ses conséquences sur les différents types d'activité peut rendre l'insertion difficile voire impossible. La pratique individuelle de l'activité reste parfois possible et positive quelque en soit le résultat.
Si la personne enseignante n'est pas spécialisée, il faut néanmoins qu'elle y soit sensible et réceptive afin de pouvoir adapter ses méthodes pédagogiques et les rendre pertinentes.

8) Quels sont les facteurs qui empêchent les personnes porteuses d'un handicap d'intégrer des institutions « ordinaires », comme par exemple une école de danse, une école de musique, une équipe de foot etc.... ?

- Le plus souvent, une problématique relationnelle empêche les personnes handicapées d'intégrer les institutions ordinaires, ainsi que la peur du regard des autres, ou l'agoraphobie
- L'obligation de résultat en milieu ordinaire. Par exemple, nous avons un résident qui fait parti d'une équipe de foot. Il participe à tous les entraînements mais lorsqu'il s'agit des matchs, il reste sur le banc de touche car il faut des résultats.
Il en est de même pour 2 autres résidents qui faisaient de la danse de salon. Au moment du gala, le professeur leur a dit qu'ils ne participeraient pas.

En ce qui concerne la musique, il faut savoir lire pour déchiffrer les morceaux, ainsi que compter. Or certains résidents ne savent ni lire, ni écrire, ni compter.

- La réticence de l'enseignant chargé de l'activité, les craintes de ne pas savoir comment faire face au handicap, la difficulté de réfléchir à la façon d'adapter son enseignement (par exemple dans un cours de formation musicale simplifier la tâche à accomplir, s'il y a des choses à écrire donner le support tout prêt, donner des consignes simples, ne pas forcément attendre un « résultat » mais un certain bien-être du participant.
- Les locaux inadaptés
L'absence au sein de l'école (équipe enseignante et direction) d'une volonté d'accueillir ces élèves souvent par peur de ne pas savoir, de ne pas avoir cette compétence...d'où l'importance de travailler en lien, en réseau avec les partenaires extérieurs qui interviennent autour de ce public.
- Dans un contexte accueillant, l'intégration est d'autant plus difficile lorsque l'activité est pratiquée en « équipe » car son intégration peut représenter un frein pour les performances techniques au niveau collectif (ce n'est pas toujours le cas).
Dans un contexte moins favorable, je dirais que la petitesse d'une poignée de personnes les amène à se grandir en s'amusant des défauts de l'autre. Certains subissant l'effet de masse seront incités à ne pas contester et ne le feront pas par manque de confiance. Ce scénario-type est presque toujours atténué, intermittent, sous-jacent.

9) Quels bénéfices pourraient tirer un groupe d'élèves « ordinaires » dans une classe accueillant des personnes ayant une déficience physique ou psychologique ?

- Accueillir et accepter la différence dans notre société
Apprendre le handicap et l'appivoiser
Faire preuve d'empathie
- Les personnes ordinaires en relation avec des personnes handicapées auraient un autre regard sur le handicap. Ils auraient également moins d'appréhension pour entrer en « contact » avec eux. Ils auraient une meilleure connaissance de ce qu'est le handicap. Auprès des personnes handicapées, nous apprenons certaines valeurs de la vie comme le soutien, la tolérance et le respect. Les personnes autistes peuvent être très douées dans certains domaines, ils pourraient donc faire bénéficier de leur connaissance aux autres.
- Les bénéfices sont immenses ne serait-ce que dans l'idée que la société ne réserve pas certaines activités à un type de citoyens agréé et normé. Cette idée ne peut faire son chemin que si les individus sont confrontés à des situations au cours desquels ils sont obligés de partager ces activités avec d'autres, finissent par oublier le « handicap » d'un des participants, lui reconnaissant ainsi des capacités.
Au fil du temps, ils acceptent l'idée de vivre dans une société non ségrégative.
- Aller à la rencontre de l'autre avec ses différences
- Le fait même d'aider quelqu'un à surpasser ses difficultés confère au groupe une force et une assurance supplémentaire. Une insertion réussie joue le rôle de liant au niveau des relations humaines et chaque personne du groupe en tire une satisfaction personnelle.

10) Quels bénéfices pour les personnes porteuses de handicap d'être inclus dans des groupes ou classes ordinaires ?

- Les considérer comme des personnes normales, les aider à se resocialiser.

Etre en lien avec les autres, s'inscrire dans la société, rompre l'isolement

- **L'intégration, la socialisation**
- Au niveau de l'image de soi, pratiquer des activités de loisir avec les autres et comme les autres permet d'améliorer la perception que l'on a de soi-même, et aide à compenser son handicap. Le fait d'être exclus d'une activité ne peut engendrer que de la frustration et le sentiment de ne pas être « à la hauteur » « dans la norme ». Lorsqu'il s'agit d'enfants cela a également des répercussions sur les autres membres de la famille (pour les parents l'idée que leur enfant n'est pas un citoyen comme les autres et qu'il n'a pas sa place dans la société comme les autres).
- Se sentir accueilli et montrer leurs compétences
- Individuel :
Si l'insertion est bien étayée, elle ne sera pas ressentie comme un échec par la personne accueillie. Elle recherchera les mêmes plaisirs que tout autre membre du groupe.
- Sociétal :
La méconnaissance du handicap et le manque de contacts avec ces personnes amène les gens à avoir des préjugés et des réticences. Une insertion en milieu ordinaire reste dans tous les cas de figure la solution la plus probante pour casser ce cercle vicieux.
-
-

11) Quel serait, d'après vous, les évolutions souhaitables pour faciliter l'accueil de personnes souffrant d'une quelconque déficience dans des classes ordinaires ?

- **Proposer des formations spécifiques, ainsi que des stages**
- **Tout d'abord, il faudrait rendre accessible tous les établissements aux personnes à mobilité réduite. Il faudrait que les classes soient moins surchargées afin que les enseignants aient plus de temps à accorder aux élèves. Il faudrait plus de postes d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS).**
Mais il faut savoir que toutes les personnes handicapées ne peuvent pas bénéficier des cursus ordinaires du fait de leur maladie mentale : un milieu « protégé leur ait donc favorable, nécessaire »
- En ce qui concerne l'école : une nécessaire formation des enseignants et des aides lorsqu'ils accueillent des enfants « à besoins éducatifs particuliers » (AVS).
- Travailler en réseau avec les partenaires qui s'occupent des enfants (parents, éducateurs, soignants ...), faire du lien autour des ces élèves pour les rassurer et rassurer les enseignants. Surtout ne pas se sentir seul.
- Que les moyens soient mis en place pour sensibiliser le personnel enseignant, pour aménager le matériel en fonction du type d'handicap et rendre ainsi l'activité accessible.

12) Dans la situation où l'accessibilité de personnes porteuses d'un handicap serait favorisée au sein d'un établissement (un groupe, une classe) ordinaire. La communication sur le handicap, la différence est-elle souhaitable, voire recommandée ou au contraire, faire comme si elle n'existait pas ?

- En effet, il serait indispensable de communiquer sur le handicap afin que le dialogue laisse émerger, au sein d'un établissement, les peurs, les craintes. A partir de là, l'acceptation et la compréhension du handicap seraient facilitées.

- Chaque situation est particulière, mais il est toujours souhaitable d'organiser des réflexions débats à tout âge et pour tout public concernant les personnes en situation de handicap. L'école doit être un lieu d'échanges où l'on peut confronter ses idées à celles des autres et à la réalité, où l'on peut réfléchir à la place que l'on réserve à chacun au sein de la société. Pour finir, et en conclusion je voudrais citer **Charles Gardou**, professeur à l'université Lumière Lyon 2 qui consacre ses travaux anthropologiques à la diversité et aux fragilités humaines. Il a écrit un livre : **la société inclusive parlons-en !**
« Une société n'est pas un club dont des membres pourraient accaparer l'héritage social à leur profit pour en jouir de façon exclusive. Elle n'est non plus un cercle réservé à certains affiliés, occupés à percevoir des subsides attachés à une « normalité » conçue et vécue comme souveraine. Il n'y a pas de carte de membre à acquérir, ni droit d'entrée à acquitter. Ni débiteurs, ni créanciers autorisés à mettre les plus vulnérables en coupe réglée. Ni maîtres ni esclaves. Ni centre ni périphérie. Chacun est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble. Personne n'a l'apanage de prêter, de donner ou de refuser ce qui appartient à tous. Une société inclusive, c'est une société sans privilèges, exclusivités et exclusions. »
- Il est nécessaire d'informer et pouvoir ainsi répondre et tenir compte des inquiétudes générées à tous les niveaux chez les personnes concernées ceci afin de rassurer le plus possible.
- Renier ou occulter le handicap est à la fois in-constructif pour l'ensemble du groupe et ne se ferait finalement qu'au détriment de la personne accueillie. Il ne s'agit cependant pas pour le groupe de pointer le handicap mais plutôt de l'aborder et d'apprendre à faire avec ; ceci allant dans le sens d'une réelle acceptation collective et aidante.
Il faut être vigilant à ne pas déborder dans une communication exagérée qui ne serait justifiée que par de l'autosatisfaction, de la publicité ou autre raison outrancière...

BIBLIOGRAPHIE

Howard S. Becker, *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985

Alain Carré, *Musique et handicap*, Bressuire, Fuzeau, 2012

Antoine Hennion, *Comment la musique vient aux enfants*, Economica, 1990

Cécil Herrou et Simone Korff-Sausse, « *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés* », Toulouse, Erès, 1999, 2ème édition 2010

Eric Plaisance, *Autrement capables*, Paris, Autrement, 2009

Denis Poizat, *Le handicap dans le monde* », Toulouse, Erès, 2009

Pierre Tap, *Identité et exclusion*, Toulouse, Erès, 2005

Mémoires :

Raynal Christophe, *Musique et handicap, « conservatoire, ouvre-toi ! »*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2012

Lauris Martin, *La pédagogie : un mouvement perpétuel*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2011

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé, soutenu de près ou de loin :

Mes parents,

Pour leur soutien et pour m'avoir permis d'accéder à un enseignement musical

Patricia D., Pierre-Henri G., Thérèse E., Florence A., Patricia C., Anne-Marie T.,

Pour leur aide et le temps accordé à mes questionnements

Mes amis,

Pour leur soutien infailible : Mickaël, Patricia, Pierre-Henri, Emilie, Sébastien, Stéphanie,

Fabien, Rémy, Jean-Jacques

Sans oublier Lucile, Assia, Séverine et Tristan

Samuel Chagnard,

Pour le suivi de ce travail

Abstract

Dans des conservatoires où la sélection des meilleurs élèves est toujours une réalité, où les élèves les moins performants sont exclus petit à petit des structures d'enseignement musical, quelle est la place des personnes en situation de handicap ?

Dans une société qui se veut inclusive, comment prendre les différences en considération et porter un autre regard, autre que celui de la compassion, ou bien même du rejet sur la personne handicapée ?

Mots clés

Norme, catégorisation, handicap, déficience, différence, diversité, identité, estime de soi