

# Enseignement musical et handicap : 15 questions



**BrutPop**

**« Les handicapés doivent-ils être dans les mêmes écoles que les autres ? »**

**« Le professeur doit-il se transformer en soignant ? »**

**« Est-ce que ce n'est pas le solfège le problème ? »**

Ce travail d'enquête sur l'inclusion des personnes en situation de handicap dans le réseau des conservatoires de musique s'articule autour de quinze questions simples, parfois abruptes.

Les réponses données par des professionnel·les reconnu·es en France, en Finlande et au Royaume-Uni pour leurs pratiques avant-gardistes, de référence ou militantes, remettent l'engagement de l'individu au centre du travail d'inclusion. Démarche éthique, profondément expérimentale pour répondre à une réalité du handicap qui ne se satisfait pas des réponses types, l'inclusion dans l'enseignement est moins décrétée par un texte de loi qu'elle n'est implémentée au quotidien sur le terrain par des acteurs et actrices dont le métier évolue au contact des personnes en situation de handicap.

Ce document est le fruit d'une résidence artistique menée par BrutPop auprès du Département de la Seine-Saint-Denis, avec le soutien de la Gaîté Lyrique. BrutPop est un collectif d'artistes issus des cultures sonores expérimentales et indépendantes. Actif depuis 2009, il a porté en lien avec des établissements médico-sociaux et sanitaires de nombreux projets musicaux et de développement d'instruments adaptés, ainsi que des temps de rencontre et de réflexion.

Conception, recherche et rédaction :  
Antoine Capet, David Lemoine,  
Alejandro Van Zandt-Escobar  
Illustration: Celia Gaultier  
Graphisme: Elsa Audouin (La Direction)  
Impression: Média Graphic (Rennes)

Merci pour leur temps et leur bienveillance à toutes les personnes interviewées ici. Merci également pour leur soutien à Sabine Tessier, Julien Bourguignon, Anne Le Gall, Lucie Bernard, Thiago Costa Berhndt, Inès Yahiaoui, Virginie Alves, l'équipe de La Station - Gare des Mines, l'équipe du ArtLab, Fanny Testas, Sarah Fdili Alaoui, Maya Dunietz.

Juin 2021

Nous avons choisi d'écrire ce document en écriture inclusive. Pour ce faire, nous avons privilégié l'emploi de termes épïcènes ou « neutres » (e.g. « élève », « responsable »), l'utilisation du doublet (e.g. « actrices et acteurs ») et l'accord de proximité (e.g. « musiciens et musiciennes professionnelles »). Lorsque nous l'avons estimé plus favorable à la fluidité du document, nous avons utilisé le point médian, notamment lorsqu'il y a peu de différences entre le nom féminin et masculin (e.g. « le rôle de l'enseignant-e »). Les titres des quinze questions, quant à elles, ont volontairement été écrites sans écriture inclusive et sans être en accord avec le modèle social du handicap (« handicapé » plutôt que « personne en situation de handicap »), dans le but de leur donner un ton frontal et simpliste.

# Sommaire

Soutien du Département de la Seine-Saint-Denis	5
Mot de la Gaîté Lyrique	6
BrutPop	7
Introduction	10
Biographies	14

# Questions

1	Les handicapés doivent-ils être dans les mêmes écoles que les autres ?	32
2	Avec quel argent financer les élèves handicapés ?	40
3	Est-ce qu'on peut prendre toutes les situations de handicap ?	45
4	Est-ce qu'il faut mettre les handicapés dans une classe à part ?	51
5	Les handicapés peuvent-ils suivre les mêmes cursus que les autres ?	56
6	Doit-on demander son avis à l'élève handicapé ?	61
7	Le référent handicap est-il la clé de l'inclusion ?	67
8	Est-ce que c'est trop demander aux professeurs ?	72
9	Le professeur doit-il se transformer en soignant ?	77
10	Est-ce qu'il existe une vraie bonne formation au handicap ?	83
11	Est-ce qu'il faut un assistant pour l'élève handicapé ?	88
12	Est-ce que ce n'est pas le solfège le problème ?	94
13	Est-ce qu'il faut des instruments adaptés au handicap ?	100
14	Est-ce qu'il faut faire des concerts avec les handicapés ?	107
15	L'élève handicapé est-il l'élève type du conservatoire de demain ?	112
	Conclusion	119
	Annexe 1: Loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.	126
	Annexe 2: Cahier des charges : Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires.	128

# Soutien du Département de la Seine-Saint-Denis

L'association BrutPop est soutenue par le Département de la Seine-Saint-Denis pour le projet Laboratoire d'inclusion musicale dans lequel s'inscrit la rédaction de ce document.

Le Conseil Départemental a identifié BrutPop dès 2018 comme un acteur ressource pour l'inclusion des personnes en situation de handicap sur son territoire, et lui a accordé un soutien ces trois dernières années. Tout d'abord dans le cadre de son dispositif de résidence artistique et pédagogique en 2018-2019, puis du dispositif CAP'transition en 2019-2020 et en 2020-2021. Ce soutien fait sens au regard des axes du schéma départemental CAP'amateurs en Seine-Saint-Denis, qui vise à accompagner le développement des pratiques artistiques et leur accessibilité à l'ensemble des séquanodionisiens, avec le souci de renforcer la prise en compte des personnes en situation de handicap.

Le volontarisme de la politique culturelle du Département en termes d'impacts d'inclusion sociale et d'émancipation de l'individu rejoint le projet de BrutPop de rassembler plusieurs types de structures (FabLabs, lieux d'enseignement et de pratique, lieux de musiques actuelles) pour créer des connexions nouvelles autour des outils et des pratiques numériques, et proposer des espaces de pratique musicale en mixité.

Au cours de cette résidence, dont la Gaîté Lyrique était également partenaire, BrutPop a réalisé, en plus de ce document, une série de rencontres et d'ateliers dans les conservatoires du département, et a développé et produit un kit d'instruments adaptés. Ce kit, un mini-orchestre simplifié dirigé par un programme informatique, sera l'outil de base d'une nouvelle offre d'ateliers inclusifs à la Gaîté Lyrique (Paris), à Mains d'Œuvres (Saint-Ouen-sur-Seine), et sera disponible pour le prêt auprès de BrutPop par le biais de son programme ArtLab, projet de Centre de ressource numérique mutualisé, en collaboration avec Mains d'Œuvres et la Station - Gare des Mines.

Cette résidence se refermera sur une rencontre de deux jours à la Station - Gare des Mines les 2 et 3 juin 2021 autour des personnes interviewées dans ce document.

**seine-saint-denis**  
LE DÉPARTEMENT

# Mot de la Gaîté Lyrique

Explorer les cultures post-Internet comme levier d'inclusion, c'est une démarche partagée par BrutPop et la Gaîté Lyrique, établissement culturel de la Ville de Paris.

Les technologies numériques, les cultures web, le DIY ont transformé nos rapports à la création musicale. De nouvelles communautés de partage ont émergé, les chemins pour apprendre se sont diversifiés, résolument plus inclusifs, souvent plus autonomes. La Gaîté Lyrique en rend compte, et offre en son sein un espace d'expérimentation et d'apprentissage où se croisent tous les publics.

Après plusieurs collaborations en éducation artistique et culturelle, et du fait de notre partenariat historique avec le Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis, il nous a semblé naturel d'accompagner le collectif BrutPop dans cette démarche de recherche-action européenne autour de la pratique musicale et du handicap.

Trois ans plus tard, BrutPop livre un instrumentarium inclusif qui permettra aux lieux équipés – dont la Gaîté Lyrique – de proposer des ateliers où personnes «valides» et personnes en situation de handicap pourront s'initier ensemble à la pratique musicale. Et publie ce rapport, comme un pas de côté parmi les outils pédagogiques plus formels mis à disposition des professionnels, pour ne pas cesser de se poser des questions, pour saluer les initiatives innovantes et pour faire de la place à tous.

Laetitia Stagnara  
Directrice générale  
de la Gaîté Lyrique

**Initié par Antoine Capet, éducateur spécialisé, et David Lemoine, musicien, le collectif BrutPop<sup>1</sup> travaille depuis 2009 par plusieurs biais la question de l'accessibilité à la pratique musicale avec un public principalement autiste ou en situation de handicap mental ou psychique. L'association mène à l'année des ateliers sonores dans des structures d'accueil, développe des solutions instrumentales adaptées, propose du commissariat d'expositions et organise ou participe à des rencontres qui croisent art, handicap, et réflexions sur la place des nouvelles technologies dans le médico-social et la santé.**

**Petit acteur, l'association s'est longtemps limitée à ce duo et s'étoffe aujourd'hui d'un groupe d'artistes partenaires et d'un lieu d'expérimentation<sup>2</sup>. Elle occupe une place intéressante au point de rencontre entre différents univers : cultures indépendantes et underground, monde de la musique et de l'art, structures médico sociales ou sanitaires, structures éducatives et d'enseignement, et collectivités et instances politiques comme le Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis, dans le cadre de cette résidence.**

1 [www.brutpop.com](http://www.brutpop.com)

2 L'ArtLab, atelier d'expérimentation transdisciplinaire centré sur les questions d'inclusion, à la Station - Gare des Mines, Paris.

**Une partie conséquente de l'activité de l'association est d'ailleurs de jouer un rôle d'avant-poste pour le compte d'institutions sur le sujet de l'inclusion. Le handicap est un sujet délicat, actuel, sur lequel chacun·e souhaite avancer de manière agile, sans pathos, et sans nier les singularités mais au contraire en cherchant à les rendre visibles pour leur valeur – artistique en l'occurrence – intrinsèque. Le positionnement de BrutPop comme pôle d'expérimentations concrètes regroupant artistes, actrices et acteurs du numérique et musicien·nes, essaye de répondre à ces offres de collaboration de manière à la fois indépendante et constructive en formant des équipes ponctuelles.**

**À titre d'exemple, en 2019 BrutPop a ainsi monté une équipe d'une vingtaine de « makers », programmeuses, programmeurs, luthier·es et musicien·nes pour répondre à une demande de la Philharmonie de Paris de prototyper une partie d'un futur musée pour enfants où les principes de la musique et du son seraient rendus accessibles sans nécessiter de médiation<sup>3</sup>. À la même période, l'association menait en collaboration avec l'Institut de Psychologie de**

<sup>3</sup> Exposition éphémère *La Petite Fabrique*, Philharmonie de Paris, 2019.



**l'Université Lyon 2 et l'Hopital psychiatrique Saint-Jean-de-Dieu une recherche sur l'impact positif de l'écoute de bruit blanc sur des patient-es dit-es « psychotiques déficitaires graves ».**

**Les projets de BrutPop sont fortement marqués par les idéaux en vigueur dans les milieux numériques alternatifs comme le partage libre de droits (« open-source »). Créateur de plusieurs outils et instruments de musique adaptés, en collaboration avec des lieux numériques et grâce au soutien d'institutions culturelles, BrutPop cherche les moyens de promouvoir le partage de ces ressources à bas coût et pertinentes puisque développées en collaboration directe avec des personnes en situation de handicap. L'association prépare également, au travers de son projet ArtLab<sup>4</sup>, un programme de formations à destination des professionnel·les de la culture et du handicap autour des pratiques culturelles inclusives. ●**

<sup>4</sup> *Artlab : un lab d'éducation populaire pour construire la ville,* Makery.info, 8 février 2021.

# Introduction

Ce texte est le résultat d'une résidence artistique de longue durée menée par BrutPop depuis 2018 avec le soutien du Département de Seine-Saint-Denis et de la Gaîté Lyrique à Paris. Il a pour objet de questionner les freins à l'accessibilité dans l'enseignement de la musique pour les personnes en situation de handicap en France. Il se focalise sur le réseau des conservatoires, et tente d'offrir un regard décalé en comparant le modèle français à ceux du Royaume-Uni et de la Finlande. Il ne s'agit pas d'une redite du guide pratique du Ministère de la culture, *Pour un enseignement artistique accessible - Danse, musique, théâtre*, paru en 2020<sup>5</sup>, que nous vous conseillons pour la richesse et le détail de son contenu<sup>6</sup>. Nous souhaitons au contraire l'enrichir grâce aux regards croisés de professionnel·les expérimenté·es. Ces interviews sont réunies en synthèse autour de quinze thèmes clefs. Notre ambition est la fois d'essayer de rendre compte de la complexité du travail quotidien d'inclusion, et de comprendre pourquoi, quinze ans après la promulgation de la « loi handicap » du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », l'offre d'éducation musicale inclusive en

direction des personnes en situation de handicap semble rester marginale.

Avant cette résidence, BrutPop n'avait aucune expérience du conservatoire. Nous sommes musiciens autodidactes et notre pratique se situe à la croisée des musiques actuelles et électroniques, du rock, du numérique et de l'art sonore. Notre milieu est celui des musiques indépendantes et « underground ». C'est donc avec une conception très ouverte de la notion même de pratique musicale que nous menons depuis 2009 des projets avec des personnes en situations de handicap très variées. Nous avons développé une expertise singulière façonnée par le terrain, en accompagnant des créations, inventant de nouveaux instruments pour des besoins particuliers ou rassemblant divers acteurs et actrices « art et handicap » autour d'événements pour faire connaître et questionner les pratiques. C'est avec la même ouverture, et le sentiment d'un positionnement intéressant d'« outsiders », que nous avons décidé de nous lancer dans ce travail d'enquête.

5 [www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Developpement-culturel/Culture-et-handicap/Guides-pratiques/Pour-un-enseignement-artistique-accessible-20202](http://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Developpement-culturel/Culture-et-handicap/Guides-pratiques/Pour-un-enseignement-artistique-accessible-20202)

6 Nous faisons référence aux sections pertinentes du guide pratique au long de ce document.

# Pourquoi avoir choisi de questionner les conservatoires ?

Il est pour nous évident que du fait de la densité de leur réseau en France, les conservatoires doivent être des acteurs essentiels de la réduction de l'exclusion des personnes en situation de handicap de l'enseignement artistique. La seule création d'une offre parallèle plus adaptée aux besoins spécifiques ne contribuerait qu'à ghettoïser le public ciblé. Les conservatoires, en tant qu'unique offre d'enseignement musical de service public à l'échelle nationale, doivent être questionnés sur leur capacité réelle d'inclusion d'un spectre large d'élèves, y compris en situation de handicap – élèves auxquels la loi de 2005 garantit les mêmes droits d'accès à l'offre culturelle qu'à chaque citoyen·ne.

Cependant, notre constat est que l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans ces lieux d'enseignement musical reste marginale. La difficulté des conservatoires à passer massivement à l'acte malgré un consensus politique autour d'une « société inclusive » nous interroge. S'agit-il de résistance au changement ? Si oui, d'où vient-elle ? Comment expliquer le décalage entre l'esprit de la loi 2005 et son application, quinze ans après ? Les missions d'un conservatoire sont-elles finalement réellement compatibles avec ces objectifs d'inclusion ? Mise-t-on sur le bon cheval ?

Il ne s'agit pas d'incriminer les conservatoires. Les actrices et acteurs rencontrés ont sans aucun doute bien saisi l'importance de ces questions et cherchent à avancer chacune à leur manière. Mais les personnes exclues

de l'enseignement musical en raison de leur handicap ne peuvent pas se contenter d'attendre encore des dizaines d'années la poursuite de cette révolution lente. La mise en place d'une inclusion idéalisée, promise par la loi mais bien loin de la réalité sur le terrain doit être réfutée, et peut-être être remplacée par une nouvelle série de questions. Ainsi, est-il raisonnable de penser que l'inclusion est un objectif à atteindre ? N'est-elle pas plutôt simplement un cap ? D'où viennent les idées et les contributions les plus pertinentes en termes d'accessibilité ? Quel rôle peuvent jouer des expérimentations locales pour nourrir les changements de grands réseaux nationaux d'établissements ? Peut-on construire des politiques d'inclusion efficaces sans que les personnes concernées en premier lieu y contribuent ?

## Notre démarche

Notre ferveur militante nous a poussé à traduire nos réflexions en un ensemble de questions volontairement simplistes, dans le but d'aller titiller les multiples non-dits. Pour y répondre, nous avons interrogé un ensemble d'actrices et d'acteurs du milieu de l'enseignement musical, pour la plupart avant-gardistes sur le sujet. La liste n'est évidemment pas exhaustive – il s'agit de nos choix éditoriaux. Ce sont aussi les personnes qui se sont montrées les plus promptes à nous répondre et à nous donner de leur temps. Nous avons également souhaité prendre du recul sur la situation française en allant questionner des Britanniques et des Finlandais-es. Au Royaume-Uni, l'absence d'un système d'éducation musicale unifié a laissé

place au développement d'un réseau d'actrices et d'acteurs associatifs et indépendants dont certains ont des approches militantes et innovantes, bien que marginales. La Finlande a mis l'inclusion au cœur de son approche de l'éducation de manière générale, et elle compte un grand nombre de musicien-nés de très bon niveau, confirmant que les ambitions d'excellence musicale et d'inclusion peuvent être compatibles.

Contraints par la pandémie du COVID-19, nous n'avons pas pu effectuer nos entretiens en personne ni visiter les institutions concernées, nos dialogues ont donc eu lieu par vidéo-conférence et téléphone. Nos longs entretiens n'ont respecté aucun protocole particulier et n'avaient qu'un seul objectif : celui de recueillir des réponses détaillées, avec une attention particulière pour l'expérience personnelle.

Nous avons choisi une forme rédactionnelle simple afin de rendre aussi digeste que possible ces échanges et réflexions. Les quinze questions qui structurent ce rapport ont vocation à découper en sous-sujets ce processus complexe qu'est l'inclusion des personnes en situation de handicap pour le rendre plus tangible et abordable. Ces questions sont posées de manière volontairement frontale et simpliste, voire brutale, dans l'intention de mettre en lumière des points de blo-

cages ou crispations. Les réponses sont construites à partir des informations et perspectives récoltées lors des entretiens ainsi que de nos propres expériences, sans pour autant prétendre présenter une vérité définitive.

Si chacune des réponses aux quinze questions contiennent des idées exprimées par les personnes interviewées, elles ont été synthétisées, interprétées et combinées de telle manière que nous avons choisi de ne pas les citer directement pour ne pas risquer de les mettre en porte à faux.

Enfin, ce rapport n'incorpore pas les perspectives d'élèves de conservatoire en situation de handicap. Nous nous sommes concentrés dès le départ sur les perspectives de pédagogues ainsi que de personnes issues des milieux militant ou de la recherche. Étant donné le contexte de production de ce rapport au cours de 2020 – qui nous a empêché de visiter des établissements – ainsi que les ressources relativement modestes de notre structure, nous avons dû nous restreindre à cette approche initiale. Nous sommes conscients des limitations que ce manque engendre et encore une fois soulignons qu'avec ce rapport nous cherchons avant tout à soulever des questionnements et à nourrir des réflexions, plutôt qu'à apporter des réponses concluantes. ●

# Biographies

**Nous présentons ici les parcours des personnes interviewées pour nourrir le contenu de ce rapport, ainsi que les institutions auxquelles elles sont associées.**

# Sam Dook

## CAROUSEL

Sam Dook<sup>7</sup> est professeur de musique, guitariste, compositeur et cofondateur du groupe de rock indépendant *The Go! Team*, nommé pour un Mercury Prize en 2005. Basé dans le sud-ouest de l'Angleterre, il est actif depuis plus d'une décennie en tant que pédagogue auprès de personnes en situation d'exclusion. Dans le cadre de son travail pour l'association Carousel, il accompagne le « Carousel House Band », un groupe composé de musicien-es en situation de handicap mental. Il est également cofondateur de *Life Size*, une association dédiée à l'apprentissage de la musique et l'accompagnement de projets musicaux personnels, qui promeut la dimension de bien-être apportée à l'élève par sa pratique musicale. Ayant fait des études en technologies musicales, son approche pédagogique incorpore l'utilisation d'outils et d'instruments adaptés numériques. Il a, par exemple, co-développé une adaptation du système d'écriture simplifié FigureNotes pour le logiciel de musique assistée par ordinateur Ableton Live, et a développé un guide pour la création de musique électronique avec des publics en situation de handicap<sup>8</sup>.

Carousel est une association basée à Brighton (Royaume-Uni) dédiée aux pratiques artistiques avec des personnes en situation de handicap. Dans le domaine de la musique, elle accueille différents groupes en résidence, composés de musicien-es en situation de handicap, les accompagnant vers une semi-professionnalisation de leur pratique. Elle organise également des manifestations publiques comme le Blue Camel Club, soirée clubbing inclusif avec DJs en situation de handicap, et The Rock House, rendez-vous mensuel de concerts par des groupes de musicien-nes en situation de handicap et « valides ».

7 [www.samdook.com](http://www.samdook.com)

8 [carousel.org.uk/s/SYNTHESIZE-ME-TEACHER-GUIDE\\_lores.pdf](http://carousel.org.uk/s/SYNTHESIZE-ME-TEACHER-GUIDE_lores.pdf)

# Sébastien Eglème

CFMI UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

Sébastien Eglème<sup>9</sup> est musicien, compositeur, bidouilleur, metteur en son et responsable de la formation DUMUSIS au Centre de formation de musiciens intervenants (CFMI) Université de Lyon 2. Après un apprentissage classique du violon, il découvre rapidement les pratiques expérimentales et improvisées, entre autres au CFMI de Lyon, où il passe son Diplôme universitaire de musicien intervenant à l'école (DUMI) en 1999-2001. Par la suite, il s'intéresse aux milieux du handicap et de soin, avec lesquels il mène depuis plus de vingt ans des projets de création dans le champ des musiques expérimentales, électro-acoustiques et contemporaines. En 2004-2005, il entreprend un projet de création d'un opéra « musiques actuelles » avec une vingtaine de patient·es adolescent·es de l'hôpital psychiatrique du Vinatier, en partenariat avec le Festival ÉcouterVoir, le CFMI Université Lyon 2, la Fête du Livre et l'Opéra de Lyon. Il est aussi intervenu durant 15 ans dans un atelier de percussion et d'improvisation pour les travailleuses et travailleurs d'un ESAT dans l'Ain, où l'objectif a été de mener des créations artistiques en mixité avec divers publics sur le territoire. Il a rejoint l'équipe du CFMI de Lyon en 2017 pour participer au développement et à la pérennisation du DUMUSIS.

Le Centre de Formation de Musiciens Intervenants (CFMI) Université de Lyon 210 a été fondé en 1983. Il accueille des musiciens et musi-

ciennes confirmées, aux parcours divers, et leur propose différentes formations dans les domaines de l'éducation artistique et culturelle au sein du secteur social et sanitaire. Le CFMI de Lyon propose trois diplômes : le Diplôme universitaire de musicien intervenant à l'école (DUMI), qui prépare au métier de musicien·ne intervenant·e en milieu scolaire ; le Diplôme universitaire de musicien spécialiste (DUMUSIS), déclinée en deux mentions, Musique, Handicap et Santé et Musique et Petite Enfance ; et le Master Pratiques Musicales, Transmission et Développement Local (PMTDL). Les formations au DUMUSIS et au Master PMTDL sont spécifiques au CFMI de Lyon. Le DUMUSIS ne s'adresse pas seulement à des musiciens et musiciennes diplômées DUMI mais aussi à des professeur·es de conservatoire, à des professeur·es de musique dans les écoles, à des artistes avec une pratique de transmission sans diplôme particulier ainsi qu'à des professionnel·les des secteurs handicap et santé (éducatrices et éducateurs spécialisés, médecins, orthophonistes, aides médico-psychologiques, etc.) ayant une pratique artistique. Le CFMI développe aussi une activité éditoriale depuis 2008 pour rendre compte de la pratique de la musique et des arts, pour donner la parole aux personnes qui la font découvrir, la transmettent et la partagent, et pour donner à entendre celles qui l'analysent.<sup>11</sup>

9 [sebastien-egleme.fr](http://sebastien-egleme.fr)

10 [lesla.univ-lyon2.fr/presentation/centre-de-formation-des-musiciens-intervenants-cfmi/dumusis-du-de-musicien-specialiste](http://lesla.univ-lyon2.fr/presentation/centre-de-formation-des-musiciens-intervenants-cfmi/dumusis-du-de-musicien-specialiste)

11 [lesla.univ-lyon2.fr/presentation/centre-de-formation-des-musiciens-intervenants-cfmi/editions-du-cfmi](http://lesla.univ-lyon2.fr/presentation/centre-de-formation-des-musiciens-intervenants-cfmi/editions-du-cfmi)



# André Fertier

## ASSOCIATION CEMAFORRE

André Fertier est expert et formateur en accessibilité et droits culturels inclusifs, président-fondateur de l'association Cemaforre, compositeur et auteur-interprète. Engagé depuis plus de trente ans sur le terrain et au niveau politique, il est particulièrement sensible à la situation des personnes en situations de handicap « lourd ». Il dénonce notamment une relation inversement proportionnelle entre sévérité de la situation de handicap et accès aux ressources culturelles publiques<sup>12</sup>.

Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'accessibilité et la culture, comme *l'Encyclopédie Culture et Handicap en 5 volumes* (1996-1998), la *Collection Danse et Handicap, pour l'accessibilité des pratiques chorégraphiques* (Centre national de la danse, 2014-2016) et *Les damnés de la culture: Plaidoyer pour un pacte culturel républicain* (2019).

Depuis les années 1980, il intervient en tant que médiateur artistique en pédopsychiatrie, auprès de personnes autistes, dans le coma, ou de malades d'alzheimer. Il continue à ce jour ses activités d'enseignement artistique et intervient régulièrement comme formateur sur la question de l'inclusion auprès de professeur-es de musique.

En 1985, il fonde l'association Cemaforre pour défendre l'accès des personnes en situation de handicap à la culture, aux niveaux national et international. Il intervient au Parlement

européen en 2003 et 2012, et lance une pétition nationale qui permet la reconnaissance dans la « loi handicap » du 11 février 2005<sup>13</sup> de la culture comme faisant partie des besoins essentiels et ouvrant droit à compensation. En 2018, il est à l'initiative de la création du collectif national Agapé « Droits culturels et Vivre ensemble », et de l'Appel pour un Pacte culturel mondial lancé depuis Winnipeg au Canada.

L'association Cemaforre<sup>14</sup>, dont André Fertier est le président, développe et promeut l'accès aux loisirs et à la culture pour tous, tout particulièrement pour les personnes en difficulté pour des raisons de santé ou de handicap. Depuis 2000, Cemaforre s'est structuré en Centre national de ressources avec le soutien des ministères de la Culture et de la Communication, de la Santé et des Solidarités. Cemaforre s'investit notamment dans le recensement, le traitement et la diffusion de l'information spécifique à ce secteur, via des publications sous forme d'une série de guides pratiques, comme le *Guide des MDPH pour l'accès à la culture* (2011) et *Accès des personnes handicapées à la culture: Guide d'accompagnement méthodologique - Droits et démarches* (2011).

- 12 André Fertier, *Quels liens entre Culture et Citoyenneté? Abolir les déchéances de citoyenneté culturelle*, Conservatoire national des arts et métiers, Pays de la Loire, Nantes, 2020.
- 13 Voir Annexe 1: Loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- 14 [www.cemaforre.asso.fr/cemaforre\\_presentation.php](http://www.cemaforre.asso.fr/cemaforre_presentation.php)

# Florent Giraud, Gilles Laval

## ÉCOLE NATIONALE DE MUSIQUE DE VILLEURBANNE

Florent Giraud est le directeur de l'École nationale de musique de Villeurbanne depuis 2020. Il a dirigé le Conservatoire à rayonnement communal de Gonesse de 2013 à 2020 et a été responsable du développement à la Direction des Actions Culturelles de Gonesse de 2017 à 2020, où il a participé à la rédaction et au pilotage du schéma de développement culturel de la ville. Compositeur, guitariste, bassiste et choriste, il est titulaire de Diplômes d'états de guitare et de musiques actuelles amplifiées du Cefedem Auvergne-Rhône Alpes. Il a enseigné au Conservatoire à rayonnement intercommunal de l'Ardèche de 1997 à 2013 où il a développé des parcours d'apprentissage diversifiés (guitare classique, chanson, guitare électrique).

Gilles Laval est professeur de guitare électrique et coordinateur du département Rock et musiques amplifiées à l'École nationale de musique de Villeurbanne. Enseignant à l'ENM depuis 1984, il a également enseigné au Cefedem Rhône-Alpes de 2000 à 2007 où il a développé et dirigé le département des musiques actuelles amplifiées. Issu du monde du hardcore (Parkinson Square) et de l'électro-acoustique (avec Denis Dufour), il privilégie l'improvisation ou les formes d'écritures « ouvertes » dans sa démarche artistique. Il est et a été pivot de nombreux projets inclusibles comme la compagnie musicale « Chef Menteur » ; « Impur » avec le guitariste Fred Frith à l'ENM de Villeurbanne ; « 100 guitares sur un bateau ivre »<sup>15</sup>, une composition pour 100 guitares électriques ; « MooM », une création autour d'Olivier Messiaen ; « Gunkanjima », une création franco-japonaise ; ou encore

« Balungan », un projet franco-javanais. Il compose également pour des compagnies chorégraphiques et théâtrales et participe activement au projet Paalabres, « pratiques artistiques en actes, et laboratoire de recherche ».

Fondée en 1980 par le compositeur Antoine Duhamel, l'École Nationale de Musique, Danse et Art Dramatique de Villeurbanne<sup>16</sup> est réputée pour la diversité de son offre en musique (classique, contemporain, baroque, traditionnelles, anciennes, jazz, chanson, rock et musiques amplifiées), en danse (africaine, baroque, contemporaine, hip-hop et orientale), et en théâtre. Classé Conservatoire à Rayonnement Départemental (CRD), l'établissement est porté par la Ville de Villeurbanne et la Métropole de Lyon et avec l'aide de la DRAC Auvergne-Rhône-Alpes. L'École forme les élèves à la pratique amateur autonome et accompagne celles et ceux qui envisagent de se professionnaliser. Chacun peut y construire son projet par l'apprentissage des répertoires, des techniques et des savoirs, par la pratique du collectif, de l'invention et du spectacle. Les parcours conjuguent la transmission, l'expérimentation et la transversalité. Elle vise l'excellence qui relie la lutte contre les inégalités, la richesse des cursus et le haut niveau d'études, tissant étroitement les missions de service public de l'enseignement artistique : pédagogie, création, diffusion et action culturelle. Avec 1700 élèves dans et hors les murs, encadrés par 100 enseignant-es et 25 membres de l'équipe administrative et technique, l'École se situe dans les 15 premiers établissements de France.

<sup>15</sup> [gsubi.com](http://gsubi.com)

<sup>16</sup> [www.enm-villeurbanne.fr](http://www.enm-villeurbanne.fr)

# Patrick Guillem

## CONSERVATOIRE DES LANDES

Patrick Guillem est professeur de guitare et référent handicap au Conservatoire à rayonnement départemental des Landes depuis 2011 ; auparavant, il était référent handicap pour les conservatoires de la ville de Paris. Parallèlement à l'enseignement qu'il dispense au Conservatoire des Landes, il est formateur pour les Pôles supérieurs de Paris et de Bordeaux sur les questions de culture et handicap. Il anime de nombreuses actions de sensibilisation menées dans le département des Landes (EHPAD de Morcenx, IME Mont de Marsan, FAM de Lit et Mixe, Foyer Lestang de Soustons, etc.). Son travail a été salué par l'obtention d'un prix national délivré par la Chambre Syndicale des Editeurs de Musique de France pour une action du Conservatoire des Landes avec le Foyer Lestang de Soustons en collaboration avec l'association Son et Handicap et leur instrument adapté, l'Orgue sensoriel. Auteur de plusieurs articles sur la culture et le handicap pour *La Lettre du Musicien* et *Guitare Classique*, il travaille au niveau national avec André Fertier, président de Cemaforre, et avec le collectif GRADISCA. Au niveau local, il participe au collectif composé des directeurs et des coordinateurs handicap des conservatoires de Pau, de Bayonne et des Landes pour l'élaboration d'un référentiel d'accessibilité handicap pour les conservatoires. Guitariste, il est attiré par différents styles musicaux et a notamment joué en soliste aux ateliers de création de Radio-France et fait partie du trio Alborada avec André

Isoir (orgue) et Didier Magne (guitare), publié sous le label Calliope. En tant que compositeur, il a écrit des musiques de ballets, un conte musical, des pièces de musique de chambre et des pièces pédagogiques, aux éditions Lemoine, Combre, Hit diffusion, et Delatour. Il est directeur de collections pour les éditions Henry Lemoine.

Le Conservatoire des Landes<sup>17</sup> est un conservatoire à rayonnement départemental, comptant environ 100 professeur·es et près de 2000 élèves. Ayant pour but d'assurer la proximité géographique d'un enseignement musical et chorégraphique sur l'ensemble du territoire landais, le conservatoire s'organise en 18 antennes et lieux de cours répartis sur le territoire, parfois séparés par une centaine de kilomètres.

17 [www.conservatoire40.fr](http://www.conservatoire40.fr)

# Markku Kaikkonen

RESONAARI

Markku Kaikkonen est le directeur du conservatoire Resonaari, à Helsinki, Finlande. Formé dans le département de pédagogie musicale de la Sibelius Academy, il a été impliqué dans Resonaari depuis sa fondation il y a 25 ans. Au sein de Resonaari, il a participé au développement du système de notation musicale adapté *FigureNotes*. Il est auteur de plusieurs livres sur la pédagogie musicale et la pédagogie musicale pour élèves avec des besoins spécifiques. Il a composé et enregistré plus d'une cinquantaine de morceaux pour l'apprentissage d'instruments et pour l'éveil musical. Formateur de futurs professeur-es de musique dans le Master de pédagogie musicale à Sibelius Academy, il est membre du conseil d'administration de la Société finlandaise pour la pédagogie musicale (FISME).

Resonaari Music Center<sup>18</sup> est un conservatoire à Helsinki, Finlande, focalisé sur l'inclusion. Unique dans l'écosystème des conservatoires finlandais, ses élèves sont en situation de handicap physique ou cognitif ou présentent des difficultés d'apprentissage. Il est reconnu internationalement comme un lieu d'excellence dans la pédagogie musicale inclusive. Resonaari a été fondé en 1995, et compte aujourd'hui 12 professeur-es de musique et plus de 300 élèves – adultes et enfants – qui participent à des cours individuels et collectifs axés sur des pratiques de musiques populaires. Resonaari est également un centre de recherche en pédagogie inclusive, travaillant en lien avec

le monde universitaire. Il accueille au quotidien une équipe de recherche, notamment de la Sibelius Academy, qui analyse les modes opératoires développés en continu par les pédagogues. Ces échanges entre professeur-es et chercheur-es sont la base d'un triangle qui comprend également le ministère de l'éducation, avec lequel des réunions fréquentes permettent de réévaluer en continu la politique d'inclusion en pédagogie musicale au plus près de la réalité de terrain.

18 [www.helsinki.fi/resonaari](http://www.helsinki.fi/resonaari)

# John Kelly, Douglas Noble, Tim Yates

## DRAKE MUSIC

Drake Music<sup>19</sup> est une association fondée en 1993, basée à Londres et active dans tout le Royaume-Uni, dédiée à la promotion de l'accès aux pratiques musicales pour des personnes en situation de handicap. Elle comporte quatre volets d'action principaux.

Le cœur du travail de Drake Music consiste en la création d'espaces d'apprentissage et de pratique musicale inclusifs, via la mise en place d'ateliers mixtes. N'étant pas un établissement d'enseignement musical à part entière, Drake Music s'appuie sur des partenariats entre différents types d'organismes (collectivités locales, écoles de musique, institutions culturelles, etc.) pour proposer des projets.

Drake Music accompagne aussi des musicien-nes en situation de handicap vers une pratique semi-professionnelle ou professionnelle au travers de résidences et de prêts de ressources. John Kelly est musicien associé à Drake Music, et il est également consultant pour l'association. Il a une pratique artistique en tant que guitariste et designer sonore et est un militant engagé sur les questions de l'inclusion de personnes en situation de handicap dans les pratiques artistiques.

Think22 est la cellule de réflexion de Drake Music. Cette branche s'efforce de penser l'inclusion de personnes en situation de handicap dans l'éducation musicale et dans les pratiques musicales de manière générale, avec une concentration particulière sur les jeunes (5-25 ans). Le travail de Think22 mène à la publication de guides et autres documents informatifs sur les stratégies et la manière de penser l'inclusion dans le contexte des pratiques musicales. Think22 propose des formations pour des professionnel·les dans le domaine de l'éducation musicale et est membre fondateur d'AIME (Alliance for a Musically Inclusive England), un réseau national qui milite pour l'inclusion dans les pratiques musicales. Douglas Noble est le directeur de Think22.

DMLab est le volet recherche et innovation de Drake Music autour des technologies musicales accessibles. Leur activité se concentre sur le développement et la création de nouveaux prototypes d'instruments pour répondre à des besoins spécifiques de musicien-nes en situation de handicap ainsi que sur la dissémination de documentation de ces prototypes pour que d'autres personnes puissent s'en emparer. Tim Yates est le directeur du DMLab.

# Tuulikki Laes, Aija Puurtinen

UNIARTS HELSINKI

Tuulikki Laes<sup>20</sup> est professeure de musique, entrepreneuse et chercheure postdoctorale à l'Université des Arts (UniArts) d'Helsinki, Finlande. Spécialisée en pédagogies inclusives et l'accessibilité aux pratiques musicales amateurs, ses activités sont à l'intersection de la recherche, de l'activisme et de la pratique pédagogique.

En 2018, elle a défendu sa thèse de doctorat : *L'(im)possibilité de l'inclusion : réimaginer les potentiels de l'inclusion démocratique dans et via l'éducation musicale activiste*. Elle s'est appuyée sur des études de terrain effectuées à Resonaari, école de musique inclusive et pionnière à Helsinki, où elle a travaillé en tant que professeure de musique avec des élèves en situation de handicap pendant dix ans. Resonaari entretient des liens forts entre pédagogie et recherche, et Tuulikki Laes travaille encore aujourd'hui avec l'école sur des projets de recherche et de développement de nouvelles approches pédagogiques.

Entre 2015 et 2019, elle a participé au projet *ArtsEqual* à UniArts Helsinki. Cette vaste enquête a cherché à évaluer l'égalité d'accès aux pratiques artistiques, considérées comme service public. Son enjeu étant de comprendre comment les pratiques artistiques pourraient répondre aux défis sociaux des années 2020. Dans ce contexte, elle s'est penchée sur l'inclusion dans l'éducation musicale à un niveau systémique en Finlande, dialoguant avec écoles, collectivités territoriales et organismes gouver-

nementaux. Ce projet a donné lieu à des publications académiques ainsi qu'à des recommandations destinées au ministère de l'éducation finlandais.

Elle s'intéresse actuellement à l'accès aux pratiques musicales amateurs pour des personnes âgées, en tant que cheffe du projet « Politique transformative de l'éducation musicale dans une société vieillissante », financé par l'Académie finlandaise de 2019 à 2022. Enfin, elle est fondatrice et dirige l'entreprise à but social *RockHubs*, qui crée des communautés intergénérationnelles d'apprentissage musical dans des environnements urbains, mettant en lien des personnes âgées avec des jeunes en situation d'exclusion pour apprendre et créer de la musique ensemble. Ce modèle, qui cherche à augmenter l'accès aux pratiques musicales amateurs et créer du lien social, a été implémenté en Finlande depuis plusieurs années et au Québec en 2019. →

20 [www.tuulikkilaes.com](http://www.tuulikkilaes.com)

# Tuulikki Laes Aija Puurtinen

UNIARTS HELSINKI

Aija Puurtinen est directrice du département d'Éducation musicale à Sibelius Academy, UniArts Helsinki, Finlande, où elle a elle-même fait ses études de master et un doctorat. Elle est également enseignante dans les départements de Voix et de Jazz. Chanteuse et compositrice, elle est notamment connue en Finlande comme la chanteuse-bassiste du groupe Honey B and the T-Bones.

L'Université des Arts de Helsinki a été fondée en 2013 par la fusion de l'Académie des beaux-arts de Finlande, de l'Académie de théâtre, et de l'académie musicale – Sibelius Academy<sup>21</sup>. Fondée en 1882, Sibelius Academy est connue au niveau international pour son haut niveau d'exigence. Avec environ 1700 étudiant-es, elle combine formation musicale et recherche, comptant une école doctorale dédiée aux pratiques d'enseignement de musiques actuelles et traditionnelles. Le département d'Éducation musicale comprend environ 100 professeur-es et 200 étudiant-es qui y sont formé-es pour devenir professeur-es de musique dans des écoles publiques, avec la possibilité de se spécialiser dans différents domaines, comme par exemple un instrument spécifique, les technologies musicales, ou la musicothérapie.

21 [www.uniarts.fi/en/units/sibelius-academy](http://www.uniarts.fi/en/units/sibelius-academy)

# Laurent Lebouteiller

## CONSERVATOIRE DE CAEN

Laurent Lebouteiller est clarinettiste titulaire du Diplôme d'État et du concours de professeur chargé de direction. Il a enseigné dans divers établissements d'enseignement artistique dont le CRR de Caen, le CRI de Mondeville, l'EMM de Ouistreham et l'EMM de Falaise. Il a été clarinettiste au sein de l'Orchestre d'Harmonie des Gardiens de la Paix de Paris et Directeur de l'École de Musique et du Centre Socioculturel de Ouistreham, structure dans laquelle il anime ses premiers ateliers de « musique et situation de handicap ». Parallèlement, il a dirigé plusieurs formations, dont l'Ensemble à cordes de Falaise, l'Orchestre d'harmonie de Mondeville et l'Orchestre d'harmonie de Caen. Il est également organisateur de diverses manifestations musicales telles que « Jazz Escalé à Ouistreham » et « Rencontre autour des cordes ». Nommé en 2010 au Conservatoire à Rayonnement Régional de Caen en qualité de Professeur responsable du Département Handicap et Coordinateur du Centre de Ressources Régional Handicap Musique-Danse-Théâtre, il intervient régulièrement sur la thématique du handicap et de l'enseignement artistique comme formateur et animateur d'ateliers et de colloques, notamment à l'Université Paris 4, à l'IUFM de Caen et au CNFPT de Nancy. Il est également consultant à la Direction de la musique au Ministère de la Culture.

Le Conservatoire à rayonnement régional de Caen compte 105 enseignant-es et accueille environ 1600 élèves par an, dont environ 200 élèves en situation de handicap. Modèle unique en France, le conservatoire dispose d'un Centre de Ressources Régional Handicap Musique-Danse, dirigé par Laurent Lebouteiller, dont le but est de répondre à la demande de pratiques artistiques et culturelles qui émane du public en situation de handicap. Le Centre de ressources a une double mission : structurer l'accueil du public en situation de handicap dans le conservatoire même, et organiser au niveau régional un réseau de structures associées. Il reçoit le soutien de la DRAC Normandie, du Conseil Départemental du Calvados et de la Communauté urbaine Caen la mer.



# William Longden

## JOY OF SOUND

William Longden est musicien, chercheur en instruments adaptés et fondateur de Joy of Sound<sup>22</sup>, une association basée à Londres, qui « promeut l'inclusion sociale via la musique et les arts créatifs. » Formé initialement en sculpture, Longden a fondé Joy of Sound en 2000.

Le travail de Joy of Sound se scinde en deux axes principaux : la proposition d'ateliers d'improvisation musicale collectifs et inclusifs, et le développement d'instruments adaptés sur mesure avec et pour des musicien·nes en situation de handicap. L'association propose des ateliers hebdomadaires d'improvisation collective et guidée sur différents sites à Londres, ouverts à toutes personnes et avec une participation importante de personnes avec des déficiences intellectuelles. Les ateliers sont aussi ouverts aux accompagnant·es éventuel·les de ces personnes, qui peuvent y participer pleinement. Par une sélection d'instruments traditionnels et adaptés, un choix d'accordage « ouvert », et une volonté de sortir de confins esthétiques pré-définies, le format des ateliers vise à encourager la participation et la créativité active de chaque participant·e.

D'autre part, Joy of Sound collabore avec un réseau de luthier·es pour créer des instruments sur mesure avec et pour des participant·es aux ateliers Joy of Sound avec des besoins spécifiques liés à leur situation de handicap. Ces instruments sont développés dans un processus collaboratif qui cherche à impliquer les personnes concernées dans les prises de décision à toutes les étapes de conception. Pour éviter les risques de non-accessibilité par des non-spécialistes et d'obsolescence liés aux instruments électroniques, les instruments développés par l'association sont principalement acoustiques. Ce travail est le sujet de la thèse de doctorat défendue par Longden en 2019<sup>23</sup>, qui analyse ses expériences de conception participative d'instruments adaptés sur mesure au cours de vingt années passées au sein de Joy of Sound.

22 [www.joyofsound.org](http://www.joyofsound.org)

23 William Longden, *Inclusive participatory design of bespoke music instruments and auxiliary access equipment, as emancipatory arts interventions advocating for equality and wellbeing*, Thèse de doct. Londres, Royaume-Uni : London Metropolitan University, 2019.

# Serge Rogalski

CRC DU BOURGET

Serge Rogalski est guitariste, compositeur et professeur de Formation musicale au Conservatoire du Bourget. Il est diplômé du Conservatoire Royal de la Haye et titulaire d'un Master en Arts sonores du Groupe de recherches musicales (GRM). Il s'intéresse aux relations qui se tissent entre musique, son et bruit ainsi qu'aux rapports entre visuel et sonore qu'il explore avec artistes plastiques lors de concerts-performances ou d'installations sonores. En 2011, il enregistre pour le label MusicUnit deux disques avec le trio Kinski Elevator en tant que compositeur et guitariste baryton, accompagné par Bruno Ruder et Pierre Luzy. En 2014, il enregistre le disque «La malédiction du M» en duo avec le batteur New-Yorkais Sam Ospovat, disque qui sera synchronisé dans le long métrage colombien «Irma» de Carlos Castaño Giraldo en 2019.

Le Conservatoire à rayonnement communal du Bourget<sup>24</sup> (Seine-Saint-Denis) compte environ 30 professeur-es et accueille entre 300 et 400 élèves. Serge Rogalski y enseigne la Formation musicale depuis 2017 où il gère des groupes d'élèves des deux premiers cycles. Il y communique sa passion pour la musique et plus largement pour l'art comme témoignage de la pensée. L'enjeu de son enseignement est de donner les mots et les gestes musicaux qui les traduisent. Il propose à ses élèves une découverte et une manipulation des techniques d'écriture et cherche à les mettre à la place des compositrices et des compositeurs tout en conservant l'intimité d'une expérience à la première personne.

24 [www.le-bourget.fr/Conservatoire-du-Bourget.html](http://www.le-bourget.fr/Conservatoire-du-Bourget.html)

# Thibault Saladin

## LA MOMO

Thibault Saladin est coordinateur et fondateur de la MOMO<sup>25</sup>, école de musique alternative à Saint Ouen (Seine-Saint-Denis). Compositeur, réalisateur et saxophoniste autodidacte, il se produit avec plusieurs formations de jazz, free jazz, et musiques contemporaines. Il a étudié la composition avec Philippe Maunoury au Conservatoire (CNR) de Gennevilliers, l'écriture et l'harmonie dans la classe de Michel Philippot au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse (CNSMD) de Paris. Il a également suivi des séminaires d'analyse avec Pierre Boulez et Robert Piencikovsky à l'IRCAM. Il a mis en place, dès les années 90, une pédagogie active et participative pour l'apprentissage musical. Destinée aux professionnel·les qui souhaitent travailler avec des publics amateurs, cette pédagogie utilise un dispositif de table musicale, l'Éléfanfar. Passionné des rapports entre le son et l'image, il travaille depuis les années 2000 en tant que réalisateur sur différents projets de documentaires et fictions.

L'école de musique la MOMO (Musique Ouverte à Mains d'Œuvres), est une association créée en 2017 à et par Mains d'Œuvres, lieu culturel pour l'imagination citoyenne à Saint Ouen. L'école se positionne comme une école alternative et non en compétition avec le réseau des conservatoires. Elle revendique une approche et une offre complémentaires, proposant des parcours musicaux qui s'adressent aussi bien aux enfants qu'aux adultes, débutant·es, amatrices et amateurs ou professionnel·les. La pédagogie de la MOMO se fonde sur la dimension sociale de la musique et propose en ce sens des cours collectifs, avec quatre à six personnes, avec une approche ouverte à travers un parcours ludique qui mène vers un apprentissage rigoureux des notions fondamentales de la musique. La démarche pédagogique prête une attention particulière au corps, à la respiration et au sensitif, en lien avec la pratique de l'instrument. L'enseignement s'adapte à chaque participant·e, et la théorie et les systèmes de notation de la musique sont vus comme des outils au service de la pratique musicale. L'enseignement encourage également la création, poussant chacun·e à être autonome dans sa pratique et à l'aise pour jouer en groupe.

# Markus Vähälä

KUKUNURI

Markus Vähälä est musicien, infirmier et chef de projets. Il travaille depuis 1998 dans le domaine du handicap et de la santé mentale. Après une formation classique au violon, il poursuit des études de musique électronique et devient très actif dans la scène hip-hop en Finlande, notamment en tant que membre du groupe CNF (« Community Neglects the Facts ») depuis 1990. Suite à une formation d'infirmier, il rejoint l'association Lyhty Ry en 1999, qui fournit des services à des adultes en situation de handicap cognitif, dont des logements collectifs et des ateliers quotidiens. Il y fonde un atelier culturel, *Cultural Workshop Valo*, où il développe des formations et des dispositifs d'accompagnement pour des musicien-nés en situation de handicap. Cet atelier donne lieu à la création d'un studio de musique autogéré dans un des logements collectifs de Lyhty Ry, et est à l'origine du groupe de punk-rock PKN (« Pertti Kurikan Nimipäivät »), créé en 2009 par des musiciens trisomiques et autistes et sélectionné pour représenter la Finlande à l'Eurovision en 2015. En parallèle, Vähälä initie Radio Valo<sup>26</sup>, un projet chez Lyhty Ry qui met en réseau des personnes en situation de handicap cognitif qui produisent des programmes de radio. Radio Valo assure la distribution de ces émissions au niveau national et international.

Markus Vähälä travaille aujourd'hui chez Kukunori, un réseau d'associations en Finlande dédié à la création de liens entre les secteurs de la culture et de la santé mentale. Chez Kukunori, Vähälä dirige *Propellipäät*<sup>27</sup>, un think tank qui promeut une culture de l'expérimentation chez des organismes finlandais travaillant dans le secteur du médico-social, pour les inciter à développer de meilleures pratiques, avec un intérêt particulier pour la jeunesse, le handicap, les arts, la culture et la santé mentale.

26 [www.radiovalo.fi](http://www.radiovalo.fi)

27 [www.propellipaat.net/en](http://www.propellipaat.net/en)

# Jean-Clair Vançon

PÔLE SUP'93

Jean-Clair Vançon est directeur du Pôle Sup'93 depuis juin 2017. Avant cela, il était professeur agrégé au CFMI d'Orsay (Université Paris Sud-11) où il assurait la co-direction. Il a également été conseiller artistique à l'ARIAM Île-de-France (Association régionale d'information et d'action musicale). Docteur en musicologie, il est titulaire des premiers prix d'Histoire de la Musique, d'Analyse musicale et d'Esthétique du CNSM de Paris. Membre du comité de rédaction de La Revue Analyse musicale et du Conseil d'orientation du CDMC, ses recherches sont essentiellement consacrées à l'analyse et à l'histoire des représentations de la musique en France aux XIXème et XXème siècles. Compositeur pour la scène (chanson, danse, théâtre), il écrit notamment pour le groupe « Les Gens du Phare ».

Créé en 2009, le Pôle d'Enseignement Supérieur de la Musique Seine-Saint-Denis Ile-de-France (Pôle Sup'93)<sup>28</sup> assure la formation supérieure et professionnelle des musicien·nes-interprètes et des futur·es enseignant·es en conservatoire et école de musique. Établissement d'enseignement supérieur artistique, il fait partie des dix pôles nationaux accrédités par le Ministère en charge de la Culture à délivrer le Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM) et le Diplôme d'État de professeur de musique (DE) en formation initiale et en formation continue. Le Pôle Sup'93 compte environ 130 inscrit·es qui y accèdent via un concours d'entrée. Il est adossé à deux conservatoire partenaires : le Conservatoire à rayonnement départemental d'Aulnay-sous-Bois et le Conservatoire à rayonnement régional d'Aubervilliers-La Courneuve.

# Magali Viallefond

MESH

Magali Viallefond est la cofondatrice et présidente d'honneur de l'association MESH. Musicienne, pédagogue et maître de conférence, elle a été enseignante-chercheure à l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés) jusqu'en 2012, spécialiste de la pédagogie musicale pour des élèves en situation de handicap.

Depuis 1984, l'association MESH (Musique Et Situations de Handicap)<sup>29</sup> œuvre pour étudier, promouvoir et développer l'inclusion culturelle des personnes en situation de handicap et favoriser leur accès aux pratiques artistiques, notamment à la pratique musicale. Suite à multiples projets entrepris par Magali Viallefond pour faire entrer la musique dans les établissements de soin et dans les écoles entre 1984 et 1999, l'association crée en 2001 un service de médiation entre les personnes en situation de handicap et les professionnel·les de la culture sur le Val d'Oise : le Réseau Musique et Handicap en Val d'Oise. En 2007, l'association devient Association Ressource Musique et Handicap Nationale. En 2008, elle est missionnée par le Ministère de la Culture pour coordonner le Réseau national des signataires de la Charte Musique et Handicap. En 2009, elle crée le Réseau de soutien aux pédagogues.

Les activités de l'association MESH comprennent une offre de formation pour des professionnel·les de la culture, du médico-social et de l'éducation nationale qui proposent des activités musicales à des personnes en situation de handicap, proposant des mises en situation originales et des outils directement transférables dans le travail. L'association entreprend également des projets de recherche-action pouvant donner lieu à la production d'outils et dispositifs pédagogiques. L'association a notamment été missionnée par le Ministère de la culture pour la conception d'un guide à destination des responsables d'établissements d'enseignement artistique, *Pour un enseignement artistique accessible – Danse, musique, théâtre – Guide pratique*, paru en 2020.

# 15 questions

# Question 1: Les handicapés doivent-ils être dans les mêmes écoles que les autres ?

Sur quel socle repose le travail d'inclusion dans l'enseignement musical ? Où en sommes-nous aujourd'hui en France ? Que pouvons-nous apprendre des modèles finlandais et britanniques ?

Quel lien entre musique à l'école et écoles de musique ? Quels dispositifs pour les élèves en situation de handicap ?

Pourquoi, malgré le volontarisme du législateur, y a-t-il toujours si peu d'élèves en situation de handicap dans les conservatoires ?



## ● En France, un choix fait au nom de l'égalité et de la qualité de l'enseignement

En France, la législation volontariste encourage un changement en profondeur de la relation au handicap. L'enseignement de la musique repose en grande partie sur le réseau des conservatoires en réponse à la faible présence de l'éducation musicale à l'école.

En premier lieu, c'est bien le cadre légal (national et supranational) en grande évolution depuis la Seconde Guerre mondiale qui garantit désormais une égalité de traitement des personnes en situation de handicap.<sup>30</sup> Ces textes, dont l'importante « loi handicap » de 2005, défendent un accès égal à l'éducation artistique par obligation d'adaptations ou de compensations du côté des institutions, et posent l'idée forte de « droits culturels ».<sup>31</sup> La formulation de ces nouveaux droits insiste sur l'intérêt réciproque de la société dans son ensemble et de la personne en situation de handicap à réaliser son potentiel individuel au travers d'une pratique culturelle riche. Cette contrainte légale s'applique aux établissements d'enseignement qui doivent donc s'ouvrir et s'adapter. Au niveau conceptuel et selon une perspective historique, la relation qu'entretient la société au handicap en est aujourd'hui au stade de l'*inclusion* après avoir prôné l'*intégration*.<sup>32</sup> L'*inclusion* part d'un principe d'égalité de droits. Chaque individu est membre actif du corps social et contribue également à sa richesse et sa variété par sa participation. C'est cette participation essentielle qui doit être garantie à chacun et chacune en dépit de ses singularités ou de ses différences, sans impliquer d'effort d'adaptation de la part de l'individu. L'*intégration* à l'inverse implique une idée de centre, de norme, dont il faut adopter les codes pour être considéré comme faisant partie de la société à part entière.

Pour l'enseignement de la musique, la France s'appuie sur son réseau historique de conservatoires financés conjointement par l'État et les collectivités territoriales. Il existe en parallèle un écosystème important d'établissements privés, ou associatifs proches de l'éducation populaire (dont le réseau des Maisons des jeunes et de la culture – MJC), mais la tâche d'un enseignement harmonisé au niveau national revient aux conservatoires. Riches d'une histoire remontant au XVII<sup>e</sup> siècle, ces 492 structures réparties sur le terri-

30 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 14, 16.

31 Voir Annexe 1: Loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

32 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 22-23.

toire, réputées pour leur enseignement excellent et exclusif, sont aujourd'hui poussées par leurs financeurs à s'ouvrir aux pratiques amateurs et à la diversité (dont le handicap). Cette contrainte d'ouverture s'inscrit progressivement au niveau institutionnel dans les projets d'établissements, mais s'invente également une place au niveau individuel dans l'éthique de travail de chaque professeur.

Enfin, à l'école, la France entretient une présence constante mais faible de la pratique musicale de la maternelle à la fin du collège, et elle devient une option au lycée. Réorganisée en 2008, l'éducation musicale à l'école se scinde entre pratique et écoute, à hauteur d'une heure hebdomadaire partagée avec les arts plastiques. Certains établissements proposent en outre des classes à horaires aménagés musique (CHAM) en lien avec l'enseignement spécialisé au conservatoire, tandis que le dispositif Orchestre à l'école (OAE), initié en 1999, se développe progressivement sur le territoire. Si quelques réformes ont fait espérer un regain de la pratique de la musique à l'école ces dernières années, la faiblesse du nombre d'heures, la valorisation relative de l'activité et la réforme des lycées de 2019 supprimant l'option musique au baccalauréat laissent penser que la musique n'est pas une priorité du système scolaire français. C'est donc bien aux conservatoires que cette tâche échoit.<sup>33</sup>

## ● En Finlande et au Royaume-Uni, des situations différentes qui éclairent le cas français

La Finlande est un pays exemplaire dans sa relation à l'enseignement de la musique. Elle détient depuis plusieurs années la palme de l'excellence musicale en Europe tant du point de vue de la qualité et de l'ampleur de sa pratique en amateur que de celle de ses artistes-interprètes, compositeurs et compositrices, mais aussi chef-fes d'orchestre et chœurs, qui s'imposent sur toutes les scènes internationales.<sup>34</sup> Son système éducatif général est également dans le peloton de tête des classements internationaux (PISA), et le pays est reconnu pour être à la pointe de l'inclusion des personnes en situation de handicap.<sup>35</sup>

L'école finlandaise joue un rôle central dans ce succès. Elle est basée sur un effort intense de lissage des écarts sociaux et

33 Suzana Kubik, *Éducation musicale à l'école en France : une discipline métamorphosée mais toujours méconnue*, France Musique, 2020.

34 Suzana Kubik, *L'éducation musicale en Finlande : la recette miracle de l'excellence*, France Musique, 2016.

35 Ministère de l'Éducation nationale, *Regard international sur l'éducation inclusive*, colloque, 18-19 octobre 2018.

géographiques, au service de l'égalité des chances. L'éducation artistique y occupe une place prépondérante. Suivant une méthode dite « praxialiste », l'enseignement de la musique y est centré sur l'expérience.<sup>36</sup> Les élèves sont incité-es à jouer et chanter pour comprendre la musique non pas comme une abstraction, mais à travers la pratique et les sensations qu'elle suscite. Ils et elles agissent pour sentir et comprendre, avant d'intégrer un savoir théorique. L'heure hebdomadaire d'enseignement musical est à conjuguer avec plusieurs autres en option, de plus la fin des journées d'école à 14h laisse une place importante à la musique en extra scolaire. Les élèves en situation de handicap sont intégrés à l'école depuis les années 70 avec succès, notamment grâce aux enseignements artistiques. Le système finlandais s'applique en effet à détecter au plus tôt les difficultés d'apprentissage pour y répondre de manière individualisée. Le pays adopte par ailleurs une définition très large des « besoins éducatifs spéciaux » : environ 30% des élèves entrent dans cette catégorie, soit dix fois plus qu'en France. Les élèves nécessitant un soutien l'obtiennent tôt avec des accompagnants spécialisés.<sup>37</sup>

Le pays dispose d'un réseau de conservatoires construit sur le modèle des conservatoires européens, qui forme musiciens et musiciennes professionnelles et futur-es professeur-es. Sur le sujet du handicap, ce réseau présente la particularité d'avoir investi dans une structure pilote : le conservatoire Resonaari à Helsinki, qui accueille uniquement des personnes en situation de handicap et sert de centre de ressources pour l'ensemble des conservatoires du pays. Resonaari est également un centre de recherche en pédagogie inclusive, en lien avec les meilleures universités dont la Sibelius Academy, l'académie musicale reconnue internationalement de l'Université des Arts de Helsinki. Enfin, il convient de souligner un modèle intéressant de grande proximité entre décisionnaires des politiques publiques pour l'enseignement musical, chercheur-es et praticien-nes de terrain. Ce triangle d'observation, réflexion et prise de décision, est extrêmement vertueux. Il induit une capacité de réforme en permanence des stratégies d'inclusion, qui gagnent sans cesse en pertinence, au fil des remontées du terrain et de leur traitement.

36 *Ibid.*

37 Paul Robert, *La Finlande, terre d'élection de l'équité éducative*, Observatoire des inégalités, extrait des Cahiers pédagogiques « Égalité des chances ou école démocratique ? », n°467, novembre 2008.

Le Royaume-Uni, quant à lui, malgré une tradition et une influence musicale internationale fortes, connaît une situation préoccupante au niveau de son enseignement de la musique. Conscients du poids économique particulier de la filière musicale et de l'instrument de « soft power » qu'elle représente, les décideurs politiques essaient néanmoins d'en soutenir l'enseignement pour alimenter le secteur en talents. Mais la grande autonomie des établissements scolaires quant à l'application des recommandations gouvernementales, et l'absence d'un réseau national structuré d'établissements spécialisés de type conservatoires rendent cette démarche difficile. Il en résulte une grande inégalité à l'échelle du pays.

Le modèle d'éducation musicale du Royaume-Uni repose historiquement sur le rôle fort de l'école en complément des structures d'enseignements spécialisées. Mais la mise en place des programmes de musique à l'école est à la discrétion de chaque établissement et connaît un recul régulier, accentué dans le secondaire depuis 2013 par une réforme qui met de côté les activités artistiques dans l'évaluation des structures. Pour ce qui est du handicap, le système scolaire anglais a une démarche d'inclusion intéressante appelée « mainstreaming » (proche de la politique finlandaise qui privilégie l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les structures d'enseignement ordinaires) qui s'oppose à l'idée de solutions spécifiques par catégories de personnes, et encourage par contre les évaluations individualisées. Quant à l'idée anglaise de « special education needs », elle est intéressante par sa dimension extensive, allant des handicaps cognitifs lourds aux problèmes d'apprentissage légers. Cependant, l'extrême décentralisation du modèle anglais et l'indépendance des structures quant à l'application des recommandations légales induisent une offre éclatée et très inégale.<sup>38</sup>

Il en va de même pour les établissements d'enseignement spécialisé de la musique. Il n'existe pas au Royaume-Uni de réseau centralisé ni d'enseignement harmonisé. S'y substitue une multitude d'acteurs et d'actrices indépendant-es, ce qui ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble, notamment sur le sujet de l'inclusion des personnes en situation de handicap. Ces acteurs peuvent être privés ou associatifs, la conception restrictive de l'action publique étant compensée par une longue tradition d'intervention charitable qui repose sur des organisations à but non lucratif d'un poids considérable. Néanmoins, on peut noter les efforts législatifs pour

38 Hélène Beaucher, *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*, Centre de Ressources et d'ingénierie documentaire (CRID), 2012.

organiser localement les acteurs du secteur de la musique au sens large en pôles locaux appelés « Music Education Hubs » (« Pôles d'Éducation Musicale » regroupant écoles, écoles de musique, centres de formation continue des professionnels, associations artistiques, autres pôles, etc.). L'idée de ces pôles est d'être des points d'entrée uniques à une offre diversifiée, et de favoriser les échanges entre les parties prenantes. Autour de cet échelon local essentiel il convient enfin de mentionner une idée centrale de l'approche inclusive et participative britannique nommée « community music », qui rend compte de l'importance du rôle fédérateur et citoyen de la pratique musicale, ainsi que du bien être que l'on peut en attendre au niveau individuel.<sup>39</sup> Cette manière d'approcher les pratiques musicales insiste, comme son nom l'indique, sur la dimension collective, à la fois dans le jeu mais aussi dans l'esprit. La musique rassemble, elle favorise le développement de l'individu autant qu'elle soutient le développement de la communauté.

### ● En France aujourd'hui l'inclusion dans l'enseignement musical est freinée à plusieurs niveaux

Il existe aujourd'hui un décalage considérable entre la place qu'occupe l'inclusion des personnes en situation de handicap dans les discussions autour de l'évolution des conservatoires et la réalité du travail d'inclusion sur le terrain. Alors qu'il s'agit d'une urgence, les obstacles sont nombreux et donnent une impression de stagnation.

Au niveau des structures d'enseignement, les freins sont multiples, à commencer par le cadre légal à l'origine de leur ouverture. Si la loi de 2005 consacre effectivement l'obligation qui leur est faite d'offrir des services accessibles ou de compenser par une offre adaptée, l'ensemble des interlocuteurs et interlocutrices de ce rapport relève un flou et un manque de soutien dans la mise en œuvre de cette ambitieuse transformation. Ce flottement est incarné par l'absence d'harmonisation sur des dispositifs essentiels comme, entre autres exemples, le poste « référent-e handicap » pour lequel il n'existe pas de cadre défini ou de formation officielle. Le sentiment d'un problème dans l'accompagnement de la mise en conformité des établissements à la loi semble avoir pour conséquence de partager le paysage entre des structures volontaristes, proactives, et d'autres cantonnées à une offre minimale ou inexistante.

39 All-Party Parliamentary Group for Music Education, *Music Education: State of the Nation*, Royaume-Uni, 2019

Parmi les autres freins, soulignons celui du poids du rapport du conservatoire à sa tradition d'excellence. En effet, le défi de l'inclusion repose sur une mobilisation réussie des équipes pour que cette transformation soit perçue comme un enrichissement de l'offre plutôt qu'un recul qualitatif. La transformation de l'offre, fondée entre autres sur le développement des « pratiques amateurs », peut susciter des résistances au sein de l'institution. Ces évolutions sont parfois perçues par les pédagogues comme une mise en péril du prestige historique des conservatoires, ou bien un rabais sur l'excellence, et peuvent donc freiner le changement.

Des freins se font aussi sentir du côté des structures d'accueil des personnes en situation de handicap dans les secteurs médico-social et sanitaire. En effet, historiquement la prise en charge de l'éducation et de la pratique artistique s'est faite traditionnellement au sein des institutions médico-sociales, les professionnels assurant donc le double rôle de soignant-es et de pédagogues en matière artistique. Le processus de « désinstitutionnalisation », c'est-à-dire de transfert de la responsabilité et de la compétence pour mener ces activités à des acteurs et des actrices extérieur-es spécialisé-es, est en cours. Il est vertueux car il permet de sortir progressivement d'une confusion entre projet de soin et projet de vie. Cependant, ce processus est long. Sa lenteur est accentuée par le fait que le transfert de compétence est géré de manière collégiale et inclut donc les directions d'institutions et associations en passe de perdre des prérogatives.

Enfin, le maillon administratif s'avère aussi perfectible quand il s'agit de soutenir l'orientation des familles vers des structures telles que les conservatoires. L'absence de référent-es culture au sein des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) est problématique et contribue au fait qu'elles n'envoient pas spontanément les jeunes en situation de handicap vers les conservatoires. Il existe pourtant au sein des MDPH des dispositifs de soutien pour les loisirs et les activités culturelles, mais qui sont peu activés car ils semblent requérir une charge administrative supplémentaire pour des parents déjà confrontés à une multitude de dossiers à constituer pour leur enfant. Cet échelon administratif, qui est un interlocuteur privilégié des familles, est essentiel pour définir leur horizon des possibles. Si la communication sur l'ouverture des enseignements artistiques au handicap est affaiblie à ce niveau, il peut en résulter une aggravation du phénomène de censure ou d'autocensure des potentiel·les élèves.

- **Le paradigme actuel en France est donc bien celui de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les mêmes structures d'enseignement, généralistes et spécialisées, soutenu par un cadre législatif volontariste. Mais la révolution dans l'enseignement de la musique est lente, trop lente.**
- **Pour cette question très générale, la comparaison de la situation française avec les modèles finlandais et britannique permet de mettre en lumière quelques points intéressants : le bénéfice de l'appui sur un système centralisé comme celui des conservatoires, capable de mettre en œuvre un volontarisme politique à l'échelle d'un pays. Mais aussi le rôle essentiel de l'articulation avec l'école généraliste, l'impact positif d'une initiation musicale par l'expérimentation sensible et non par la théorie, et l'importance des structures pilotes. Et enfin l'intérêt d'une méthode de dialogue permanent entre décisionnaires politiques, chercheur-es universitaires et pédagogues sur le terrain. Ces éléments seront repris et développés indépendamment dans les questions suivantes.**

# Question 2:

## Avec quel argent financer les élèves handicapés ?

Dans un contexte de budgets déjà compliqués à boucler, est-il possible d'ajouter des élèves ayant des besoins spécifiques, demandant plus de temps et d'attention ?

Les structures ont-elles vraiment les moyens de se lancer dans l'aventure de l'inclusion ? Ne risque-t-on pas de rompre un équilibre déjà fragile ? Est-il possible de remplir la mission de l'inclusion sans financements complémentaires ?

Cette fiche ne traite pas du financement des bâtiments, sujet central pour l'accessibilité mais qui relève d'un engagement des financeurs distinct du travail au quotidien de l'équipe. L'accent est mis ici sur les marges d'actions dans un exercice budgétaire normal.



- **Avant tout, une rupture mentale est nécessaire : les élèves en situation de handicap ne viennent pas « en plus » des autres**

En France, le budget de service public des conservatoires inclut sans ambiguïtés l'ensemble de la population. Estimées à approximativement 15% de la population nationale<sup>40</sup>, les personnes en situation de handicap, dont les impôts contribuent d'ailleurs au financement de ces structures, doivent y avoir accès. L'argument d'un accueil impossible à défaut d'une hausse budgétaire n'est pas recevable. Rappelons qu'il s'agit là d'une exigence légale définie non seulement par la loi de 2005, mais également par un ensemble de textes supranationaux.<sup>41</sup>

En France, il n'existe pas à l'heure actuelle de dispositions contraignantes sur le budget des institutions concernant la mise en place ou non d'une offre accessible. Les seules sanctions en place concernent l'accès aux bâtiments neufs ou rénovés en profondeur, donc le contexte et non le contenu pédagogique. Face à l'inaction de certaines institutions, le recours juridique est une option pour les personnes en situation de handicap et leurs familles qui peuvent porter plainte pour discrimination. Cette situation est le dernier levier qui reste à ces personnes pour faire valoir leurs droits. Cette action peut avoir un effet bénéfique « d'électrochoc » pour les structures et la reconnaissance de l'urgence de la situation. À l'inverse, en Finlande la possibilité de conditionner le financement de l'ensemble de la structure au respect de ses obligations d'accueil aux élèves en situation de handicap a déjà été évoquée. Le renversement qu'amène cette logique volontariste nous paraît important face à une transition molle, ralentie par l'absence de contraintes.

- **Il est possible de les accueillir à budget constant**

Les Conservatoires de Caen et des Landes sont deux exemples de « bons élèves » qui ont choisi de revoir l'allocation de leurs finances et avancent sur l'accessibilité à budget constant. Le Conservatoire de Caen accueille environ 200 élèves en situation de handicap sur plus de 1600 entre le cursus adapté et le cursus général. Le Conservatoire des Landes compte 50 élèves en cursus adapté, sur à peu près 2000 élèves, plus un nombre non

40 *Les Tableaux de l'économie française, Edition 2011*, INSEE et L'Enquête Handicap-Santé 2008-2009, volet ménages, INSEE.

41 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp 212-213, 217-223.

comptabilisé d'élèves en cursus général. Les deux structures accueillent ces élèves sans avoir fait gonfler leurs budgets. Notons qu'au Conservatoire de Caen est adossé le Centre de Ressources Régional Handicap Musique-Danse qui contribue à l'effort d'accessibilité et à la mise en réseau des actrices et acteurs sur le territoire mais qu'il fonctionne avec son propre (et modeste) budget. Au Conservatoire des Landes, les cours individuels allongés pour les élèves en situation de handicap (30 minutes au lieu de 20) réduisent simplement le nombre total de créneaux d'enseignement disponibles et entrent naturellement dans les paramètres fondamentaux de conception des agendas. Ces cours allongés répondent à l'obligation légale d'adapter l'offre. Le fonctionnement se fait donc à budget constant mais avec une répartition différente.

En termes d'équipement, le manque de financement pour se procurer des instruments adaptés spécialisés est souvent perçu comme une barrière à l'accueil d'élèves en situation de handicap, alors que les alternatives offertes par l'utilisation créative d'instruments classiques ainsi que de dispositifs numériques à bas coût ou en accès libre peuvent répondre à certains besoins.<sup>42</sup>

Enfin, certains coûts importants ne pèsent pas directement sur le conservatoire. Il s'agit par exemple du transport pour se rendre sur le lieu d'enseignement, qui est à la charge des structures d'accueil ou des familles, et de l'accompagnement par un-e assistant-e dans les classes, qui peut s'appuyer sur des dispositifs d'aide financière. Il faut également prendre en compte que la présence des membres familiaux disponibles durant les temps pédagogiques pour certain-e-s élèves peut soulager l'institution<sup>43</sup>. Pour finir, d'autres formes de luxe pédagogique qui permettraient un meilleur accueil d'élèves avec des besoins spécifiques (par exemple, un deuxième professeur pour accompagner un cours collectif auquel assistent des élèves en situation de handicap, comme en Finlande) restent pour l'instant des vœux pieux.

## ● Au-delà, de nombreuses aides sont à activer

Il existe une série de financements disponibles pour soutenir l'accueil d'élèves en situation de handicap.<sup>44</sup> Les Maisons départementales pour les personnes handicapées (MDPH) proposent

42 Voir Question 13 : Est-ce qu'il faut des instruments adaptés au handicap ?

43 Voir Question 11 : Est-ce qu'il faut un assistant pour l'élève handicapé ?

44 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 68-69.

une aide dans le cadre de la Prestation de compensation du handicap (PCH) pour le financement d'un-e auxiliaire de vie pour l'accompagnement sur une activité culturelle – un cours au conservatoire, par exemple – qui peut aller jusqu'à 30 heures par mois.

Sur le sujet de la formation des pédagogues, bien que l'offre ne soit pas encore vraiment à la hauteur des enjeux<sup>45</sup>, les crédits individuels de formation permettent de financer des stages de sensibilisation à la pédagogie inclusive.

Des aides existent enfin pour l'acquisition d'outils adaptés, accessibles en effectuant des demandes auprès de la MDPH dans le cadre du volet culturel du projet de vie de l'élève.<sup>46</sup> Il faut cependant noter que de nombreuses structures n'ont ni l'habitude ni la ressource administrative pour déposer ces demandes de financement.

Plus ponctuellement, des structures mettent en place leurs propres dispositifs pour tenter d'apporter des solutions pratiques. Ainsi, sur la question de l'accompagnement hors temps de présence dans les locaux, Resonaari a proposé une formation pour parents d'élèves sur les méthodes de soutien à l'apprentissage musical de leurs enfants.

Le même conservatoire a également mis en place un système d'accompagnement de ses élèves par des musicien·nes confirmé·es bénévoles, appelé « playing friend ». Dépassant la logique du tutorat à la française, cet « ami musical » accompagne la vie de l'élève non seulement en jouant avec, mais également en partageant les démarches de socialisation et répondant aux besoins d'apprentissage sur les instruments.

**→ Dans le cadre légal actuel, la question du financement « en plus » des élèves en situation de handicap ne se pose pas. A contrario, il s'agit bien, à périmètre constant, d'une adaptation de l'allocation des ressources aux besoins du travail d'inclusion.**

45 Voir Question 10 : Est-ce qu'il existe une vraie bonne formation au handicap ?

46 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 162-163.

- **On peut insister sur le surcoût que représente le manque d'harmonisation des solutions au niveau national. En effet, dans la situation actuelle il revient à chaque structure de trouver sa propre formule, et ces tâtonnements appellent une forme de largesse budgétaire et de temps humain.**
- **Avec Resonaari, le système finlandais est dans une autre logique financière finalement plus frugale. C'est un conservatoire expérimental qui concentre tous les essais, et sert ensuite de guichet d'innovation sur le sujet à l'ensemble du réseau. Dans le contexte français, si l'on dispose de quelques conservatoires volontaristes comme références, il pourrait être pertinent de financer un établissement pilote pour faire avancer le sujet de l'accessibilité des enseignements artistiques, en particulier pour des personnes en situation de handicap « lourd ».**

# Question 3:

## Est-ce qu'on peut prendre toutes les situations de handicap ?

L'obligation légale d'accueil de tous et de toutes est un fait ; personnes « valides » comme personnes en situation de handicap de tous types.<sup>47</sup> Mais cette obligation ne se heurte-t-elle pas à la réalité pour des situations de handicap les plus complexes ?

Qu'est-ce qu'un handicap « lourd » ? Un handicap est-il « léger » ou « lourd » dans l'absolu, ou sa complexité est-elle dépendante de son contexte de prise en charge ?

Un établissement et son équipe ne risquent-ils pas leur identité à faire un grand écart entre l'excellence de futur·es professionnel·es et un accueil quasi médicalisé ?

Quelles solutions alternatives pour celles et ceux qui, malgré les efforts, resteraient exclus ?

<sup>47</sup> Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 102-103.

● **Difficile à priori, tant l'écart semble grand entre la mission d'excellence et l'inclusion des personnes en situation de handicap «lourd»**

L'obligation d'accueillir les élèves en situation de handicap pose la question de la synthèse des missions du conservatoire, a fortiori pour les situations de handicap les plus compliquées. L'évolution des directives, plus souples et plus inclusives, ne signifie pas l'abandon d'une mission d'excellence dédiée à la formation de musicien·nes professionnel·les et de futur·es professeur·es.<sup>48</sup> L'équipe qu'il faut pour accomplir cette tâche est spécifique, le travail pointu. Par ailleurs, il faut une équipe avec une qualification particulière pour accueillir des personnes en situation de handicap «lourd». La crainte est forte que ce qui semble faisable pour des personnes en situations de handicap «léger» soit impossible pour les cas plus complexes. Avec une inflexion de la technique d'enseignement ou une modification de l'instrument, une personne en situation de handicap physique peut être prise en charge sans nécessiter un effort trop important de l'institution. Dans le cas de personnes en situation de handicaps cognitifs «lourds», avec des difficultés importantes de compréhension et de communication, les adaptations et compensations courantes (allongement des cours individuels, accompagnement par un·e auxiliaire de vie, instruments adaptés, partitions simplifiées, etc.) peuvent ne pas suffire, appelant des changements en profondeur de la démarche pédagogique souvent difficiles à concrétiser. Cette réalité malheureusement récurrente dans laquelle le degré de handicap d'une personne conditionne proportionnellement son accès (ou nonaccès) à une offre culturelle est décrite par André Fertier comme le principe de la «courbe d'Emilienne».<sup>49</sup>

Les efforts d'adaptation considérables dans les cas d'accueil de handicaps «lourds», touchant aux fondamentaux de la pédagogie, peuvent être anxiogènes pour les équipes. Comment assurer une continuité dans la démarche pédagogique si tout change : l'instrument, le répertoire, le travail en groupe ? Ces enjeux sont en effet de nature à remettre en cause profondément leur identité professionnelle. Le conservatoire lui-même a une identité forte à défendre, qui tranche avec ce qui se pratique dans les milieux associatifs ou le médico-social. Comment maintenir l'excellence

48 Voir Annexe 2 : *Cahier des charges : Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires.*

49 André Fertier, *Quels liens entre Culture et Citoyenneté ? Abolir les déchéances de citoyenneté culturelle*, Conservatoire national des arts et métiers, Pays de la Loire, Nantes, 2020.

musicale et pédagogique des professeurs si l'inclusion implique de remettre en question des pratiques et principes de fond ?

● **Mais la complexité des handicaps n'est pas nécessairement là où on l'attend**

La notion de handicap « lourd » ou « léger » est toujours fonction d'un contexte. La perception courante des « degrés » de handicap doit être reconsidérée en fonction du cadre spécifique du conservatoire. À titre d'exemple, un·e élève en situation de polyhandicap avec une motricité limitée et des difficultés de communication, incarnant l'idée d'un défi trop grand à relever pour une structure d'enseignement classique, peut se révéler en capacité de participer avec les adaptations nécessaires, tandis qu'un élève avec des troubles comportementaux invisibles au premier abord – un élève hyperactif par exemple – peut créer une situation insurmontable dans un contexte collectif.

Un·e élève en situation de handicap ne rencontre pas un niveau de difficulté constant d'une discipline à l'autre. Les obstacles varient en fonction de ses capacités motrices, cognitives ou de socialisation. Une personne en situation de handicap moteur qui se trouve fortement contrainte dans le cadre d'une pratique instrumentale peut être tout à fait à l'aise sur des cours théoriques, de formation musicale ou de composition. Une personne autiste peut avoir d'excellents résultats en cours théorique et en pratique individuelle, mais être incapable d'assister à des cours de pratique collective. Les exemples sont nombreux et variés qui poussent à une prise en compte du handicap non pas de manière systémique mais spécifique à chaque enjeu. En outre, et c'est une surprise fréquente lors des premiers cours, il est fréquent d'observer que des personnes dont l'évaluation des capacités faite dans un contexte scolaire ordinaire avait révélé de grandes difficultés se montrent plus autonomes dans un contexte artistique. Là encore il convient de relativiser les diagnostics et l'impossibilité a priori à suivre un enseignement.

Enfin, des difficultés pour l'institution peuvent venir d'élèves en situations de handicap relativement « léger », non déclarées lors de l'inscription, ou simplement non diagnostiquées.<sup>50</sup> Dans ces deux cas, lorsque la situation de handicap implique des besoins spécifiques auxquels il faut répondre, la prise de conscience des difficultés rencontrées par l'élève peut être tardive et les dispositifs de soutien préexistants ne sont pas mobilisés. Il en résulte une

50 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 114-115.

situation chronophage et énergivore, qui peut être paradoxalement plus lourde à gérer qu'un-e élève en situation de handicap complexe bien encadré-e dès le départ.

## ● Des solutions souples et pragmatiques peuvent permettre une inclusion plus large

Une classe dédiée aux élèves ayant des besoins spécifiques importants peut servir de «soutien». Au Conservatoire de Caen, c'est le rôle du référent handicap d'accueillir dans un atelier dédié, les élèves que les professeur-es ne se sentent pas en capacité de prendre en charge. Cette classe dispose de tous les outils adaptés et de la longue expérience du référent. Cependant, cet atelier n'est pas une finalité. Il est conçu comme une passerelle, un tremplin potentiel vers le cursus classique ou vers des temps de mixité ponctuels. Il y a autour de ces classes dédiées aux personnes en situation de handicap un débat récurrent qui pointe le danger d'«ateliers ghetto». Pour éviter cet écueil de l'exclusion interne, c'est bien la dimension transitoire qui doit être mise en avant.

L'ouverture sur des formes musicales et des outils nouveaux permet également d'inclure des élèves en situation de handicap plus lourd.<sup>51</sup> Au Royaume-Uni, Joy of Sound propose des ateliers d'improvisation collective pour instruments adaptés et classiques autour d'accords ouverts, guidés par un-e chef-fe d'orchestre qui donne des instructions vocales et visuelles simples. Ces ateliers peuvent accueillir des élèves en situations de handicap particulièrement «lourd». Les élèves et leurs accompagnant-es créent là une forme qui, si elle est très ouverte, n'en est pas moins énergique et incarnée.

L'ouverture à des actions hors-les-murs ou des partenariats peuvent aussi permettre de donner un accès indirect à l'institution à des élèves pour lesquels se déplacer est particulièrement difficile.<sup>52</sup> Ainsi, le Conservatoire des Landes porte un projet au sein d'une institution médico-sociale, en collaboration avec des membres de l'association «Orgue Sensoriel<sup>53</sup>», pour mettre en place des ateliers avec leur instrument numérique adapté. Pour pallier les défis liés au transport des élèves, à l'acquisition des instruments ainsi qu'à la formation des professeurs du conservatoire, le partenariat permet de proposer une pratique musicale à des élèves qui

51 Voir Question 12: Est-ce que ce n'est pas le solfège le problème?

et Question 13: Est-ce qu'il faut des instruments adaptés au handicap?

52 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 116-119.

53 Dispositif de musique assistée par ordinateur adapté.



seraient autrement exclus de l'enseignement au conservatoire. Cette configuration est cohérente avec l'éclatement géographique des activités du Conservatoire des Landes qui intervient sur un vaste département peu densément peuplé. Cette offre modulaire et délocalisée pourrait être une inspiration pour d'autres établissements. Il est cependant important de noter que la piste des partenariats doit être complémentaire d'une offre accessible dans les murs et ne pas s'y substituer afin d'éviter la création d'un système parallèle ségrégué.

La poursuite de l'ouverture du recrutement de professeur-es ayant des formations ou des expériences variées est aussi une bonne clé pour renforcer la capacité d'accueil de personnes en situation de handicap lourd. Il semble en effet difficile de répondre aux besoins d'ouverture et de souplesse pédagogiques sans l'arrivée de profils nouveaux, prêts à se détacher des codes en vigueur d'évaluation et d'apprentissage. Le nombre croissant de recrutements d'enseignant-es ayant suivi la formation de musicien-ne intervenant-e (DUMI)<sup>54</sup> va dans le bon sens. Cette formation, souple et orientée vers les activités collectives ainsi que la construction de projets, est en effet souvent présentée comme étant plus pertinente dans la prise en charge d'élèves en situation de handicap qu'une formation classique. En toute logique, plus le handicap est «lourd», plus la formation des enseignant-es doit être adaptée, dans la limite d'un cadre qui est celui de la pédagogie.

Enfin, conceptuellement, ne pas adhérer à l'idée d'une inclusion qui soit un but précis à atteindre mais plutôt un cap, une direction, plutôt qu'une adresse, permet d'éviter les déconvenues et de rester ouvert sur un champ des possibles qui se renouvelle en permanence. Face au défi posé par les cas de handicap dont la prise en charge est la plus complexe, l'expérimentation permanente, et la remise en jeu des certitudes semble la seule voie qui fasse véritablement sens. Si l'accessibilité dépend d'outils adaptés, de formations, de stratégies pédagogiques, elle est aussi fonction d'habitudes, de représentations, et d'un esprit du temps qui évolue et en lequel il faut voir une opportunité pour lever des blocages. L'inclusion est une question permanente et dynamique qui met l'institution au défi dans un contexte qui évolue.<sup>55</sup>

54 Question 10 : Est-ce qu'il existe une vraie bonne formation au handicap ?

55 Tuulikki Laes, *The (im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*, Thèse de doct. Helsinki, Finland : Sibelius Academy - Uniarts Helsinki, 2017.

- L'inclusion des personnes en situations de handicap « lourd » dans le contexte du conservatoire est un challenge de taille pour la structure et les équipes dans la mesure où il peut remettre en cause les fondamentaux de la pédagogie autant que l'identité même de l'institution. Elle ne doit pas cependant être déclarée impossible. Si elle n'est pas immédiatement envisageable, l'apparition permanente de nouvelles techniques de prise en charge ainsi que l'évolution des représentations sur le handicap nous rappellent que ce travail d'accessibilité est sans cesse renouvelé. Il se mène progressivement et dans une relation créative et ouverte au cadre d'enseignement.
- Nous nous sommes penchés ici sur les leviers au sein de l'institution mais il existe hors de ce cadre de nombreux autres freins sur lesquels travailler, en particulier celui des auto-censures à plusieurs niveaux : les agents et les agentes des Maisons Départementales pour les Personnes handicapées (MDPH) qui ne considèrent pas nécessairement le conservatoire comme un lieu d'accueil pour personnes en situation de handicap (a fortiori pour les cas « lourds »), les parents ou accompagnants de potentiel·les élèves qui ne voient pas en cette formation une option et enfin les personnes en situation de handicap elles-mêmes. Ajoutons que le secteur médico-social a longtemps mené les pratiques artistiques en interne, et qu'aujourd'hui le transfert vers l'extérieur est laborieux.

# Question 4 :

## Est ce qu'il faut mettre les handicapés dans une classe à part ?

À public spécifique enseignement spécifique ?  
La mission de l'enseignant·e est-elle de coller au plus près aux besoins, capacités, niveaux hétérogènes, quitte à créer des classes à part pour les élèves en situation de handicap ?  
Ou cette démarche est-elle fondamentalement discriminante – le terme « ateliers ghetto » revient fréquemment dans les débats – et la mixité devrait être la norme ?

Existe-il des situations dans lesquelles la non-mixité aurait du sens ? Est-il vraiment possible d'apporter une réponse binaire au défi de la mixité ?

Comment cette question s'articule-t-elle avec celle des cours collectifs qui occupent une place croissante dans l'enseignement au conservatoire ?<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Karina Cobo Dorado, *Pédagogie de groupe, apprentissage collectif ... de quoi parle-t-on ?*, Blog Note(S) n°43, La lettre des Conservatoires de France, 2018.

- **Faire des groupes séparés est discriminant et contraire au bénéfices attendus de la mixité**

Les classes réservées aux élèves en situation de handicap font fortement polémique, et semblent aller à la fois à l'encontre du contexte législatif et de l'intérêt de la pratique d'une mixité des élèves. La pratique des « ateliers ghetto » est parmi les plus controversées du travail d'inclusion. Effort apparent d'inclusion, ce sont des ateliers spécifiques pour des élèves en situation de handicap au sein du conservatoire. D'un point de vue légal, ces ateliers peuvent être compris comme allant à l'encontre de l'égalité d'accès et de traitement, assimilables à une forme « d'exclusion interne ». Les élèves y trouvent un accès superficiel à l'enseignement de l'institution et se trouvent en réalité isolé-es. Les opposant-es à ces pratiques dénoncent le fait qu'elles soient présentées comme « inclusives », faisant croire à une réussite en matière d'adaptation de l'offre et de mixité alors qu'elles incarnent, selon elles et eux, un échec et un précédent inquiétant.

De plus, les pratiques musicales collectives sont un moment important du processus de socialisation qui a lieu tout au long de la fréquentation du conservatoire. Cette opportunité de rencontres et d'interactions avec d'autres musicien-n-es est un élément très motivant pour beaucoup d'élèves, surtout celles et ceux qui vivent en institution d'accueil, et peut encourager des inscriptions. Enfin, priver l'élève de moments collectifs mixtes c'est aussi hypothéquer sa capacité à développer une véritable pratique amateur.

- **Mais la non-mixité ponctuelle peut faire sens pour garantir un accès minimum dans des situations de handicap complexes**

Pour certaines personnes en situations de handicap complexes, l'intégration dans un même espace, dans une même classe, n'implique pas nécessairement une inclusion réussie, une participation pleine et épanouissante. Le refus de compromis au nom d'une interprétation stricte des textes régissant l'accueil des élèves en situation de handicap peut dans ce cas là être contre-productif. En effet, les moyens de l'enseignant-e en termes de temps à accorder à chaque élève peuvent être limités, l'écart entre le niveau de l'élève et la réalité du cours peut être important. Une inclusion forcée peut avoir des conséquences néfastes pour le nouvel élève et / ou pour

le groupe. La gêne pour le groupe peut même venir d'une confrontation à un élève en situation de handicap considéré comme léger ou invisible, comme l'hyperactivité.<sup>57</sup> Si un volontarisme fort est indispensable pour repousser les limites de ce qui est communément admis et possible en termes d'inclusion, il trouve néanmoins quelquefois des limites qui appellent un peu de souplesse pour que l'activité reste au service de l'élève et du collectif.

La non-mixité peut aussi être une solution lorsque les élèves sont immobilisés en raison de leur handicap, et ne peuvent pas se déplacer vers l'établissement d'enseignement. L'équipe pédagogique du conservatoire peut alors monter un projet spécifique et détacher une partie de son équipe auprès de l'établissement médico-social ou sanitaire qui accueille ces élèves. Ces situations sont variées, les réponses apportées avec des projets « hors les murs » nombreuses.<sup>58</sup> Le Conservatoire des Landes a ainsi reçu en 2014 le premier prix de l'enseignement musical en France pour un projet mené dans un foyer d'accueil.<sup>59</sup> Le Conservatoire de Lyon a mené un partenariat au long cours avec le Centre hospitalier Le Vinatier en pédopsychiatrie avec une véritable offre organisée à l'intérieur de l'hôpital.

## ● Un éventail de solutions pragmatiques qui permet d'accueillir plus largement

La variété des situations de handicap a amené les équipes des conservatoires à faire preuve de pragmatisme et de créativité dans les solutions alternatives proposées. Relais importants, elles sont nombreuses : adaptations du cursus ordinaire ou parcours personnalisé, ateliers-passerelle, événements mixtes ponctuels, stratégies d'accessibilité universelle.

L'adaptation du parcours pédagogique peut se passer de deux façons.<sup>60</sup> En fonction des conclusions tirées du premier entretien entre l'élève et sa famille et l'équipe pédagogique, un choix doit être fait : l'inscription en cursus ordinaire, au sein duquel il est proposé à l'élève quelques aménagements pour répondre à ses besoins spécifiques (agenda, instrument, accompagnement), ou opter pour un parcours personnalisé. Les parcours personnalisés ont depuis

57 Voir Question 3: Est-ce qu'on peut prendre toutes les situations de handicap?

58 Catherine Meyer-Lereculeur, *L'accessibilité dans le spectacle vivant*, Ministère de la culture et de la communication, 2016, pp. 45-74.

59 *Le Conservatoire des Landes primé pour son projet à Soustons*, Sud-Ouest, 2 décembre 2014.

60 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible: Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 108-109.

leur création en 2008 crée une flexibilité inédite des études en conservatoires.<sup>61</sup> L'élève co-construit littéralement son parcours, définit son mode d'évaluation et la temporalité dans laquelle il ou elle s'inscrit. Il peut s'agir d'un parcours combinant enseignements individuels ou collectifs en fonction de ses contraintes. Dans le cadre de ce parcours personnalisé, l'élève pourra donc aller vers des temps de mixité choisis, dosés, et revoir ses options en fonction de son évolution.<sup>62</sup>

L'atelier passerelle est une autre option. Un atelier « passerelle » est par définition temporaire, transitoire. Il est exclusivement constitué d'élèves en situation de handicap mais présenté comme un sas vers une – possible – inclusion. A partir de cet atelier l'élève peut aller expérimenter des cours individuels ou collectifs en mixité, et revenir au besoin. La formule est flexible pour favoriser les essais et maximiser les chances de réussite d'une inclusion au contact du reste des élèves de l'établissement. Au Conservatoire de Caen, Laurent Lebouteiller, référent handicap et professeur, assure ainsi un atelier dédié pour des élèves en situation de handicap, mais en défendant l'idée d'une évolution possible vers le cursus général ou des parcours personnalisés.

Enfin, les efforts pour utiliser des outils et techniques dits « universellement accessibles » contribuent également à faire émerger de nouveaux points de mixité. À l'inverse des outils développés spécifiquement pour les besoins d'un individu, ou d'une catégorie d'individus, ces dispositifs ont l'ambition d'être communs à tous-tes. On peut citer l'utilisation d'accordages ouverts (comme Joy of Sound en Angleterre pour ses séances d'improvisation inclusives)<sup>63</sup> ou des outils comme FigureNotes qui permettent d'avoir de multiples niveaux de complexité au sein d'un même système de notation de musique.<sup>64</sup>

**→ À la réponse non binaire apportée ici, on peut ajouter que ces efforts de mixité ont d'autant plus de chances de réussir qu'ils bénéficient d'une attention particulière des structures en termes de moyens, ou de dispositifs d'accompagnements et partenariats extérieurs.**

61 Voir Question 5: Les handicapés peuvent-ils suivre les mêmes cursus que les autres?

62 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible: Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 174-187.

63 Voir Question 13: Est-ce qu'il faut des instruments adaptés au handicap?

64 Voir Question 12: Est-ce que ce n'est pas le solfège le problème?

→ La mixité est à défendre fortement. En tant que force de changement, elle sert à casser des normes et à penser de nouvelles manières, à ouvrir la conception de ce qu'est et peut être la pratique musicale, à développer de nouveaux imaginaires. Cependant sans chercher à dédouaner des pratiques non inclusives, l'analyse du vécu même d'institutions en avance sur le sujet invite à défendre un certain pragmatisme.

# Question 5: Les handicapés peuvent-ils suivre les mêmes cursus que les autres ?

Face à un cursus traditionnel au conservatoire très scolaire et technique, quelles autres options offre l'institution pour inclure des élèves en situations de handicap très diverses ?

Que peuvent attendre ces élèves de leur passage au conservatoire ? Entre acquisition d'une forme d'autonomie dans leur pratique musicale et professionnalisation, entre promesse d'excellence ou simple lieu de pratique musicale, qu'y trouver vraiment au-delà de la satisfaction d'intégrer un cadre d'étude prestigieux ?

Quels processus d'évaluation des élèves pour quels objectifs ? Doivent-ils être standardisés pour assurer une égalité de traitement, ou bien ajustés à chaque élève pour accompagner une progression personnelle ?



## ● Le cursus, un concept à envisager de manière souple et dynamique

Il existe au conservatoire un éventail de solutions d'accueil en fonction des situations de handicap. À la suite du premier entretien de rencontre entre l'équipe pédagogique, l'élève et ses parents, l'orientation peut se faire entre les options suivantes. Nombre d'entre eux après un passage par le cycle d'éveil sont intégrés en cursus ordinaire, avec ou sans inflexions suscitées par des besoins particuliers. Les aménagements possibles consistent en « un aménagement temporel, du matériel instrumental, des supports pédagogiques, modalités d'évaluation, ou des ressources humaines ». <sup>65</sup> En marge du cursus ordinaire, les parcours personnalisés existent depuis 2008. <sup>66</sup> Ces parcours permettent de co-construire avec l'équipe pédagogique un enseignement en fonction de contraintes particulières, lié à une situation de handicap ou non. Très souples et variant d'un établissement à l'autre, ces parcours prennent une forme contractuelle entre l'élève et la structure. L'élève s'engage donc sur une période donnée, qui peut être d'un an ou plus et, en cas de prolongation, peut s'assimiler à la logique de cycle de trois ans. Il ou elle co-définit alors non seulement le contenu de ses activités, mais aussi son agenda, sa manière d'être évalué-e, et s'il est suffisamment conforme ce parcours peut éventuellement être diplômant <sup>67</sup>. Enfin il existe des options alternatives comme les ateliers spécifiques pour le handicap, et les projets ponctuels et partenariats du conservatoire avec des institutions externes. Ces dernières, en marge du cœur d'activité de la structure, offrent des cadres dédiés qui permettent d'intégrer des personnes en situations de handicap plus lourds.

Le choix fait parmi les options citées est temporaire, hautement personnalisable et amené à être révisé en fonction de la progression de l'élève. L'enjeu principal d'un enseignement inclusif est d'éviter la stagnation, de maintenir un sentiment de progression. La personnalisation des parcours et des méthodes d'évaluation est censée garantir l'alignement avec les attentes et capacités de l'élève. Dans son contrat <sup>68</sup> l'élève s'engage sur différents paramètres : projet général, fréquentation des cours, modalités

65 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 108-109.

66 Ministère de la Culture, *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, 2008.

67 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 188-191.

68 Exemple de contrat de parcours personnalisé de l'École nationale de musique de Villeurbanne : [www.enm-villeurbanne.fr/cursus-contractualis.pdf](http://www.enm-villeurbanne.fr/cursus-contractualis.pdf)

d'évaluation par matière. Le conservatoire lui demande de signer officiellement chacun de ces engagements. Ces contrats peuvent être revus, amendés, et signés de nouveau. Patrick Guillem du Conservatoire des Landes insiste sur la nécessité de traiter chaque élève comme un cas unique, et de traiter son évaluation en conséquence. Il existe pour lui « autant d'évaluations que de parcours pédagogiques ». <sup>69</sup> L'essentiel à éviter est la stagnation, et de maintenir toujours chez l'élève un sentiment d'évolution, de progression. À un autre niveau les ateliers passerelles réservés aux élèves en situation de handicap comme celui que mène Laurent Lebouteiller au Conservatoire de Caen s'inscrivent dans la même logique. L'atelier doit laisser suffisamment de mobilité à l'élève pour qu'il ou elle puisse aller expérimenter d'autres cours, tester la mixité, et éventuellement choisir de migrer vers un cursus personnalisé ou ordinaire adapté.

### ● Une portée symbolique de l'accès au cursus ordinaire à relativiser

Dans le contexte du développement de l'inclusion dans les conservatoires, l'accès au cursus ordinaire, à ses cycles et à ses diplômes, peut légitimement être attirant pour des élèves en situation de handicap soutenus par leurs familles. La portée symbolique de l'accès à cet enseignement de qualité dans des établissements réputés est grande. Cependant, ces cursus sont des outils de normalisation, de standardisation de l'apprentissage, et de ce fait intègrent difficilement la diversité. Nous avons vu que des adaptations du cursus ordinaire sont possibles à la marge, et permettent d'intégrer des élèves avec certains besoins spécifiques, néanmoins cette inclusion peut trouver ses limites au moment des passages d'années et de cycles, et d'obtention de diplômes. Si un nombre très faible <sup>70</sup> d'élèves de conservatoires intègrent après leurs études des filières professionnelles (carrière de musicien-ne ou enseignement), les élèves en situation de handicap n'y ont pas du tout accès ou à de très rares exceptions. L'attachement au cursus ordinaire, à son prestige et ses débouchés, doit donc être tempéré, à la faveur des parcours personnalisés au service d'une pratique amateur adaptée et épanouissante pour l'élève. Cette relativisation d'une inclusion « à tout prix » des élèves en situation de handicap dans les parcours standards permet aussi de faire une lecture apaisée des textes de lois. Le nombre grandissant d'élèves ayant

69 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 196-203.

70 Le chiffre de « 2-3% » a été évoqué dans plusieurs de nos entretiens, sans que nous trouvions de source pour vérifier l'information.

une pratique plus libre du conservatoire contribue par ailleurs à relativiser l'idée d'un parcours « normal » et d'une offre à part qui aurait une valeur moindre. La montée en puissance de nouveaux objets pédagogiques, comme les musiques actuelles, urbaines, amplifiées ou traditionnelles, au mode de transmission oral bouscule l'enseignement et les prestiges associés. Plus collectives, ces nouvelles voies diminuent la pression sur l'individu, et laissent une part d'autonomie importante à l'élève. La multiplication de cursus au logiques diverses dilue donc la barrière symbolique entre une voie royale et d'autres options de moindre prestige. Pour répondre au titre de cette section, l'enjeu lié à la question de l'inclusion d'élèves à besoin spécifiques exactement dans les mêmes cursus que les autres semble perdre du poids.

### ● Quelques exemples de parcours alternatifs

Hors du cadre du conservatoire à la française, les pistes de parcours d'apprentissages alternatifs sont multiples, et confirment l'idée qu'une inclusion réussie passe par la largeur de l'éventail des contenus et la souplesse des formes de parcours.

En Seine-Saint-Denis, la MOMO, école de musique associative, a mis en place un système d'enseignement « à la carte », où chaque élève choisit ses cours et ateliers. Les évaluations se font de manière informelle et sont focalisées sur la valorisation du progrès et des qualités positives de chaque élève. L'enseignement proposé pourrait se rapprocher de l'approche praxialiste proposée aux écoliers Finlandais<sup>71</sup> basée sur une approche sensible, par le corps. Pour mémoire, cette méthode prend la pratique de l'instrument comme point de départ d'un parcours vers l'apprentissage théorique.

Au Royaume-Uni les structures d'enseignement sont éclatées en une myriade d'acteurs associatifs sans harmonisation des contenus. Il existe néanmoins des systèmes d'évaluation et d'accréditation alternatifs mais formalisés et reconnus nationalement, qui permettent aux élèves de certifier leur apprentissage. Ainsi, « Compose and Perform »<sup>72</sup> est une certification reconnue basée sur la co-création musicale via la composition et l'improvisation plutôt que le travail d'un répertoire existant, vu comme plus contraignant. Autre exemple, le « Arts Award »<sup>73</sup> est une certification qui valorise le fait

71 Voir Question 1: Est-ce que les handicapés doivent être dans les mêmes écoles que les autres ?

72 [www.drakemusic.org/learning/children-young-people/accredited-learning](http://www.drakemusic.org/learning/children-young-people/accredited-learning)

73 [www.artsaward.org.uk](http://www.artsaward.org.uk)

d'entreprendre un projet créatif de manière autonome, défini par l'élève, et de le documenter par les moyens désirés. La grande liberté de contenu est sanctionnée par un document reconnu nationalement.

Enfin, au conservatoire expérimental Resonaari, l'enseignement est basé sur un parcours individuel fortement tourné vers la pratique collective qui fait abstraction de la contrainte temporelle. Contrairement aux autres conservatoires du pays (Resonaari fait officiellement partie du réseau des conservatoires finlandais), l'évolution des élèves est considérée comme peu prévisible, effectuée à des vitesses diverses, et leur progression technique n'est pas nécessairement linéaire. L'équipe pédagogique a donc décidé de lever les limites de temps à l'enseignement, ce qui en fait un apprentissage sur des temporalités potentiellement longues.

- **La question du cursus pour les élèves en situation de handicap n'a, là encore, pas de réponse binaire. Un éventail de possibles est ouvert, qu'il est semble-t-il plus intéressant de considérer sous l'angle de la finalité des études que de l'égalité de traitement. Dans un conservatoire où les contenus et les attentes des élèves évoluent et se personnalisent, les besoins des élèves en situation de handicap semblent suivre la tendance.**<sup>74</sup>
- **Néanmoins cette vision optimiste du sujet des cursus suppose qu'un panel d'options soit véritablement offert à l'élève. Or, si tous ces éléments font bien progressivement leur apparition dans le réseau, les offres restent disparates, inégales, incomplètes, et il est encore bien rare que les candidat-es n'aient que l'embarras du choix entre les options inclusives. Les institutions sont encore en phase d'expérimentation de leurs propositions, ce qui est intéressant mais ne répond pas complètement aux attentes des élèves en situation de handicap.**

74 Voir Question 15: L'élève handicapé est-il l'élève type du conservatoire de demain ?

# Question 6 :

## Doit-on demander son avis à l'élève handicapé ?

Peut-on offrir la même liberté en termes de co-construction des parcours pédagogiques à des élèves en situations de handicap « lourd », notamment d'ordre cognitifs, qu'aux élèves dits « valides » ? Cette interrogation simple n'englobe-t-elle d'ailleurs pas autant les difficultés réelles des élèves que les préjugés des équipes pédagogiques ?

Si une large liberté de choix peut apparaître comme la solution ultime de flexibilité pour des élèves en situation de handicap qui en nécessitent tant, n'y a-t-il pas un risque de dérive vers l'auto-formation, de désincarner l'école, et se priver d'un apport essentiel de l'équipe pédagogique ?

L'idée d'un conservatoire à la carte est-elle un piège ou une panacée ?

Quels défis la co-construction pose-t-elle pour les professeur·es ? Comment remet-elle en jeu certains de leurs fondamentaux ?

## ● La co-construction est déjà en place, mais elle est freinée

En 2008, un nouveau « Schéma national d'orientation » de la pédagogie musicale a donné naissance aux parcours personnalisés, ou contractualisés<sup>75</sup>. L'objectif était de répondre à des demandes ou des contraintes particulières ne pouvant s'inscrire dans le cadre du cursus général. Ces parcours sont fondés sur une élaboration commune d'un programme entre l'élève et l'équipe pédagogique.<sup>76</sup> La nature de ce programme repose sur un engagement de l'élève sur chacun des aspects de sa formation, engagement acté de manière officielle. L'agencement porte principalement sur la durée et un choix de modules d'enseignement. Au-delà, l'élève peut aussi opter pour des cours individuels ou collectifs, déterminer ses critères d'évaluation, fixer des objectifs particuliers sur un apprentissage. En fonction de ses choix, ce parcours personnalisé pourra éventuellement être diplômant. L'élève a la possibilité de réajuster ses engagements en faisant un avenant au contrat, et éventuellement de réintégrer le cursus général plus tard. Il s'agit donc d'une offre de liberté considérable conditionnée en général aux capacités logistiques de la structure pour y faire face, et au fait que l'élève qui la sollicite soit particulièrement motivé-e. Ce dispositif très favorable aux élèves en situation de handicap avait été d'abord pensé pour élargir le spectre des élèves accueilli-es au conservatoire, avec dans l'idée de faire de ce réseau aussi le lieu d'une pratique amateur.<sup>77</sup>

Cependant, si ces parcours ont de fait ouvert la co-construction de leurs études aux élèves en situation de handicap, leur accès à cette liberté est freiné pour plusieurs raisons. Comme nous l'avons vu précédemment<sup>78</sup>, il existe en France un fort décalage entre les textes de lois qui encadrent l'enseignement et la réalité sur le terrain. La disparité est grande entre les établissements simplement en conformité avec la législation – que l'on peut qualifier de proactifs au regard du contexte – et les autres. Le principal frein à cette co-construction est donc tout simplement l'accès à l'institution. Au-delà, une fois à l'intérieur de l'établissement, la possibilité de choisir est conditionnée par plusieurs facteurs comme la formation des professeur-es, la vision du ou de la référent-e handicap, l'autocensure des parents ou élèves,

75 Ministère de la Culture, *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, 2008.

76 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 190-191.

77 Voir Question 15 : L'élève handicapé est-il l'élève type du conservatoire de demain ?

78 Voir Question 1 : Est-ce que les handicapés doivent être dans les mêmes écoles que les autres ?

ou les préconceptions de l'équipe pédagogique sur tel ou tel type de handicap. Ces différents facteurs contribuent à restreindre le champ des possibles. Tous les instruments ne seront pas accessibles car les professeur-es ne seront pas formé-es et les cours collectifs ne seront pas toujours possibles par manque d'assistance supplémentaire pour prendre en charge l'élève.

## ● Bien co-construire, un exercice d'équilibriste

En admettant que l'élève en situation de handicap ait un accès parfait à la structure d'enseignement, les difficultés liées à la co-construction de son parcours ne sont pas résolues pour autant. En effet, la liberté accordée dans le cadre de la personnalisation des parcours doit être dosée, elle n'est pas totale. Un équilibre est à trouver dans la réflexion menée avec l'équipe pédagogique.

Une des limites de la co-construction de ces parcours personnalisés est une liberté trop grande, trop absolue, qui déboucherait sur une sorte d'auto-formation, de « self-service » pédagogique. Aller vers un modèle où l'élève est seul déterminant-e du contenu de sa formation revient à renoncer à une partie de la substance du combat pour l'inclusion dans les structures d'enseignement : l'expérience et la compétence des équipes pédagogiques pour élaborer une stratégie d'apprentissage. Le parcours personnalisé ne signifie donc pas liberté totale mais inflexion de la structure pour s'adapter à une situation individuelle particulière pour trouver un équilibre entre les envies et les choix de l'élève et ce que peut apporter l'équipe pédagogique.

L'enseignant-e est en effet dans une position unique de pouvoir apporter du nouveau à l'élève, de pouvoir l'ouvrir à d'autres manières de faire. Conserver cette mission dans le cas spécifique du handicap est d'autant plus important qu'un glissement vers un simple accompagnement occupationnel est possible. L'enseignant-e est donc là pour mener une réflexion, non pas sur ce qui est « adapté » ou non, mais plutôt pour encourager une découverte de la créativité, de la pensée d'autrui. Il ou elle est garant-e d'ouverture. Anne-Marie Bastien du CFMI de l'Université Lumière Lyon 2, explique : « À travers la transmission d'un patrimoine, c'est la découverte de l'altérité, la confrontation à la pensée d'autrui qui se jouent. C'est l'expérience de l'ouverture et de ce qu'elle a d'enrichissant. »<sup>79</sup>

79 Anne-Marie Bastien, Évaluer pour évoluer, Lyon : Môméludies / CFMI de Lyon, 2013.

Cette co-construction passe donc par une écoute attentive, et une flexibilité peut-être inédite chez l'enseignant-e dans l'application de ses méthodes de travail. L'enjeu est de s'assurer que les élèves puissent être force de proposition et en mesure de faire des choix. Ainsi, les élèves peuvent influencer sur des éléments aussi importants que la méthode d'évaluation, le temps d'enseignement, les répertoires ou le choix de l'instrument. L'évaluation des progrès est à ce titre importante puisqu'elle ne vient plus sanctionner au travers d'examens redoutés un apprentissage compétitif, mais au contraire marquer des points d'étape, de progression, que l'élève aura pu déterminer en amont à l'aune de ses capacités et ambitions.<sup>80</sup> Le nombre d'années d'enseignement peut être allongé considérablement comme dans le cas du conservatoire Resonaari à Helsinki qui ne fixe pas de nombre d'années maximum pour ses parcours. Enfin le choix de l'instrument peut mettre l'enseignant-e au défi si le choix n'est pas limité d'emblée à ce qui est classiquement proposé à certain-es élèves en situation de handicap : les instruments adaptés ou les instruments simples à prendre en main, les percussions étant l'exemple classique par excellence.

## ● « Rien pour nous, sans nous » : penser la co-construction au-delà de l'enseignement

Au-delà de ces questionnements sur l'enseignement, les personnes interrogées pour ce rapport soulignent l'importance d'une démarche de co-construction plus générale dans les choix politiques qui concernent des personnes en situation de handicap. John Kelly et Douglas Noble de Drake Music au Royaume-Uni et Tuulikki Laes en Finlande défendent la co-construction à des échelles qui dépassent le cadre individuel du parcours d'enseignement. Au Royaume-Uni le slogan, « Nothing for us without us » (« Rien pour nous sans nous ») a émergé dans les années 80 pour promouvoir l'implication des personnes en situation de handicap dans toutes les prises de décisions qui auront un impact sur leurs vies, aux niveaux politique et administratif. Si ce principe de participation semble plus ou moins accepté pour d'autres facteurs d'exclusion et de discrimination, c'est loin d'être le cas pour les personnes en situation de handicap. En France, le Sénat a énoncé en 2016 comme proposition de « Faire de la co-construction avec les personnes handicapées la règle pour l'ensemble des politiques publiques. »<sup>81</sup> Mais les initiatives sont peu nombreuses et le réflexe n'existe pas encore.

80 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 192-193.

81 Sénat, *Culture et handicap : une exigence démocratique*, Rapport d'information n° 648, la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, 2017.



La rédaction du présent rapport en est l'illustration : malgré une volonté de questionner et faire bouger les lignes, le projet est mené par trois personnes « valides » et un nombre très faible de personnes en situation de handicap ont été interrogées.

La complexité de la co-construction ne doit pas neutraliser les initiatives et il convient de garder à l'esprit que l'inclusion est plus un processus au long cours, voire permanent, qu'une situation bien définie que l'on serait en mesure d'atteindre. Les tentatives peuvent être protéiformes. Tuulikki Laes a ainsi invité deux musiciens en situation de handicap mental du conservatoire expérimental Resonaari à intervenir en tant que formateurs dans un cours dédié à la pédagogie inclusive qu'elle enseigne à la Sibelius Academy, à destination de futur-es professeur-es de musique<sup>82</sup>. L'objectif de sa démarche est de proposer un enseignement « avec » et « par » au lieu de « sur », et ainsi de transformer la base conceptuelle des futur-es professeur-es. Elle entend aussi contribuer à co-construire le savoir des professionnel-es, mais également à créer des sortes de « tiers-lieux » dans leurs parcours pédagogiques qui font bouger les lignes du discours traditionnel sur l'inclusion. Cet exemple fait écho à plusieurs projets en dehors du domaine de la musique menés conjointement par des groupes de personnes en situation de handicap, des professionnel-les du médico-social et des chercheur-es. On peut citer par exemple l'élaboration d'une formation sur la sexualité à destination de personnes avec des déficiences intellectuelles conçue « par et pour elles », dans une approche de co-construction.<sup>83</sup>

→ **Nous nous sommes concentrés ici sur les marges de manœuvre à l'intérieur de l'institution d'enseignement, mais il serait aussi intéressant pour se projeter d'évoquer d'autres initiatives radicales. Ainsi, le « budget personnel »<sup>84</sup> pour les personnes en situation de handicap, proposé il y a quelques années sous forme de programmes expérimentaux**

82 Tuulikki Laes et Heidi Westerlund, « Performing disability in music teacher education: Moving beyond inclusion through expanded professionalism », *International journal of music education*, 2017, N°36-1, pp. 34-36.

83 Yves Jeanne, Jennifer Fournier, Germain Couture, « Faire de la recherche avec et pour des personnes ayant une déficience intellectuelle : Construction d'un programme de formation visant à faciliter leur accès à la sexualité et à la vie amoureuse », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2019, N°87-3, pp. 223-239.

84 Susan Eriksson, *Personal Budgeting in Municipality Disability Services - The First Experiment in Finland*, The Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Center of Research and Development, 2014.

en Finlande et au Royaume-Uni, consiste à donner à chaque personne, sous forme de chèque, de quoi concevoir – entre autres – sa propre pratique artistique de loisir. Ces sommes se substituent à ce qui est donné aux institutions publiques normalement en charge de l'accueil. Dans ces dispositifs, c'est à la personne d'aller trouver la ressource en fonction de ses envies et de s'engager dans une formation ou une pratique complètement personnelle, en recrutant par exemple un pédagogue en direct.<sup>85</sup> Cette solution surprenante, qui est pour l'instant restée au stade expérimental, conjugue opportunément des objectifs apparemment antagonistes de réduction des coûts et de réponse à un désir accru d'autonomie et de personnalisation.

85 Together for Short Lives, *Young Person's Guide to Personal Budgets in England*, 2015

# Question 7:

## Le référent handicap est-il la clé de l'inclusion ?

La position de référent·e handicap est essentielle dans l'accompagnement de l'élève en situation de handicap, de sa famille, des pédagogues de sa structure et des professionnel·les des établissements partenaires. Son cadre d'action au sein de l'équipe pédagogique et administrative est défini par la direction de l'établissement.

Pourquoi cette mission de chef·fe d'orchestre de la politique d'accessibilité dégage-t-elle une impression de flou ? Comment se fait-il que d'un établissement à un autre le rôle de référent·e puisse être compris et incarné de manière radicalement différente ? Existe-t-il une vraie fiche de « poste », une formation efficace ? Est-ce que le·a référent·e handicap peut vraiment à la fois accueillir en interne, accompagner et être l'interface à l'extérieur de l'établissement avec tou·tes les partenaires concerné·es ?

## ● Sa mission, essentielle, repose sur des bases peu claires, voire fragiles

Le·a référent·e a un rôle très large et central dans les mesures d'accessibilité prises par l'établissement<sup>86</sup>, mais mal défini. Ce que l'on pourrait d'ailleurs prendre pour un poste n'en est pas un : il s'agit d'une mission. Il revient en effet à la direction de garantir l'accessibilité à son établissement<sup>87</sup>, charge dont elle peut déléguer la mise en œuvre à un·e référent·e, qui peut être membre de l'équipe pédagogique ou de l'équipe administrative. Cette mission est mal définie et les volumes horaires varient de manière importante d'un établissement à l'autre. Il n'existe pas de véritable référentiel, et le cadre d'emploi n'est pas homogène entre les conservatoires. La loi n'est claire ni sur le statut de référent·e ni sur sa rémunération, et elle ne dit pas précisément pour quel type d'établissement il doit exister.

L'absence de formation harmonisée contribue également à affaiblir la mission<sup>88</sup>. Le besoin et le désir de formation des référent·es sont bien présents mais il n'existe pas réellement de contenu de formation qui fasse consensus. Finalement, la capacité à devenir référent·e semble en grande partie reposer sur l'expérience personnelle. Il s'agit avant tout d'une synthèse d'un parcours de vie, d'expériences, comme pour la formation des professeur·es au handicap. La qualité d'un·e référent·e handicap tient à sa personnalité et à son engagement.

## ● Il ou elle fait face à une grosse attente, avec une double mission à l'intérieur et à l'extérieur du conservatoire

Les référentes et les référents sont garants de l'accessibilité au sein des institutions mais aussi au-delà. Leur travail se fait sur plusieurs fronts pour orchestrer l'accompagnement, représenter les élèves et les équipes, et se complique souvent face à l'absence de dialogue.

Au sein de sa structure, il ou elle est l'interface avec les élèves, leurs parents, le corps professoral, la direction, et les équipes techniques.<sup>89</sup> Ses missions vont de l'accueil de l'élève en situation de handicap lors de l'inscription au conservatoire à son suivi péda-

86 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 72-75.

87 *Ibid*, pp. 58-61.

88 Voir Question 10 : Est-ce qu'il existe une vraie bonne formation au handicap ?

89 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 78-29.

gogique au long de ses études. Il apporte également un soutien à l'équipe pour les adaptations pédagogiques et aménagements à mettre en place.

À l'extérieur du conservatoire, il s'agit de faire connaître l'offre accessible de son institution sur son territoire et de nouer des partenariats<sup>90</sup>. Faire circuler cette information est un travail essentiel pour qu'elle puisse être identifiée, même pour des établissements volontaires avec une offre de qualité. Il faut par exemple que la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), relais incontournable, soit informée et puisse relayer.<sup>91</sup> Cette communication encourage les inscriptions en luttant contre le phénomène d'auto-censure des personnes en situation de handicap. Les référent-es assurent la continuité du service public de l'enseignement musical et de son adaptabilité sur tous leurs périmètres d'action. Leur mission s'attache aussi au développement des partenariats du conservatoire sur tout le territoire avec une grande variété d'acteurs : structures médico-sociales, associations de parents de personnes en situation de handicap, Éducation nationale, écoles de musique associatives. Depuis cette position d'intermédiaire entre l'établissement d'enseignement musical et l'extérieur dans le cadre des partenariats, il arrive que les référent-es canalisent des tensions entre des attentes divergentes. En effet, il est nécessaire de coordonner des objectifs qui diffèrent : pédagogiques, côté conservatoire, et soin ou accompagnement psychologique de la part des institutions sanitaires ou médico-sociales. La recherche de ces équilibres peut passer par le dialogue ou par la formalisation des relations dans des contrats écrits.<sup>92</sup>

La mission de référent-e est parfois compliquée par l'absence pure et simple d'interlocuteurs et d'interlocutrices. Au sein des MDPH, par exemple, il n'existe pas de référent-es culture avec qui établir un dialogue et élaborer des propositions. Si le-a référent-e handicap souhaite trouver du répondant dans les MDPH il lui revient le plus souvent d'initier l'échange, quitte à devoir sortir de sa mission. Ainsi, Patrick Guillem, référent handicap au Conservatoire des Landes, a fait une brochure informative à destination de sa MDPH et a proposé par la suite d'aller former leurs agent-es. Cet exemple montre en quoi il y a non seulement un périmètre de mission très large, mais qui peut en plus être interprété de manière extensive par des personnes fortement engagées dans leur poste, dans une démarche militante.

90 *Ibid*, pp. 206-211.

91 Voir Question 3 : Est-ce qu'on peut prendre toutes les situations de handicap ?

92 Voir Question 9 : Le professeur doit-il se transformer en soignant ?

Si l'étendue de ses prérogatives est encadrée par la direction, la forte charge éthique de la mission tend à ajouter une auto-contrainte personnelle et pousser à faire toujours plus. De ce fait, le volume horaire de travail est souvent sous-estimé. En fonction du nombre d'activités accessibles et de la taille de l'établissement les problématiques varient, mais il est très fréquent que les heures libérées pour la mission ne suffisent pas. À noter tout de même, pour relativiser l'étendue de cette mission qui peut sembler sans bornes, que le rôle de référent-e s'inscrit dans le cadre d'un projet d'établissement. Projet qu'il ou elle contribue à écrire, mais aux côtés d'une partie de l'équipe. Il ou elle n'a donc pas sur ses épaules l'intégralité de la politique handicap de la structure. La responsabilité repose in fine sur la direction qui a délégué cette compétence, et elle peut partager une partie des tâches en fonction de la taille de l'établissement, dont par exemple la gestion de partenariats extérieurs.

● **Dans ce contexte, la mission est remplie de manière très inégale, et des solutions sont à trouver**

Le périmètre de mission et le degré d'investissement des référent-es handicap en place peuvent varier du tout au tout. A minima, la mission peut être accordée par simple souci de mise en conformité avec la législation, et de montrer une volonté de façade en la matière tout en ne menant pas ou peu d'actions concrètes. Des nominations de musico-thérapeutes à cette fonction ont récemment fait débat, opposant une logique thérapeutique à la mission d'enseignement centrale des conservatoires. La fonction peut également être occupée par des personnes volontaires mais pas nécessairement formées ou en capacité. Comme vu précédemment, la qualification pour ce poste est un mélange subtil de sensibilisation et d'expérience personnelle. Enfin la mission peut être remplie par des militant-es comme ceux que nous avons rencontrés pour la rédaction de ce rapport (Laurent Lebouteiller, Patrick Guillem) qui souhaitent porter des objectifs ambitieux comme celui des cours collectifs avec des personnes en situation de handicap cognitif « lourd ». Cependant, dans une position d'engagement total, le-a référent-e peut là encore trouver un problème inattendu : celui d'une tension avec sa direction qui ne souhaite pas aller aussi loin, ou peut afficher des priorités temporairement divergentes.

Face à la potentielle surcharge de travail, il existe quelques modestes pistes pour rendre la mission possible. En premier lieu, définir un volume horaire dédié qui soit en accord avec la taille de l'établissement et ses ambitions sur le sujet. Il est également

possible de scinder pédagogie et animation du territoire, tout en maintenant impérativement le lien capital entre le·a référent·e et la pratique de l'enseignement. Enfin, se rapprocher de centres de ressources territoriaux, axés culture, art ou musique et handicap (il en existe différents types, mais relativement peu présents à l'échelle nationale) peut contribuer à soulager le travail de référent·e.

- **La mission floue de référent·e handicap vient illustrer un problème récurrent sur le sujet de l'inclusion : celui du décalage entre un volontarisme législatif et une mise en application des textes non encadrée. L'absence de ligne claire, d'harmonisation à l'échelle nationale sur une mission aussi essentielle que celle-ci semble impacter significativement le développement rapide d'une offre accessible.**
- **Revers positif de la médaille, ces zones de flou contribuent à donner une vraie marge de manœuvre aux référent·es. Dans le contexte très codifié du conservatoire, ils et elles bénéficient ainsi d'une latitude certaine pour expérimenter.**

# Question 8:

## Est-ce que c'est trop demander aux professeurs ?

Face à des élèves aux besoins spécifiques, est-ce que les professeur-es ont les moyens de faire leur travail correctement ?  
Que faire en cas de surcharge ?

Le métier reste-t-il le même? Quels fondamentaux pédagogiques l'inclusion vient-elle bousculer ?  
Assiste-on à l'émergence de nouveaux terrains pédagogiques ?



- **À la fois en première ligne et en bout de chaîne de décision sur la question du handicap, les professeur-es peuvent sembler démuni-es**

La construction de l'accessibilité ne peut se passer de la participation active du corps professoral. Une progression n'est pas possible sans sa mobilisation. Si cette responsabilité concerne aussi l'équipe de l'institution au sens large, le professorat est en première ligne pour la défendre.<sup>93</sup> La nature de son travail est affectée. L'inclusion vient s'ajouter au cœur de son métier et en modifie l'identité, en même temps qu'elle impacte son éthique personnelle.

Nouvel enjeu, l'inclusion peut d'ailleurs sembler contradictoire avec les précédents objectifs qui définissent son métier au sein du conservatoire. On attend désormais de lui la double mission de défendre une excellence technique devant certains élèves et des méthodes douces de pédagogie inclusive devant d'autres.

Dans ce contexte, peu de moyens supplémentaires sont donnés aux professeur-es. Les formations continues minimales ne permettent pas d'acquérir un véritable savoir-faire, les outils adaptés sont peu nombreux et parfois très techniques, et le temps pédagogique supplémentaire dédié aux élèves en situation de handicap est compté. Ce manque de moyen face à une nouvelle mission complexe peut alimenter le sentiment de ne pas être véritablement soutenu.

Ces éléments contribuent à nourrir, chez certain-es professeur-es, des inquiétudes sur le futur de leur métier, et encouragent parfois une forme de nostalgie. Les changements de fond de ces dernières décennies, demandés par les tutelles qui prônent l'ouverture de l'institution, désarçonnent et peuvent donner l'impression que les fondamentaux du métier vacillent. La question de l'inclusion des personnes en situation de handicap, qui s'ajoute à celle d'une ouverture à une sociologie renouvelée, aux pratiques amateurs, peut faire augmenter le stress et un sentiment de cap qui s'éloigne peut-être de leur vocation initiale.

- **Mais l'inclusion est l'occasion d'aller vers une répartition plus collective de la charge de travail**

A l'opposé d'une conception traditionnelle du professeur tout-puissant mais isolé, face au handicap la tâche du pédagogue se fonde dans un travail d'équipe. Au centre du jeu, mais connecté avec une

<sup>93</sup> Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 56-79.

diversité d'acteurs et d'actrices qui soutiennent son enseignement, à la fois au sein de l'établissement (direction, référent-e handicap, reste du corps professoral) et en dehors (ergothérapeutes, éducatrices et éducateurs spécialisé-es, parents).

Cette nouvelle donne contribue à faire évoluer les représentations sur la fonction du professorat : on le perçoit plus humain, moins infaillible. Dans le contexte d'un enseignement accessible, il est soulagé de l'obligation de trouver toutes les solutions seul. S'il a la responsabilité de chercher comment faire face, il a aussi le droit de signaler ses limites et solliciter de l'aide, des ressources au-delà de lui-même pour soutenir son enseignement. Les renseignements pertinents sur les élèves avec des besoins spécifiques circulent au sein de l'établissement et assurent une information collective. Chaque pédagogue concerné-e connaît la situation et peut préparer l'accueil le plus adapté. C'est lors du premier entretien avec l'élève en situation de handicap et ses parents au moment de l'inscription à l'établissement que les besoins particuliers sont communiqués et notés dans une fiche de suivi.

Autre outil pour répartir le poids d'un enseignement inclusif qui peut être très exigeant, des réunions de synthèse régulières qui rassemblent l'équipe pédagogique sur le modèle de ce qui se passe dans le médico-social sont mis en place dans certains établissements. Ces réunions peuvent servir à la fois de soupapes face à des potentielles pressions accumulées et de temps d'échange de savoir-faire.

Les équipes peuvent aussi faire appel aux compétences des référent-es handicap pour répondre aux défis pédagogiques. Face à des difficultés particulières, les professeur-es peuvent être accompagné-es pour obtenir un soutien méthodologique ou psychologique. Les référent-es qui sont en position de le faire partagent leurs connaissances et leur expérience, et peuvent assurer le rôle de la formation continue. En Finlande, ce renfort pédagogique dans une classe est souvent assuré par un deuxième pédagogue, qui vient soutenir le-a professeur-e principal-e lors de cours collectifs, et peut apporter au-delà de l'appui une approche complémentaire à la séance.

- **Pour les professeur-es, le défi de l'inclusion est aussi un moment passionnant de créativité et de recherche**

Conceptuellement, l'inclusion des personnes en situation de handicap appelle le pédagogue à un recentrage sur son talent fonamen-

tal, celui de savoir s'adapter au plus près aux spécificités de l'élève en face de lui. L'essence du métier réside dans cette intelligence de situation. Les professeur-es de conservatoires sont d'ailleurs depuis des années déjà dans un questionnement intellectuel et une souplesse professionnelle face à l'évolution de leurs élèves et de leurs envies – ce que l'on présente comme la montée en puissance des pratiques amateurs<sup>94</sup>. Les pédagogues ne peuvent donc pas être caricaturé-es en forces conservatrices, résistantes au changement, bien au contraire. Le métier connaît une forme de révolution et chacun doit faire preuve de créativité. La recherche de nouvelles méthodes pour répondre aux besoins est à encourager, qu'elles passent par des initiatives individuelles ou des échanges de bonnes pratiques dans le contexte de formations ou de manière plus informelle entre collègues.

Enseigner à des élèves en situation de handicap signifie aussi développer une capacité à monter des projets pédagogiques spécifiques. Ces tâches nouvelles, qui impliquent un contact avec des acteurs et des actrices extérieurs à l'établissement, une planification et un suivi, sont une corde nouvelle à l'arc des enseignant-es. L'expertise autour du handicap se développe dans le dialogue avec les professionnel·les partenaires des projets, en même temps que les outils pédagogiques évoluent.<sup>95</sup>

Au sein du conservatoire Resonaari, le rôle de l'enseignant-e dans la construction de l'accessibilité est même poussé plus loin. En effet, l'établissement est aussi un pôle de recherche autour des techniques que développent les professeur-es pour accompagner leurs élèves. Les pédagogues y sont en dialogue permanent avec des équipes de recherche sur place qui collectent et dissèquent les informations. Ce tandem professeur-es-chercheur-es est la base d'un triangle qui comprend également le Ministère de l'éducation, et constitue ce que nous identifions comme un fonctionnement spécifique à la Finlande. Ce trio d'acteurs et d'actrices, analystes et décisionnaires politiques permet une grande réactivité aux évolutions du terrain et induit une sorte de réforme permanente, une veille qui se traduit par des réformes par petites touches, en continu. Cette manière de faire est à opposer à une logique de grandes réformes par à-coups éloignées dans le temps, plus proche du fonctionnement français.

94 Voir Question 15 : L'élève handicapé est-il l'élève type du conservatoire de demain ?

95 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 116-119.

- **L'inclusion de personnes en situation de handicap dans les conservatoires est un défi supplémentaire pour les professeur-es dont le métier est déjà en mutation profonde du fait de la réorientation de la stratégie pédagogique vers les pratiques amateurs.**
- **Comme le suggère l'exemple de Resonaari, le professeur peut être bien plus qu'un exécutant en bout de ligne d'une stratégie d'accessibilité décidée par la direction et le référent handicap. À ce titre, les signes d'ouverture à des modes de travail plus collaboratifs dans le contexte du handicap sont encourageants et laissent entrevoir un fonctionnement plus en ligne avec le grand pragmatisme que requièrent ces nouveaux élèves.**

# Question 9 :

## Le professeur doit-il se transformer en soignant ?

Est-ce que les professeur·es doivent renoncer à la pédagogie pour leurs élèves en situation de handicap ? La priorité devient-elle d'accompagner un processus thérapeutique ? L'inclusion implique-t-elle un changement de métier ?

Les protocoles d'accueil ainsi que les outils et méthodes adaptés impliquent-ils une baisse de la qualité de l'offre pédagogique ?

Face à des élèves qui ont des limitations dans leurs capacités de jeu ou d'apprentissage, la question se pose : quel contenu véritablement essentiel doivent apporter les professeur·es ?

Ne peut-on pas considérer l'apprentissage et la pratique de la musique comme fondamentalement engagés au service d'une forme de mieux être ?

● **Face à une possible confusion, il est nécessaire de rappeler que les professeur-es ne sont pas des thérapeutes**

La confusion est souvent d'abord sémantique. Il existe une confusion qui associe trop souvent l'offre pédagogique pour des personnes en situation de handicap au travail de musicothérapie. Ce raccourci mérite d'être mis en lumière, dans la mesure où il implique une incapacité à suivre un enseignement réel.

De manière plus concrète, certaines stratégies de recrutement peuvent également illustrer le flou qui existe au cœur même du système pédagogique. Ainsi, en France, plusieurs conservatoires ont recruté des musicothérapeutes aux postes de référent-e handicap. Ces recrutements, en introduisant des professionnel-les du soin dans les équipes, tendent à renforcer l'écart de traitement entre élèves « valides » et en situation de handicap. Le résultat d'une telle confusion peut être une forme d'exclusion, avec la mise en place d'un système parallèle pour le handicap, ce qui poursuit des objectifs divergents. Le terme d'« ateliers ghettos » revient souvent pour illustrer la situation caricaturale mais souvent bien réelle d'une classe isolée réservée aux élèves en situation de handicap, qui – quand elle est permanente et figée – valide d'une certaine façon les critères d'« accessibilité » de l'établissement tout en étant objectivement discriminante.

Enfin on peut souligner au niveau inter-institutionnel que les rapports ne sont pas toujours simples entre les établissements pédagogiques et les structures de soin. Les soignant-es, dans le dialogue avec les pédagogues, doivent trouver la juste distance pour laisser la place à l'enseignement, et ne pas prioriser systématiquement la continuité de leur protocole thérapeutique.

La confusion pédagogie - thérapie est d'autant plus problématique que les distinctions entre les deux pratiques sont très claires. La musicothérapie a ses méthodes et objectifs propres, pertinents dans un cadre de soin mais bien distincts de ceux de l'enseignement musical. Le travail des professeur-es de musique doit donc se focaliser sur la pédagogie et non sur l'impact de la pratique sur la santé des élèves. L'adaptation des méthodes à des contraintes et des besoins spécifiques n'implique pas de s'éloigner d'un objectif central : l'apprentissage de la musique. Les conservatoires ont vocation à enseigner à l'ensemble des élèves, qui viennent avec leurs propres capacités et motivations. Non seulement l'objectif pédagogique ne varie pas, mais il faut souligner que le propos du conservatoire est de proposer une offre pédagogique de haut niveau délivrée par des professionnels compétents.

## ● Néanmoins, travailler avec des élèves ayant des besoins spécifiques créé de nouvelles compétences

En s'engageant dans l'enseignement inclusif l'enseignant-e développe une souplesse et une longue liste de compétences nouvelles que l'on peut rappeler ici rapidement.<sup>96</sup> En premier lieu, l'enseignant-e accroît son adaptabilité<sup>97</sup>, qui est une au cœur des métiers de transmission. Il s'agit en effet de s'adapter à son élève plutôt que de lui imposer un programme type. Elle ou il acquiert aussi un grand nombre de connaissances concernant la diversité d'instruments adaptés ou d'adaptations d'instruments existants, d'approches d'écriture musicales simplifiées ou alternatives, ainsi que de nouvelles stratégies pour la direction des cours individuels et collectifs. Enfin, son éthique professionnelle s'étend et s'affermite en y ajoutant l'enjeu particulier de l'inclusion. En termes généraux, l'approche inclusive entraîne un profond enrichissement du rapport professeur-e-élève. La relation de confiance doit être forte pour trouver les bonnes adaptations dans le cadre d'un cursus ordinaire, elle l'est encore plus dans celui d'un parcours personnalisé pour la co-construction du programme d'apprentissage.

Au-delà de l'enseignement, l'enseignant-e voit aussi son univers professionnel s'enrichir de nouveaux échanges et de nouvelles collaborations. Au sein de l'établissement, plusieurs pratiques inspirées du milieu médico-social peuvent faire leur apparition. Par exemple, la mise en place d'entretiens personnalisés lors de l'arrivée des élèves qui rassemblent les concerné-es, pédagogues, parents et personnels des structures de prise en charge médico-sociales ou sanitaires. Ces entretiens débouchent sur une coordination inédite entre les professeur-es, en lien avec le-a référent-e handicap. Cette coordination peut se traduire par des fiches de suivi partagées au sein de l'équipe. Il peut exister également des réunions entre professeur-es destinées à élaborer des réponses collectives aux problématiques qui émergent avec ces élèves.

Hors des murs de l'établissement, l'enseignant-e peut aussi coordonner ou soutenir d'autres projets impliquant diverses institutions médico-sociales. À l'intérieur ou à l'extérieur, elle ou il acquiert une série de compétences nouvelles qui ne réduisent pas ses capacités pédagogiques, mais au contraire les enrichissent de nouveaux

96 Voir Question 8 : Est-ce que c'est trop demander aux professeurs ?

97 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 150-151.

outils qu'il serait pertinent de pouvoir proposer à l'ensemble des élèves.

● **Au-delà du discours binaire opposant pédagogie et soin, les nombreux bénéfices collatéraux de la pratique musicale**

La perception du rôle de la pédagogie musicale évolue donc d'un apprentissage traditionnel à une forme plus hybride qui vise à l'accompagnement d'un épanouissement personnel. Les bénéfices réels au niveau individuel et collectif poussent à considérer la pratique de la musique comme ayant un impact positif sur l'élève et sa construction en tant que futur-e citoyen-ne.

Dans le contexte français, fortement marqué historiquement par une approche médicale du handicap qui visait avant tout la guérison ou la réadaptation, l'effort d'inclusion dans les structures d'enseignement est relativement récent et l'idée d'une incompatibilité reste encore très présente. Cette incompatibilité était auparavant scellée dans les fonctionnements internes des institutions : certaines activités artistiques avaient lieu dans les structures d'accueil encadrées par les soignant-es, tandis que dans les conservatoires la pédagogie était tournée vers des objectifs essentiellement élitistes et professionnalisants.

La conjonction du focus ces dernières années sur les pratiques amateurs et de l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap au sein des conservatoires fait évoluer cette vision binaire, et impacte la perception même des enjeux liés à la pratique de la musique. Le dispositif CAP'amateurs en Seine-Saint-Denis définit ainsi les pratiques amateurs comme les « activités pratiquées pour le plaisir, à des fins personnelles ou pour un cercle restreint de proches »<sup>98</sup>. La pratique musicale est désormais perçue comme une possible brique de construction citoyenne, un liant de la communauté en même temps qu'un outil de plaisir et d'épanouissement personnel.

Pour renforcer cette idée de dépassement d'une opposition entre soin et pédagogie, plusieurs acteurs et actrices défendent une forme de complexité. Ainsi les pédagogues de Joy of Sound soulignent que si leur démarche ne relève pas de la musicothérapie,

98 Direction de la Culture du Patrimoine du Sport et des Loisirs - Seine-Saint-Denis, *CAP'amateurs en Seine-Saint-Denis : un Cadre d'Action Partagé pour accompagner les parcours artistiques et culturels des habitants*, 2019.



ils la considèrent cependant comme « engagée thérapeutiquement ». Leur approche, même si elle n'est pas revendiquée en tant que telle, pourrait être considérée comme « holistique ». En effet, elle ne cherche pas à faire un pont forcé entre deux réalités distinctes qui seraient d'une part les exigences de l'enseignement et de la pratique musicale, et de l'autre, les circonstances personnelles et individuelles des personnes en situation de handicap. Il s'agit au contraire de faire de cette réalité du handicap une force à incorporer dans les pratiques. Le conservatoire Resonaari est plus direct, et parle de bénéfices collatéraux concrets découlant de la pratique musicale en termes de concentration, de facultés motrices et de capacités sociales. La conclusion logique de la reconnaissance de tels bénéfices collatéraux est d'envisager l'apprentissage musical dans le contexte plus large du développement de l'individu.

La musique est employée de plus en plus fréquemment comme un outil au service de la santé et de la cohésion sociale. Au Royaume-Uni des cours de musique (pas des séances de musicothérapie) peuvent être intégrés dans des protocoles de soins, prescrits et remboursés par le système de santé officiel. En Finlande et au Canada – selon un angle plus citoyen de cohésion sociale (« community building ») – le projet *RockHubs* cherche à construire du lien social en invitant des personnes à constituer des groupes de rock. Porté par la chercheuse Tuulikki Laes, ancienne professeure au conservatoire Resonaari, cette initiative intervient auprès de personnes âgées ou isolées, mais aussi auprès de quartiers entiers, de communautés qui cherchent simplement à améliorer la qualité des interactions sociales.<sup>99</sup> Ce travail est directement lié à l'expérience de Tuulikki Laes en tant que professeure auprès d'élèves en situation de handicap, et à ses recherches sur le sujet de l'inclusion des personnes en situation de handicap au travers de la musique.

Pour en revenir aux professeur-es, leur rôle est logiquement amené à suivre ces évolutions. En finançant l'enseignement et la pratique musicale, l'État et les collectivités cherchent à impacter positivement la qualité de vie des citoyens et des citoyennes, à assurer l'épanouissement personnel de chacun-e et leur cohésion sociale en tant que collectif.

99 Tuulikki Laes, « Empowering Later Adulthood Music Education », *International Journal of Music Education*, 2015, N°33-1, p. 51-65.

- L'inquiétude légitime des pédagogues quant à un éventuel changement de nature de leur métier doit être levée. Le conservatoire reste un lieu d'enseignement et la mise en place d'un accompagnement spécifique d'élèves en situation de handicap permet de le garantir. La fonction des professeur·es s'étoffe néanmoins, en gagnant une nouvelle sensibilité et de nouveaux savoir-faire.
- L'impact particulier de la musique tant au niveau individuel que collectif (de la motricité physique à la cohésion sociale) est accepté et revendiqués dans plusieurs pays européens comme contributeur au « wellbeing » (« bien-être »). La pratique musicale y est un élément fort dans une quête de plaisir et de satisfaction que la puissance publique souhaite garantir à l'ensemble de ses citoyens et citoyennes. On voit aisément en quoi cette finalité peut impacter la manière de concevoir la pédagogie. Les professeur·es ne s'y transforment pas en soignant·es, mais adoptent logiquement une démarche d'individualisation de l'enseignement, de proposition plus que d'imposition, une forme de sollicitude, de bienveillance constructive, que ce soit pour les élèves en situations de handicap ou pour les autres.

# Question 10 : Est-ce qu'il existe une vraie bonne formation au handicap ?

La question de la formation des professeur·es au handicap<sup>100</sup> est souvent posée comme un préalable incontournable à l'action, et son déficit expliquerait la stagnation actuelle. Mais est-il réaliste de compter sur une « formation magique » qui viendrait résoudre tous les problèmes ?

D'ailleurs, est-il vraiment possible de se « former au handicap », de tout connaître, en quelques jours, ou même en une année ou deux ?

Comment font certaines structures (les Conservatoires de Caen et des Landes par exemple) pour accueillir de nombreux élèves en situation de handicap sans que tous les professeur·es concerné·es ne soient formé·es ?

<sup>100</sup> Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 62-69

## ● L'idée même d'une formation au handicap est à prendre avec précaution

L'idée d'une formation générale au handicap est illusoire car le spectre des pathologies et des logiques de compensation est infini. La plupart des solutions qui permettent de répondre à ces situations ne sont d'ailleurs ni formalisées ni figées. Elles relèvent le plus souvent de l'inventivité quotidienne des personnes en charge et de leurs élèves, qui agissent et expérimentent de manière complémentaire. Plutôt que de parler de formation, il est plus juste de parler d'approche du sujet, d'une sensibilisation. André Fertier évoque ainsi l'idée que les formations existantes seraient en réalité des « socles de sensibilisation ».

Les formations réellement qualifiantes portent sur des techniques précises de compensation<sup>101</sup>. Citons par exemple le brail musical (trois ans de formation) ou la découverte d'outils informatiques adaptés comme l'Orgue sensoriel.<sup>102</sup> Ces formations apportent une compétence précise, tangible et technique, mais non transposable à d'autres outils ou à différentes situations de handicap.

Les pédagogues expérimenté-es préfèrent l'expression de « connaissance » du handicap. La pratique au long cours semble être la seule formation qui tienne. L'exemple de la comorbidité (c'est-à-dire la présence d'un ou plusieurs troubles associés à un trouble primaire) est révélateur. Fréquente chez les élèves en situation de handicap, elle pose un réel challenge et seule l'expérience permet d'identifier des réponses adéquates à la singularité de chaque situation. Ses acquis permettent à l'enseignant-e de développer une sensibilité à chaque cas individuel, d'élaborer une « boîte à outils » mobilisable et flexible. Les réflexes professionnels complexes que les pédagogues accumulent ne peuvent s'acquérir sans observation et interaction directe. L'idée de formations qui passeraient obligatoirement par le terrain fait donc consensus auprès des pédagogues expérimenté-es.

## ● Il semble que l'offre traditionnelle ne soit pas à la hauteur de l'enjeu

Les pôles d'enseignement supérieur (Pôles Sup'), voie privilégiée de formation des futur-es professeur-es de conservatoires, ne semblent pas être en mesure d'apporter une formation à l'inclusion satisfaisante. Ainsi, en formation initiale le Pôle Sup'93 par exem-

101 Voir Annexe 1: Loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

102 Dispositif de musique assistée par ordinateur adapté.

ple n'offre qu'une sensibilisation (12 à 15 heures à peine, sur six semestres d'enseignements) à ses élèves assurée par l'association MESH. Alors qu'une grande partie de ces élèves seront amenés à travailler au contact de personnes en situation de handicap en tant que professeur-es de conservatoire – qui devraient compter pour 10 à 15% du total des élèves dans une configuration idéale où la proportion de handicap serait la même dans et hors des institutions – le sujet est à peine effleuré.

Autre exemple, en formation continue, les Pôles Sup' de Bordeaux et Poitiers proposent de courtes sessions de formation assurées par André Fertier et Patrick Guillem sur les fondamentaux de la pédagogie musicale adaptée. Ces formations de quelques jours sensibilisent efficacement les professionnel·les sur les questions d'inclusion mais ne peuvent pas faute de temps offrir une méthodologie concrète aux pédagogues, et ne parviennent pas à révolutionner complètement chez les professeur-es des pratiques déjà très ancrées, attachées à des contextes d'enseignement relativement figés.

- **Les offres alternatives pertinentes encore fragiles, ou victimes d'anciennes représentations.**

Les Centres de formation de musiciens intervenants (CFMI) sont plébiscités sur le sujet de l'accessibilité pour leur capacité à produire des enseignant-es souples, habiles sur le sujet du jeu collectif, et qui appréhendent la musique de manière globale en ne mettant pas de côté la notion de plaisir. Les « dumistes » (titulaires du Diplôme universitaire de musicien intervenant - DUMI) sont à même de construire et porter des projets créatifs et innovants autour de groupes d'élèves. Et c'est dans une logique amateur souple, potentiellement pertinente pour des élèves en situation de handicap, que les projets sont pensés.

Au sein du CFMI de Lyon, le DUMUSIS (Diplôme universitaire du musicien spécialiste) offre une formation musique handicap et santé sur 300 heures, ouverte à toutes et à tous : dumistes, professeur-es de conservatoire, professeur-es de musique en collège et lycée, artistes avec activité de transmission ou encore professionnel·les du secteur handicap et santé ayant une pratique artistique ancrée : éducatrices et éducateurs spécialisés, médecins, orthophonistes, aides médico-psychologiques (AMP). Cette formation illustre au travers de son recrutement la variété des situations dans lesquelles musique et handicap interagissent, et tire de ce spectre une force et une ouverture particulières. Le dialogue inter-professionnel qui s'y noue est une confrontation

fertile de compétences et d'engagements forts, au service d'une formation plus complète qu'ailleurs.

L'association MESH (Musique et situations de handicap) a historiquement été la structure associative dynamique qui a cherché à pallier l'offre défaillante au travers d'une démarche volontariste combinée à des activités de recherche. MESH a été créée plus de vingt ans avant la loi de 2005, associant pédagogues de terrains ainsi que personnes ayant initié une réflexion autour des pratiques. L'association a contribué à structurer le secteur, et reste encore aujourd'hui une référence incontournable. Elle a d'ailleurs supervisé la rédaction du guide pratique officiel du Ministère de la Culture sur lequel notre travail s'appuie en partie : *Pour un enseignement artistique accessible, danse, musique, théâtre*.<sup>103</sup>

Cependant ces offres alternatives peuvent être considérées comme fragiles à divers titres. Dans le climat conservateur du paysage de la formation, les CFMI pâtissent d'une image de moindre exigence technique en termes de pratique instrumentale unique et spécialisée. Leurs formations qui privilégient la pratique artistique collective s'éloignent de fait d'une pédagogie classique, individuelle. Les intervenant-es issu-es de ces cursus semblent certes mieux équipés et plus agiles pour s'adapter à la diversité de profils mais gardent une image en décalage avec les attentes classiques liées aux conservatoires. Quant au DUMUSIS on peut regretter que cette formation ne soit disponible qu'au sein du CFMI de l'Université Lyon 2 (notons néanmoins que les CFMI de Tours et d'Aix en Provence proposent d'autres formations destinées aux milieux sanitaire et médicosocial).

103 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 216-217.

- La formation doit donc être comprise comme un élément important parmi d'autres, qui contribue en particulier à faire sauter le verrou des représentations et des craintes liées au handicap. Cependant, il semble indéniable que l'offre de formation actuelle n'est pas la hauteur des enjeux. Et il revient en premier lieu aux Pôles Sup' de s'emparer de cette thématique avec plus d'enthousiasme.
  
- Par ailleurs, on peut imaginer dans le futur que les logiques de recrutement des professeur·es continuent de s'ouvrir en même temps que se développe une pratique amateur valorisée. Ces nouveaux profils s'inscrivent dans la continuité d'un effort de valorisation des pratiques collectives, du plaisir et de l'autonomisation – éléments qui favorisent tout particulièrement l'inclusion d'élèves en situation de handicap. Au-delà de l'ouverture actuelle vers les CFMI, nous pouvons envisager une mise en valeur progressive de formations et parcours professionnels moins orthodoxes. Le conservatoire Resonaari, exemple extrême, recrute aujourd'hui indifféremment pédagogues, artistes, thérapeutes et chercheur·es, qui constituent une sorte d'équipe technique autour de l'élève, dont la variété se veut une garantie de trouver des points d'accroche, des stratégies efficaces de contournement des difficultés.

# Question 11: Est-ce qu'il faut un assistant pour l'élève handicapé ?

Peut-on se passer d'aide lorsque l'on essaye d'intégrer des élèves avec des besoins particuliers ? Quel équilibre trouver entre l'émancipation de l'élève en situation de handicap et le nécessaire soutien au pédagogue et à l'équipe du lieu d'enseignement en général ?

Est-il possible pour un·e élève qui vient d'établissements médico-sociaux ou sanitaires – avec un taux d'encadrement pouvant aller jusqu'à un pour un – de se lancer dans des cours collectifs sous la seule supervision de l'enseignant·e ? Quels mécanismes de soutien existent déjà ? Qui paye quoi ? Quels enjeux et chausse-trapes pédagogiques naissent de la présence d'une tierce personne aidante en salle de classe ?



● **L'accompagnement peut être utile, mais attention à l'équilibre entre besoin d'assistance et nécessaire émancipation**

L'accompagnement de certain-es élèves est parfois indispensable, tant pour l'élève que pour le lieu d'enseignement. Les taux élevés d'encadrement dans les structures médico-sociales rappellent que l'accompagnement des personnes en situation de handicap est fortement consommateur de temps humain. Du côté de l'enseignement, il est difficile pour des professeur-es déjà chargé-es de trouver la liberté nécessaire pour ajouter des élèves avec des besoins spécifiques. D'autres questions, comme la formation pour l'instant insuffisante des professeur-es, vont dans le sens d'un besoin réel d'assistance.

Cependant, il faut garder à l'esprit l'importance fondamentale pour l'élève de la dimension émancipatrice du changement d'environnement. Ce point est d'autant plus fort pour les personnes dont les situations de handicap impliquent une vie partielle ou totale en institution. Alors, en quittant son institution d'accueil le temps de ses cours, l'élève échappe à une liberté limitée, une hyper-ritualisation de son quotidien, et dans les cas les plus compliqués à une réelle infantilisation. Cette rupture avec la routine du handicap est souvent concomitante de « sauts qualitatifs » en termes de capacités, de « premières fois » dans le cadre de la pratique artistique qui annoncent des progrès de certaines fonctions : motrices, cognitives ou au niveau du langage.

La présence d'un-e accompagnant-e est donc à doser en fonction de cette double exigence : assurer des conditions satisfaisantes pour l'enseignant-e, le cadre d'accueil et l'élève, et garantir une vie pour l'élève qui ne soit pas un carcan trop étroit. Cet exercice d'évaluation est d'autant plus délicat que la nécessité d'assistance n'est pas toujours là où on pourrait l'attendre. La complexité d'un handicap s'estime en fonction du contexte et n'est pas un absolu donné.<sup>104</sup> L'exemple qui revient régulièrement dans les échanges avec les pédagogues expérimenté-es est celui de l'élève avec un trouble hyperactif dans le cadre d'un cours collectif. Un handicap dit « non-visible » et un-e élève qui semble autonome peuvent avoir des effets déstructurants importants et rendre la tenue du cours impossible. Ce contexte est beaucoup plus compliqué à gérer pour les encadrant-es que l'accueil d'un-e élève en situation de poly-handicap par exemple. L'accompagnement idéal de l'élève en situation de handicap serait une assistance flexible, plus ou moins

104 Voir Question 3 : Est-ce que l'on peut prendre toutes les situations de handicap ?

présente, en fonction des besoins qui changent selon les contextes : cours individuels ou collectifs, enjeux techniques ou cognitifs.

## ● Les institutions peuvent fournir des accompagnant·es

Il existe plusieurs solutions d'accompagnement institutionnelles dont le financement ne relève ni des familles ni du lieu d'enseignement, mais il semble qu'elles soient insuffisamment exploitées.<sup>105</sup> En premier lieu, les institutions médico-sociales ont vocation à accompagner vers l'autonomie leurs usagers et usagères à différents niveaux. Cela s'applique en principe à une pratique artistique, et donc par exemple à l'accompagnement de ces personnes à leur cours hebdomadaire dans un conservatoire. Aujourd'hui relativement cloisonnés, les rapports entre les deux secteurs pourraient être plus constructifs et déboucher sur des partenariats plus nombreux entre institutions médico-sociales et établissements d'enseignement artistique, pour que les élèves puissent bénéficier des ressources des deux.

Les MDPH ont également pour mission de financer de l'accompagnement pour soutenir la « participation à la vie sociale » au travers de leur prestation de compensation du handicap (PCH). Cette aide peut prendre en charge à hauteur de 30 heures par mois l'accompagnement par un·e auxiliaire de vie. Si ce mécanisme existe bel et bien, décrocher ce financement semble compliqué et demande un engagement dans des démarches administratives de la part de l'établissement et des parents d'élèves. Cette « barrière » administrative en fait une solution encore peu exploitée.

Enfin, si les deux précédentes options engagent du personnel soignant ou des auxiliaires de vie sans compétences artistiques ou pédagogiques, l'accompagnement peut aussi se faire comme au conservatoire Resonaari en doublant le nombre de professeur·es pour les cours collectifs. Cela permet d'avoir un soutien pédagogique idéal, mais représente un coût important pour la structure. Le contexte français pourrait bénéficier grandement – dans une hypothèse de largesse budgétaire – de tels binômes de professeur·es pour des cours collectifs mixtes avec des élèves en situation de handicap.

105 Voir Question 2 : Avec quel argent financer les élèves handicapés ?

## ● Mais au final il est très souvent bénévole

Comme pour la majorité des parents d'élèves au conservatoire, les parents d'élèves en situation de handicap peuvent être amenés à jouer un rôle de soutien important pour leurs enfants. Dans leur cas, il ne s'agit pas simplement d'un soutien à domicile, mais aussi au conservatoire pendant les cours mêmes. Leur engagement est souvent d'autant plus solide et important du fait que la simple inscription de leur enfant au conservatoire a pu impliquer un investissement particulier. Quoique pas des professionnel·es, les parents sont néanmoins en mesure de gérer les situations potentiellement compliquées voire dangereuses pour l'enseignant·e, l'élève, ou les autres élèves présent·es. Le parent rassure l'enseignant·e qui n'est pas toujours en capacité de faire face aux besoins très spécifiques de chaque enfant en situation de handicap.

Les parents jouent aussi un rôle de soutien à l'apprentissage à l'extérieur de l'établissement, hors temps de cours.<sup>106</sup> Le modèle classique d'apprentissage au conservatoire repose sur un investissement fort de l'élève, notamment au travers d'une pratique instrumentale quotidienne, donc sur un engagement important des parents pour l'encadrer. Si cet accompagnement par les parents à la pratique instrumentale régulière est important, il n'est pas toujours facile à mettre en place, surtout pour des parents non-musiciens. Une solution imaginée par le conservatoire Resonaari a été d'organiser des ateliers pour parents proposés par les professeur·es de leurs enfants pour les aider à comprendre comment encadrer la pratique à la maison.<sup>107</sup>

Enfin, en dehors du soutien familial, au sein du conservatoire comme à l'extérieur, des fonctionnements de types tutorat entre élèves, mis en place dans un grand nombre d'établissements en France, permettent aussi de fournir un soutien sans nécessité de débloquer de financement supplémentaire. La mise en relation d'élèves de différents niveaux est stimulante. L'émulation encourage un apprentissage actif, des capacités d'écoute et un esprit de coopération, renforçant le sens collectif de la pratique musicale. Ce modèle du tutorat français fait écho au dispositif de « playing friend » mis en place chez Resonaari. Il s'agit d'un dispositif de

106 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 156-159.

107 Tuulikki Laes, *The (im)possibility of inclusion : reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*, Thèse de doct. Helsinki, Finland : Sibelius Academy - Uniarts Helsinki, 2017.

pratique en duo où l'élève est mis en relation avec un-e musicien-ne volontaire de niveau confirmé, extérieur-e à la structure pour jouer ensemble en dehors de l'école. Le dispositif sert à travailler le contenu des cours mais aussi à développer une pratique en dehors du conservatoire, une vie de musicienne et de musicien amateur autonome.

## ● Attention à la place que prend l'accompagnant-e dans la pédagogie

Si l'accompagnant-e vient en soutien de l'élève et de la structure pédagogique qui l'accueille, on oublie souvent – au-delà du luxe de pouvoir se l'offrir ou non – que sa simple présence peut impacter le déroulé de l'activité. En fonction du rôle plus ou moins actif qu'on lui attribue, de ses compétences et de son désir de s'investir, la relation avec l'équipe enseignante sera plus ou moins positive.

Dans certains cas, on peut privilégier un accompagnement non directement investi dans l'enseignement. Les accompagnant-es attendent alors hors de la salle de classe, plutôt disponibles en cas de problèmes que réellement présent-es dans le cours. Cela permet de laisser aux professeur-es l'espace nécessaire pour gérer le cours à leur manière et permet à l'élève d'être en plus grande autonomie.

On peut également inviter les accompagnant-es à s'investir dans le cours et à s'y engager pleinement. Ils et elles suivent le cours en même temps que l'élève et sont présent-es physiquement pour soutenir en fonction des besoins et des situations. Dans ce degré de participation, on peut aussi considérer la présence d'accompagnant-es comme une autre dimension de l'inclusion, comme le souligne Will Longden. En effet, certain-es peuvent avoir été exclu-es de pratiques musicales, pour des raisons socio-économiques ou autres.

Cette participation plus ou moins active de l'accompagnant-e n'est pas sans poser de défis pour l'équilibre précaire d'une salle de classe. Il existe un risque réel de surestimer le besoin d'accompagnement d'un élève et de limiter le développement de ses capacités en l'encadrant de manière trop pressante. Pour parer ces écueils, il est important d'assurer un dialogue entre professeur-es, élèves et accompagnant-es. Des temps formels peuvent être mis en place, comme les entretiens d'inscription ou de suivi avec les professeur-es ou référent-es handicap. Il est également possible de simplement profiter des temps de transition entre les cours pour partager et réajuster le cas-échéant.

- **En plus de tous les ajustements que l'équipe pédagogique entreprend pour accueillir l'élève en situation de handicap, l'aide complémentaire des accompagnant·es est une contribution importante à l'effort d'inclusion. Une première étape semble être d'activer tous les soutiens institutionnels possibles pour soulager à budget constant le corps enseignant et les parents, ces derniers jouant un rôle important comme une grande partie des parents d'enfants en conservatoire. Ensuite, une fois acquise la possibilité d'un soutien, l'enjeu est celui de la juste distance laissée à l'élève pour pouvoir faire émerger une pratique la plus autonome possible.**
- **Comme le suggère le modèle du « playing friend » développé par Resonaari, un bon accompagnement est celui qui permet la construction d'une vie de musicien·ne au sein et en dehors du contexte pédagogique, pour ses bénéfices intrinsèques et collatéraux.**

# Question 12:

## Est ce que ce n'est pas le solfège le problème ?

Nous parlons ici de solfège pour évoquer l'apprentissage théorique. L'enseignement en conservatoire est en réalité appelé Formation Musicale (FM). Il regroupe une somme de matières : solfège, chant, dictée, rythme, analyse, et culture et histoire de la musique.

Pourquoi cet apprentissage est-il communément décrit comme problématique ? Comment se fait-il qu'il soit si souvent cité comme une des causes principales de l'abandon des études au conservatoire ?

N'y a-t-il pas dans la manière d'enseigner cette « grammaire » et culture de la musique une dimension exagérément scolaire ? Pourrait-il s'agir d'un problème de chronologie d'apprentissage ?

Faut-il se passer du solfège pour rendre le conservatoire inclusif ? En faire un sujet moins central ? L'introduire différemment ?

## ● La formation musicale peut être une barrière

La FM a mauvaise presse. Elle est souvent considérée comme un repoussoir au sein de l'enseignement en conservatoire, ou présentée comme une cause d'abandon des études<sup>108</sup>. En France particulièrement, elle vient démarrer l'apprentissage et préparer la pratique véritable. Elle est un prérequis, et une condition pour avancer dans les années et les cycles. Pour cette raison chronologique – la théorie avant la pratique – elle peut déclencher l'abandon d'études musicales avant même que l'élève ait eu l'occasion de véritablement creuser une pratique instrumentale.

La dimension problématique de la FM touche tous types d'élèves, en situation de handicap ou non. Il semble néanmoins essentiel de chercher à atténuer ce facteur d'exclusion pour avancer sur l'accessibilité. Les cours de FM « adaptés » existent, ouverts à tous ceux (en situation de handicap ou non) qui se retrouvent en difficulté dans la matière.<sup>109</sup> Mais globalement ces cours adaptés ne changent pas d'approche ; ils proposent simplement de la souplesse en termes de temps d'apprentissage et un renforcement de l'attention donnée à chaque élève individuellement.

Le cadre réglementaire pousse à un assouplissement de la FM. L'État insiste (et en fait même une condition de son soutien financier) sur l'émergence de nouveaux formats pour les enseignements transversaux comme la FM<sup>110</sup>. Sans toutefois vouloir éliminer l'excellence technique de l'enseignement, les organismes de financement défendent une accessibilité élargie par une évolution de la méthode.

## ● Sa temporalité et son apprentissage peuvent être pensés différemment

Apprentissage au long cours, la relation à la FM gagne à être pensée dans le temps long, mais aussi dans une articulation pertinente avec l'étude d'un instrument. Son enseignement pourrait aussi gagner à être divisé pour éviter les blocages.

108 Murielle Radault, *Enseignement du solfège en conservatoire : Un naufrage français*, Gap : Éditions Yves Michel, 2015.

109 Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, p. 189.

110 Voir Annexe 2 : *Cahier des charges : Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires*.

L'exemple de la Finlande va dans ce sens. Pour un pays de 5,5 millions d'habitants, la Finlande est particulièrement reconnue en musique classique : une trentaine d'orchestres professionnels ou semi-professionnels, 45 festivals de musique annuels, et une pratique amateur particulièrement développée. Cette réussite trouve sa source dans une intégration poussée de l'éducation musicale à l'école primaire. Cet apprentissage est inspiré de l'approche « praxialiste », définie par David J. Elliot, théoricien de l'éducation et musicien, comme une approche plus pragmatique qu'esthétique. Elle se traduit par un apprentissage dans lequel l'élève est encouragé à comprendre la musique non comme une abstraction mais à travers la pratique et les sensations qu'elle réveille. « Agir pour sentir et comprendre, avant d'intégrer un savoir théorique, c'est le principe de la méthode la plus souvent appliquée. »<sup>111</sup> Cette approche est généralisée à tout le système scolaire, et participe de l'inclusion des élèves en situation de handicap, sujet sur lequel les Finlandais occupent aussi le haut du classement.<sup>112</sup> Il faut souligner que ce système n'évacue pas la théorie, bien au contraire, mais l'intègre progressivement (tôt tout de même) après une relation sensible au jeu.<sup>113</sup>

Dans le cadre du conservatoire français, il semble que ce soit la chronologie entre théorie et pratique qui pose problème. On pourrait envisager de la positionner non plus comme un prérequis à la pratique instrumentale, mais comme une compétence qui se développe à travers le jeu instrumental ou bien en parallèle. Il serait aussi possible d'imaginer soulager une part de la difficulté en découpant la formation musicale en modules indépendants, en sous-matières. Ce découpage serait cohérent avec le fait que la FM soit une discipline à tiroirs (solfège, chant, dictée, rythme, analyse, et culture et histoire de la musique). L'élève pourrait ainsi éviter que des blocages sur certains aspects ne l'empêchent d'avancer sur le reste de l'apprentissage, comme le suggère Serge Rogalski, professeur de FM au Conservatoire du Bourget. Il recommande également que la FM puisse se dérouler sur le 2ème cycle sous forme d'atelier instrumental une partie de l'année. L'idée étant de ne pas former des « exécutants mais des interprètes ».

111 Suzana Kubik, *L'éducation musicale en Finlande : la recette miracle de l'excellence*, France Musique, 3 septembre 2016.

112 Claudia Wallin, *Comment la Finlande est devenue le leader mondial de l'éducation pour tous*, BBC News, 30 décembre 2019.

113 Suzana Kubik, *op. cit.*



## ● Relativiser l'importance du solfège

Les personnes interviewées dans ce rapport relativisent, chacune à sa manière, l'importance du solfège. Une école de musique alternative comme la MOMO propose des parcours d'apprentissage où le solfège a peu ou pas d'importance. Le cas finlandais semble être une approche plus nuancée, dans lequel le solfège a bel et bien sa place, mais ne sert pas de porte d'entrée à la pratique. Il existe comme un aspect de l'enseignement qui est mis en relation avec la pratique instrumentale, le jeu collectif et l'oralité. Jean Clair Vançon du Pôle Sup'93 résume la place du solfège ainsi : « on peut faire de la musique sans solfège, mais le solfège est indispensable à beaucoup de pratiques musicales ». Dans le même esprit, Serge Rogalski nous dit : « le solfège, c'est à dire le système de notation de la musique classique occidentale, est une approche pour noter et transmettre un répertoire musical parmi d'autres, parmi une multiplicité de systèmes de notation qui sont à voir comme des "extériorisations de la mémoire" ».

Il existe des alternatives. Si le répertoire de musique classique occidentale repose fermement sur le solfège, les musiques contemporaines du XXème siècle regorgent de systèmes de notation créatifs nouveaux. Partant d'un désir de remise en cause des codes classiques, les compositrices et compositeurs, en s'affranchissant musicalement, ont dû trouver de nouvelles manières de noter. Ces alternatives sont fréquemment utilisées dans le cadre d'un enseignement pour des élèves en situation de handicap. Les partitions graphiques en sont un exemple (Stockhausen, Ligeti, Cage, Penderecki). Elles autorisent une liberté infinie d'écriture, et une grande expressivité. Pouvant compléter une partition classique ou être complètement graphiques, elles ont été très employées par les compositeurs expérimentaux. Autre exemple, le « soundpainting » est une technique de conduite d'improvisation qui permet de composer en temps réel. Il est basé sur un riche ensemble de signes de main et s'utilise très souvent en contexte pédagogique, particulièrement avec des élèves en situation de handicap. Cependant, si ces techniques peuvent sembler plus abordables en termes de compréhension immédiate, elles n'ont de réel avantage sur la notation classique que si elles sont traduites en gestes. Elles impliquent donc un apprentissage d'une grammaire et de codes à maîtriser pour être restituées convenablement.

Beaucoup de musiques ne dépendent pas d'un système de notation écrit. C'est le cas des musiques actuelles et traditionnelles qui, pour la plupart, ne s'écrivent pas, ou que de manière anecdotique ou

marginale. Elles sont le plus souvent basées sur la transmission orale, l'imitation. Laurent Lebouteiller souligne qu'il est intéressant d'utiliser ces modes de transmission au service d'élèves en situation de handicap qui auraient des difficultés avec la notation classique. Enfin, le développement de la musique assistée par ordinateur (MAO) ouvre aussi des portes à de nouvelles manières de noter et de visualiser la musique, que ce soit dans des formes qui sont aujourd'hui bien connues comme celles du « piano roll » ou via des interfaces visuelles de composition sonore comme Max/MSP et Pure Data. Aujourd'hui, les compositeurs et compositrices ont la liberté de s'appuyer sur toutes ces techniques, et donc de concevoir individuellement des manières nouvelles de transmettre, d'écrire, de jouer.

Enfin, il existe des systèmes de notation spécifiquement développés pour des musicien·nes en situation de handicap. On connaît bien certaines techniques conçues pour des handicaps sensoriels, comme le braille musical, mais il existe plusieurs méthodes employées auprès de personnes en situation de handicap cognitif, comme FigureNotes<sup>114</sup>. Ce système de notation graphique développé initialement par l'équipe du conservatoire expérimental Resonaari utilise des couleurs et des formes pour écrire la musique tout en restant fondé sur un système de notation classique, ce système permet donc de naviguer entre différents modes d'écriture et encourage la progression. Il permet aussi la collaboration entre des élèves ayant différents niveaux ou manières de concevoir la musique, sans entrer nécessairement dans une opposition entre écriture traditionnelle et écriture simplifiée.

→ **Si certaines écoles de musique alternatives prennent le parti de se débarrasser totalement ou en grande partie du solfège et de la formation musicale, il est intéressant dans le cadre du conservatoire de questionner en priorité deux sujets : la formation musicale comme prérequis à la pratique musicale, et le solfège comme seul système de notation ou de transmission de la musique. Présenter aux élèves des modes de notations alternatifs est une manière de renouveler leur intérêt en les bousculant, de stimuler leur créativité en changeant d'outil, de langage.**

→ En matière d'inclusion, Sébastien Eglème du CFMI de Lyon souligne un alignement intéressant dans l'exploration de certaines pièces écrites par des compositeur·ice contemporains par ses élèves en situation de handicap. Tant les partitions graphiques que les musiques elles-mêmes s'avèrent à la fois plus faciles à décoder et à jouer. Elles sont aussi souvent plus pertinentes en termes de territoire sonore à explorer pour ces élèves dans la mesure où elles jouent fortement sur des textures plus que des enchaînements de notes, et laissent une marge d'action assez large à l'interprète.

# Question 13 :

## Est-ce qu'il faut des instruments adaptés au handicap ?

**A quelle hauteur l'instrument adapté<sup>115</sup> contribue-t-il à l'inclusion ? Est-il possible que l'on attende trop de lui ? Est-il incontournable ?**

**Où trouver les outils qui correspondent précisément aux besoins ? Existe-il des guichets ressources ?**

**N'y a-t-il pas une distinction à faire entre un « outil » pédagogique qui peut être utile à un moment de l'apprentissage, et l'instrument de musique dans son acception noble et classique du terme ?**

**Quelles possibilités de détournements des instruments classiques au service de l'inclusion ?**

<sup>115</sup> Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, pp. 164-169.

## ● Il y a beaucoup à faire avec le matériel existant

En premier lieu, être en situation de handicap n'implique pas nécessairement un besoin d'adaptation de l'instrument. La diversité des situations de handicap est telle que la question de l'instrument adapté se pose au niveau individuel, en fonction des besoins spécifiques de chaque personne. La variété des instruments existants doit être explorée sans présumer ni exclure d'options a priori. Il est important que chaque élève avec des besoins spécifiques puisse se faire une idée de ce qui existe et pourrait lui correspondre. Patrick Guillem insiste sur le fait qu'au Conservatoire des Landes l'ensemble des instruments sont ouverts aux élèves en situation de handicap. Ce n'est pas à l'institution de présumer des limitations des élèves et limiter d'emblée leur choix.

Lorsqu'un besoin d'adaptation se fait sentir, il est possible dans un premier temps d'explorer des modes de prise en main alternatifs et des manières de jouer innovantes sans modifier l'instrument lui-même.<sup>116</sup> Une guitare peut être tenue à plat sur les jambes d'un-e élève, si besoin avec l'aide du professeur. D'autres logiques de jeu peuvent aussi être développées en réfléchissant à l'accordage de l'instrument. C'est l'approche employée dans les ateliers d'improvisation de Joy of Sound, qui utilisent des instruments à accordages « ouverts », garantissant une harmonie entre les différents instruments, particulièrement intéressant dans un contexte d'improvisation collective.<sup>117</sup> Il est intéressant d'inclure dans cette réflexion les ergothérapeutes, dont l'expertise peut nourrir la réflexion autour des utilisations alternatives.

En dehors des instruments « classiques » (qu'ils soient acoustiques ou électriques) il existe un large panel d'outils numériques facilement accessibles et à bas coût (voire gratuits) qui peuvent répondre aux besoins spécifiques de l'élève sans être des outils conçus comme « adaptés ». C'est le cas de nombreuses applications musicales ou sonores disponibles sur tablette ou smartphone, comme des synthétiseurs ou boîtes à rythmes virtuels, et plus généralement de la musique assistée par ordinateur (MAO).<sup>118</sup> De telles applications sont souvent faciles à prendre en main, ouvrent vers un large panel de possibilités sonores et, étant donné l'utilisation massive de smartphones de nos jours, ne demandent souvent pas d'acqui-

116 *Ibid.*, pp.160-163.

117 [www.joyofsound.org/instruments](http://www.joyofsound.org/instruments)

118 Sam Dook a compilé une base de données de ces outils en anglais, disponible gratuitement en ligne sur le site de Carousel.

tion de matériel supplémentaire. De tels outils n'offrent pas nécessairement les mêmes possibilités d'apprentissage et de progression à long terme que des instruments « classiques ». En revanche ils peuvent être pédagogiquement pertinents pour l'exploration de notions sonores théoriques, l'improvisation libre avec des contraintes techniques minimisées, ou l'accompagnement de la pratique d'un autre instrument.

## ● L'instrument adapté n'est qu'un maillon de l'inclusion

Si des instruments adaptés peuvent impacter positivement l'accès à la pratique musicale de musicien-es en situation de handicap, il ne faut pas les voir comme une réponse à tout. Leur utilisation n'est qu'un élément parmi d'autres de stratégies inclusives globales. Ce processus passe avant tout par une évolution des représentations et schémas de pensée, un basculement des normes et une valorisation de manières alternatives d'apprendre et de créer. Ainsi, l'apprentissage musical et l'interaction humaine restent centrales, et les technologies adaptées existent pour soutenir la pratique plutôt que comme des fins en soi.

En ce sens, l'acquisition d'instruments adaptés, souvent chers, ne doit pas être vue comme incontournable dans le cadre d'un enseignement musical accessible. L'acquisition et la mise en place de ces instruments peut être complexe. Le coût du matériel dit adapté pour des personnes en situation de handicap est très élevé de manière générale, et c'est tout autant le cas pour les instruments de musique. Ces instruments peuvent nécessiter des formations spécifiques pour les professeur-es, elles aussi coûteuses en temps et en argent. Si de multiples possibilités de financement existent, elles ne sont pas évidentes à mettre en place.<sup>119</sup> Ainsi, des approches qui exploitent les possibilités du matériel déjà à portée de main, comme détaillé dans la première section, sont à explorer attentivement avant d'investir dans des outils spécialisés.

Les outils numériques en particuliers sont à prendre avec précaution. Séduisants pour les nouvelles sonorités et modes d'interaction qu'ils proposent, ils présentent également le risque de finir rapidement « dans des placards », pour reprendre la formulation de Will Longden. Ils demandent souvent un niveau de formation et d'engagement important de la part des pédagogues, qui peut être difficile à mettre en place et à maintenir à long terme, notamment du fait du renouvellement de l'équipe pédagogique. Ils peuvent donc

<sup>119</sup> Voir Question 2 : Avec quel argent financer les élèves handicapés ?

représenter un investissement qui aurait pu être orienté vers d'autres approches inclusives plus faciles à pérenniser et à transmettre.

## ● Mais les instruments adaptés ouvrent bien des possibilités

Ceci dit, les instruments adaptés ouvrent de nombreuses possibilités d'accès à la pratique musicale. Développés en tenant compte de situations de handicap diverses, ils facilitent l'accès au niveau sensoriel, moteur et/ou cognitif. Ces instruments peuvent être acoustiques, électriques ou incorporer des technologies numériques. Le terme « instruments adaptés » regroupe une vaste panoplie d'outils ayant émergés dans différents contextes. Plutôt que de proposer un catalogue exhaustif, nous évoquons ici trois approches au développement de ces instruments : les instruments commercialisés, les instruments open-source et les instruments sur-mesure.

Il existe une série d'instruments adaptés commercialisés qu'individus et structures peuvent acquérir. Ils sont de vrais atouts pour les pédagogues qui prennent le temps de se les approprier, et les solutions qu'ils proposent (les capteurs très variés de l'Orgue sensoriel par exemple<sup>120</sup>) permettent à beaucoup d'élèves de développer de nouveaux gestes musicaux fins et pertinents. Mais ces solutions, passées souvent par de longues phases de développement et vendus en petites quantités, sont en général proposées à des prix très élevés. Il faut déboursier plusieurs milliers d'euros pour acquérir un Orgue sensoriel, un Soundbeam, des Structures Sonores Baschet ou un Bao Pao. En outre, l'objectif louable de réduire la complexité d'usage poursuivi par plusieurs concepteurs peut se traduire malheureusement sur certains instruments par des modes de jeu limités, des répertoires contraints, ou des interactions appauvries.

Plus qu'une véritable offre structurée, la culture « maker » de solutions instrumentales à reproduire soi-même est une sorte de filon au sein duquel des pédagogues disposés à expérimenter et à investir de leur temps personnel trouveront beaucoup de choses. Cette galaxie d'acteurs et d'actrices dont le partage est au cœur de leur démarche (réseau des lieux de fabrication numérique, chaînes YouTube, tutoriels Instructables, etc.) est une source d'innovations souvent ouvertes à être reproduites gratuitement, en open-source. À titre d'exemple, BrutPop est contributeur de ce mouvement au travers de l'animation d'un fablab dédié au

120 Dispositif de musique assistée par ordinateur adapté.

sonore à Paris, le SonicLab, et du développement de solutions instrumentales en open-source comme le contrôleur modulaire BrutBox (sorte d'Orgue sensoriel à bas coût) et la suite de lutherie électrique simplifiée Rock Minute, des guitares électriques en bois contreplaqué à faire découper et assembler par son fablab de proximité, également à coût moindre.<sup>121</sup>

Enfin, chaque musicien·ne a la possibilité de développer un instrument personnel, en adaptant l'existant ou en se lançant dans une recherche, seul·e ou en s'associant à un·e professionnel·le. Cette piste, plus coûteuse et énergivore, a cependant le mérite de répondre au plus près aux attentes là où les solutions mentionnées précédemment étaient développées autour d'une certaine versatilité, et adaptabilité à différents types de situations de handicap. S'engage alors une collaboration étroite entre musicien·ne et des équipes diverses, pouvant regrouper des personnes venant des domaines de la recherche, de la lutherie traditionnelle, de la fabrication numérique, de l'ergothérapie ou encore du design. Joy of Sound et Drake Music au Royaume Uni soulignent l'importance de la dimension co-créative du processus, impliquant l'utilisateur dans toutes les étapes de réflexion, conception et prise de décision autour de l'instrument.<sup>122</sup> Si de tels instruments sont destinés en premier lieu à un·e musicien·ne en particulier, ils peuvent aussi servir de point de départ pour développer des instruments pour d'autres personnes ayant des besoins similaires. En ce sens, il est important d'entreprendre un travail de documentation du processus de conception et de fabrication de l'instrument. Ces archives permettent à la fois de faire circuler des approches novatrices et, en fonction du niveau de détail de la documentation, de donner la possibilité à des personnes intéressées de répliquer le travail, avec éventuellement des modifications à la marge pour coller aux attentes particulières.

## ● S'y retrouver dans l'offre peut être complexe

Vu l'offre large et hétérogène d'instruments adaptés, savoir identifier le bon outil est une tâche qui demande motivation et implication de la part de l'équipe encadrante. Ces ressources ne sont pas répertoriées de manière centralisée et requièrent parfois

<sup>121</sup> brutpopinstruments.wordpress.com

<sup>122</sup> Par exemple, la Kellycaster, guitare de John Kelly, artiste et militant interviewé dans le cadre de ce rapport, a été développée en collaboration avec Gawain Hewitt au sein de la section recherche et développement de Drake Music.



des connaissances techniques particulières pour bien appréhender leur fonctionnement et leur potentiel musical et pédagogique.

Des lieux d'information existent pour aider à s'y retrouver.<sup>123</sup>

À Caen par exemple, le Centre de Ressources Régional Handicap Musique-Danse, hébergé par le conservatoire, joue un rôle de relais sur le territoire. Possédant un riche inventaire d'instruments adaptés, il offre la possibilité d'emprunter des instruments via des conventions avec des établissements partenaires. Dans le même esprit, Drake Music développe actuellement un « instrumentarium » à Londres, une collection d'instruments adaptés à venir découvrir. Si les instruments ne sont pas disponibles au prêt, il est possible de les essayer pour trouver la solution la plus adaptée. Drake Music entreprend également un travail de fédération d'actrices et d'acteurs de l'adaptation d'instruments via l'organisation de « hackathons » réguliers. Il s'agit de répondre à des défis pratiques de développement d'instruments adaptés au cours de sessions de travail intensives de courte durée. Ces sessions rassemblent des personnes venant de différents horizons avec des compétences (lutherie, code, musique, ingénierie, etc.) et visions musicales variées.

- **Les instruments adaptés, souvent coûteux, parfois complexes dans leur fonctionnement ou la nature de la médiation qu'ils impliquent, ne constituent pas une solution miracle. De nombreux instruments non spécifiquement conçus pour le handicap peuvent être des pistes alternatives moins coûteuses. Le sens pédagogique de chaque pédagogue, son désir d'expérimenter avec ses élèves fait souvent autant pour l'inclusion qu'un investissement important de la part de la structure dans un outil spécialisé.**
- **Les solutions potentiellement intéressantes de « nouvelle lutherie », mélangeant techniques traditionnelles et technologies numériques, doivent passer par une phase de structuration pour faire émerger des centres de ressources « nouvelle génération ». Ces centres deviendraient à la fois des partenaires locaux**

<sup>123</sup> Ministère de la Culture, *Pour un enseignement artistique accessible : Danse, musique, théâtre*, 2020, p. 216.

**en lien avec des structures d'enseignement et des membres de réseaux en ligne, en faisant circuler des initiatives open-source. Des structures innovantes comme Drake ou BrutPop peinent en effet à se faire connaître et à trouver des protocoles de transmission simples de leurs outils adaptés à bas coûts.**

# Question 14 :

## Est-ce qu'il faut faire des concerts avec les handicapés ?

Si le concert inclusif semble un moment idéal pour témoigner aux yeux de tous d'un travail en cours, l'exercice n'est-il pas délicat à plusieurs titres ?

Faire monter sur scène des élèves en situation de handicap plus vulnérables que les autres ne comporte-t-il pas une part de risque ?

Du côté de l'institution qui les organise, comment ces concerts impactent-ils sa propre image ? Le conservatoire est-il prêt à montrer le travail d'inclusion ou préfère-t-il le mener discrètement ?

Que nous dit le travail de structures expérimentales qui semblent tout inverser en mettant le concert public au centre du travail d'apprentissage – ces mêmes établissements qui privilégient le jeu collectif pour leurs élèves en situation de handicap ? Le concert peut-il être le cœur d'une pédagogie ?

Quel impact sur le public de voir des élèves en situation de handicap sur scène ?

## ● Le concert est un temps fort du parcours au conservatoire et une occasion de mixité

Sur le plan scolaire, le concert vient apporter du sens à la pratique, l'occasion d'un regard critique. Sébastien Eglème du CFMI de Lyon va même plus loin en disant qu'«un musicien n'existe pas sans public» et que cela vaut particulièrement pour l'élève en situation de handicap. Le concert vient en effet clore un parcours de socialisation au conservatoire essentiel pour l'élève. Laurent Lebouteiller du Conservatoire de Caen insiste sur l'importance du partage entre l'ensemble des élèves des moments symboliques forts de l'institution, et souligne la place à part du concert. Le conservatoire est un parcours social au travers de la musique et le concert vient le concrétiser aux yeux de toutes les personnes impliquées.

Le concert peut également être une occasion de mixité ponctuelle à saisir dans un contexte où ce travail de mélange des élèves n'est pas toujours simple à mener. Ce temps public mixte peut prendre des formes plus ou moins ambitieuses. La Salle Le Bournot de la ville d'Aubenas, en Ardèche, mène un projet inclusif de grande ampleur chaque année qui regroupe plusieurs écoles de musique, la Scène de musiques actuelles, et des institutions d'accueil de personnes en situation de handicap. La ville finance la composition d'une partition inclusive à différents niveaux d'entrée. Cette création permet de rassembler des groupes de niveaux différents travaillant de manière indépendante au long de l'année.

Dans certaines structures le concert peut devenir un enjeu important voir central du dispositif pédagogique. Joy of Sound organise des sessions d'improvisations, que l'on pourrait qualifier de cérémonies ou même de célébrations, qui regroupent un tel nombre de participant-es qu'elles peuvent être considérées comme des concerts.<sup>124</sup> Le conservatoire expérimental Resonaari, dont l'apprentissage se fait au travers de la constitution de petits groupes de format pop (clavier, guitare, basse, batterie) inclut le projet de concert s'il est possible comme un rendez-vous régulier pour l'élève. L'association Carousel, elle, fait de la représentation publique (et de l'enregistrement) le cœur de sa méthode d'inclusion par la pratique. Des sessions mensuelles itinérantes – qui se sont tenues en ligne ces derniers mois à cause de la pandémie – rassemblent en temps normal un public nombreux dans des clubs, avec les élèves à la fois sur scène et dans le public.<sup>125</sup>

124 [www.vimeo.com/69843071](http://www.vimeo.com/69843071)

125 [www.carousel.org.uk/therockhouse](http://www.carousel.org.uk/therockhouse)

## ● Il est également un accélérateur de changement des représentations

La préparation de représentations publiques incluant des élèves en situation de handicap peut avoir un impact fort sur l'institution elle-même. Elle influe sur les consignes des professeur-es qui peuvent plus insister sur l'émotion à faire passer que sur une parfaite exécution technique. Cette inflexion, qui peut paraître insignifiante, vient bousculer les habitudes et faire avancer une réflexion plus générale pour les pédagogues sur le message artistique à transmettre à leurs élèves.

Ces représentations mixtes, élèves en situation de handicap et élèves valides, peuvent être une source d'inconfort et de questionnement bénéfique pour l'institution. Comment comprendre dans le cadre exigeant du conservatoire que des représentations publiques puissent être « imparfaites » musicalement ? Quel sentiment cela provoque chez les professeur-es qui voient le fruit de leur travail incarné dans la performance de leurs élèves ? La multiplication de ces événements publics met en avant la cause de l'inclusion qui dans de nombreux établissements reste une activité particulièrement discrète.

La préparation au passage des élèves sur les scènes amateurs et professionnelles est le meilleur travail d'inclusion que puissent fournir les structures d'enseignement. C'est dans cette logique que les institutions citées plus haut, Resonaari et Carousel, concentrent leurs efforts sur l'autonomisation de groupes et sur une offre de suivi et de soutien de la pratique amateur qui va au-delà de la mission traditionnelle des conservatoires. On retrouve cependant ces recommandations de soutien aux pratiques amateurs autonomes dans le Cahier des charges de l'État donné aux conservatoires en 2016.<sup>126</sup> Ce travail d'accompagnement peut être poussé loin et trouver une résonance considérable. Le trio rock PKN, né au sein d'une institution médico-sociale et non une structure d'enseignement, est un bon exemple de l'ouverture d'esprit du contexte finlandais. Le groupe rassemble des musiciens trisomiques et autistes et a représenté la Finlande à l'Eurovision jusqu'en demi-finale en 2015. Ce projet, issu d'un travail d'atelier encadré par Markus Vähälä, résonne avec les groupes portés par le conservatoire Resonaari, et incarne un univers de possible renouvelé pour les élèves en situation de handicap cognitif.

<sup>126</sup> Voir Annexe 2 : *Cahier des charges : Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires.*

## ● Mais un exercice délicat qui peut être contre-productif

L'enjeu des concerts est parfois motivé par un intérêt autre que celui de l'élève en situation de handicap. Il arrive fréquemment qu'une représentation soit imposée dans le cadre d'un financement externe pour prouver le travail accompli. Il est possible également que l'élève en situation de handicap soit pris dans une dynamique de groupe forte, portée par un-e professeur-e enthousiaste. Mais la pertinence de ce temps public doit être pesée avec attention en fonction de l'élève et non d'un rendu attendu à un organisme financeur ou d'un projet collectif dynamique. La représentation est possible, encouragée, mais parfois contre-productive.

Au niveau individuel, la perspective d'un concert peut tout simplement générer une pression trop importante chez l'élève. Présente aussi pour les élèves valides, cette tension peut être accentuée chez les élèves en situation de handicap par des pathologies particulières impactant les capacités de socialisation comme l'autisme, ou simplement par le sentiment d'être des élèves à part et particulièrement scruté-es. Par ailleurs, dans le cas de handicaps « lourds », l'enjeu pédagogique porte parfois sur des progressions subtiles qui ne font pas nécessairement sens comme objet de représentation publique. Les témoignages de professeur-es insistent souvent sur ce qui peut apparaître comme des enjeux infimes. Patrick Guillem rappelle ainsi que la progression peut simplement consister au fait de pouvoir, en fin d'année, être présent-e dans le cours, écouter, être assis-e au piano.

Enfin, le concert peut être contre-productif quand l'objectif d'une représentation pèse trop lourdement sur le déroulé pédagogique d'une l'année. Ce but à atteindre impérativement se transforme en piège qui peut phagocyter d'autres enjeux plus importants. Il est même possible qu'une année consacrée à préparer ce moment se solde par un échec pour avoir trop mis de côté les fondamentaux ou négligé la cohésion d'un groupe.

→ **Au sein du conservatoire, la représentation publique est l'aboutissement symbolique d'un parcours pédagogique et de socialisation pour l'élève en situation de handicap. Il est aussi un bon indicateur d'une évolution en profondeur de l'institution dans sa conception de l'évaluation des performances, et plus généralement sur les valeurs**

artistiques qu'elle transmet à ses élèves, et de son désir de communiquer sur son travail d'inclusion.

- En France, l'exemple de la mobilisation annuelle de la ville d'Aubenas est intéressant en termes de pragmatisme et de perspectives. S'il met en lumière l'absence d'inclusion d'élèves en situation de handicap dans l'école de musique locale, il offre une occasion de concert en mixité au travers d'une composition inclusive et marque l'esprit du public sur le handicap. Cet événement est un levier pour convaincre l'école d'ouvrir plus largement ses portes, et un message de confiance aux potentiel·les futur·es élèves en situation de handicap.

# Question 15 : L'élève handicapé est-il l'élève type du conservatoire de demain ?

Si l'on essaye de prendre un peu de distance par rapport aux difficultés de la mise en place de stratégies inclusives et que l'on s'efforce de regarder les tendances, ne peut-on pas considérer que les signaux sont finalement plutôt positifs ?

N'existe-il pas, par exemple, un parallèle heureux entre les enjeux majeurs liés au développement des pratiques amateurs au conservatoire et ceux liés à l'inclusion d'élèves en situation de handicap présentés dans ce rapport ?

L'élève en situation de handicap n'est-il pas tout bonnement une sorte de miroir grossissant des besoins généraux de transformation pour faire naître le conservatoire de demain ? Et à ce titre, n'est il pas finalement bien placé pour en tirer les bénéfices ?



● **Aujourd'hui, le conservatoire continue sa mutation pour faire plus de place aux amateurs**

Traditionnellement élitiste et en décalage avec l'ambition de l'État d'en faire une structure au service d'une pratique populaire large de la musique, le conservatoire change et s'ouvre de plus en plus fortement aux « pratiques amateurs » grâce à une série de réformes. Ce grand chantier s'appuie sur des textes qui modifient la mission des structures et posent la question des rapports entre enseignement et pratique.

En effet, après avoir transmis la charge du financement des conservatoires aux collectivités locales<sup>127</sup>, l'État a dû opérer un retour ces dernières années pour éviter leur asphyxie financière. Ce faisant, il a posé sans ambiguïté des conditions strictes<sup>128</sup> : l'État est là pour « accompagner un changement de paradigme » avec la « condition sine qua non » de « l'ouverture et l'accessibilité au plus grand nombre ». Ces textes<sup>129</sup> dessinent une évolution de la mission traditionnelle des établissements. Il s'agit de développer des pratiques amateurs en leur sein qui pourront se prolonger au-delà des cursus d'enseignement et, plus largement, d'être ressources pour les pratiques extérieures en ouvrant leurs locaux et leurs compétences. Enfin, il leur revient d'établir autant que possible des collaborations avec les associations d'amateurs locales et les structures culturelles de leur environnement.

Ce passage d'une fonction d'enseignement pure à une fonction plus large de ressources diversifiées pour développer des pratiques est une véritable rupture qui est cependant à nuancer en fonction de la taille et de la localisation des établissements. Il existe en effet des réalités très diverses d'enseignement, les conservatoires à rayonnement communal (CRC) étant par exemple beaucoup plus proches de la pratique amateur que les conservatoires à rayonnement départemental ou régional (CRD ou CRR). Ils développent en effet des liens étroits avec les acteurs associatifs de leur territoire, comme par exemple au CRC du Bourget où des élèves fréquentent de manière complémentaire le CECB (équivalent

127 Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

128 Voir Annexe 2 : *Cahier des charges : Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires.*

129 Complétés par l'Arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique, et auxquels on peut ajouter la retranscription des journées d'études organisées par le Ministère de la Culture, *Conservatoires et pratiques amateurs*, 5 & 6 octobre 2007.

de la MJC, Maison des jeunes et de la culture) et le conservatoire, alternant parfois d'une année sur l'autre ou pouvant être inscrits dans les deux structures dans des disciplines différentes.

Mais qui est véritablement cet-te élève amateur-e ? Chaque élève, ou presque ? Seulement un nombre très faible des élèves formés au conservatoire deviendront professionnel-les. On cherche en vain une définition. La loi<sup>130</sup> n'apporte pas de lumière particulière en le définissant de manière économique par la négative. Il semblerait qu'il y ait un écart de compréhension du concept, entre le conservatoire marqué par une logique scolaire qui forme des amateur-es de « haut niveau », et le souhait de ses financeurs d'un accès élargi à toutes les personnes souhaitant simplement pratiquer la musique, y compris celles en situation de handicap. Ce problème de flou dans la définition cache en réalité une disparité des modèles mis en place pour accompagner cet-te amateur-e. Le conservatoire privilégie l'apprentissage là où des écoles privées ou MJC vont encourager la pratique. C'est l'équilibre entre les deux – voire la chronologie<sup>131</sup> – qui tend à définir un niveau d'ouverture, d'accessibilité, et de possible inclusion.

Aujourd'hui, la mutation des conservatoires sur ce sujet des pratiques amateurs est d'autant plus cruciale qu'il n'existe pas d'alternative nationale de service public. Les écoles privées, l'associatif, les MJC ou les lieux de musiques actuelles ne sont pas des réseaux suffisamment importants pour délivrer une offre à même de répondre aux besoins. Ils ne sont ni organisés ni financés pour constituer une véritable alternative, et la gamme de leurs services ne couvre pas le spectre que l'on demande aujourd'hui aux conservatoires d'embrasser.

Comparé à ses voisins européens, le modèle français des conservatoires a historiquement plutôt imposé un apprentissage théorique comme préalable à la pratique instrumentale là où ailleurs il semble impensable de ne pas jouer en apprenant. Le modèle finlandais, par exemple, abordé dans sa globalité en incluant la pratique à l'école, semble donner de très bons résultats tant en termes de filière de professionnalisation et d'excellence que de pratiques amateurs, avec les meilleurs chiffres européens sur les deux tableaux.<sup>132</sup>

130 Décret n°53-1253 du 19 décembre 1953, Organisation des spectacles amateurs et leurs rapports avec les entreprises de spectacles professionnelles.

131 Voir Question 12 : Est-ce que ce n'est pas le solfège le problème ?

132 [metiers.philharmoniedeparis.fr/conservatoires-europeens-de-musique-finlande.aspx](http://metiers.philharmoniedeparis.fr/conservatoires-europeens-de-musique-finlande.aspx)

## ● Une mutation qui résonne fortement avec les problématiques liées au handicap

Ces changements en cours en faveur d'une ouverture plus large du conservatoire aux pratiques amateurs rejoignent nombre des enjeux liés à la question de l'inclusion soulevés dans ce rapport.

Les conditions (en termes de renouvellement pédagogique) posées par l'État à un maintien de sa part de financement sont les suivantes: place à l'oralité, à la pédagogie de groupe, aux pratiques collectives (orchestres, chorales), et au renouvellement des formats anciens comme la formation musicale (FM).<sup>133</sup> Développement des cycles d'éveils qui s'appuient sur la pluridisciplinarité. Mise en place de parcours d'apprentissage personnalisés, notamment pour les élèves en situation de handicap. Ouverture à la diversité des répertoires et des pratiques: projets transdisciplinaires. Prise en compte de l'importance croissante du numérique dans l'apprentissage. Diversification de l'offre artistique (ouverture du champ étudié aux musiques urbaines, actuelles, traditionnelles, extra-européennes et assistées par ordinateur) et développement des partenariats, notamment avec le champ social.

Outre les demandes de mise en place de parcours personnalisés qui viennent répondre directement (mais pas uniquement) au public en situation de handicap, cette liste de réformes attendues reprend de nombreux points soulevés dans ce rapport. On peut ainsi citer la révision de la place accordée à la FM et la question corollaire de la relation entre apprentissage et pratique. Mais également l'importance de la pratique en groupe, dont on peut comprendre qu'il s'agit potentiellement de groupes mixtes intégrant des élèves en situation de handicap. La diversification des répertoires, et donc aussi des méthodes de notations ou d'interprétation pour les plus contemporains. L'ouverture à des logiques de projets et des partenariats, ce qui met en avant des pédagogues avec des formations qui les encouragent, comme les dumistes (formé-es au CFMI). Le soutien à la prise d'importance du numérique dans l'apprentissage, donc de la MAO et de nouveaux outils plus flexibles. L'autonomisation renforcée de l'élève, qui bouscule le schéma traditionnel du maître en figure centrale pour le transformer en accompagnant-e d'une démarche personnelle adaptée à des aptitudes et des envies. Cette évolution du rôle de pédagogue passe par l'introduction de concepts comme

133 Voir Annexe 2: *Cahier des charges: Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires.*

celui de la co-construction du parcours avec l'élève. Enfin, le lien avec le milieu associatif ainsi que l'ouverture du lieu à la pratique hors des temps d'enseignement résonne comme une possibilité de plateforme de socialisation au-delà de l'apprentissage qui peut être une motivation importante pour une partie du public en situation de handicap isolé en structures d'accueil.

## ● Demain, un conservatoire ouvert et à l'écoute des besoins spécifiques ?

La conjonction des réformes évoquées, en cours ou à venir, annonce une poursuite de l'évolution de l'offre de service public d'enseignement de la musique en France. Le conservatoire aura une population plus variée, une personnalisation de la formation renforcée, et sera un véritable partenaire de l'élève dans sa pratique musicale au sens large, au-delà de l'enseignement.

La population fréquentant les conservatoires doit évoluer pour être à la fois plus ouverte à des catégories sociales moins favorisées, et plus inclusive en direction du handicap. Les ambitions de l'État sont claires, il faut que le budget considérable engagé impacte à hauteur de ce qu'il coûte à la communauté. À noter tout de même que si la position de l'État est dénuée d'ambiguïté, les collectivités en revanche peuvent avoir leur propre agenda. Pour des raisons politiques il est possible qu'elles voient les choses différemment et tendent à maintenir des institutions chères à destination d'un public restreint et favorisé. Quant à l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap, elle pourra être le fait d'une plus grande ouverture mais également d'un changement d'approche. À ce titre, il est intéressant de se référer à l'appellation anglaise « besoins éducatifs particuliers » (« special educational needs », ou « SEN/D » : besoins éducatifs particuliers avec ou sans handicap). Ce concept a le mérite d'englober l'ensemble des difficultés d'apprentissage au-delà du facteur handicap. Importé et adapté au système français il aurait plusieurs avantages. Dans un premier temps de diminuer l'influence de la barrière symbolique du handicap en la diluant et l'associant aussi à des difficultés autres. Ensuite de pouvoir offrir une réponse adaptée à de nombreux handicaps aujourd'hui non déclarés. Il est en effet très fréquent que des parents inscrivent leurs enfants au conservatoire sans mentionner leur handicap de peur que cela ne les pénalise, ou par simple ignorance de ce handicap. Enfin, cette appréhension large des difficultés d'apprentissage permettrait de répondre à des troubles très fréquents dans la population (les troubles « dys » par exemple) qui ne sont pas adressés aujourd'hui et impactent fortement les capacités d'apprentissage. Cette idée a cependant ses détracteurs, précisément au Royaume-Uni. Ainsi Drake

Music y voit l'écueil de mettre sur le dos de l'individu en situation de handicap ses limitations<sup>134</sup> en employant ce terme, alors que l'association insiste sur les barrières dues à l'environnement, en référence au modèle social du handicap<sup>135</sup>.

L'offre de formation faite aux élèves va également continuer d'évoluer pour être plus personnalisée en termes de cursus et plus variée sur les contenus. Le processus est en cours avec l'arrivée dans un grand nombre d'établissements des musiques amplifiées et urbaines, traditionnelles, anciennes, de la MAO ou de l'électro-acoustique. Ces propositions de contenu qui s'installent progressivement dans un grand nombre d'établissements fonctionnent avec des manières d'apprendre différentes, des supports et des outils innovants bousculent en profondeur le fonctionnement des enseignements. Elles impactent ainsi considérablement le contenu des cursus qui, s'ils gardent officiellement l'enchaînement officiel des cycles, deviennent beaucoup plus flexibles et personnalisables. C'est le cas à l'École nationale de musique (ENM) de Villeurbanne. Structure avant-gardiste depuis sa création dans les années 1980, ce conservatoire à rayonnement départemental de 1800 élèves a toujours souhaité « s'écarter de l'élitisme de nombreux conservatoires (sélection sociale, compétition...) et placer la création, l'ouverture et la diversité au cœur de son projet »<sup>136</sup>. L'ENM propose une très grande variété de contenus, qui dans le cas des musiques traditionnelles ou urbaines sont transmises selon des formats d'ateliers choisis par l'élève et donc extrêmement souples<sup>137</sup>. Sur le sujet du handicap, nous avons vu des efforts d'accessibilité se concentrer sur l'exploitation de toutes les possibilités en termes de cursus : cursus ordinaires adaptés, cursus personnalisés et ateliers spécifiques. Et également miser sur des contenus sur mesure, comme à titre d'exemple les ateliers menés par Laurent Lebouteiller au Conservatoire de Caen basés sur les apports des élèves en répertoire, via une sélection YouTube de leurs morceaux favoris.

Enfin, il convient de s'interroger sur le rôle de l'institution hors enseignement dans sa contribution à la structuration d'une vie de musicien·ne et être ainsi un lieu de soutien logistique et d'accueil, terreau d'une socialisation si importante à la pratique de la musique. De très nombreuses structures en France ont

134 Drake Music. *Using the term SEND/D*, 2018

135 Drake Music, *Understanding Disability: Part 5 – The Social Model*, 2018

136 [www.enm-villeurbanne.fr/ecole/presentation/petite-histoire-de-lenm](http://www.enm-villeurbanne.fr/ecole/presentation/petite-histoire-de-lenm)

137 [www.enm-villeurbanne.fr/enseignements/offre-pedagogique/index-alphabetique](http://www.enm-villeurbanne.fr/enseignements/offre-pedagogique/index-alphabetique)

déjà franchi ce pas de la mise à disposition des locaux. Mais pour extrapoler et se projeter vers ce qui pourrait advenir il est intéressant ici de mentionner l'exemple du conservatoire Resonaari en Finlande. La structure a fait de cet accompagnement hors enseignement un pilier paradoxal du succès de sa pédagogie. C'est en effet en dehors de la classe que se joue une part essentielle de ce qu'apporte l'institution. Les élèves se voient proposés les services d'un «playing friend», sorte de tutorat amélioré assuré par des musicien·nes amateur·es ou professionnel·les volontaires extérieurs à l'établissement. La constitution de groupes ayant vocation à s'autonomiser est la règle, et l'école suit et pousse les groupes dans leur éventuelle carrière par la suite. Le conservatoire comme soutien logistique et de socialisation semble là encore conjuguer les intérêts des élèves «valides» comme ceux en situation de handicap.

- **L'inclusion de l'élève en situation de handicap apparaît donc bien comme un concentré des défis posés par le développement des pratiques amateurs aux conservatoires. Et plus le handicap est complexe à prendre en charge, plus cette affirmation est valable. Il lui faut plus de personnalisation dans les cursus, des contenus plus en phase, et plus d'accompagnement dans et en dehors de l'établissement.**
- **Les ambitions et innovations en France relevées dans ce rapport sur le sujet de l'inclusion étaient paradoxalement portées par des structures relativement classiques comme les Conservatoires de Caen et des Landes. Il sera sûrement intéressant de suivre dans les années qui viennent l'évolution de l'offre d'une structure historiquement avant-gardiste comme l'ENM de Villeurbanne qui est en train de rédiger un nouveau projet d'établissement avec une volonté d'avancer sur le sujet de l'inclusion. Le parallèle des deux ouvertures apparaît si flagrant qu'il est possible qu'il se joue là quelques innovations à étudier attentivement.**

# Conclusion

**Ce document n'est ni un travail académique ni un rapport institutionnel. Il est le produit d'une résidence artistique de longue durée et a émergé après une décennie d'expériences de terrain sur des projets d'accessibilité aux pratiques musicales avec des personnes en situation de handicap. Notre travail se fait certes en lien avec différentes institutions (artistiques, médico-sociales, d'enseignement musical, etc.) mais notre parcours particulier entre les musiques expérimentales et les cultures numériques alternatives ainsi que le fait d'être une structure de très petite taille nous permettent de garder une perspective originale. Au long de la production de ce rapport, nous avons cherché une forme qui traduirait nos interrogations et nos convictions sans nous positionner comme des experts statuant sur des sujets complexes. Nous souhaitons avant tout contribuer à une évolution du regard sur les questions liées à l'inclusion, aux pratiques artistiques et au handicap et, le cas échéant, exposer des sujets tabous pour en explorer leurs complexités.**

**Cette envie s'est notamment traduite par notre choix d'incorporer des perspectives étrangères à la France, introduisant des réflexions qui nous semblent relativement absentes du débat français**



**et qui nous ont fait nous aussi évoluer dans notre pensée. En particulier, nos échanges avec des partenaires en Finlande et au Royaume-Uni ont mis l'accent sur l'idée d'une inclusion non figée, une inclusion qui serait un processus au long cours. Si cette idée est compatible avec notre démarche ainsi que celle de nombre d'acteurs et d'actrices sur le terrain en France, elle est éloignée du discours politique et institutionnel. Plutôt que de voir l'inclusion comme un stade figé et précis qui peut être atteint en suivant une liste de recommandations, nos homologues en Finlande et au Royaume-Uni soulignent l'absence d'une vision claire sur ce que le terme « inclusion » signifie et sur ce qu'il faudrait faire pour l'« atteindre ». Ainsi, le fait de penser l'inclusion comme un processus implique de questionner de manière continue et dans un monde qui bouge en quoi et pour qui nos pratiques peuvent être exclusives, et de toujours chercher des approches nouvelles pour y répondre.**

**Cette prise de conscience s'est traduite par notre décision de structurer ce rapport non pas comme un « guide pratique » mais comme une série de questions sans réponses prescriptives. Nous restons cependant préoccupés par la question de savoir comment aller de l'avant malgré la complexité. Le rejet d'une perspective « solutionniste » n'implique pas une absence de réponses à apporter aux problèmes. Partis de la loi 2005<sup>138</sup> et d'interrogations sur un vaste réseau national**

<sup>138</sup> Voir Annexe 1: Loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

d'établissements d'enseignement musical, notre angle de vue s'est resserré et notre regard est descendu au fil des entretiens. Nous nous sommes questionnés à l'échelle du pays, et c'est au cas par cas que sont apparues des réponses. Nous avons creusé l'institutionnel, et c'est au niveau des individus que le mouvement nous a semblé pertinent. Nous pensions que les solutions et les responsabilités étaient en haut, nous bouclons ce travail avec un sentiment presque inverse. Les avancées sur ce sujet complexe qu'est l'inclusion se font par tâtonnement, expérimentation, ouverture d'esprit, et chasse aux préjugés. C'est d'ailleurs peut-être le propre du sujet « handicap » que de ne pas permettre les réponses-types, facilement déclinables pour toute personne qui se retrouverait dans la catégorie « handicapé·e ».

Cette expérimentation a lieu d'abord au niveau des individus, au niveau local, en impliquant les personnes concernées dans les prises de décision et dans la recherche de réponses. L'inclusion n'est pas uniquement un projet politique, ni la charge unique de la personne nommée référente handicap dans un établissement : c'est une responsabilité à tous les niveaux. Il s'agit alors de porter nos actions de manière critique, avec flexibilité et la capacité de s'adapter, d'évoluer, de répondre aux problématiques qui émergent. Les modèles étrangers examinés pour ce rapport semblent encourager ce type de démarche. Au Royaume-Uni, si la nature décentralisée de l'enseignement musical résulte en une grande inégalité sur le territoire, elle permet aussi une certaine

autonomie pour expérimenter au niveau local. La tradition de « community music » ainsi que leur conception extensive des « besoins spéciaux » semblent défier de manière constructive nos pratiques françaises, à l'heure d'un conservatoire national qui se veut inclusif au sens large et citoyen. En Finlande, le rôle de la musique à l'école et de la méthode praxialiste d'enseignement interpellent par leur bon sens et leur efficacité. Le triangle de travail entre responsables politiques, chercheur·es et pédagogues sur le terrain autour d'une institution expérimentale semble pertinent aussi par son exigence, son échelle modeste, et son impact de guichet national.

Voir l'inclusion comme un processus implique d'accepter que nous ne savons pas exactement à quoi ressemblerait une « société inclusive » idéale ni comment l'atteindre, et que ce n'est que via l'expérimentation et le dialogue que nous pouvons avancer sur la question. Au cours de toutes nos années de travail et certainement au cours des entretiens effectués pour ce rapport nous avons rencontré une grande diversité de personnes cherchant à répondre aux besoins de leurs élèves et à ouvrir l'accès à d'autres, travaillant dans des contextes spécifiques et faisant avec les réalités du terrain. Nous trouvons chez elles à la fois des valeurs fortes et du pragmatisme, un engagement pour l'inclusion des personnes en situation de handicap dans l'enseignement musical qui se traduit par des approches créatives qui prennent en compte

leur contexte ainsi que différentes échelles temporelles sur lesquelles penser l'inclusion. Aucune de ces personnes n'a prétendu détenir un modèle qui serait à saisir et à répliquer. Notons pour finir que si elles ont porté des initiatives avant-gardistes solides pendant de nombreuses années, leur relève n'est pas acquise. Nous avons à plusieurs reprises eu le sentiment de combats menés par des individus assez isolés, et pas toujours aussi soutenus qu'ils devraient l'être. La cartographie des bonnes initiatives que nous proposons ici sera donc probablement à mettre à jour rapidement. ●

# Annexes

# Annexe 1:

## Loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

La «loi 2005» touche tous les domaines de la vie (emploi, culture, loisirs, transports, logement, santé, éducation et formation, vie citoyenne), affirmant l'égalité des conditions d'accès à tous. Elle introduit, pour la première fois, dans le code de l'action sociale et des familles, une définition du handicap inspirée de la classification internationale du handicap, reposant non plus seulement sur les incapacités de la personne, mais sur l'inadaptation de l'environnement :

« 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 poly-handicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

La loi s'inscrit dans le cadre d'une politique de lutte contre les discriminations et vise à garantir l'égalité des droits et la participation à la vie sociale :

« toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté »

La loi implique la mise en place de deux dispositifs complémentaires : l'adaptation de l'environnement, et la compensation. L'adaptation de l'environnement découle de l'obligation d'accessibilité de l'ensemble de la chaîne des déplacements :

« Les dispositions architecturales, les aménagements et équipements intérieurs et extérieurs des locaux d'habitation, qu'ils soient la propriété de personnes privées ou publiques, des établissements

recevant du public, des installations ouvertes au public et des lieux de travail doivent être tels que ces locaux et installations soient accessibles à tous, et notamment aux personnes handicapées, quel que soit le type de handicap, notamment physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique, dans les cas et selon les conditions déterminés aux articles L. 111-7-1 à L. 111-7-3. Ces dispositions ne sont pas obligatoires pour les propriétaires construisant ou améliorant un logement pour leur propre usage.»

Quand à la compensation, la loi déclare que : « La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre

de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie, du développement ou de l'aménagement de l'offre de service [...]. Ces réponses adaptées prennent en compte l'accueil et l'accompagnement nécessaires aux personnes handicapées qui ne peuvent exprimer seules leurs besoins. »

Cette compensation passe notamment par la prestation de compensation du handicap (PCH), qui permet, entre autres, de recourir à des aides humaines (les auxiliaires de vie) et de se procurer des aides techniques.

## Annexe 2:

# Cahier des charges : Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires.

Le Cahier des charges, *Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires*<sup>139</sup>, publié par le Ministère de la culture et de la communication en février 2016, nous permet de comprendre le contexte législatif actuel des conservatoires et d'identifier des points de rencontre avec les propositions soulevées au cours de ce rapport. En effet, le document parle d'un « changement de paradigme » :

« L'objectif est d'accompagner le changement de paradigme en cours au sein des établissements d'enseignement artistique : l'enseignement artistique spécialisé repose désormais sur des missions de formation des citoyens par l'art et à l'art, tout en créant les conditions adaptées pour

pérenniser les enseignements à visée professionnelle. De plus, les conservatoires doivent jouer un rôle d'acteur culturel à part entière sur les territoires au croisement de l'exigence artistique et de l'ancrage territorial. »

Il présente quatre axes qui « conditionnent l'attribution des aides de l'État aux conservatoires classés sur la base de leur projet d'établissement », chaque axe comportant des objectifs et indicateurs respectifs. Nous relevons les objectifs suivants comme particulièrement pertinents à la question de l'inclusion de personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement musical :

<sup>139</sup> [www.culture.gouv.fr/content/download/200942/file/Cahier%20des%20charges%20conservatoires%202016.pdf?inLanguage=fre-FR](http://www.culture.gouv.fr/content/download/200942/file/Cahier%20des%20charges%20conservatoires%202016.pdf?inLanguage=fre-FR)



Axe 2: « Favoriser le renouvellement des pratiques pédagogiques » « Application de méthodes d'apprentissage faisant une grande place à l'oralité, à la pédagogie de groupe (enseignements dispensés à plusieurs élèves simultanément) et aux pratiques collectives (orchestres, chorales, troupes...) mais aussi à de nouveaux formats pour les enseignements transversaux comme la formation musicale [...] »

« Mise en place de parcours d'apprentissage personnalisés permettant notamment de mieux prendre en compte les besoins des élèves en situation de handicap. »  
« Ouverture à la diversité des répertoires et des pratiques: projets transdisciplinaires, pratiques vocales pour les élèves de différentes spécialités, organisation d'un parcours du spectateur. »

Axe 3: « Accompagner la diversification de l'offre artistique »

« Élargissement du champ des disciplines enseignées au sein des conservatoires afin de favoriser la diversité des publics: musiques et danse urbaines, musiques et danses traditionnelles, théâtre en langues régionales, musiques assistées par ordinateur (MAO), improvisation, arts du cirque et art dans l'espace public. »

« Exploration des répertoires européens et extra-européens à travers leurs différentes traditions, esthétiques et techniques qui leur sont propres. »

