

CEFEDM Rhône-Alpes
Promotion 2004-2006

INTEGRER LE HANDICAP
EN MILIEU SCOLAIRE
ET
EN ECOLE DE MUSIQUE

Thomas Mantilleri
Discipline : Trombone

**Traite les personnes comme si elles étaient ce qu'elles devraient être,
Tu les aideras à devenir ce qu'elles peuvent être.**

Goethe

Sommaire

Introduction.....	p. 4
Exclusion et inégalité sociale, inégalité des chances.....	p. 6
Evolution de l'intégration en milieu scolaire.....	p. 10
I. Naissance des classes de perfectionnement.....	p. 10
II. Dispositif institutionnels des classes de perfectionnement et leur recrutement.....	p. 12
III. L'enfance inadaptée.....	p. 13
IV. L'adaptation et l'éducation spécialisée. Naissance d'une politique d'adaptation et de prévention.....	p. 16
V. Adaptation et intégration scolaire.....	p. 19
VI. L'intégration scolaire en collège et en lycée.....	p. 21
VII. Les enfants en difficulté et les réseaux.....	p. 21
Intégration en milieu spécialisé de l'enseignement de la musique.....	p. 23
I. Les obstacles à l'intégration.....	p. 23
II. Les acteurs du projet.....	p. 25
III. Le partenariat.....	p. 26
IV. Les objectifs.....	p. 27
V. Formation des enseignants.....	p. 28
VI. Procédures, démarches pédagogiques.....	p. 30
Conclusion.....	p. 32
Annexe 1.....	p. 34
Annexe 2.....	p. 38
Bibliographie.....	p.39

Introduction

Lorsque l'on étudie les raisons qui ont poussé certaines personnes à faire des recherches sur les conditions des personnes en situation de handicap, tant en milieu scolaire qu'en milieu artistique, on se rend compte, bien souvent, qu'il s'agit de personnes sensibilisées, c'est-à-dire étant en contact ou ayant été en contact avec des handicapés, soit à travers le milieu familial, soit grâce à des actions ponctuelles dans des établissements spécialisés. Dans tous les cas, il s'agit d'une démarche personnelle exprimant le besoin de toucher un nouveau public et de lui permettre d'accéder à la culture, de participer et de s'impliquer dans la vie sociale.

Pour ma part, c'est tout l'inverse dont il s'agit. En effet, je n'ai jamais été en relation avec des personnes handicapées. C'est justement ce manque qui a créé ce besoin, ce besoin de savoir, de comprendre pourquoi, durant tout mon parcours, aussi bien scolaire que musical, je n'ai jamais été en lien avec ces personnes. Pour palier ce manque, j'ai décidé, avec une amie, d'aller à leur rencontre en animant un atelier musical dans un centre d'accueil pour personnes atteintes d'autisme. Cette expérience, riche en enseignements, m'a permis de développer mes compétences face à ce public. Cependant, elle fait encore partie de ces actions qui se situent hors des murs de l'école de musique, à l'image des interventions en milieu spécialisé tels que les IME : le handicap accueille la musique et non l'inverse !

Le handicap est une situation socialisée vécue par un individu. Elle découle de l'interaction entre des facteurs individuels, mais aussi des facteurs liés à l'environnement physique et social : l'individu n'est pas le seul responsable de la situation sociale qu'il vit, la société et les barrières qu'elle oppose à sa différence jouent aussi un rôle qui contribue à cette situation. Celle-ci, induite par un problème physique ou mental, mais aussi, comme nous venons de le voir, par la société, est source de conflit entre les deux parties ; la société ne s'adaptant pas à la personne en situation de handicap, de fait, cette dernière ne peut donc n'y évoluer, ni s'y épanouir. Ainsi naît une barrière qui se traduit en inégalités sociales.

La charte des droits de l'homme et du citoyen stipule, dans l'article I que "les hommes naissent libres et égaux entre eux, en dignité et en droit". Plus de deux siècles plus tard, la réalité est encore bien différente et les inégalités sociales sont encore flagrantes. Par inégalité sociale j'entends aussi bien l'accès aux locaux pour une personne à mobilité réduite, qu'un sous-titrage pour une personne malentendante ou l'inscription à des cours de piano pour une personne atteinte d'autisme.

Dans une première partie, je nommerai donc les principaux facteurs responsables de ces inégalités, exposés ici dans le cas des inégalités face à l'enseignement. Le premier ministre a déclaré, dans sa conférence de presse mensuelle du 1^{er} décembre 2005 : "*l'année 2006 sera l'année de l'égalité des chances*". Nous verrons avec un peu de recul ce qu'il en est !

Cependant de plus en plus d'actions en faveur des personnes handicapées voient le jour, principalement en milieu scolaire.

Le mouvement d'intégration a réellement débuté au début du XX^{ème} siècle par la création des écoles de perfectionnement, mais aujourd'hui encore la scolarisation d'un enfant handicapé reste très compliquée. En effet, peu de places sont disponibles et les démarches administratives sont lourdes. Nous verrons donc en deuxième partie l'évolution du mouvement concernant l'intégration des personnes en situation de handicap en milieu scolaire.

Si l'intégration en milieu scolaire tend à se développer, force est de constater que ce mouvement d'intégration concernant les pratiques artistiques est quasiment absent. Si le désir des personnes en situation de handicap d'intégrer un lieu de pratiques artistiques est palpable, comment se fait-il que plusieurs enquêtes montrent le peu de sollicitation de ces établissements par le public handicapé ? Il existe là un paradoxe auquel je tenterai de répondre dans une troisième partie.

Exclusion et inégalité sociale, inégalité des chances

Une fois encore, à l'occasion de la coupe du monde de football et de son choix de prendre sa retraite, les médias nous reparlent, à grand coup de reportages, de Zinédine Zidane, modèle d'intégration de la France "black, blanc, beur", symbole dans lequel un grand nombre d'immigrés se retrouvent, preuve vivante que l'on peut être "beur" et réussir.

Cependant, on entend encore trop souvent parler des cités du "neuf-quatre", manifestant leur mécontentement de vivre dans des barres usées par le temps, dans des tours vétustes, se sentant complètement abandonnées, comme si un no man's land les séparait du reste du monde. Et justement, ce monde offre plus d'emplois, moins d'insécurité, tout simplement des conditions de vie meilleures. Le simple fait de dire, lors d'un entretien d'embauche, que l'on habite dans une cité, empêche un grand nombre de jeunes d'accéder à un emploi.

A travers ces deux exemples, je veux simplement montrer les décalages qui peuvent exister dans le processus d'intégration. En effet, combien de jeunes sont en difficulté face à la société pour une personne qui réussit ? Il s'agit bien d'un cas isolé, qui doit servir d'exemple, certes, mais depuis la coupe du monde de football de 1998 où l'on faisait des éloges de cette équipe "black, blanc, beur", on peut se demander quelles ont été les retombées sur ce processus d'intégration.

On se rend compte que le chemin de l'intégration est encore long et que la notion d'inégalité sociale demeure très présente, pouvant prendre des formes très différentes, touchant un public extrêmement diversifié.

En effet, dans les exemples cités ci-dessus, je parle principalement de discrimination ethnique, mais il peut aussi s'agir de discrimination du point de vue sexuel, religieux, de l'enseignement, du handicap... Ces deux derniers points seront traités respectivement en deuxième et troisième partie.

L'école de la République n'est pas égalitaire par nature, comme on l'entend aujourd'hui : celle de la Troisième République ne l'était guère, qui réservait ses lycées à l'élite et appelait les enfants du peuple à l'école communale, d'où ils avaient ensuite très peu de chance de rejoindre un établissement secondaire. Par contre, l'école unique, mise en place sous la Cinquième République, de la réforme Berthoin, qui porte en 1959 l'obligation scolaire à 16 ans, à la réforme Haby instituant le collège unique en 1975, prétend l'être. Quels que soient leur milieu et leur lieu de naissance, elle accueille les jeunes générations dans les mêmes établissements, offre à leurs membres les mêmes possibilités de parcours et de diplômes, les mêmes programmes, les mêmes manuels, des enseignants disposants de la même formation, etc. Evidemment tous ne sont pas appelés à accomplir le même parcours, la sélection se fait en fonction des performances intellectuelles de chacun, en excluant explicitement tout critère d'appartenance sociale.

Quels effets l'école unique a-t-elle eu ? Le premier, positif, concerne l'allongement spectaculaire de la durée des scolarités moyennes : la proportion de bacheliers passe de 4% en 1945 à plus de 60% aujourd'hui. Le second, négatif, induit une absence de démocratisation des chances d'accomplir les parcours les plus valorisés socialement¹ : en quarante ans, l'inégalité des chances d'accès à un bac d'enseignement général, par exemple, en fonction de l'origine sociale, n'a pas diminué et elle est considérable : parmi les jeunes scolarisés dans les années 1990, 22% ont obtenu un bac dans les familles ouvrières et 72% chez les cadres supérieurs.

¹ Et qui ne permettent pas toujours d'accéder à un emploi, alors que certaines filières, moins valorisés socialement, comme les CAP, les BAC Pro, ont plus d'ouverture sur le marché de l'emploi.

Dans la partie suivante, je vais présenter les mécanismes générateurs des inégalités devant l'enseignement, secteur qui nous intéresse tout particulièrement.

Tout d'abord on peut constater que le milieu social et surtout familial joue un rôle très important. L'analyse de Hyman (1953) montre que, plus on s'adresse à des personnes dont le statut socioprofessionnel est bas, moins la liaison entre réussite et niveau d'instruction est nettement affirmée ; l'instruction est, en d'autres termes, perçue à un moindre degré comme un moyen efficace d'ascension. En outre, la réussite est davantage perçue en terme de sécurité matérielle, d'amélioration du confort et non, comme dans les classes supérieures, en termes d'épanouissement et de réalisation personnelle.

Hyman en a décrit deux syndromes : volontarisme et rationalisme d'une part, passivité et fatalisme d'autre part.

On a constaté que des ouvriers de l'industrie automobile, n'ayant que peu de chance d'accéder à une promotion dans l'entreprise, gardaient le sentiment que la réussite sociale leur était accessible. En les interrogeant sur la conception qu'ils se faisaient de la réussite sociale, on a remarqué qu'ils accordaient à la notion de réussite sociale des possibilités restreintes mais maximales du point de vue de leur situation : gagner quelques cents de plus. C'est ce qu'il nomme le processus de volontarisme/rationalisation, qui permet de faire coïncider la valeur de la réussite avec les possibilités de la situation.

Kahl a, quant à lui, tenté de démontrer que les attitudes des adolescents qu'il a observés résultent plutôt d'une influence de la famille que d'un processus de volontarisme/rationalisation. Il a observé un degré élevé de coïncidence : dans les classes inférieures, le père et le fils manifestent généralement le syndrome passivité/fatalisme alors que dans les classes supérieures, ils manifestent le syndrome contraire. Cependant, Kahl a aussi observé, dans des cas plus rares, le syndrome des classes supérieures dans des familles de niveau social inférieur. Ce syndrome apparaît chez le père, mais aussi chez le fils, ce qui tend donc à prouver le poids du milieu familial.

De ces études, il ressort que chaque classe peut indifféremment manifester l'un ou l'autre syndrome (même si les classes inférieures auront tendance à privilégier le syndrome de passivité/fatalisme et les classes supérieures le syndrome volontarisme/rationalisation), mais ce qui diffère dans l'expression d'un même syndrome, c'est ce que l'on peut attendre de cette situation, le degré d'exigence. Quelques cents de plus ne seront pas suffisants pour une personne de classe supérieure.

L'explication des inégalités sociales devant l'enseignement à partir des différences dans la valeur du capital culturel transmis à l'enfant par sa famille est attestée par de nombreuses études. Ainsi, à niveau de revenu égal des parents, on constate que plus le niveau culturel des parents est élevé, plus la réussite scolaire de l'enfant est grande. Cela peut s'expliquer par l'hypothèse que les parents ayant un niveau scolaire plus élevé sont plus à même d'aider leur enfants, lors de leurs devoirs par exemple, ou bien qu'ils sont plus aptes à sensibiliser leurs enfants à tout ce qui concerne la culture.

Il a aussi été démontré, par Girard en 1962, que la probabilité pour un enfant d'accéder à des études supérieures baisse avec le nombre d'enfants par famille. Ainsi à cette époque, la proportion de fils d'ouvriers qui entrent au lycée passe de l'ordre de 20% à l'ordre de 10% selon qu'ils appartiennent à des familles peu nombreuses (un à trois enfants) ou nombreuses. En ce qui concerne les professions libérales, les pourcentages varient entre 71% (enfant unique) et 63% (famille nombreuses). L'accès à l'éducation coûte chère et il n'est donc pas toujours possible de payer des études longues à ses enfants. C'est pourquoi plus la famille est nombreuse, plus le

pourcentage d'enfant accédant à des études supérieures est faible et ce dans toutes les catégories. Cependant plus le niveau social des parents est élevé, plus ce pourcentage augmente.

Un autre point démontrant l'inégalité des chances devant l'enseignement concerne *l'image sociale* de la famille. Ainsi, à statut égal de la famille, le niveau d'aspiration varie avec l'histoire de la famille. Le fait que le grand-père ait exercé une profession non manuelle est lié à un niveau d'aspiration scolaire en moyenne plus élevée. Cette image est le produit complexe, non seulement du statut socioprofessionnel du père, mais également de l'histoire de la famille et de l'histoire des membres de la famille nucléaire.

L'inégalité des chances prend aussi naissance dans un critère d'ordre géographique. En effet, la diversité de l'offre, la présence des meilleures filières sont l'apanage des centres villes des grandes agglomérations. Les établissements de ZEP ont bien souvent des effectifs surchargés et les enseignants fraîchement diplômés et donc sans expériences, sont mutés dans ces établissements difficiles. Ces inégalités matérielles et humaines contribuent à la production des inégalités scolaires.

De plus cette catégorisation qualitative des établissements induit un effet que l'on appelle l'évitement scolaire². Il s'agit simplement de l'affranchissement de la carte scolaire, pour des raisons de considération sociale, personnelles (intérêt de l'enfant) et institutionnelles (qualité de l'enseignement). Le critère ethnique est rarement énoncé mais est tout de même fortement sous-entendu. Cette pratique, comme le fait ressortir certains travaux, est fréquemment pratiquée par des parents de statut supérieur ou moyen et des enseignants. Cette pratique a pour conséquence une homogénéisation socioculturelle des classes :

"Certes, on a bien, progressivement, unifié les structures et proposé un cursus commun à tous les enfants de France. [...] Mais on a aussi, avec une belle hypocrisie, laissé un peu partout se reconstituer clandestinement des classes homogènes, pourtant contraires aux instructions officielles toujours en vigueur. [...] En réalité, on a démocratisé l'accès à l'école sans démocratiser la réussite dans l'école."³

Cette homogénéisation est doublement perverse : en effet, en plus de regrouper les élèves dans des classes de niveaux, elle contribue à développer l'effet Pygmalion, c'est-à-dire que les enseignants adaptent leurs démarches pédagogiques aux ressources supposées (par eux) de l'élève : face à un public populaire, ou d'élèves réputés faibles, une majorité d'enseignants renoncent aux ambitions qu'ils auraient avec d'autres classes, en ne traitant qu'une partie du programme par exemple. Ces présuppositions contribuent encore à creuser les inégalités sociales.

La dernière source d'inégalité des chances que j'avancerai concerne l'effet "outsider". Il décrit un "régime de catégorisation mutuelle asymétrique entre acteurs sociaux, tel que les uns s'attribuent le monopole de la légitimité de vivre sur un territoire et imposent aux autres un statut d'intrus."⁴ Il s'agit d'une opposition entre les "Established" (les "établis") et les "Outsiders". Cette théorie a été avancée par Norbert Elias, sociologue allemand émigré en Grande-Bretagne. Elle est exposée dans une étude menée sur la sécurité urbaine d'une petite ville britannique d'ancienne population ouvrière. Il s'est intéressé à la mauvaise réputation qu'avait un des quartiers de la ville. En y regardant de plus près, les problèmes de délinquance ne semblaient pas plus forts

² Ville-Ecole-Intégration Enjeux n°135 - La discrimination ethnique, réalités et paradoxes, p.94. Ed. CNDP

³ In Le Rapport Langevin-Wallon de Claude Allègre, François Dubet, Philippe Meirieu, Ed. Mille et une nuit, p.107

⁴ Ville-Ecole-Intégration Enjeux n°135 - La discrimination ethnique, réalités et paradoxes, p.86. Ed. CNDP

qu'ailleurs. La population du quartier était analogue à celle des autres quartiers, c'est-à-dire une population ouvrière d'origine britannique. La seule différence était que les gens de ce quartier avaient emménagé récemment et c'est bien la seule source du dénigrement dont le quartier faisait l'objet. Aujourd'hui, l'immigré incarne typiquement le statut d'*outsider* et malheureusement même les "papiers français" ne protègent pas de l'effet *outsider*.

Il se traduit, comme nous l'avons vu précédemment par une modification de la carte scolaire, mais aussi, et cela est encore plus grave, par une discrimination à l'encontre des élèves. En effet, une étude menée par Jean-Pierre Zirotti, met en évidence une discrimination vis-à-vis des élèves algériens dans le traitement des dossiers d'orientation à l'issue de la cinquième. Une autre étude, de Daniel Zimmerman, conforte l'hypothèse selon laquelle les enseignants se basent spontanément sur la catégorisation sociale dans leur jugement professionnel. Ils montrent un fort préjugé à l'encontre des enfants immigrés, et inversement, une connivence avec les enfants des catégories sociales supérieures.

Pour clore cette partie, j'utiliserai une phrase de Jean-Pierre TERRAIL, en parlant de la genèse des inégalités sociales, qui dit : "Certes l'héritage familial, culturel et linguistique, et plus encore l'aide quotidienne à la maison, joue un rôle dans l'affaire, mais ce rôle n'a rien d'inéluctable. Les dispositifs institutionnels de scolarisation et les pratiques des enseignants peuvent lui donner une grande place ou, au contraire, réduire considérablement son importance."⁵

⁵ La récente enquête internationale PISA de l'OCDE (publication 2003) vient précisément de conclure de la comparaison de quarante-trois systèmes scolaires nationaux que l'influence des systèmes d'apprentissage peut être plus essentielle "pour les résultats scolaires que la richesse du pays ou de la famille".

Evolution de l'intégration en milieu scolaire

I. Naissance des classes de perfectionnement

L'intégration scolaire prend naissance au début du XX^{ème} siècle par la création des classes et écoles de perfectionnement créées par la loi du 15 avril 1909. Au début de ce siècle, ce n'est pas un paradoxe si la société exclut puisqu'en effet elle cherche à éduquer tout en excluant les enfants anormaux ! D'après Binet et Simon, voici quelle est la tâche de la société : "Assister est son devoir, éduquer est son intérêt". De fait, suite à l'obligation scolaire, on pense faire du bien en éduquant "à part" les enfants ayant de faibles ressources mentales et en leur inculquant les rudiments d'une éducation qui les rendraient un temps soit peu autonome. Mais surtout et partant de ce principe d'exclusion, on débarrasse les classes normales de ces gêneurs qui les perturbent, les empêchent de travailler et de progresser.

Cependant certains voient dans ces classes spéciales tout le contraire d'une exclusion, comme Bourneville par exemple qui se prononce en faveur de la création d'un enseignement spécial.

Bourneville est un médecin aliéniste à l'hôpital Bicêtre qui s'inscrit dans la logique des traitements des enfants "idiots et dégénérés". Les aliénistes du XIX^{ème} avaient déjà comme projet d'humaniser l'asile et de le transformer en établissement d'éducation et de soins alors que l'asile avait été créé pour enfermer les déviants de tous horizons tant les anormaux que les délinquants. Il s'agit au départ de créer des classes pour les enfants idiots et dégénérés essentiellement, mais aussi de faire échapper à l'asile les enfants atteints d'imbécillité légère et d'arriération et qui ne sont toujours pas soumis à l'obligation scolaire en intégrant ces classes dans les écoles ordinaires.

Ainsi apparaît une ligne de démarcation : d'un côté un asile qui traite, qui éduque les enfants à la pathologie avérée ; c'est le champ médico-éducatif. De l'autre, les enfants imbéciles, proches de la débilité ainsi que les arriérés, les indisciplinés, qui nuisent au bon fonctionnement des écoles ordinaires, c'est le champ psycho-pédagogique.

Nous voyons déjà dans les idées de Bourneville les prémices de la notion d'intégration. Il recevra des échos favorables des autorités scolaires de la direction de l'enseignement de la Seine et du ministère de l'Instruction publique. Ses idées permettront de déboucher sur la loi du 28 mars 1882 qui pourrait prescrire l'obligation de l'enseignement aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés...).

Notons que malgré la loi de 1882 il faudra attendre 1906 pour qu'une loi de finances permette la création d'écoles et classes destinées aux enfants sourds-muets et aveugles.

Il est à noter qu'à cette époque il existe une multitude de termes pour désigner le handicap et il est souvent difficile de s'y retrouver dans cette pseudo classification : "arriérés scolaires médico-pédagogiques, arriérés scolaires médicaux, arriérés psychiques scolaires", termes utilisés par Cruchet, un contemporain de Bourneville. Chez ce dernier, on trouve les termes d' "imbéciles moraux, imbéciles avec perversion des instincts, imbéciles simples, imbéciles atteints de folie morale..."

Concernant les enfants instables, Binet et Simon utilisent la palette suivante : "enfants difficiles, enfants instables, vicieux, pervers, indisciplinés..." Quelle est la différence entre instable et indiscipliné ?

J. Philippe et G. Paul-Boncour donnent, en 1910, cette définition des instables : "L'anomalie porte sur le caractère. Il est malaisé de présenter un tableau schématique de cette défektivité en raison de son polymorphisme. Fréquemment, ceux qui en sont affectés sont englobés sous le nom d'instables ; ce n'est pas tout à fait exact : l'instabilité n'est, malgré sa fréquence, qu'une des multiples anomalies susceptibles de fausser le caractère. Ce qui distingue tous les enfants de ce groupe, c'est qu'ils sont difficiles à vivre, excités ou excitable, instables, indisciplinés" (J. Philippe et G. Paul-Boncour p18)

De cette profusion de définition naît en 1911 le *Dictionnaire de pédagogie* de Fernand Buisson qui donne une liste détaillée des sujets qui font partie de la catégorie des anormaux, c'est la première nomenclature officielle en France. Elle établit une classification en cinq catégories : les aveugles, les sourds-muets, les anormaux médicaux, les arriérés, les instables. Mais, hormis pour les deux premières catégories, on remarque que cette nomenclature reste encore parfaitement ambiguë puisque l'on retrouve les "idiots, crétiens, épileptiques, hystériques, choréiques, paralytiques, imbéciles moraux, sujets atteints de perversion des instincts" dans la catégorie des imbéciles moraux."(p18)

Le docteur Cruchet pose la question des différences entre arriéré et retardé. Dans un ouvrage intitulé *Les arriérés scolaires* paru en 1908, il distingue :

*"les arriérés scolaires, chez lesquels l'état mental est parfaitement sain ; ce sont les faux arriérés scolaires, encore désignés sous le nom de retardataires, retardés ou arriérés pédagogiques ;
Les arriérés scolaires psychologiquement atteints : ce sont les vrais arriérés scolaires".*

Toutes ces imprécisions terminologiques montrent bien que cette science n'en est qu'à ses balbutiements à l'égard des enfants dits anormaux car en effet on retrouve dans ce fourre-tout de catégories aussi bien des personnes à la pathologie avérée, comme les aveugles, les sourds-muets que des sujets plus proches du mauvais élève, du cancre que du malade. En fait il s'agit plus de débarrasser l'école ordinaire des perturbateurs en les classant dans la catégorie des anormaux que de tenter de définir de réels signes cliniques.

Cependant, cette exclusion touchera à ses limites lorsque Binet et Simon mettront au point l'outil psychométrique qui permettra de sortir des imprécisions, des jugements partiels et finalement d'avoir une plus grande objectivité. En effet, il permet d'éviter d'amener en classe de perfectionnement des enfants d'intelligence normale mais ayant seulement un retard scolaire. L'idée de cet outil est de faire passer à l'enfant (entre 3 et 15 ans) une série d'épreuves de difficulté croissante. A chaque épreuve correspond un niveau mental différent. Il ne s'agit pas encore du QI qui sera développé par le psychologue Stern en 1912.

On peut alors être tenté de penser que Binet et Simon "ont inventé le statut de débile mental, l'instrument pour l'étiqueter et le lieu pour l'accueillir."⁶ Cependant, on remarque que de nombreuses précautions ont été prises par Binet et Simon contre le mauvais usage des tests et contre l'exclusion. Pour eux la scolarisation en classe de perfectionnement ne doit pas être définitive, l'objectif étant le retour en classe ordinaire :

⁶ In Intégrer l'enfant handicapé à l'école de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.23

*"Il est incontestable qu'on devra admettre dans les écoles et les classes spéciales beaucoup de débiles légers, qui sont destinés à faire retour, le plus tôt possible, à l'école ordinaire ; et on mettrait obstacle à ce retour, on le rendrait même impossible si, du jour où l'enfant entre dans la classe spéciale, on l'aiguillait dans une direction toute différente de l'école ordinaire. Ce serait bien grave et fâcheux."*⁷

On peut constater aussi que Binet et Simon sont plutôt contre les programmes spéciaux pour les arriérés :

"il n'y a pas de raisons pour que les débiles les plus légers ne soient pas instruits à la classe spéciale selon un programme peu différent du primaire, sauf à les faire bénéficier d'un enseignement plus fortement individuel [...] une foule de raisons exigent que dans certaines classes d'anormaux on ne perde pas de vue le programme primaire usuel ; ces raisons sont : la débilité faible de certains enfants ou leur instabilité sans arriération, ou la nécessité de renvoyer les enfants les plus améliorés dans les écoles ordinaires."

De cet extrait nous pouvons retirer une idée forte : l'éducabilité de l'intelligence. En effet Binet croit très fort au fait que tout diagnostic n'est pas définitif et que toute amélioration, tout perfectionnement peut-être envisager et que, de fait, une réintégration dans l'enseignement peut à son tour être envisagée. Binet et Simon ouvrent donc la voie à la lutte contre l'exclusion sociale et par conséquent sont bien en avance sur leur temps puisque les spécialistes de l'Enfance inadapté, mouvement qui prendra naissance par la création de la circulaire du 10 février 1944, affirment, eux, le caractère irréversible de la débilité mentale.

II. Dispositif institutionnel des classes de perf. et leur recrutement

Il convient aux directeurs d'écoles primaires et à leurs instituteurs de repérer et signaler les enfants suspectés d'arriération. D'après Binet et Simon peuvent être considérés comme arriérés les enfants ayant deux ans de retard scolaire pour un âge de neuf ans ou moins et trois ans pour les enfants ayants dépassés cet âge. Afin de limiter les abus, l'inspecteur prendra en compte les témoignages de plusieurs maîtres "et s'il n'est pas édifié, si les faits ne sont pas graves, il changera de maître ou d'école, plutôt que de l'admettre dans la classe des anormaux".⁸

Des investigations plus poussées sont ensuite effectuées, dans différents domaines comme la lecture, le calcul, par un instituteur spécialisé. Puis l'on passe au test psychologique, par l'utilisation de l'échelle métrique qui confirme ou infirme l'arriération suspectée afin qu'il n'y ait pas de confusion entre vrais débiles ou "anormaux ignorants" et normaux ignorants. C'est en effet ce que recherchent Binet et Simon : "En résumé, nous offrons l'examen psychologique comme un moyen de réhabiliter l'enfant qui présente un retard scolaire accentué. C'est là sa seule utilité. Jamais, dans aucun cas, cet examen ne peut servir à déclarer arriéré un enfant régulier dans ses études."⁹

⁷ In Les enfants anormaux, A. Binet et Th. Simon, réédition Privat. p.49

⁸ In 1897-1987, quatre-vingts ans d'éducation spécialisée en Alsace, Mémoire pour le diplôme de directeur d'établissement spécialisé, CNEFASES, Beaumont-sur-Oise, 1977. p.102

⁹ In Les enfants anormaux, A. Binet et Th. Simon, réédition Privat. p.103

L'article 12 de la loi du 15 avril 1909 permet à la commission prévue par cet article de déterminer "quels sont les enfants qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles publiques" et à prononcer l'admission en classe de perfectionnement sur la base d'un examen triple : pédagogique, psychologique et médical, le retard mental de deux ans étant bien entendu déterminant. Cette commission est composée, en 1909, d'un inspecteur, d'un directeur ou un instituteur d'école de perfectionnement et d'un médecin et ne variera pas jusqu'à la parution de la circulaire du 22 avril 1958 qui y adjoindra un orienteur professionnel et un psychologue scolaire. Il est important de préciser qu'un représentant de la famille est invité à assister à l'examen de l'enfant même si cette clause a été trop souvent ignorée ou méprisée : "l'admission des enfants là aussi est moins simple en pratique qu'en théorie. Placement d'office, on ne demande pas l'avis des familles".¹⁰

La mort de Binet en 1911 freinera cet élan "et marquera un temps d'arrêt de la veine littéraire créatrice, voire de la pensée pédagogique et psychologique."¹¹

III. L'enfance inadaptée

L'enfance inadaptée est un mouvement qui prend naissance en 1944 et qui durera environ 30 ans, jusqu'au début des années 1970, fruit d'une pensée médicale puis d'une réflexion embrassant d'innombrables secteurs de la vie sociale : sphères politiques, administrations, institutions médico-sociales et médico-éducatives, établissements scolaires, etc. Mais quelles sont les différences entre inadaptation et anormalité ? Est-ce que cette nouvelle dénomination supprimera ce flou et cette imprécision qui caractérisa cette période des enfants anormaux ? L'utilisation du modèle médical permettra-t-il une meilleure catégorisation de la déficience ?

L'œuvre législative en matière d'Enfance inadaptée par le régime de Vichy est mince, abolie du reste à la Libération. Quelques institutions ont été mises en place, comme les Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (ARSEA), la création d'établissement pour l'accueil des mineurs en danger, création d'établissement médico-pédagogiques pour l'accueil des déficients mentaux.

En 1943 est institué le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral. Les premiers travaux portent sur la mise au point d'une nomenclature et d'une classification des jeunes inadaptés. C'est le professeur Daniel Lagache, qui, avec le concours Heuyer, Wallon entre autres, l'établira définitivement. Heuyer insiste sur l'idée du repérage des inadaptés par rapport au milieu social :

"Le critérium essentiel qui est à la base de toutes les définitions est celui de l'adaptabilité, c'est-à-dire le critérium social qui permettra le reclassement des enfants déficients et en danger moral".¹²

On peut remarquer ici le terme d'adaptabilité alors que la nomenclature utilise plutôt le terme d'inadaptabilité qui met davantage l'accent sur les insuffisances des personnes que sur les insuffisances du milieu social. D'ailleurs voici la définition qu'elle en donne :

"Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes, ou les défauts de son

¹⁰ Cinq nouvelles conférences sur la pédagogie des enfants arriérés, Groupe d'étude Bellan-Binet, Ed. Coueslant. p.20

¹¹ In Intégrer l'enfant handicapé à l'école de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.32

¹² In Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy, M. Chauvière, Editions ouvrières. p.93

caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune. L'inadaptation se qualifie selon la situation dont elle est corrélative ; exemples : inadaptation familiale, inadaptation scolaire, inadaptation professionnelle".¹³

L'environnement n'est donc jamais remis en cause. C'est au sujet de se remettre en question et non au milieu. Le sujet est seul responsable puisqu'il ne satisfait pas aux exigences.

Cette nomenclature se divise en trois classes : les malades, les déficients, les caractériels. La classification range au nombre des déficits, les infirmités, les déficits moteurs, les déficits du langage, l'arriération mentale ou intellectuelle. Voici comment est catégorisée cette dernière : l'idiotie (QI<20), l'imbécillité (20<QI<40), la débilité (40<QI<80). Un paragraphe concerne la perfectibilité des débiles mentaux :

"Est perfectible un arriéré susceptible de s'améliorer, c'est-à-dire d'atteindre un âge d'intelligence plus élevé, d'acquérir des connaissances scolaires et professionnelles, de s'adapter économiquement par ses propres moyens".¹⁴

Malheureusement cette notion d'éducabilité ne semble pas évidente pour tout le monde, voici ce qu'écrivait M. Berget, directeur du CNPS (Centre National de Pédagogie Spéciale) :

"Précisons que les débiles doivent terminer leur scolarité dans la classe de perfectionnement dont le programme, dans son contenu comme dans son esprit, est adapté à leur destination sociale, et que les reverser dans une classe ordinaire, dont ils ne pourraient suivre l'enseignement au même rythme que leurs camarades normaux, serait une grave erreur pédagogique. Peut-être cette mesure serait-elle à envisager pour certains enfants de niveau limite ou des caractériels amendés et de faible retard mental mais, dans tous les cas, elle ne doit être décidée qu'avec beaucoup de prudence".

"Puisque les classes de perfectionnement ne doivent recevoir que des arriérés éducatibles, il y a lieu d'en éliminer les arriérés inéducables et certaines catégories d'enfants éducatibles mais non arriérés qu'on y rencontre parfois Les enfants inéducables, ce sont les imbéciles légers et à plus forte raison les imbéciles profonds, puis les mongoliens, les épileptiques aux crises trop fréquentes et les enfants atteints de troubles graves du caractère ; tous sujets qui relèvent d'établissements médico-pédagogiques du ministère de la Santé et de la Population".¹⁵

Pour en terminer avec cette notion d'inéducabilité, voici ce que rapporte le docteur Préaut, médecin aliéniste, co-auteur de la nomenclature de 1944 :

"A la notion de mise à l'écart, de placement, doit se substituer celle de rendement... Le débile mental montre un rendement professionnel en fonction de son quotient intellectuel. Dans les niveaux les plus élevés il peut faire encore un ouvrier ou un artisan qualifié. Dans les milieux les plus bas, un robot dressé à une fonction simple.

¹³ In Intégrer l'enfant handicapé à l'école de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.36

¹⁴ In Intégrer l'enfant handicapé à l'école de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.39

¹⁵ In Les enfants inadaptés et l'école primaire, Bourrelrier, sous la direction de P. Mezeix. p.44

L'avantage des débiles réside dans leur soumission, le débit régulier de leur automatisme, leur fidélité canine. La taylorisation du travail s'applique parfaitement à eux et ils sont capables de se plier à des besoins qui répugnent à des ouvriers normaux".¹⁶

Réaction plus que surprenante de la part d'un médecin qui est censé voir dans tout handicapé ou malade, avant tout, un être humain.

A partir de 1945, le remboursement des prix de journée des mineurs non délinquants placés en institution aura comme conséquence la multiplication des instituts médico-pédagogiques et médico-professionnels.

En 1956, le ministère de la santé établit une nouvelle classifications des débiles mentaux : les débiles moyens ($50 < \text{QI} < 70$) seront accueillis en IMP (instituts médico-pédagogiques), les légers (QI égal à 70 et au-dessus) doivent être accueillis en classe de perfectionnement.

On dénombre 1690 classes de perfectionnement en 1956-1957 alors que leur nombre était seulement de 400 en 1947 et de 1145 en 1951.

A partir de 1960, les effectifs et les classes de perfectionnement connaissent un réel boum : 2931 classes en 1960-1961, 4020 en 1963-1964 et plus de 6000 en 1975-1976.

Comment expliquer ce phénomène ?

Tout simplement par l'accroissement du dépistage. En effet on estime à 1% la proportion d'anormaux dans la population scolaire en 1927 alors qu'elle passe à 4,5% en 1944 pour atteindre 8% en 1967. Cet accroissement rapide doit être suivi de "l'extension rapide de l'enseignement spécial qui est le seul moyen :

- d'arracher à une oisiveté nocive pour eux-mêmes et pour la société des enfants que leurs insuccès scolaires obligent à éliminer de l'école ;
- de soulager les classes normales du poids qui résulte pour elles d'un nombre parfois important d'élèves incapables d'y faire aucun progrès".¹⁷

La circulaire du 22 avril 1958 accroît la composition de la commission : on y ajoute un orienteur professionnel (dans le cas des enfants de plus de 14 ans) et un psychologue scolaire. Une commission médico-pédagogique doit maintenant fonctionner dans chaque circonscription comportant au moins une classe de perfectionnement. Elle se réunit obligatoirement avant toute ouverture d'une nouvelle classe pour examiner le cas des enfants.

Afin de pouvoir statuer sur les cas non résolus par les commissions de circonscription, est créée, par l'arrêté du 16 décembre 1964, une commission médico-pédagogique départementale qui deviendra plus tard la commission départementale d'éducation spéciale (CDES). Elle permettra aussi d'indiquer les établissements spécialisés préconisés.

De nombreux textes officiels paraîtront de 1962 à 1967 dont le décret du 12 juillet 1963 qui crée le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients et inadaptés (CAEI se substituant au CAEA : certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés) et le décret du 23 septembre 1963 qui organise l'examen du CAEI.

Le CAEI comporte huit options : déficients intellectuels, caractériels et inadaptés sociaux, réadaptations psycho-pédagogiques, déficients physiques, handicapés moteurs, déficients visuels, handicapés auditifs, handicapés sociaux.

Les instructions du 12 août 1964 donnent un éclairage sur les programmes et les méthodes d'enseignement dans les classes recevant les débiles mentaux. Une fois encore, ce qui

¹⁶ In *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, M. Chauvière, Editions ouvrières. p.105

¹⁷ In *Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, PUF. p.213

ressort de ce texte, c'est la notion de l'incurabilité, de l'irréversibilité et de la constance du QI. La pédagogie spéciale se situe donc bien en dessous de la pédagogie "normale", on parle de pédagogie "d'attente" : "on laissera progresser l'élève selon un rythme correspondant à leurs possibilités, car en effet laisser les élèves progresser selon leurs possibilités, c'est prendre le risque de "les abandonner à leur ligne de pente naturelle, plus proche de l'horizontal que de l'oblique ascendante, surtout si l'on attend qu'elle se redresse d'elle-même, voire si l'on attend rien du tout. Ne pas créer un courant d'aspiration de l'enfant vers des objectifs, c'est n'avoir aucune aspiration, c'est même se laisser aspirer par lui".¹⁸ Il semble évident par conséquent que chercher les possibilités de l'enfant c'est tenter de le sortir de l'immobilisme.

La circulaire du 29 septembre 1965 va donner encore plus d'ampleur à l'Enfance inadaptée. Voici ce qu'elle propose :

- "Connaître chacun des inadaptés scolaires, afin de lui assurer la scolarité convenant à ses possibilités ;
- Etablir des statistiques précises sur les effectifs des différentes catégories d'élèves inadaptés recevant ou devant recevoir un enseignement spécial, afin d'estimer les besoins en équipement nécessaire pour assurer la scolarisation de ces élèves."

Une politique de dépistage systématique se met en place et concerne toutes les catégories d'inadaptation. Sont chargés de cette mission : les maîtres, les psychologues scolaires, les médecins de santé scolaire, les assistantes sociales scolaires avec l'accord des préfets et des directeurs départementaux de l'Action sanitaire et sociale (DDASS) :

"Chaque année, au troisième trimestre, notre directeur, flanqué de deux maîtres spécialisés dont j'étais toujours, partait dans les écoles élémentaires des alentours pour traquer le débile et le proposer à la commission médico-pédagogique. [...] Les années où nous risquions d'être en manque de clientèle, M. X., le directeur nous demandait d'être particulièrement vigilants et efficaces dans notre manière d'administrer le test et de calculer le fameux QI."¹⁹

Malheureusement ces directives n'eurent pas l'ampleur escomptée même si de plus en plus d'inadaptés furent dirigés vers les classes de l'enseignement spécial. En effet, le réseau de psychologues scolaires était très modeste et les instituteurs, par manque de formation dans le domaine de la reconnaissance de l'inadaptation pour la plupart, se trouvèrent démunis devant l'ampleur de cette tâche.

IV. L'adaptation et l'éducation spécialisée. Naissance d'une politique d'adaptation et de prévention.

Ce mouvement prend naissance en 1970 avec la parution d'une circulaire, qui pour la première fois dans un texte officiel, aborde les concepts d'adaptation et de prévention (alors que l'on utilisait auparavant le terme négatif d'inadaptation). Du milieu des années soixante-dix à la fin des années quatre-vingt, on parle de la période de l'AES (Adaptation et Education Spécialisée).

¹⁸ In Intégrer l'enfant handicapé à l'école de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.53

¹⁹ Témoignage de Jean-Marie Gillig, instituteur en classe de perfectionnement de 1962 à 1977.

En fait on peut considérer que l'Adaptation et l'Education spécialisée naît dès 1968 lorsque Robert Lafont remet en cause le modèle classique par la correction de la définition *d'inadaptée* dans son *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* :

- "tantôt il s'agit d'un jeune sujet que ses anomalies, l'insuffisance de ses aptitudes ou de son efficacité en générale, ou le défaut de son caractère, mettent en marge ou en conflit prolongé avec les réalités ou les exigences d'un entourage conformes à son âge et à son origine sociale ;
- tantôt d'un sujet jeune dont les aptitudes et l'efficacité sont suffisantes et le caractère normal, mais qui souffre d'un milieu non conforme à ses besoins corporels, affectifs, intellectuels ou spirituels ;
- tantôt enfin, d'un jeune inadapté ou déficient vivant dans un milieu non conforme".

On découvre quelque chose de très important qui est la prise en compte du milieu "non conforme" et par conséquent de la relation, des interactions sujet/milieu. Agir sur l'enfant, agir sur le milieu (scolaire) sera la tâche des GAPP (Groupe d'Aide Psychopédagogique), dont nous parlerons un peu plus loin.

Pour la première fois, l'enfermement et la ségrégation scolaire dans les classes de perfectionnement, sont remis en cause par Paule Parent et Claude Gonnet, qui ont été tous deux directeurs du CNPS (Centre National de Pédagogie Spéciale) :

"Les classes de perfectionnement vont ainsi, quelquefois sous la pression des faits, devenir progressivement la 'nef des fous' de l'école publique. Recevant des inadaptés scolaires de catégorie très diverses, leur efficacité pédagogique s'en trouve diminuée.

Dans les plus mauvais cas, elles fournissent à l'institution scolaire la possibilité d'exercer une ségrégation dans son propre cadre, et lui donnent bonne conscience quant à ses propres structures, en assurant la scolarisation de ceux qui ne s'y adaptent pas. C'est l'aspect négatif d'un enseignement spécial mal conçu que nous voulions souligner ici.

Si les classes spéciales se limitent à cet objectif, extraire les indésirables du milieu scolaire normal, elles ne sont qu'une forme institutionnalisée du rejet".²⁰

Les auteurs parlent aussi du "principe de ségrégation minimum et de scolarisation maximum", et pensent aussi la réadaptation (prise en charge psychomotrice) comme une mesure transitoire, comme une voie de réintégration en cycle ordinaire.

A la fin des années soixante, on assiste à une remise en question des théories et pratiques fondées sur le modèle de 1909. Ce qui est critiqué c'est :

- *le concept de l'inadaptation auquel se substitue celui d'adaptation*. Il s'agit dans un premier temps d'adapter l'enfant à l'école dans la perspective de pouvoir le réintégrer un jour. Dans un second temps, il s'agira d'adapter l'école à l'enfant.
- *le placement en classe ou en école de perfectionnement*, la théorie qui voudrait que l'intelligence, les aptitudes se répartissent suivant les lois de l'hérédité. Apparaît aussi le concept de *l'effet pygmalion*, dont nous avons déjà parlé, qui remet en cause la *pédagogie d'attente* : on constate chez certains enfants des démarrages scolaires uniquement parce

²⁰ In Les écoliers inadaptés, P. Parent et Cl. Gonnet, PUF. p.58

que l'on avait laissé croire à leurs maîtres que les performances psychologiques mesurées aux tests étaient très bonnes. L'inintelligence ne serait donc pas incurable ?

- *le placement en classe ou en école de perfectionnement*, s'il est le début d'un destin de ségrégation sociale.
- *la logique d'engrenage*. Le dépistage et le traitement systématique feraient de l'enseignement spécial une sorte d'école parallèle au budget tel que la nation ne le supporterait pas ! Ne vaut-il pas mieux prévenir que guérir ?

D'ailleurs *prévention* sera le maître mot de 1971 à 1975. Cette notion se développe sous la plume d'Aimé Labrégère, inspecteur départemental, et, inspirée par l'image de la prévention routière, se joue sur trois niveaux :

- *la prévention primaire* qui vise à éviter l'accident. Au niveau scolaire, elle se caractérise par un service scolaire de bonne qualité : effectifs de classe, confort matériel, formation des maîtres...
- *la prévention secondaire* qui vise à réduire la gravité de l'accident qui n'a pu être évité. C'est donc par des actions de soutien et de rééducation que l'on va limiter le risque d'échec scolaire.
- *la prévention tertiaire* qui vise à la rapidité de l'intervention, une intervention qui doit être considérée d'après Labrégère, comme exceptionnelle :

*"il s'agit de considérer que le placement en classe ou établissement d'éducation spéciale est – par rapport à la règle générale : intégration dans les classes normales ou à défaut placement dans les classes d'adaptation – l'exception."*²¹

Les classes d'adaptation ont pour objectif de réduire les retards scolaires et de réinsérer, dans la mesure du possible, les élèves, ceci grâce à un enseignement adapté à chaque personnalité. Nombre de classes de perfectionnement se transformeront en classes d'adaptation, avec pour lignes directrices la nature temporaire du placement, la précocité de l'intervention dès que le risque d'inadaptation est connu, l'observation continue, qui a pour effet de faire apparaître les aspects psycho-affectifs et sociaux de l'inadaptation, la révision annuelle des affectations, des projets d'activités communes avec les autres classes de l'école. La combinaison des classes d'adaptation et des GAPP va permettre, petit à petit, la disparition des classes de perfectionnement. De 6000 classes de perfectionnement en 1975, on tombe à 4200 en 1992.

Mais qu'est-ce qu'un GAPP (Groupe d'Aide Psychopédagogique) ? Les quelques lignes de la circulaire du 9 février 1970 le décrivent comme un ensemble composé d'un psychologue et d'un ou plusieurs rééducateurs, ayant pour mission de favoriser l'adaptation des élèves par le recours à l'observation continue et aux actions rééducatives. La circulaire du 25 mai 1976 en précise les missions ainsi que le mode de fonctionnement.

L'objectif du GAPP est le maintien des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. "Plus encore que les classes d'adaptation, dont certaines vont continuer à fonctionner comme des classes de perfectionnement bis, c'est-à-dire avec les mêmes introversions d'une structure repliée sur elle-même, mais avec une clientèle d'élèves de niveaux différents, l'action des GAPP va avoir comme conséquence à plus ou moins long terme, un abaissement du seuil de tolérance de l'école et de ses maîtres des classes ordinaires."²²

Le personnel est composé d'un psychologue scolaire, d'un maître chargé des rééducations psychopédagogiques et d'un maître chargé des réadaptations psychomotrices. Ceux-ci sont en

²¹ In La prévention des handicaps et des inadaptations, A. Labrégère, Ed. Armand Colin, p.128

²² In Intégrer l'enfant handicapé à l'école de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.66

lien permanent avec le maître d'école et les autres personnes qui ont en charge l'enfant ce qui a pour effet de mobiliser plus facilement le milieu scolaire, ce qui n'est pas le cas dans les CMPP (Centres Médico-psychopédagogiques).

Lorsque l'on parle des personnes qui ont en charge l'enfant, on parle bien entendu aussi de la famille. Pour la première fois, dans le texte de 1976, on élabore le concept du *travail avec la famille*. Il s'agit de l'engager dans une démarche de projet avec l'enfant.

V. Adaptation et intégration scolaire

Le terme *adaptation* s'applique désormais à l'enseignement et non à l'élève comme nous avons pu le remarquer dans les années soixante-dix. Prenons l'exemple du CAP "à nouvelles modalités pédagogiques" (proposé dans les SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté) où ni son mode de délivrance, ni les contenus ne diffèrent du CAP "traditionnel" ; seuls les enseignements qui y mènent sont adaptés. Reste à voir si sa valeur sur le marché du travail n'est pas amoindrie.

La loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées représente une nouvelle étape dans de nombreux domaines dont l'action sanitaire et sociale, l'Education nationale, deux domaines qui avaient jusqu'alors fonctionné en parallèle.

- *la substitution du terme générique de personnes handicapées aux termes d'infirmes et d'inadaptés.*
- *l'accès des personnes handicapées à un champ social plus ouvert et par conséquent l'intégration comme priorité.* L'article premier garantit sous forme d'obligation nationale, la prévention, le dépistage et les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapé. (L'article 49 prévoit l'accessibilité aux handicapés des locaux sur le plan des dispositions architecturales aménagées).
- *l'obligation éducative.* L'obligation scolaire doit, dans le cas d'une impossibilité "d'éducation ordinaire", se traduire par une éducation spéciale, c'est-à-dire une éducation qui associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales médicales ou paramédicales.
- *la rationalisation et l'unification des décisions d'orientation.* Avant 1975, la décision de placement dans les instituts était prise par le directeur de l'établissement après réunion de synthèse et examen de l'enfant par divers spécialistes. La décision du directeur n'était nullement liée aux avis de la commission médico-pédagogique départementale, ni à ceux émis par la section de mineurs de la commission départementale d'orientation. La loi unifie ces deux instances en confiant la décision d'orientation à une commission départementale d'éducation spéciale (CDES). Ceci sera un grand pas en avant, mettant fin à tout problème d'abus, que l'on pouvait rencontrer auparavant en l'absence de contrôle administratif.
- *la prévention.* Deux structures d'intervention précoce vont voir le jour : les CAMSP (Centre d'action médico-sociale précoce) et les SESSAD (Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile).

Le 29 janvier 1982 paraît une nouvelle circulaire qui a avant tout pour objectif *l'insertion sociale* de l'enfant handicapé avant de le faire bénéficier d'une formation scolaire adaptée. Il s'agit donc "d'effacer ce sentiment d'indifférence en supprimant les inconvénients de la structure ségrégative"²³ et donc de privilégier l'intégration individuelle en classe ordinaire.

La notion de *potentiel d'apprentissage* apparaît dans la circulaire du 30 octobre 1989 et qui sous-tend que les besoins des enfants handicapés mentaux ou souffrant de troubles du comportement ne peut se limiter à la psychométrie, mais qu'elle doit insister sur :

"la dynamique évolutive de chaque individu, riche de potentialités, parfois insoupçonnées et sur l'importance des interactions entre l'enfant et son environnement familial et social".

Ainsi se fonde la notion d'éducabilité de l'enfant handicapé. L'intégration est donc un processus dynamique et non un état.

Les CLIS (Classes d'intégration scolaire) voient le jour le 18 novembre 1991 par la parution d'une circulaire qui précise les objectifs, le fonctionnement, le fonctionnement de ces classes. Pour certains enseignants et parents il ne s'agit que d'une nouvelle dénomination des classes de perfectionnement. Pourtant elles sont différentes en de nombreux points :

- *leur objectif* : permettre à des élèves handicapés et exclusivement handicapés, physiques, sensoriels, mentaux, de suivre totalement ou partiellement un cursus de scolarité ordinaire dans un établissement ordinaire.
- *l'admission des élèves* : elle est décidée par la CCPE (Commission de circonscription préscolaire et élémentaire), dans certains cas par la CDES lorsqu'il y a attribution de moyens de soutien spécialisés. La révision annuelle des cas est obligatoire.
- *le projet* : il y a nécessité d'un projet pédagogique pour le groupe-classe et d'un projet individuel pour chaque élève. Ce dernier document, élaboré en liaison avec la famille si possible, lui est dans tous les cas communiqué.
- *le soutien thérapeutique* : certains enfants de CLIS bénéficient d'aides par un service ou un établissement spécialisé. Les soutiens peuvent également être entrepris en dehors de l'école.
- *le décloisonnement* : il est souhaitable et recommandé que des élèves de la CLIS participent à des actions intégratives communes aux autres enfants de l'école où elles sont implantées.

"La différence majeure au point de vue philosophique entre une CLIS et une ex-classe de perfectionnement se mesure là, dans la mutation des mentalités à propos du concept de débilité mentale. Là où le maître de classe de perfectionnement fondait son action sur une représentation pessimiste de la nature de l'enfant et sur un pronostic plus ou moins réservé sur le développement de ses aptitudes intellectuelles, le maître de la CLIS recherche l'actualisation des possibilités de l'enfant considéré davantage sous l'aspect d'un être capable d'une dynamique évolutive que sous l'aspect de ses seules déficiences."²⁴

On peut remarquer dans le tableau ci-dessous, tiré d'un document publié par le ministère de l'éducation nationale intitulé *Scolarisation des élèves handicapés – Rentrée 2005*, la nette évolution du nombre d'élèves inscrits en CLIS entre 2002 et 2005.

²³ In *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.76

²⁴ In *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.81

1^{er} degré	2002-2003 Public et privé	2002-2003 Public	2003-2005 Public et privé
Elèves intégrés individuellement	30 000	44 259	58 812
Elèves bénéficiant de dispositifs collectifs	37 000	32 723	37 584
Elèves handicapés scolarisés en école ordinaire	67 000	76 892	96 396

Soit une augmentation de près de 30% sur l'ensemble public-privé et près de 63% pour l'intégration individuelle.

2nd degré	2002-2003 Public et privé	2002-2003 Public	2003-2005 Public et privé
Elèves intégrés individuellement	18 000	24 872	31 454
Elèves bénéficiant de dispositifs collectifs	4 000	5 210	5 988
Elèves handicapés scolarisés en école ordinaire	22 000	30 082	37 442

Soit une augmentation de près de 70% sur l'ensemble public-privé et près de 75% pour l'intégration individuelle.

VI. L'intégration scolaire en collège et en lycée

Les circulaires datées du 17 mai 1995 donnent plus de poids à la dynamique d'intégration dans le second degré, initiée par la loi de 1975.

La première, intitulée *Intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée*, insiste sur le fait que des actions d'intégration doivent figurer dans le projet d'établissement et que des moyens d'accompagnement doivent être mis en place (soutien scolaire, éducatif, thérapeutique).

Sont précisées aussi les actions de formation et d'information à l'intention des enseignants et personnels intervenant à ce niveau avec des élèves handicapés.

La seconde est intitulée *Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental les UPI*. Ces UPI apparaissent comme la suite logique des CLIS. En effet la même philosophie est reprise à l'image de la volonté de faire participer, même partiellement, les élèves des UPI aux activités des classes ordinaires du collège, de les intégrer le plus possible à la vie de la communauté scolaire, toujours fondé sur la base d'un projet collectif pour le groupe et d'un projet individualisé pour l'élève.

VII. Les enfants en difficulté et les réseaux

Le dispositif des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) a été mis en place par la circulaire du 10 avril 1990. Il vise à amener l'institution scolaire à évoluer dans le sens d'un accueil de tous les enfants, par des mesures d'adaptation et de prévention. Le double

mouvement d'adaptation de l'enfant à l'école et de l'école à l'enfant est conçu sous la forme d'aides spécialisées, aides à dominante rééducative ou aides à dominante pédagogique.

∇ Avec la mise en place des CLIS, des UPI, des RASED, on peut mesurer le chemin parcouru depuis 1909 dans l'évolution de notre système éducatif spécialisé. Cependant l'exclusion ne disparaîtra pas tant que l'on continuera de penser que les difficultés des enfants handicapés trouveront leurs solutions dans des structures spécialisées, en marge de l'école.

L'intégration c'est "la reconnaissance de l'autre comme à la fois semblable et différent."²⁵

²⁵ In Intégrer l'enfant handicapé à l'école de J.M. Gillig, Ed. Dunod. p.87

Intégration en milieu spécialisé de l'enseignement de la musique

"Une mission de service public : rapprocher la réalité de l'utopie... pour que l'accueil des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement artistique spécialisé ne soit plus uniquement le fait de bonnes volontés, mais le résultat d'une prise de conscience généralisée."

Cette phrase extraite de la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre du ministère de la culture publiée en mars 2001 met donc en avant une des missions des établissements d'enseignement artistique spécialisé, à savoir un accueil généralisé des handicapés et ceci afin de réduire les inégalités sociales.

Il me semble aujourd'hui impossible de ne pas donner sa vraie valeur à la notion de service public. L'accès à l'enseignement artistique est un droit et les établissements se doivent de faciliter cet accès aux personnes en situation de handicap afin que dès aujourd'hui elles puissent bénéficier d'un enseignement de qualité, adapté à leurs besoins.

De ce constat est née une étude, menée par l'association Archimède, en collaboration avec la Direction de la Musique, de la Danse et du Théâtre et des Spectacles (DMDTS) qui dresse un état des lieux qualitatif de l'intégration d'un nouveau public au sein de ces établissements – les personnes en situation de handicap – et de sensibiliser les professionnels et les élus aux questions liées à cette intégration. Ce projet s'est mis en place à l'automne 2003 et a obtenu le soutien de l'Association des Paralysés de France (APF) en mars 2005.

La loi du 11 février 2005 prône l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la participation effective des personnes en situation de handicap à la vie sociale afin de leur garantir le libre choix de leur projet de vie ainsi que l'accès à toutes les activités, y compris aux activités culturelles et de loisirs.

"Des enjeux forts : accueillir des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement artistique, c'est lever une barrière que la société oppose à leur différence et leur permettre une forme d'activité et de participation sociale trop souvent difficile."²⁶

I. Les obstacles à l'intégration

Cependant de nombreux obstacles empêchent les personnes atteintes de handicap d'accéder à cette ressource, une ressource essentielle pour le développement de leur intégration sociale.

En effet des enquêtes menées par plusieurs associations dans les lieux d'enseignement et de pratique musicale révèlent que très peu de ces établissements accueillent des personnes en situation de handicap. Nous allons voir les trois barrières qui induisent ce faible taux de fréquentation.

La première barrière fréquemment invoquée par les établissements est la non accessibilité des bâtiments. Il est en effet assez fréquent de constater que les lieux d'enseignement de la

²⁶ In Rapport de recherche Archimed' et DMDTS, Tome I, p.11

musique prennent place dans des bâtiments historiques, difficiles et coûteux à mettre aux normes. En prenant comme exemple le Cefedem Rhône-Alpes (sans dire qu'il refuse l'accès aux personnes en situation de handicap), comment faire pour rendre les locaux accessibles ? Il y a au minimum un étage à monter pour atteindre les locaux et un deuxième pour atteindre les salles de cours, sans parler du studio ou de la salle informatique qui se trouvent au troisième étage. Sachant que l'installation d'un ascenseur semble très difficile, peut-on dire que cet établissement est "interdit" aux handicapés ? Cet exemple n'est pas isolé. Il existe de nombreux établissements où l'accessibilité aux locaux ressemble à un parcours du combattant. Les contre-exemples viennent le plus souvent des bâtiments récents, comme le CNR de Chambéry, qui dispose de grands ascenseurs pour l'accès aux étages, d'un rez-de-chaussée de plain-pied mais avec des portes extérieures très lourdes, à ouverture manuelle.

Mais ce manque d'accessibilité physique ne dispense pas de mettre en place des dispositifs permettant l'accueil de personnes en situation de handicap mental ou sensoriel et ne doit pas être un prétexte pour ne pas aborder le sujet de l'accueil de ces personnes.

La deuxième barrière est, dira-t-on, d'ordre lexical. Ainsi de très nombreux établissements s'autoproclament "Conservatoire" et de fait, par l'utilisation de ce simple mot, la barrière lexicale se transforme en une barrière d'ordre psychologique. Nombreux sont ceux qui voient le conservatoire comme un lieu d'excellence, marqué par la compétitivité, la recherche de la performance, avec une discipline stricte et rigide. Même si certains établissements cultivent encore ce mythe de l'excellence, force est de reconnaître qu'il existe aujourd'hui un mouvement de démocratisation de la culture. L'association CEMAFORRE rapporte d'une enquête que "la réputation des conservatoires de la ville de Paris est telle que les personnes en situation de handicap semblent ne pas s'autoriser à faire appel à ces établissements pour apprendre la musique, l'art dramatique ou la danse".²⁷

Une autre enquête menée par l'association MESH (Musique et éveil culturel pour les personnes en situation de handicap) confirme cette hypothèse puisqu'il en ressort que les personnes en situation de handicap voient l'enseignement musical comme une activité élitiste, traditionnellement associée aux conservatoires, comme une activité qui n'est pas faite pour eux, conditionnée par l'acquisition d'une technique et la réussite aux examens. Toutes ces contraintes peuvent apparaître comme des obstacles à leur intégration.

La troisième barrière est de l'ordre de la formation, ou plutôt du manque de formation des enseignants. Ceux que j'ai pu interroger estiment avoir besoin de connaissances particulières afin d'être apte à enseigner à des personnes en situation de handicap. Ce manque de formation est interprété par l'association MESH comme un besoin de mieux connaître le handicap plutôt que comme un besoin d'acquérir des compétences en pédagogie musicale adaptée. Par ailleurs, elle remarque que les enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap ont, en général, su adapter leur pratique sans formation préalable, en se confrontant au handicap et en surmontant leurs réticences. Mon interprétation est moins optimiste, je pense qu'il s'agit surtout du fait que bon nombre d'enseignants sont confortablement installés dans leur routine, dans une démarche d'apprentissage qui semble convenir au plus grand nombre. Accepter une personne en situation de handicap dans sa classe c'est accepter de se remettre en question, de repenser sa pédagogie ou peut-être faudrait-il dire le "temps pédagogique" ; c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire de modifier les objectifs d'apprentissage, mais les chemins qui y conduisent ainsi que le temps que l'on va mettre pour les atteindre.

Dans un texte traitant des "enseignants et le changement", Michel Develay expose différentes hypothèses qui recourent mon interprétation.

²⁷ In Rapport de recherche Archimed' et DMDTS, Tome I, p.13

Tout d'abord l'idée que l'enseignant est garant d'une culture, celle-ci pouvant être remise en cause par les nouveaux contenus à enseigner, par le développement de nouvelles méthodes. Ces changements viennent transformer une routine, des habitudes et sont sources de désordre et de plus sont consommateurs de temps, d'énergie, d'inquiétude.

Une autre hypothèse concerne la notion d'efficacité. En effet "le changement en éducation ne peut pas faire la preuve de son efficacité", à l'instar du médecin qui sait que le médicament qu'il propose à son patient est bon pour lui. Il est quasiment impossible, dans le domaine de l'éducation de prouver que telle ou telle méthode est adaptée, tant la variabilité des publics auxquels les enseignants s'adressent est grande.

La dernière raison que je réemploierai fait référence au temps car "le changement en éducation est rarement planifiable". Ainsi, accepter les changements en éducation c'est admettre des apprentissages dans un nouveau cadre temporel, c'est permettre à l'enfant d'avancer à son rythme, de construire sa propre identité.

Finalement, on peut constater que la peur du changement, la peur du mot "conservatoire" et la peur du handicap contribuent à créer un climat de peur réciproque qui empêche la rencontre et le dialogue et par conséquent installe les protagonistes sur des positions qui semblent ne pas vouloir changer.

L'étude menée par Archimèd' a donc pour mission de mieux connaître et faire connaître les actions d'intégration existantes afin de permettre, à terme, de favoriser l'ouverture des établissements aux publics en situation de handicap mais aussi de faire bénéficier, à ceux qui le souhaitent, de l'expérience acquise lors des situations précédentes : il s'agit d'un transfert de compétence, de "modèles". Ces "modèles" comportent différents paramètres, comme l'identification des personnes en situation, c'est-à-dire le public visé, les situations d'apprentissage engagées... et pourront par la suite être réutilisés lors d'actions dans d'autres domaines, pour d'autres publics (valides, différences culturelles, sociales...)

Les deux exemples suivants n'ont pas de rapport direct avec la musique mais servent assez bien cette idée de modèle : sous-titrer un film est utile pour les personnes sourdes mais aussi pour les personnes maîtrisant mal la langue. Aménager des ascenseurs et dans plans inclinés favorise la circulation des personnes en fauteuil mais aussi les personnes avec des enfants en poussette.

L'enquête menée par Archimèd' a retenu treize projets issus de dix établissements qui permettront, par leur analyse, de constituer un outil à vocation pédagogique pour d'autres acteurs (les modalités de l'enquête sont données en Annexe) mais aussi de fédérer un réseau d'acteurs et d'institutions autour de l'accueil des publics en situation de handicap.

Dix monographies ont donc été rédigées, il s'agit de déterminer tout ce qui est impliqué dans une telle action : public, établissement, acteurs du projet, partenaires, objectifs, procédures, obstacles... Elles constituent le Tome II du Rapport de recherche.

Etant donné le peu de ressources traitant de la problématique de l'intégration des personnes en situation de handicap, je ferai souvent référence à l'étude sociologique menée par Archimèd', qui inaugure les bases d'un travail de recherche.

II. Les acteurs du projet

Les porteurs d'actions sont souvent les enseignants. Cependant, seuls ceux préalablement sensibilisés, c'est-à-dire étant touchés indirectement par le handicap soit dans la famille, par un proche, un ami ou ayant déjà assisté (passivement) à des actions de ce type, sont à l'initiative de

ces dernières. En effet, la plupart des demandes de projet proviennent d'élèves en situations de handicap ou d'institutions spécialisées.

Les cours se déroulent individuellement ou collectivement et le professeur est en général seul face à ses élèves.

Certaines actions mettent en jeu une équipe et associent soit plusieurs enseignants soit des représentants d'une institution partenaire. Cette mixité semble être particulièrement formative et enrichissante pour chacun. Ainsi lors d'un atelier de percussion, une institutrice spécialisée est toujours présente et l'enseignant rencontre occasionnellement la directrice de l'IME. Grâce à cette aide, il pense mieux connaître les adolescents et peut ainsi mieux situer son travail dans une dynamique globale.

Dans le cas de l'accueil d'étudiants aveugles, le travail en équipe, au sein de l'équipe enseignante d'un CNR a aussi été d'une grande importance. Les professeurs se sont tous rencontrés pour faire connaissance, s'exprimer et mener une réflexion commune sur les adaptations à envisager lors de l'évaluation des élèves. Un travail en équipe s'est fait également avec les tuteurs des centres d'accueil des jeunes aveugles, qui interviennent régulièrement pour accompagner les enseignants et l'équipe de direction ainsi que pour participer à l'élaboration des sujets d'examen.

Comme nous venons de le voir, le fait de mener des actions en équipe, entre enseignants ou avec des partenaires extérieurs, semble être primordial dans la réalisation du projet et est considéré comme un atout. La coopération rend le projet plus stable en favorisant l'absence de dérive grâce à la mise en place d'un cadre structuré, avec des objectifs clairement énoncés.

Voyons maintenant sous quelles formes existe ce partenariat.

III. Le partenariat

Le premier partenaire, cité ci-dessus, est l'institution spécialisée. Celle-ci peut adopter différents rôles : porteur d'action grâce à l'intervention d'un éducateur spécialisé, porteur de projet lorsqu'elle effectue une demande auprès de l'établissement d'enseignement spécialisé ou encore, mais beaucoup plus rarement, partenaire financier.

Ce rôle est en général celui des collectivités territoriales ayant en charge la gestion des établissements mais aussi les associations en charge des institutions partenaires comme l'UNAPEI (Union nationale des amis et parents d'enfants inadaptés), l'APAJH, l'APF (Association des paralysés de France) et les associations locales.

L'aide financière est débloquée pour financer le salaire des enseignants, leur formation, pour mettre à disposition un éducateur spécialisé mais aussi pour participer à l'achat de matériel ou encore fournir une aide pour l'organisation de spectacles ou la diffusion d'œuvres créées. Notons par exemple que dans le cas de l'accueil d'étudiants aveugles dans un CNR, ce sont les associations partenaires qui ont pris en charge l'achat de partitions en braille.

Certes ces actions en faveur des personnes en situation de handicap ont un prix, mais celui-ci est justifié par leurs retombées et plus particulièrement par la satisfaction des élèves qui en ont bénéficié.

Il existe un partenaire qui, plus que n'importe quel autre, contribue à l'intégration de l'élève ainsi qu'à sa réussite : la famille. Une étude menée au Brésil par Adriana Limaverde-Gomes et Rita Vieira de Figueiredo, concernant l'appropriation du langage écrit entre dix élèves porteurs de déficience mentale de deux classes sociales différentes²⁸, montre le rôle primordial de

²⁸ In Education et Handicap, D'une pensée territoire à une pensée monde, Ed. érès, p.142

la famille dans les apprentissages de l'enfant. La compréhension des difficultés et des possibilités de développement des personnes en situation de handicap manifestée par les familles semble avoir une forte influence sur les progrès de leurs enfants. Les discours des familles et des éducateurs permettent de réfléchir à l'importance qu'ils attribuent aux expériences vécues au sein du foyer, et à la préoccupation à l'égard des difficultés de développement et d'apprentissage des personnes déficientes mentales. En effet les parents apportent une quantité précieuse d'informations sur l'enfant : son caractère, ses motivations, ses difficultés... et peuvent indiquer dans quel contexte l'enfant se sent le plus en sécurité ou le plus anxieux. "Les enfants bien entourés et en sécurité sont naturellement plus aptes à explorer, à s'instruire et réfléchir. Donc à progresser !" ²⁹

IV. Formation des enseignants

Dans les établissements concernés par l'étude, la majorité des enseignants sont titulaires de la fonction publique territoriale ou en cours de titularisation et agissent souvent de manière bénévole car l'école de musique n'a pas les moyens de les rémunérer. Dans d'autres cas l'école de musique et l'IME partenaire jugent qu'aucun enseignant de l'école n'a le profil adapté et il est donc nécessaire d'embaucher quelqu'un venant de l'extérieur. Celui est rémunéré par l'IME, en tant que vacataire, car il ne correspond pas aux critères de recrutement prévus par les collectivités territoriales.

Dans tous les cas les enseignants sont volontaires et cette disposition préalable est jugée indispensable à la réalisation du projet. Pour tous les directeurs, il paraît impossible d'imposer à ses enseignants l'obligation d'intégrer des élèves en situation de handicap et préfèrent avoir un entretien avec eux (parfois en présence d'un responsable d'une IME) afin de juger de leur motivation.

Afin de développer la sensibilité et de susciter de nouvelles volontés de l'équipe enseignante, un directeur a présenté l'atelier pour enfants autistes lors d'une réunion de l'équipe, en indiquant que certains d'entre eux étaient susceptibles d'intégrer une classe ordinaire.

Lorsque l'on parle d'intégration d'élèves en situation de handicap aux enseignants, il en ressort toujours un ressenti, qui se manifeste sous trois formes : la sensibilité préalable, l'indifférence ou les préjugés.

Lorsque le mode de rapport au handicap est fondé sur une sensibilité préalable, il semble s'illustrer par une volonté de favoriser les actions d'intégration. Cette sensibilité est parfois le vecteur d'une ouverture d'esprit telle que cette action est considérée comme allant de soi.

Lorsque le mode de rapport au handicap se fonde sur l'indifférence, il donne lieu à deux types de comportement : soit les personnes s'intéressent finalement à la problématique de l'accueil des personnes en situation de handicap et s'investissent dans une action, soit elles ne s'y intéressent que par obligation (éthique, professionnelle...) mais ne s'investissent pas suffisamment pour que leur action ait des résultats positifs.

Lorsque le mode de rapport au handicap se fonde sur les préjugés, il engendre une situation d'exclusion face aux pratiques artistiques, c'est-à-dire que l'on juge inapte une certaine catégorie de personnes à l'intégration d'une vie artistique : les sourds peuvent-ils faire de la musique ?

Cette indifférence et ces préjugés peuvent être gommés, en tous cas partiellement, grâce à une formation. Même si la plupart des enseignants interrogés dans l'étude menée par Archimède

²⁹ In Marsyas, revue de pédagogie musicale et chorégraphique n°39/40, Ed. Cité de la musique, p.24

ont suivi une formation classique, quelques uns ont suivi une formation spécifique pour enseigner aux personnes en situation de handicap (dans le cadre de la formation continue par exemple).

Si certains estiment qu'une formation ou qu'un stage (en secteur médico-social) est nécessaire, car ils sont non formés à l'accueil du public en situation de handicap et désirent ainsi acquérir des outils techniques et des connaissances théoriques sur les besoins et les possibilités des personnes en fonction des diverses situations de handicap dans lesquelles elles se trouvent, d'autres préfèrent partager leur expérience avec des collègues plutôt que de se tourner vers les professionnels du secteur médico-social, par peur d'être formatés ou contraints par des techniques, par crainte d'être influencé ou trop orienté sur des actions thérapeutiques. Le dernier groupe d'enseignants concerne ceux qui estiment posséder suffisamment d'outils grâce à leur propre expérience ou formation initiale. Cependant, dans certains cas "lourds", ces enseignants ressentent la nécessité d'un accompagnement pour encadrer les élèves.

Pour illustrer ce dernier point, j'aimerais parler de mon expérience personnelle (cf. Annexe2 pour plus de détails). Celle-ci me permet d'affirmer que la prétendue peur prétextée par la majorité des enseignants à enseigner à des personnes en situation de handicap est infondée. En effet, à aucun moment je ne me suis senti incapable, inapte à enseigner. Même si au départ j'avais une certaine anxiété face aux réactions potentielles pouvant être provoquées par certains sons, par certains comportements, celle-ci s'est rapidement estompée pour laisser place à un climat de confiance et de complicité. A aucun moment il n'y a eu de crises et les nombreux sourires m'ont donné confiance. D'ailleurs, au bout de quelques séances, l'éducateur m'a laissé seul avec les résidents.

La principale difficulté, avec les autistes, réside dans le fait qu'ils n'ont pas de reconnaissance directe envers le travail effectué. Il n'y aura jamais de "merci, j'ai passé un bon moment" ou tout simplement de "merci", les émotions sont très peu exprimées verbalement. Ceci implique qu'il est nécessaire, encore plus que d'habitude, de remettre en question ses méthodes d'enseignement, afin de trouver celle qui soit le mieux adaptée à telle ou telle personne, mais surtout qui puissent rendre compte des apprentissages effectués.

V. Les objectifs

La charte de l'enseignement artistique spécialisé du ministère de la Culture et de la Communication définit les "missions de service public des établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre". Deux axes principaux se dégagent : les missions pédagogiques et artistiques d'une part et les missions culturelles et territoriales d'autre part.

Dans le cadre des missions pédagogiques et artistiques définies par la Charte de l'enseignement artistique spécialisé on retrouve la "sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles", la "politique d'éducation artistique relevant de l'Education nationale", les "établissements dispensant des enseignements riches et diversifiés".

Dans le cadre des missions culturelles et territoriales, les établissements "suscitent et accueillent des partenariats culturels", "ils sont des lieux de ressources pour les amateurs" et "contribuent à la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics".

Ces objectifs diffèrent suivant qu'ils s'adressent aux collectivités territoriales ou aux enseignants. Pour les premiers, il s'agit de répondre aux besoins de la population et pour les seconds de mettre en œuvre un projet d'établissement, qui tiendra compte soit des besoins spécifiques du public soit des objectifs des partenaires du secteur médico-social. Pour ces derniers, il s'agit principalement de socialiser les personnes dont ils ont la charge, une

socialisation qui passe par des activités de loisirs culturels, sous forme non thérapeutique : on ne parle pas ici de musicothérapie. Cet objectif de socialisation est aussi repris par les personnes en situation de handicap qui s'inscrivent individuellement aux activités et qui éprouvent aussi un réel besoin d'expression de soi grâce à l'art.

Dans tous les cas, il s'agit de lutter contre les inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles et d'aller vers la socialisation des élèves. En effet, la pratique artistique est un droit, pour les personnes en situation de handicap au même titre que pour les personnes valides. Les élèves handicapés éprouvent le besoin et le désir d'une pratique artistique comme tous les élèves. "Ils évoquent alors des objectifs de construction identitaire, d'expression de soi et de développement personnel sur le plan de l'émotion, du goût, de l'esthétisme..."³⁰

De même, selon le ministère de la culture, "la formation artistique est constitutive de l'éducation des enfants et des jeunes. Elle participe à la formation de leur personnalité, développe leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire".

Comme nous venons de le voir, l'objectif principal, que l'on soit porteur d'action ou porteur de projet, est d'offrir aux élèves en situation de handicap une activité de formation à la pratique artistique amateur, contribuant à réduire les inégalités sociales. Afin de répondre à cet objectif, on rencontre deux démarches différentes liées à des objectifs pédagogiques différents : une démarche d'enseignement et une démarche d'accompagnement.

La démarche d'enseignement vise à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire nécessaires à une pratique artistique "qui déterminent des activités comme l'expérimentation, le tâtonnement, la reproduction d'œuvres ou l'apprentissage de techniques de base et la création", tandis que la démarche d'accompagnement cherche à donner aux participants les moyens de se faire plaisir, de s'exprimer, d'accéder à l'émotion artistique, de faire un spectacle... sans nécessairement faire appel à un apprentissage.

De fait, il semble évident que ces deux démarches sont intimement liées puisqu'il paraît difficile de se faire plaisir lorsque l'on ne possède aucune connaissance.

Prenons l'exemple d'une EMM intercommunale qui avait pour projet de présenter un spectacle avec des enfants atteints de troubles autistiques. Les enseignants avaient opté initialement pour une démarche d'accompagnement (aide à une production en publique). Rapidement, la nécessité d'une démarche d'enseignement s'est fait sentir afin de faciliter les apprentissages.

Pour répondre plus particulièrement à l'objectif de socialisation, il est nécessaire de parler d'intégration, une intégration qui naît grâce à la participation des personnes en situation de handicap aux activités de l'établissement et à l'ensemble de l'offre culturelle.

Dans l'établissement, cette participation se présente sous plusieurs formes : des cours collectifs spécifiques (composés uniquement de personnes en situation de handicap), des cours collectifs mixtes, des cours individuels, la participation aux auditions... Dans le premier et le second cas, l'intégration se limite à la présence des élèves en situation de handicap dans les locaux et les rencontres avec les personnes valides sont fortuites. Dans les autres cas, la naissance d'une réelle intégration peut effectivement avoir lieu en favorisant les occasions de rencontre donc l'interconnaissance. En effet lors d'un spectacle engageant des comédiens et des musiciens, on a pu noter que les répétitions communes à l'ensemble des participants ont permis de mieux se connaître, de créer des liens qui sont restés très régnants.

³⁰ In Rapport de recherche Archimed' et DMDTS, Tome I, p.27

Afin de pouvoir atteindre ces objectifs, il est nécessaire d'avoir des outils pédagogiques. Voyons quels sont ces outils.

VI. Procédures, démarches pédagogiques

La plupart des actions mises en œuvre relèvent de la pédagogie différenciée – voire inclusive³¹ – consistant à ajuster la méthode d'enseignement de la pratique artistique (entre autre) à chaque élève en particulier – et au groupe en général s'il y a lieu – que les élèves soient en situation de handicap ou non.

Bien souvent les enseignants remarquent qu'ils proposent les mêmes situations, qu'il s'agisse d'élèves en situation de handicap ou non. En effet cela semble évident si d'ordinaire les enseignants adaptent leurs objectifs et leurs méthodes dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Ainsi il s'agit plus de s'adapter aux capacités musicales de chacun plutôt qu'à sa situation de handicap. Chaque élève a donc sa place dans le groupe et dans l'œuvre produite. Dans le cas d'un accueil d'enfants aveugles dans un CNR, la personne s'occupant de cet atelier n'a en rien changé à sa manière de fonctionner mais a évidemment fourni un matériel adapté : partitions transcrites en braille, tablette pour la saisie en braille³². Dans le cas de mon atelier, j'ai immédiatement considéré les résidents comme les élèves d'un cours d'éveil musical. A aucun moment mes objectifs n'ont changé : être capable, d'accompagner les chansons aux percussions ou au glockenspiel, de reconnaître les sons d'instruments... Ce qu'il faut prendre en compte, c'est la variabilité du temps d'acquisition : ce qu'un enfant de quatre ou cinq ans mettra un mois à faire, un autiste mettra trois fois plus de temps³³. Nous sommes donc bien dans le cas de la pédagogie différenciée, puisque l'on ne remet pas en cause les objectifs mais les procédures qui y conduisent. Dès lors les élèves en situation de handicap ont le sentiment d'être mieux intégrés car ils peuvent bénéficier de cours identiques, ce qui renforce le lien social, tout en ayant une pédagogie adaptée et différenciée qui permet à l'élève de pouvoir suivre ce cours et d'y faire des apprentissages. Selon Vigotsky, l'apprentissage est basé sur une dimension sociale. L'individu se développe et se constitue en tant qu'être humain dans sa relation avec le monde social.

Lors des situations décrites dans l'étude menée par Archimède', il est intéressant de remarquer que tous les élèves, tant en classe d'éveil qu'en classe d'instrument, jouent sur du matériel mis à disposition par l'école de musique ou par l'enseignant. Certains estiment que les moyens pédagogiques utilisés sont plus de l'ordre de la volonté et de la motivation que d'ordre matériel.

Pour terminer et résumer cette partie, j'aimerais rappeler les dix registres principaux, présents lorsque les intégrations "fonctionnent" et qui émanent d'une recherche effectuée par Jean-Marc Lessain-Delabarre en 2002 :

³¹ Définition de la pédagogie inclusive donnée dans Education et Handicap, D'une pensée territoire à une pensée monde, Ed. érès, p.85 : l'éducation inclusive se rapporte d'une part à l'adaptation du système éducatif ordinaires aux différences entre les élèves, et d'autre part à l'offre de cours basée sur une pédagogie appropriée aux élèves à besoins particuliers.

³² Cet exemple me fait juste remarquer que l'enseignant a choisi de faire travailler l'élève sur de la musique écrite, alors qu'il aurait été certainement plus simple (techniquement) d'aborder la musique par l'oralité. Est-ce par souci d'équité ou ses représentations de la musique sont telles qu'il n'existe qu'une musique écrite ?

³³ Ceci est une généralité, mais il existe des cas où l'autiste mettra trois fois moins de temps. En effet, un des résidents est capable de rechanter une chanson après deux écoutes seulement !

- "le volontariat, de la part de l'équipe enseignante, des parents d'enfants handicapés...
- la coopération entre les différentes instances et la volonté de contractualiser les opérations (définition de cadres, d'objectifs...)
- la sensibilisation et la dédramatisation (de la part du personnel, des proches, des collaborateurs)
- l'aménagement réaliste des situations et la prise en compte des contextes (aménagement matériel, recherche d'objectifs atteignables, prise en compte de l'ensemble des contraintes liées aux locaux, au personnel...)
- la préparation de l'intégration (permettre qu'un temps important soit consacré aux rencontres préalables, favoriser un temps d'essai, mettre en place un dispositif de suivi)
- la mobilisation d'une variété de ressources et de soutien (auxiliaire d'intégration, emplois jeunes, personne-ressource référent du projet d'intégration, recherche de moyens financiers...)
- la formation des personnels (sensibilisation, formation initiale, formation continue)
- la globalité de la démarche (une intégration qui dépasse le premier degré ou l'éveil musical, qui mettent en lien divers établissements)
- l'évaluation de l'ensemble du dispositif."³⁴

Dix registres certes exigeants, mais gage d'une réelle intégration, d'un réel accueil des personnes en situation de handicap.

³⁴ In Education et Handicap, D'une pensée territoire à une pensée monde, Ed. érès, p.127

Conclusion

La réalisation de ce mémoire a été pour moi l'occasion de m'interroger sur la notion d'inégalité sociale, tant sur le plan de l'enseignement général que sur celui de l'intégration des personnes en situation de handicap, en milieu scolaire et dans l'enseignement spécialisé de la musique, et de mettre en évidence les difficultés qu'elles rencontrent lorsqu'elles tentent de s'intégrer. Bien que des lois récentes, telles que celle du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, visent à permettre aux personnes handicapées le libre choix de leur projet de vie, grâce à une accessibilité généralisée, qu'il s'agisse de l'école, du cadre bâti, des transports, de l'emploi, de la culture et des loisirs, on se rend compte, à l'heure actuelle, que les possibilités d'intégration de ces personnes restent encore très restreintes et qu'elles se heurtent fréquemment aux préjugés des personnes dites "normales".

De cette interrogation ressortent deux procédures utilisées dans l'enseignement dispensé aux personnes en situation de handicap.

La première est la procédure d'adaptation : il s'agit pour l'enseignant de prendre en compte les différences de chacun et de s'y adapter tout en maintenant ses objectifs.

La seconde est une procédure d'accompagnement : l'enseignant est un guide, un conseiller qui ne vise pas nécessairement à l'acquisition d'un apprentissage mais à l'expression d'un sens artistique, des émotions...

Il est intéressant de constater que ces procédures sont similaires à celles de l'enseignement général. Dans une classe "ordinaire", l'enseignant s'adapte sans problèmes aux différences de chacun de ces élèves, par conséquent l'adaptation au handicap ne doit donc pas présenter plus de difficultés. Le handicap n'est-il pas simplement une autre différence ? En ce qui concerne la procédure d'accompagnement³⁵, elle existe principalement dans le domaine des musiques actuelles, où elle connaît un développement constant depuis 2000. Cet accompagnement se décline sous différentes formes :

- administratif (information, orientation, financier...),
- artistique et technique (accueil en répétition, filages, accueil en studios...).

Il existe donc bien des interactions, des similitudes entre l'enseignement général et l'enseignement adapté aux personnes en situation de handicap, qui permettent de dire que le chemin à parcourir pour favoriser l'intégration de ce public n'est pas si long et si difficile, qu'une formation spécifique n'est pas toujours indispensable (sauf pour les cas les plus lourds) et par conséquent qu'il s'agit plus d'une volonté d'ouvrir les pratiques culturelles à ce public.

Ce qui est important de prendre en compte, c'est donc la place que l'on accorde aux pratiques culturelles. A l'évidence, au regard des tarifs proposés par certains établissements ou certaines salles de concert, de l'accessibilité au cadre bâti..., on se rend bien compte qu'il n'y a pas de réelle volonté de mettre la culture à la disposition de chacun. Si la musique peine à accueillir et intégrer le handicap, peut-être est-ce aussi dû au manque de crédit et de considération accordé à cette pratique de la part des IME, IMP... Cet immobilisme et ce désintérêt n'encouragent sans doute pas les écoles de musique à s'ouvrir à ce public.

Le dénouement de mon projet avec les autistes illustre bien ce constat. En effet, même si nous avons travaillé d'octobre à mars avec les résidents, le spectacle n'a jamais pu avoir lieu car à partir de mars, les éducateurs ont "proposé" la sortie randonnée au même créneau horaire que celui de l'atelier, en sachant pertinemment que nous ne pouvions venir à un autre moment ! De

³⁵ In Enseigner la musique n°8, Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées. Ed. Cefedem Rhône-Alpes. p.54

plus, ils n'arrivaient jamais à préparer les résidents pour le début des séances, si bien que chaque résident arrivait quand il pouvait, ce qui nous obligeait à reprendre à chaque fois depuis le début. Nous perdions donc énormément de temps. De plus, il arrivait fréquemment que l'on nous amène un "nouveau", tout simplement parce qu'il était prêt à ce moment là, mais aussi, et cela est plus étonnant, car la majorité de l'équipe ne savait même pas qui était sensé assister aux séances. Nous avons parfois l'impression de servir de "garderie".

Finalement, je constate que, comme dans l'enseignement général, on ne prête que très peu d'attention aux activités artistiques. Il n'y a aucune reconnaissance du travail effectué (de la part des éducateurs dans ce cas, et des parents dans d'autres) et, ce qui est encore plus dommageable, aucune discussion, aucune interaction entre les différents protagonistes : le partenariat n'existe pas à l'intérieur d'une même structure³⁶. A aucun moment le psychologue du centre n'est venu voir une séance, nous n'avions donc aucune idée de ce qui pouvait se passer après celles-ci. Avaient-elles un effet sur le comportement des participants, étaient-ils plus calmes, plus énervés... Ce retour, cette analyse nous aurait permis de modifier non pas le contenu du cours, mais les méthodes employées. On se retrouve donc dans des situations habituelles où l'enseignant se trouve seul face à ses élèves et l'on ne tient peu ou pas compte du projet de l'élève. En effet qui mieux que les parents et/ou les éducateurs savent ce dont l'enfant a besoin ?

³⁶ Remarquons tout de même que cette situation se retrouve très fréquemment dans les écoles de musique, où chaque enseignant **dispense** ses cours, sans aucun échange avec les autres professeurs et où la notion d'équipe pédagogique est complètement absente.

Annexes 1

LES MODALITES DE L'ENQUETE MENEES PAR ARCHIMED'

La recherche n'a été suivie par un comité de pilotage : validation de chacune des étapes lors de réunions régulières.

Outil d'évaluation et pôle ressources, le comité de pilotage a participé à la définition des axes de la recherche, à l'identification des établissements et des actions à étudier, ainsi qu'au suivi de la mission. Il a également pris part à une relecture attentive et approfondie du présent rapport de recherche, rédigé par la chargée de recherche-sociologue en tenant compte de ses conseils, corrections et suggestions.

Le repérage d'une quarantaine d'établissements a été réalisé entre octobre 2003 et mars 2004 par la chargée de mission de l'association, 10 d'entre eux ont été sélectionnés par le comité de pilotage : recueil d'un point de vue le plus objectif possible sur une cinquantaine d'actions mises en place, à propos de leurs démarches, leurs motifs, les moyens mis en œuvre, etc.

Les informations sur les actions mises en place par plusieurs établissements pressentis pour l'enquête ont été recueillies par la chargée de mission à l'association ARCHIMED' *médiation culturelle* lors d'une première prise de contact, grâce à une enquête téléphonique. Elles ont été présentées au comité de pilotage, qui a sélectionné dix établissements sur les quarante repérés pour la mise en œuvre d'actions diverses. Certains établissements proposant plusieurs actions d'intégration, quinze actions ont été étudiées au total.

Le comité de pilotage s'est assuré d'une bonne représentativité de l'ensemble des actions retenues pour l'étude en décembre 2003 : définition de critères de sélection, hiérarchisés selon quatre niveaux.

1. Un critère obligatoire pour l'ensemble des établissements retenus :
 - 1.1. **Missions et contraintes de fonctionnement similaires à celles des établissements du réseau agréé par l'Etat** (pour que les actions étudiées soient transférables) : CNSMD, CNR, ENMD, EMMA, mais aussi EMM, EMD ou écoles associatives fonctionnant selon le même principe.

✓ Les dix établissements sélectionnés se répartissant comme suit : 2 CNR, 3 EMMA, 4 EMM, 1 école associative de danse.
2. Des critères de représentativité impliquant la sélection d'au moins une action par type :
 - 2.1. **Représentativité des domaines artistiques** : l'ensemble des actions comprend au moins une action en musique, danse, théâtre et musiques actuelles.
✓ La majorité des actions repérées offre une pratique musicale, une action offre une pratique théâtrale (mais aussi de musique) et une autre une pratique de danse.
 - 2.2. **Représentativité des situations de handicap et des tranches d'âge** : l'ensemble

des actions comprend au moins une action en faveur de personnes en situation de handicap moteur, sensoriel, mental et psychique et appartenant à des tranches d'âges variées.

∀ Les 15 actions sélectionnées se répartissent comme suit : 3 actions sont mises en place pour des personnes en situation de handicap sensoriel (sourdes (1), aveugles (2), 7 pour des personnes en situation de handicap mental (dont enfants atteints de troubles autistiques (3), 1 pour des personnes en situation de handicap psychique, 1 pour des personnes en situation de poly-handicap (IMC), 3 pour des personnes en situation de tout type de handicap (dont des personnes en situation de handicap moteur).

∀ Toutes les tranches d'âge sont représentées : 4 actions sont mises en place pour des enfants, 2 pour des adolescents, 3 pour des adultes, 6 pour tous les âges (y compris une personne âgée).

- 2.3. **Représentativité des partenaires** : l'ensemble des actions mises en place grâce à des partenariats représentent diverses possibilités de partenaires : associations représentatives des personnes en situation de handicap, institutions du secteur médico-social (d'autres partenaires initialement pressentis, comme des établissements culturels, des personnalités de la vie artistique locale et des collectivités territoriales autres que la tutelle de l'établissement -conseil général ou régional- ne sont pas représentés).

∀ Les actions mises en place grâce à un partenariat se répartissent comme suit : 1 action mise en place en partenariat avec une association représentative de personnes en situation de handicap, 5 avec des institutions du secteur médico-social (1 IME, 1 IEM, 2 foyers d'accueil, 1 institut pour jeunes aveugles).

- 2.3. **Représentativité des implantations urbaines** : l'ensemble des actions comprend au moins une action dans une ville centre, une ville périphérique et une ville en milieu rural.

∀ Les 10 établissements se répartissent comme suit : 4 actions dans des villes Centres (T., R., G., Paris), 4 dans des villes périphériques (S., M., Y., C.), 2 dans des villes isolées en milieu rural (O. et B., la ville de E. n'étant pas complètement concernée par l'action qui s'est plus souvent déroulée sur la ville de R., ville centre).

3. Des critères thématiques nécessitant la sélection d'au moins une action par thème

- 3.1. **Une action constituant un vrai projet d'établissement**, résultant de volonté de l'ensemble des responsables de l'école (la tutelle politique et le directeur) et impliquant le personnel pédagogique.

∀ Ce critère a été difficile à prendre en compte, dans la mesure où les projets d'établissements ont été difficilement appréciés. Il se trouve que l'action choisie en particulier pour ce critère n'y répond que partiellement (atelier de percussions fortement soutenu par la municipalité lors de sa création).

- 3.2. **Une action ayant favorisé une innovation pédagogique.**

∀ Une action fonctionne avec une lutherie adaptée pour la musique électroacoustique.

- 3.3. **Une action faisant appel à des outils issus des nouvelles technologies.**

∀ La même action fait appel à de la musique électroacoustique créée sur ordinateur.

4. Un critère manifestant une vigilance quant à la représentativité géographique du territoire national

Les établissements choisis sont répartis dans différentes régions du territoire national.

▼ Trois régions sont principalement représentées (Ile de France, Normandie et Rhône Alpes).

Un échantillon représentatif des acteurs concernés a été élaboré par la chargée de recherche-sociologue en accord avec le comité de pilotage en décembre 2003 : reflet des points de vue de tous les acteurs impliqués dans les actions.

L'échantillon représentatif des acteurs concernés reflète la diversité des acteurs et de leurs points de vue en fonction :

- des **implications** : acteurs à l'initiative de l'action, chargés de la mettre en œuvre (sur le plan administratif, artistique et pédagogique) et autres (élèves, parents, représentants d'associations...),
- des **statuts** : représentants de la direction de l'établissement, personnels administratif et pédagogique, élèves en situation de handicap (par l'intermédiaire de leur tutelle pour certains) et élèves valides.

Entre 3 et 10 personnes ont été interrogées par établissement afin de représenter :

- les **élèves intégrés** (et/ou un groupe d'élèves) : quelques élèves seulement ont été interrogés, plus souvent leurs représentants (père, responsable d'association représentative, éducateur ou institutrice) ou bien, pour certains, leur point de vue a été déduit de ce qu'en disait leur enseignant,
- les **responsables légaux** des élèves et/ou les **encadrants** du secteur médico-social : voir ci-dessus,
- les **enseignants** (et/ou l'équipe pédagogique) : ils ont été systématiquement interrogés,
- la **structure partenaire** (association-ressource, association représentative de personnes en situation de handicap...) : ils ont systématiquement été interrogés,
- la **direction de l'établissement** : le directeur ou le directeur adjoint a également été systématiquement interrogé,
- la **tutelle de l'établissement** (maire, maire-adjoint à la culture, directeur des affaires culturelles...) : il a été difficile de les rencontrer en face à face mais des entretiens téléphoniques ont pu être réalisés.

Le recueil des données a été réalisé grâce à une enquête menée par la chargée de recherche-sociologue entre janvier et juillet 2004 : des entretiens individuels ou collectifs de 52 personnes et 3 groupes d'enfants ou de jeunes et une enquête documentaire.

L'enquêtrice a choisi de mener les rencontres sur le mode de l'entretien semi directif, sur la base des considérations suivantes :

L'entretien permet aux acteurs interrogés de produire un discours libre sur un sujet donné et apporte des informations sur des faits observés et/ou des opinions exprimées à propos de certains événements, des autres ou d'eux-mêmes. Il présente l'avantage d'inciter l'intercoluteur à répondre, grâce aux conditions mises en place pour favoriser le désir de communiquer, et permet une flexibilité par l'adaptation de l'outil à la personne interrogée et à sa problématique personnelle.

L'entretien semi directif, plus structuré que l'entretien non directif, permet de cibler les thèmes vers lesquels le chercheur souhaite orienter le discours. Il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un trop grand nombre de questions précises. Le chercheur dispose d'un guide d'entretien, mais toutes les questions notées ne sont pas posées et la formulation ou l'ordre

prédéfini peuvent être modifiés. Le chercheur "laisse venir" la personne interrogée afin qu'elle puisse parler ouvertement, avec ses propres mots et en suivant l'ordre qui lui convient. Il s'efforce de recentrer l'entretien sur les objectifs définis chaque fois que son interlocuteur s'en écarte, de poser les questions auxquelles celui-ci ne vient pas de lui-même, ou de les reformuler pour obtenir des éclaircissements ou des informations plus détaillées, au moment le plus approprié et de la manière la plus naturelle possible.

Des entretiens semi-directifs de 52 personnes et 3 groupes d'enfants ou de jeunes ont été réalisés, individuellement ou collectivement (hormis les groupes, les entretiens collectifs étaient limités à 3 personnes).

Une enquête documentaire a été nécessaire pour le recueil des "données constantes" de chaque établissement (objectifs généraux, fonctionnement général, etc.), car le recueil de ces informations lors des entretiens alourdissait le contexte et prenait un temps précieux sur l'évocation de l'action. Cette enquête a été réalisée à partir de documents de présentation générale des établissements visités (plaquettes papier et/ou informations mises en ligne sur l'Internet) et de documents de travail remis par les personnes interrogées (projets écrits, synthèses diverses).

Annexes 2

RECIT D'EXPERIENCE.

Description de l'atelier musical dans le centre d'accueil pour personnes atteintes d'autisme.

Mise en place du projet.

Lorsque nous avons avec une amie proposé notre projet à l'équipe de direction, ceux-ci ont immédiatement été séduits. Initialement, il s'agissait de proposer à l'ensemble des résidents une série de petits concerts flûte et/ou trombone. Après réflexion, nous nous sommes dit qu'il serait certainement plus intéressant pour eux d'être actifs dans le projet. Nous avons donc décidé de modifier intégralement le projet initial et de leur proposer des cours d'éveil musical, avec apprentissage de chansons, initiation aux instruments de percussions (glockenspiel, tambourins et autres accessoires...) et travail sur la relation entre le toucher et le son, et la reconnaissance de sons.

Cette nouvelle mouture du projet, au vu des objectifs d'apprentissage proposés, a restreint le nombre de participants aux plus autonomes puisqu'en effet peu de résidents ont l'usage de la parole.

Objectifs du projet.

Proposer une ouverture à la richesse des sons
Développer le potentiel artistique et l'expression par la musique
Développer la communication verbale et non verbale
Intégration au sein d'un groupe, socialisation par contact, le toucher

Déroulement du projet.

L'ensemble du projet devait se présenter sous la forme d'un petit spectacle proposé aux parents, à l'équipe encadrante ainsi qu'aux autres résidents. Nous devions commencer par les chansons pour terminer avec le travail sur les instruments et les sons. Les élèves devaient donc, circuler dans un décor de forêt que nous avons créé, et, grâce à une bande sonore que nous avons préparée en enregistrant les divers sons vus en cours : grenouille, oiseau, orage..., retrouver les instruments utilisés et/ou la matière qui y était associée. En entendant les sons d'oiseaux, par exemple, les élèves avaient le choix de retrouver les plumes et/ou les appeaux et d'en rejouer en temps réel.

Déroulement des séances.

Les autistes ont besoin d'avoir de nombreux repères auxquels se raccrocher et qui leur permettent de structurer leur journée. C'est pourquoi nous avons choisi une chanson pour débiter les séances et une autres pour les terminer afin qu'ils sachent quand débutait et se terminait l'atelier. Les séances duraient environ une heure. Passé ce temps, il nous était plus difficile de garder leur attention et nous sentions bien que chacun devenait plus susceptible, plus nerveux. En fait les autistes sont, plus que tout autre personne, très sensibles à la notion d'échec et très vite se désintéressent de l'activité et s'évadent complètement dès lors qu'ils sont face à cette situation. De plus, peu de signes précurseurs sont décelables, ce qui implique d'être très vigilant et très à l'écoute. Plus qu'ailleurs la pédagogie différenciée prend tout son sens afin de pouvoir s'adapter à chacun et tenir compte de chaque individualité.

Bibliographie

- Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, éd. Armand Colin
- Ville-Ecole-Intégration Enjeux, *La discrimination ethnique, Réalités et paradoxes*, éd. CNDP
- Education et handicap, *D'une pensée territoire à une pensée monde*, éd. érès
- Jean-Marie Gillig, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, éd. DUNOD
- Marsyas, revue de pédagogie musicale et chorégraphique, n°39/40, éd. Cité de la musique
- Claude Allègre, François Dubert, Philippe Meirieu, *Le rapport Langevin-Wallon*, éd. Mille et une nuits
- Luc Bruiliard, *Handicap mental et intégration scolaire*, éd. L'Harmattan
- Association ARCHIMED', Etude sociologique d'actions mises en place pour l'intégration des personnes en situation de handicap dans les lieux d'enseignement et de pratique artistique, éd. DMDTS
- Site internet : www.culture-handicap.org

Abstract

Le handicap fut pendant très longtemps facteur d'exclusion. Aujourd'hui, des actions ponctuelles se mettent en place, afin de favoriser l'intégration des personnes en situation de handicap, tant dans l'enseignement scolaire que dans l'enseignement spécialisé de la musique. Quels sont leurs effets et que peut-on en attendre ?

Mots-clés

Intégration, handicap, musique, enseignement, inégalités sociales