

Annexes

Pédagogies et Institutions

Philippe TAILLEUX, Directeur, CeFEDeM de Haute-Normandie, Rouen

Article paru dans Marsyas - Pédagogie et handicap, Revue de pédagogie musicale et chorégraphique, Cité de la musique, Centre de ressources - musique et danse, Décembre 1996, N° 39-40

Depuis que l'accès aux pratiques artistiques s'est démocratisé et que les écoles de musique et de danse se sont ouvertes en plus grand nombre, force est de constater que les missions des enseignants se sont considérablement élargies et diversifiées, en réponse à l'évolution massive des demandes du public. C'est donc la pédagogie de ces structures qu'il a fallu entièrement repenser, créer ou développer afin de rendre plus directe et attrayante cette appropriation de la musique et de la danse par les jeunes enfants, les adolescents et les adultes. En bref, les écoles de musique ont fait peau neuve et les quelques clichés (encore trop nombreux) qui traînent de-ci de-là témoignent d'un passéisme tenace ou d'expériences artistiques plus ou moins douloureuses dont certains gardent encore les stigmates. Après un siècle et demi d'immobilisme et de traditions, les rapports du "maître à l'élève", de l'enseignant à l'enseigné, de l'école à la cité, de l'enseignement à la culture ont subi une véritable accélération en même temps que les chemins de l'apprentissage musical, de la diffusion artistique et de la création se sont dessinés, multipliés, ramifiés. Nous sommes passés d'une fonction de transmission d'un savoir et d'une technique à une fonction d'épanouissement individuel et collectif, restaurant ainsi la notion de plaisir et l'aspect émotionnel dont la musique ne devrait jamais être dépouillée. La création de réseaux à l'échelle des communes, des départements et des régions, entre les différents partenaires et acteurs de la vie artistique - compositeurs, solistes, orchestres, éditeurs, responsables d'équipements culturels, élus locaux, parents d'élèves - a amené le professeur de musique et sa structure d'enseignement à passer en un temps record d'une tour d'ivoire (abritant parfois des attitudes protectionnistes) au cœur d'un système complexe d'enjeux multiples : éducatifs, sociaux, culturels, financiers, statutaires, déontologiques, voire philosophiques.

Aussi n'est-il pas étonnant que, dans ce contexte, des demandes nouvelles soient apparues et qu'un public plus large désire désormais accéder aux pratiques musicales et chorégraphiques. Les personnes handicapées en font partie et leurs attentes formulées sporadiquement à titre individuel ou collectivement par le biais de structures éducatives, rééducatives ou thérapeutiques, sont encore trop méconnues. Les expériences réalisées dans ce domaine sont souvent le fait de quelques pionniers désireux de faire partager leur plaisir au-delà des obstacles moteurs, sensoriels et mentaux grâce à un parcours individuel qui allie de solides connaissances musicales, psychologiques et médicales.

C'est qu'en dehors de l'information, qui n'est pas le moindre des aspects, un véritable travail de fond et de formation reste à accomplir. Puissent les quelques réflexions qui vont suivre et qui sont issues de liens créés entre une école de musique et un établissement pour malentendants contribuer à cette mission à laquelle Marsyas consacre avec bonheur le présent dossier.

Quelles pédagogies pour quelles institutions ?

Lorsqu'un centre de rééducation auditive, institution à vocation médicale pour enfants sourds, décide un jour de faire entrer la musique dans ses murs et que conjointement l'établissement d'enseignement artistique, c'est-à-dire l'école de musique associée à ce projet, ouvre ses portes au handicap sensoriel en question. Les clichés sont peu à peu battus en brèche, les pédagogies se télescopent, les interrogations surgissent, entraînant dans leur sillage les notions de perception, d'apprentissage, de plaisir, d'identité professionnelle et institutionnelle. Chacun prend alors conscience de ses manques, cherche à élargir ses compétences, redéfinit les objectifs liés à sa fonction, bref, se demande s'il va pouvoir assumer le rôle nouveau qui lui est confié et découvre que sa petite science de la transmission du savoir vacille, s'ébranle pour aller vers d'autres équilibres, à moins que, comme la marche, la pédagogie ne soit qu'une succession de déséquilibres aboutissant dans le cas présent aux mouvements de la pensée et du geste dans la relation à l'autre.

Aussi l'acte pédagogique n'est-il jamais neutre dans la mesure où son sens, c'est-à-dire sa signification tout autant que sa direction, est induite en grande partie par ce champ magnétique que représente l'institution, espace paramétré et normé en fonction de son histoire, des personnes qui le fréquentent et des perspectives inscrites dans son projet. C'est dans cet ensemble consensuel de repères aussi variés que l'âge et la nature des individus accueillis, l'acquisition et l'évaluation des connaissances, les objectifs poursuivis et les supports méthodologiques employés, que les structures d'enseignement artistique et de rééducation vont inventer, développer les outils pédagogiques, véritables interfaces entre la personne, son handicap et l'institution.

L'échange de réflexions et de compétences intra et inter-établissements, va s'avérer alors indispensable au regard de systèmes institutionnels fonctionnant sur des données et définitions aussi dissemblables et antinomiques que peuvent l'être en apparence l'apprentissage et le plaisir, l'écoute et la surdité, la médecine et la musique. Mais les institutions sont à l'image des hommes qui les composent : elles regardent, elles écoutent, elles respirent et possèdent des facultés d'adaptation par rapport à leur environnement et à leur conception des rapports humains qui vont les amener à se socialiser davantage tout en gardant leur identité.

Handicap et institution : un discours polyphonique ou la voie des malentendus

Si l'histoire de la musique regorge d'exemples où l'art côtoie la déficience sensorielle, mentale ou motrice, il faut bien reconnaître que même une figure emblématique, voire mythique, comme celle de Beethoven où le génie créateur se conjugue avec la surdité, ne nous est pas d'un grand secours pour justifier nos investigations ! Pourtant, lorsqu'il écrit en 1801, dans la souffrance d'une de ses lettres à son ami Franz Gérard Wegeler : « Presque depuis deux ans, j'évite toute société car je ne peux pas dire aux gens : je suis sourd. Si j'avais n'importe quel autre métier, cela serait encore possible, mais dans le mien, c'est une situation terrible ¹⁴ ». Beethoven pose en des termes qui seraient presque banals s'ils n'étaient pas dramatiques, la problématique du handicap, quelle qu'en soit sa nature.

En effet, à l'objectivité de la définition du handicap par des critères non discutables grâce aux techniques actuelles (nature de la lésion, localisation de l'atteinte, conséquences psychologiques, sensorielles ou comportementales) s'oppose la subjectivité de celui-ci, liée aux différents seuils de tolérance et d'acceptation par l'entourage, qui va lui conférer une valeur très relative, ouvrant la voie à des conduites de reconnaissance et de prise en charge extrêmement diversifiées. En fait, l'acceptation de la notion de handicap comme déficit ou "fonction par défaut" se traduit encore trop souvent par une "pédagogie du manque" : manque à entendre, manque à voir, manque à être, qui implique, de façon très légitime et compréhensible de la part des structures rééducatives, des conduites de compensation, de restauration des fonctions lésées, parfois au détriment de l'épanouissement personnel, évacuant trop vite l'idée de plaisir au profit de la nécessité d'une intégration sociale.

D'un autre côté, l'accueil du handicap par le milieu musical qui fait souvent de la pédagogie de l'écoute son épée de chevet, pose parfois des problèmes insurmontables à des enseignants qui n'y sont pas préparés ou qui considèrent l'atteinte mentale, motrice ou sensorielle comme un cas de figure incompatible avec des schémas d'apprentissage hérités de leur propre formation ou construits avec leurs élèves dans une expérience avec des individus dits "normaux". C'est qu'ils oublient trop souvent que cette pédagogie de l'écoute n'est pas seulement une démarche intellectuelle qui consiste à penser que tout notre développement musical repose sur la qualité de notre comportement vis-à-vis du monde sonore. Elle réside aussi dans ce souci permanent d'évaluer chez l'enfant la progression de toutes les perceptions qui vont s'articuler en une pensée musicale. C'est donc aussi à l'enseignant qu'il revient d'inventer des propositions (jeux, exercices, activités) qui sollicitent, par une attitude et un contenu appropriés, les mécanismes perceptifs favorisant les comparaisons, les décentrations, les anticipations, les transports spatiaux temporels dans son vécu du monde des sons articulés et rythmés en mélodies, harmonies et polyphonies.

Musique et handicap : un schéma atypique

Ce malaise ressenti de part et d'autre témoigne bien de la difficulté qu'éprouvent les institutions à sortir des schémas traditionnels parce que l'accueil des handicapés agit comme le révélateur de nos propres handicaps, à savoir ces barrières intellectuelles, professionnelles, comportementales ou artistiques qui masquent d'autres voies pour une approche et un enseignement différents. Ainsi, la surdité, la cécité, la trisomie ou toute autre forme de handicap questionnent l'institution et lui demandent : où en es-tu de ton écoute du monde et de l'art qu'il produit, où en es-tu de ton regard sur le corps et sa fonction dans la musique et la danse, où en es-tu de ta manière d'appréhender le

¹⁴ Emily Anderson, *Les lettres de Beethoven*, Ilte, Turin.

domaine musical et quel discours construis-tu qui puisse posséder plusieurs portes d'entrée entre le monde sensible et le monde de la connaissance par l'esprit ? Et toutes ces questions de se retrouver au niveau individuel où la pédagogie de l'écoute, système tripolaire basé sur les forts liens de dépendance entre l'écoute de soi, de l'autre et du monde, va s'ébranler, tel un mobile de Calder dont l'une des composantes mise en mouvement va se traduire par une modification des deux autres et donc de l'ensemble.

Qui oserait encore douter de l'aspect fondamentalement dialectique de la relation pédagogique ? Dans la réalité, le handicap est une notion qui ne se transpose pas d'un champ institutionnel à un autre mais qui se décline et oblige à une relecture permanente. Tout se passe, en fait, comme si le handicap interdisait l'accès à un monde réservé à d'autres, avec ses normes, son fonctionnement, ses codes et sa transmission du savoir. Il bouscule les convenances en s'inscrivant en porte-à-faux par rapport à ces systèmes, en créant un schéma atypique que l'institution va devoir assimiler et intégrer, si tant est qu'elle le désire réellement.

On peut se demander en effet ce qui pousse un enfant sourd à aimer la musique et à se mouvoir dans un univers sonore dont il ne percevra qu'une infime partie, et ce, dans des conditions bien particulières, en fonction de ses restes auditifs, et/ou de son appareillage prothétique, par exemple. Voilà bien de quoi indisposer bon nombre de musiciens entendants qui fondent trop souvent leur plaisir sur le seul aspect sonore, cette fraction la plus émergée du discours musical ! Si tout cela échappe à l'entendement, c'est qu'il faut justement réconcilier nos facultés de comprendre et nos aptitudes à saisir le monde sensible.

Tout un monde lointain

À l'instar de James Joyce qui, en perdant la vue, soulignait qu'il ne perdait qu'un monde parmi les centaines d'autres qui lui restaient, la personne handicapée nous invite à retrouver les mondes oubliés ou à découvrir ceux que nous ignorons.

Résultat de perceptions multiples, l'acte musical est un acte complexe dont la décomposition échappe trop souvent à ceux qui ont le bonheur d'entendre et qui s'empressent d'oublier qu'il y a dans leur jeu instrumental une diversité de sensations dont l'addition se traduit par une perception globale. C'est en quelque sorte ce chemin à l'envers que va devoir parcourir le pédagogue pour partager le plaisir de celui qui va accompagner dans les différentes étapes de l'apprentissage instrumental et de l'expression musicale ; c'est en même temps l'institution toute entière qui va s'enrichir de nouvelles définitions du plaisir et de l'épanouissement artistique.

Jouer de la musique, c'est tout d'abord l'histoire d'une confrontation physique, celle du corps avec l'instrument, par la posture, le souffle, la psychomotricité avec ses sensations proprioceptives et cénesthésiques. C'est aussi le plaisir de l'acte visuel qui va pallier, dans le cadre de la surdité, les insuffisances de l'audition tout en constituant le vecteur privilégié de la communication, rendant le langage obsolète dans ce contexte où le professeur va devoir repenser la place du geste par rapport au son en dehors d'explications souvent superflues.

Pratiquer la musique et la danse est aussi un acte éminemment social qui va permettre à la personne handicapée de donner une autre image d'elle-même à son entourage modifiant en retour sa propre perception du handicap. La personne handicapée n'est pas uniquement celle qui doit apprendre de son entourage la façon de s'exprimer, d'être, d'entendre, mais aussi celle qui arrive à imposer et à faire accepter d'autres façons de s'exprimer, d'être et de sentir le monde. Lorsque les enfants malentendants inscrits dans la classe d'éveil à la danse deviennent un facteur de changements dans la relation du professeur au groupe, déviant de ce passage trop souvent forcé à la verbalisation au profit de l'attention, du regard sur soi, sur les autres et sur l'espace, et que d'autres enfants qui fréquentent les cours de formation musicale amènent à rééquilibrer l'aspect théorique au profit du vécu corporel, il ne faut pas pour autant en déduire prématurément et de façon caricaturale que la surdité rend les institutions muettes ! Simplement, celle-ci nous oblige à repenser d'autres chemins dans la transmission du savoir et dans l'échange des émotions, nous rappelant souvent de façon évidente que nos pédagogies sont celles du verbe, de la parole, au détriment du vécu, de la mémoire corporelle et du travail de l'imaginaire, c'est-à-dire du développement de nos aptitudes à la représentation mentale, à la création, à l'invention.

En s'appropriant le monde des sons, c'est-à-dire en devenant acteur de productions sonores et musicales, la personne handicapée définit d'autres règles du jeu et rappelle aux musiciens que la manière de percevoir de chaque individu est unique, liée à son histoire, à sa culture, à son éducation, à son appartenance à un groupe social, mais aussi à son handicap. Ce dernier lui confère une unicité qui fait prendre conscience au reste du groupe que les entendants n'ont pas le monopole du monde sonore. L'univers du sourd échappe à ce que nous connaissons, et même si les moyens techniques actuels nous permettent de nous en faire une idée assez précise, ceci ne suffit pas à rendre compte de

la réalité, c'est-à-dire de la multitude des perceptions qui vont se greffer sur ce message pour aboutir à l'intensité du vécu musical et à l'élaboration d'un monde sensible.

C'est cette confrontation d'attitudes et de perceptions différentes qui rendent le dialogue artistique passionnant ; lors de la réalisation d'un spectacle sur le thème de l'eau avec des enfants sourds, nous sommes ainsi aperçus que les images que ce sujet éveillait en nous afin de les traduire musicalement étaient fort diverses. En effet, là où nous faisons appel à des sensations sonores appelant un certain « figurisme », comme cela se rencontre très souvent dans l'histoire de la musique (vagues. Cascades / glissandos. Chromatis-mes...), les enfants en appelaient à des sensations beaucoup plus physiques, liées intimement à leur vécu : le froid et le chaud pour l'expérience du corps sous une douche, la profondeur et l'immersion ressenties lors des séances de piscine, la pluie et l'orage alliant les sensations tactiles, thermiques des gouttes sur le visage et celles, visuelles, des éclairs. C'est ce genre de situations qui permet à chacun de devenir à la fois plus créatif et plus attentif à la richesse des stimulations qu'offre notre environnement.

Quand des liens institutionnels amènent des professionnels d'horizons différents à trouver le commun dénominateur aux pratiques musicales et chorégraphiques, à savoir le bien-être des personnes handicapées ou non, alors les choix pédagogiques n'impliquent plus ni concurrence ni perte d'identité : ils deviennent le moteur de relations interindividuelles dans des axes éducatifs, rééducatifs ou artistiques qui permettent à chacun d'avoir une chance supplémentaire de se réaliser dans un domaine, langage pour les uns, champ de signification pour les autres, qui transcende les différences. La musique et la danse cessent alors d'être un patrimoine ou un héritage culturel jalousement gardés pour devenir des modes d'expression qui, au-delà des codifications rigoureuses, sont à réinventer en permanence. La diversité et la richesse des pratiques artistiques résident dans cette perpétuelle réappropriation du corps et des sons par l'homme. Si la personne handicapée a droit, comme tout autre, à cette réappropriation, elle ne peut en revanche en être privée par ceux dont la mission consiste à révéler cet univers inscrit en chacun de nous. Seule une pédagogie adaptée aux variations des facultés mentales, sensorielles ou motrices, sera la clef du positionnement des institutions dans un futur très proche qui devra de plus en plus compter avec ce mouvement irréversible d'ouverture aux handicaps et dont la spécialisation ou l'intégration ne sont qu'un exemple parmi les questions à venir.

En 1810, Beethoven inscrivait ces mots sur une feuille d'esquisses : *“Ne garde plus le secret de ta surdité, même dans ton art”*¹⁵, En 1996, ne gardons plus le secret de notre art, même aux handicapés.

¹⁵ E. Anderson, cit.