

Cefedem Bretagne-Pays De Loire  
Formation Continue au Diplôme d'Etat de professeur de musique en  
Instruments Traditionnels

## Enseignement musical et déficiences visuelles

Nicolas Syz  
Promotion 2003-2005



# Sommaire

Introduction

## I) Etat des lieux de l'enseignement musical pour et/ou par les déficients visuels.

- a. Le milieu scolaire ordinaire :
- b. Les structures spécialisées
- c. Les structures territoriales :
- d. La sphère privé :

## II) Quels problèmes posent l'apprentissage et l'enseignement de la musique pour et par les déficients visuels ?

- a. La relation à l'écriture dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique :
  - Rapport à l'écriture
  - La musicographie pour les déficients visuels
- b. Comment remplacer le sens visuel dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique ?
  - Substitution de la vue par le touché et l'ouïe
  - Capacité mémorielle :
- c. Les rapports apprenant-enseignant
  - L'autorité
  - L'acceptation du handicap

## III) Aujourd'hui, comment améliorer l'intégration des déficients visuels dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique ?

- Les textes ministériels
- Les établissement territoriaux

Conclusion

# **Introduction**

Dans le cadre de mon mémoire de diplôme d'état de professeur de musique en instrument traditionnel, j'ai choisi de travailler sur l'enseignement musical et les déficiences visuelles.

Dans l'imaginaire collectif, les déficients visuels sont souvent dotés de capacités musicales plus développées que la moyenne. Il est vrai que dans différents styles musicaux, certains déficients visuels sont ou sont restés très reconnus. En musique traditionnelle bretonne par exemple Matilin an dall (Maturin « l'aveugle » est resté une figure emblématique bien plus d'un siècle après sa mort. Un concours de sonneurs dans le cadre du festival interceltique de Lorient récompensant chaque année les couples les plus talentueux porte d'ailleurs son nom. Il existe de nombreux autres exemples comme Pêr an doll ou Christian Duro, clarinettiste et chanteur du pays fisel qui anime aujourd'hui nombre de stages de clarinette à travers la Bretagne.

Depuis la moitié de la formation que je suis au sein du C.E.F.E.D.E.M Bretagne Pays de la Loire depuis 2003, ce nouvel handicap m'a provoqué des questionnements sur ma façon d'enseigner la musique et sur la façon de l'apprendre au près des autres. Cette nouvelle situation personnelle m'a donc conduit à me demander quelle pédagogie adopter pour les déficients visuels.

Nous verrons tout d'abord dans quelles structures se déroule l'enseignement musical des déficients visuels, puis les conséquences de ce handicap, et nous nous demanderons pour finir comment améliorer l'intégration des déficients visuels dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique.

## **I) Etat des lieux de l'enseignement musical pour et/ou par les déficients visuels**

L'enseignement de la musique pour et/ou par les déficients visuels peut avoir plusieurs cadres différents. Il peut se dérouler en milieu scolaire conventionnel, en établissement spécialisé, dans les structures territoriales ou dans la sphère privée.

### **B) Le milieu scolaire ordinaire :**

Aujourd'hui, la pédagogie d'éducation des déficients visuels tend à l'intégration dans un milieu scolaire ordinaire. Cette politique intègre évidemment l'éducation musicale. L'objectif de celle-ci est d'éviter l'éloignement géographique et familial des élèves. En milieu scolaire ordinaire on trouve également des enseignants déficients visuels qui enseignent à des voyants. Par exemple : Mme Asselin, professeur de musique certifié et aveugle de naissance enseigne dans un collège de la région parisienne. Mais enseignants comme élèves ne semblent pas être particulièrement à l'aise en général en milieu scolaire ordinaire. Lorsque les élèves souhaitent aller vers d'autres structures d'enseignement, il en existe de spécialisées.

### **C) Les structures spécialisées**

Il existe en France quelques structures spécialisées dans l'enseignement adapté aux déficients visuels, aveugles ou amblyopes<sup>1</sup>. Dans ces structures, l'enseignement musical prend en général une place plus importante qu'en milieu ordinaire. Ceci est un héritage du, déjà, long passé de l'enseignement destiné aux déficients visuels.

L'histoire des aveugles fut bouleversée en 1771 lorsque Valentin Haüy tente de leur donner des conditions de vie normales et honorables. Il ouvre sa première école en 1784 avec douze élèves de condition très modeste. Près de dix ans plus tard, cette école compte quatre maîtres de musique et l'institut royal devient institut

---

<sup>1</sup> Malvoyants

national. Tout l'enseignement musical se fait de façon orale car il n'y a pas de système de transcription simple, tous sont très complexes à déchiffrer. Le développement et l'organisation de la musique dans les établissements spécialisés ont connu leur épanouissement avec l'invention du braille : langage élaboré par Louis Braille en 1829. Celui-ci enseigne à l'I.N.J.A l'institut des jeunes aveugle<sup>2</sup>.

Cet institut est encore aujourd'hui l'établissement d'enseignement pour déficients visuels le plus important en France. Les élèves y ont trois heures de solfège obligatoire plus une heure d'instrument. La musicographie braille y est de rigueur. Mr Malan responsable de la formation à l'I.N.J.A (institut national des jeunes aveugles) défend ce type de structure. Selon lui, ce système est plus même à amener les jeunes déficients visuels à acquérir les armes nécessaires pour effacer tant que possible les différences. Ce serait une méthode indispensable pour que les jeunes aveugles et amblyopes travaillent ensuite en autonomie dans d'autres structures.

#### D) Les structures territoriales :

Dans les structures territoriales (Centre national de région, Écoles nationales de musique et de danse...) la spécialisation envers le handicapé visuel est nettement moins présente. A Toulouse, le conservatoire affirme accueillir les déficients visuels mais le personnel enseignant n'est pas formé à cet accueil. Hors, il paraît mal aisé pour un aveugle de se retrouver notamment dans une classe de formation musicale si l'enseignant n'y est pas adapté. La bonne volonté exprimée par certains arrêtés ministériels trouvent ici apparemment leurs limites, ce qui laisse place à une autre sorte d'enseignement musical : celui de la sphère privée.

---

<sup>2</sup> I.N.J.A : institut des jeunes aveugle, boulevard des invalides à Paris.

### E) La sphère privé :

Aujourd'hui encore, l'enseignement musical des jeunes déficients visuels se passe parfois dans la sphère privée avec un enseignant à domicile (enseignant qui peut lui-même être déficient visuel). Des parents choisissent cette solution espérant avoir un enseignement plus adapté pour leur enfant. Mr Malan explique que cette voix professionnelle est choisie par de nombreux musiciens aveugles ou amblyopes car elle ne comporte aucune obligation de diplôme.

## **II) Quels problèmes posent l'apprentissage et l'enseignement de la musique pour et par les déficients visuels ?**

### **A) La relation à l'écriture dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique :**

- **Rapport à l'écriture**

Pour les déficients visuels, l'apprentissage de la musique pose deux problèmes en relation avec l'écriture. Comme dans de nombreux apprentissages il est souvent fait appel dans celui de la musique à des textes explicatifs écrits. En second lieu la déficience visuelle pose des problèmes pour la lecture de partitions.

En musique, comme dans d'autres domaines, il est souvent fait usage de textes dans l'apprentissage : ouvrage sur des styles musicaux, récits explicatifs sur des œuvres, sur des styles de jeu, sur des musiciens... L'élève déficient visuel y remédie par trois solutions. Il peut, premièrement faire lire ses textes par une tierce personne. Mais cela est incommode par le manque d'autonomie que cela provoque. En effet la lecture du voyant est automatiquement interrompue en cas de manque d'attention. Ce qui n'est pas le cas avec la lecture d'une tierce personne.

Mais il existe aujourd'hui des moyens techniques permettant de remplacer le lecteur. Des appareils alliant un scanner et une synthèse vocale permettent désormais la lecture de textes. L'utilisation de ces appareils nécessite néanmoins une certaine habitude pour s'en servir correctement notamment des vitesses de lecture. Il existe également de la télé agrandisseurs permettant aux malvoyants une lecture qui reste encore fastidieuse.

Depuis maintenant plus d'un siècle il existe également l'alphabet braille. Cet alphabet permet un système de lecture parallèle aux déficients visuels. Il pose

néanmoins des contraintes de traduction même s'il existe des structures associatives qui facilitent ce travail.

Ces contraintes se retrouvent dans le travail sur la musicographie.

- La musicographie pour les déficients visuels

La musicographie ne pose pas les mêmes problèmes pour les aveugles et pour les amblyopes. A l'I.N.J.A (l'institut national des jeunes aveugles), Mr Malan me dit travailler de deux façons différentes. Avec le public apprenant amblyope les enseignants travaillent avec l'écriture dite « en noire ». Avec un public apprenant aveugle, il est fait usage aujourd'hui du système d'écriture de la musique « braille ». Par le passé, certains se sont essayés à des systèmes rapidement abandonnés comme l'écriture lettrée des notes en relief. Valentin Haüy utilisait une plume spéciale à bec fendu avec laquelle il traçait les lettres sur le recto de la feuille afin de pouvoir « lire » avec ses doigts sur le verso de celle-ci. Il était utilisé également un système de notes en bois tenues par des ficelles utilisé par Maria Theresia Von Paradis (fin XVIII). Créé en 1829, le système de notation musicale pour aveugles est inventé par Louis Braille et n'a été reconnu internationalement qu'en 1929. Les travaux de Barbier montrent clairement la supériorité du point sur le toucher lisse. C'est aujourd'hui le langage de référence dans l'apprentissage de la musique écrite pour les déficients visuels. Grâce à ses soixante trois combinaisons (résultant de la combinaison de six points) signes lisibles à la main, ce langage permet une lecture de la musique équivalente à celle en noire. Chaque signe que l'on retrouve sur la portée a un signe correspondant en braille. On retrouve dans les signes : les notes, les valeurs, les silences, les altérations, les accords, les doigtés etc. La hauteur d'un sons est donné par un signe d'octave (on en compte sept). Un même signe donne à la fois la note et sa valeur. Do ré mi fa sol la si en croche correspondent aux lettre de D à J. En ajoutant ou en ôtant un point ou deux, on change la valeur de la note. Avant le nom de la note il peut y avoir par exemple: le signe de pédale, la marque d'intensité du son, commencement d'un coulé, triolet, altération signe d'octave, puis après la note, le doigté, fin de liaison, pédale levée. Tout ceci toujours dans le même ordre.

Un petit bémol cependant (sic) : ce système exclue bien évidemment la lecture à la vue (hormis quelques possibilités de travail au chant ou au piano main droite accompagnée d'une lecture de partition à la main gauche). Le travail sur la musique écrite demande donc au déficient visuel beaucoup plus de temps et une capacité mémorielle croissante. Le travail sur la musique écrite est pourtant privilégié aujourd'hui pour les déficients visuels, notamment dans les structures d'enseignement supérieur. Mr Malan enseignant à l'I.N.J.A revendique le nombre d'heure important consacré par semaine à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture de la musique par une volonté de rendre les élèves autonomes. A la suite de l'apprentissage de ce système de lecture, ils pourront toujours lire n'importe quelle partition en braille ou se faire transcrire une partie en noire.

L'incapacité de lecture et d'écriture en noir n'est pas le seul problème qui se pose aux déficients visuels. L'absence de ce sens empêche l'apprentissage par imitation, oblige un travail de mémoire plus accru et demande une éducation spécifique à l'appréhension de son propre corps.

### *B) Comment remplacer le sens visuel dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique ?*

- Substitution de la vue par le touché et l'ouïe

Dans la relation pédagogique apprenant-enseignant, lorsque l'une des parties prenantes ou les deux sont déficients visuels, il se pose le problème de la vision de l'autre. L'élève aveugle ou amblyope ne voit pas son professeur se tenir avec son instrument, il ne peut donc pas apprendre les postures instrumentales par imitation. L'enseignant déficient visuel pareillement ne voit pas les postures de son élève. Citons encore à ce sujet Mr Malan qui nous dit travailler sur les postures instrumentales énormément par le touché. Au piano il vérifiera par ce sens la position des mains, du corps de l'élève. Ce comportement pédagogique ne semble pas poser de problème aux élèves. Cela en posera certainement plus avec des élèves voyants. Ils seraient sans doute plus gênés. Mais avec les déficients visuels il s'agit là de respecter les frontières didactique du sens tactile. Dans de nombreux apprentissages il y a besoin de toucher pour comprendre. De

plus, son espace tactile étant limité à l'envergure de ses membres, pour l'élève déficient visuel, l'ouïe prendra un sens particulier lorsqu'il sera en circonstance d'écoute, de concert d'audition pour reconnaître les instruments. Un voyant reconnaîtra la contrebasse à sa forme particulière.

La solution du touché semble un peu moins efficace sur le travail d'une pince d'instrument à vent, mais ces postures se travaillent aisément à l'oreille. L'enseignement se doute que, par exemple à la bombarde, si l'élève a un petit son fermé, c'est qu'il pince très près du bord de l'anche. Un élève de clarinette qui a des problèmes de détachés avance sa pince, sur tout de sa lèvre inférieure, et les détachés seront tout de suite beaucoup plus nets.

- Capacité mémorielle :

Le travail autour du sens du touché et de l'ouïe ne sont pas les seules capacités remises en jeu pour remplacer le sens visuel. Le déficient visuel, pour travailler la musique aura besoin de se servir de sa mémoire beaucoup plus que le voyant, et ce, même s'il sait lire des partitions en braille. Il les lit pour les apprendre par cœur mesure par mesure. Le travail demandé à un déficient visuel pour apprendre des pièces d'une durée importante relève alors d'une somme incalculable de travail. Il est important de se rendre compte de l'effort pour apprendre à l'oreille plusieurs pages de partitions (partitions pouvant être retranscrites en fichier audi MIDI ou jouées par une tierce personne).

Cependant dans la musique traditionnelle bretonne, par exemple, la mémoire est traditionnellement sollicitée. Cette musique se base autour d'une culture populaire d'origine orale. Il y a encore à peine un demi siècle beaucoup de musiciens n'apprenaient que d'oreille apprenant les thèmes les uns après les autres. Quelques sonneurs nous disent par exemple avoir appris des airs en les chantonnant plusieurs heures après les avoir entendus pour la première fois. La musique traditionnelle serait-elle plus abordable pour les déficients visuels ?

## • L'imaginaire au service de la mémorisation

Il existe une méthode de travail pouvant permettre de solliciter la mémoire avec plus de réussite. L'enseignant avec un public déficient visuel peut recourir, encore plus qu'avec un autre public, à l'imaginaire. Ce public a d'autant plus besoin de technique de mémorisation. En effet il va raconter une histoire à un moment clé du cours. Elle est employée après l'échec d'une première consigne proposée par le professeur, qui, faute de résultat réel de la part de l'élève (exemple : pas de modification du son), est reformulé de façon imagé : » imagine que tu te promène... » L'imaginaire pallie toutes sortes de situation blocages, qu'elles soient d'ordre technique, de l'interprétation ou de l'attitude général corporelle et gestuelle de l'élève. En s'employant comme un outil et non comme une fin, l'imaginaire favorise l'émergence des compétences souhaitées dans le domaine musical : il peut servir de moyen mnémotechnique en sollicitant la mémorisation tout en la facilitant. Il faut cependant faire très attention au langage imagé utilisé. L'enseignant ne peut pas se servir du verbalisme qu'il pourrait utiliser avec un public de voyants. Cette recherche de technique utilisés implique une conscientisation du handicap. Celle-ci paraît plus évidente lorsqu'un l'une des deux personnes seulement est atteint d'une déficience visuelle.

## C) Les rapports apprenant-enseignant

La déficience visuelle a des conséquences sur le rapport apprenant-enseignant. Quelques exemples : la question de l'autorité, de la conscientisation du handicap ou de l'acceptation de celui-ci.

### • L'autorité

L'enseignant aveugle ne voit pas le comportement du ou des élèves dans sa classe. Cela peut poser des problèmes d'autorité lors des cours collectifs. Mme Asselin, professeur de musique en collège en région parisienne dit avoir des

difficultés dû à son handicap à faire respecter son autorité dans la classe. On peut se poser la question de savoir si ce problème n'existerait pas tout autant si elle était voyante. Elle dit régler en partie ce problème grâce à l'aide d'une assistante. Ce problème peut également s'améliorer en mettant en place un travail pédagogique autour du respect du handicap. Mais il est probable que ce travail peut s'effectuer correctement que se l'enseignant lui-même a pleinement accepté sa différence. Un aveugle de naissance par exemple appréhende son corps de façon différente, et s'en rend compte. L'enseignant qui ne l'aurait pas encore accepté peut avoir beaucoup plus de mal à se faire respecter. Ce problème d'autorité se pose beaucoup plus dans un cadre pédagogique où les élèves viennent par obligation (comme dans le cadre scolaire de l'école obligatoire).

- L'acceptation du handicap

Le besoin d'acceptation du handicap par l'enseignant est valable aussi pour l'élève. Si celui-ci est voyant, il peut avoir du mal à comprendre le comportement de son professeur amblyope. Effectivement, un enseignement où l'apprenant est voyant et non le professeur amène un partage différent du territoire.

Si un enseignant venait à perdre la vue, il pourrait constater de façon plus flagrante les changements qui s'opèrent sur certains actes pédagogiques. Par exemple, lorsque l'élève travail un morceau et qu'il lui faut d'abord l'écouter sur un enregistrement C.D, c'est cet élève qui le mettra en route, trouvera la plage et lira à haute voix la description du morceau figurant sur la jaquette. Dans ce genre de circonstance l'élève se rend mieux compte du handicap de l'enseignant. Il ne s'en rend effectivement pas compte tant que l'enseignant amblyope n'est pas mis en situation de lecture. C'est pourquoi, les élèves peuvent être étonnés par le fait qu'ils ne soient pas reconnus par leur enseignant hors des circonstances de cours.

« La musique reste un art pleinement accessible aux non-voyants, un art qu'ils ont la satisfaction de partager à égalité avec les voyant »

Marie Annick Socié

Il y a cependant des freins et des blocages à l'intégration des déficients visuels dans l'enseignement de la musique, comme nous avons pu le voir précédemment. Il faut donc se demander comment améliorer cette intégration encore fragile dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique.

### **III) Aujourd'hui, comment améliorer l'intégration des déficients visuels dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique ?**

- Les textes ministériels

Il existe de nombreux textes de loi et arrêtés ministériels traitant du handicap. Un exemple est joint en annexe : « Accorder une attention particulière aux élèves handicapés ». Ce type de texte reflète beaucoup de bonne volonté (volonté d'intégration, de mise en réseau des compétences...) mais ne semble pas suivi d'une réelle efficacité. Le peu de véritable intégration des déficients visuels dans les structures territoriales l'illustre. Cela est dommageable car tous les déficients visuels ne suivent pas leur scolarité dans des établissements spécialisés qui sont essentiellement situés à Paris.

- Les établissements territoriaux

Une meilleure intégration des établissements territoriaux d'enseignement musical demanderait des efforts à ceux-ci en terme de formation des enseignants. Comme nous l'avons vu précédemment, le public déficient visuel demande des adaptations pédagogiques. La bonne volonté est, face à cela, un premier pas mais ne suffit pas. C'est à cet effet qu'est délivré par l'intermédiaire de l'université de Haute Savoie un diplôme spécifique : le C.A.E.M.A.D.V (le Certificat d'aptitude à l'enseignement musical pour les déficients visuels). Ce diplôme est délivré suite à une formation adaptée en plusieurs points aux déficients visuels (Pédagogie générale, pédagogie de l'enseignement de la musique, notion de psychologie, notion de physiologie et de pathologie...) et de stages pratiques en établissement spécialisés (à l'I.N.J.A par exemple). Ce diplôme est ouvert depuis 1976 aux voyants. Il est complètement adapté à des candidats non-voyants. Mais c'est l'unique diplôme d'enseignement musical qui comporte de telles adaptations. Cela ne veut pas dire que les enseignants en musique ne sont compétents uniquement que dans l'enseignement vers un public déficient visuel ? Mr Malan, professeur à

l'institut national des jeunes aveugles témoigne cependant de la difficulté supplémentaire pour l'aveugle ou le malvoyant à passer ce diplôme. Il est lui-même titulaire du diplôme d'état mais considère avoir dû fournir beaucoup plus de travail qu'un voyant, notamment pour l'épreuve instrumentale où il a dû travailler dans le même temps imparti des œuvres qu'il a étudiées en lecture braille. Ce qui demande toujours un peu plus de temps même pour un musicien habitué à le lire. Pour le diplôme délivré par l'éducation nationale, il existe des adaptations aux différents handicaps mais elles n'existent pas pour les diplômes délivrés par le ministère de la culture.

## **Conclusion**

Nous avons donc pu voir que dans l'enseignement musical pour et/ou par les déficients visuels sont présentes plusieurs structures. Cette déficience y a des pédagogies qui nécessitent une réflexion et une formation des professionnels. L'intégration des déficients visuels dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique paraît cependant pouvoir être améliorée. Pédagogiquement les structures concernées répondent à la spécificité de la déficience visuelle par des adaptations plus ou moins bien réussies.

J'ai été satisfait d'avoir découvert par ce travail le monde de l'enseignement musical adapté à un handicap qui est aujourd'hui le mien. Cela m'a permis de rencontrer nombre de structures et de personnes. Certaines rencontres ont pu être plus étonnante que d'autres. Un enseignant de musique, aveugle, du pays de Lorient, dit par exemple « détester les aveugles au plus haut point et prendre des élèves déficients visuels à contre cœur ! » mais la rencontre avec cet enseignant fut brève. Le fait que le mémoire soit produit dans le cadre d'un diplôme d'état de professeur de musique en instrument traditionnelle l'a amené à qualifier ce diplôme de « ridicule » et « stupide ». Cet exemple anecdotique mis à part, toutes ces rencontres ne furent pas tout le temps faciles à mettre en œuvre. Le monde du handicap, entre autre visuel, paraît être diffus et varié. L'exemple de l'enseignement musical et de la déficience visuelle l'illustre bien : de nombreuses structures différentes concernent ce sujet mais ne sont pas mises en réseau 🇫🇷

## **ANNEXES**

**Annexe 1**  
**Extrait du plan de relance Culturel, Ministère de la Culture, 2005**

**Fiche n°5:**  
**Accorder une attention toute particulière aux élèves handicapés**

**Contexte**

Favoriser l'accès à la culture et aux pratiques artistiques pour les personnes handicapées constitue un devoir de service public, qui consiste à faciliter la découverte du plus grand nombre aux œuvres d'art et de l'esprit. Pour répondre à cette attente, il s'agit de renforcer l'accès à la culture pour les élèves handicapés dans le cadre du plan "culture". L'accès à la pratique culturelle et artistique des personnes handicapées constitue une des priorités du ministère de la culture et de la communication. A ce titre, elle figure dans la Directive Nationale d'Orientation triennale 2003-2005, ainsi que dans la DNO annuelle des établissements publics. Cette démarche est en pleine adéquation avec la volonté du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche qui a fait de la scolarisation en milieu ordinaire des jeunes présentant une maladie invalidante ou un handicap un des axes prioritaires de son action, tout en assurant un enseignement aux jeunes accueillis, lorsque leur situation personnelle l'exige, dans un établissement sanitaire ou médico-social. C'est aussi pour les deux ministères, une chance d'enrichir l'offre culturelle en France dans toute sa diversité. Ces objectifs communs vont trouver dans les dispositions de la loi pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées de nouveaux moyens de réalisation.

La commission nationale culture-handicap, créée par arrêté le 1er février 2001, constitue une instance de dialogue et de consultation entre le ministère de Culture et de la Communication, le secrétariat d'Etat aux personnes handicapées, la délégation interministérielle aux personnes handicapées, les principales associations représentatives des personnes handicapées, les personnes handicapées elles-mêmes et le milieu culturel et artistique. Le ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est associé à ses travaux. Parmi les propositions issues des travaux de la commission nationales Culture-Handicap figure l'action à mener en faveur d'un meilleur accès à l'art et à la culture pour les élèves handicapés.

**Objectifs**

**-favoriser la pratique artistique et culturelle des élèves handicapés :**

Ceci peut faire l'objet d'opérations visant à structurer les liens entre écoles accueillant des élèves handicapés (soit en intégration individuelle ou en classe d'intégration) et équipements culturels de proximité, en lien avec des artistes et les professionnels de la culture. Il s'agit de favoriser les projets d'action éducative en

lien avec les établissements culturels (musées, bibliothèques-médiathèques, sites patrimoniaux, théâtres, centres d'art) et les établissements d'enseignement spécialisé de musique, de danse et d'art dramatique, sous tutelle de l'Etat ou des collectivités territoriales, en accord avec le projet de l'établissement scolaire.

### **-développer les activités périscolaires des enfants handicapés :**

Développer au sein des contrats éducatifs locaux des partenariats entre établissements culturels et écoles recevant des élèves handicapés pour l'engagement d'activités périscolaires des enfants handicapés, en lien avec les enfants valides. Il s'agit, dans un principe de respect de l'égalité de la personne handicapée de l'associer, dès son plus jeune âge, aux activités des autres enfants, mais également, au travers d'un projet culturel commun, d'habituer les enfants valides à jouer et travailler avec des personnes que notre culture et notre perception immédiate nous désignent comme "différentes". Cette action demande une concertation entre les ministères chargés de la culture et de l'éducation, ainsi qu'avec le Ministère de la jeunesse et des sports, le Ministère chargé de la politique de la ville, les collectivités territoriales et les associations représentatives des personnes handicapées.

## **Méthode**

### **Proposition n°1: sensibilisation des acteurs**

La démarche d'accès à la culture et aux pratiques artistiques implique une formation des acteurs de la démarche, soit les professionnels de l'éducation (enseignants et aides-éducateurs, auxiliaires scolaires), les professionnels de la culture (professionnels de l'administration centrale et régionale, des institutions culturelles, artistes) et plus largement les référents au sein des collectivités territoriales, mais aussi, afin d'engager une action participative et concertée, les familles d'enfants handicapés et les associations représentatives des personnes handicapées (référents "culture"). Les villes signataires d'une Charte "Handicap" pourraient participer à la dynamique proposée (notamment Belfort, Poitiers, Nantes, Lille, Nancy). L'association des départements de France constitue également un des interlocuteurs du projet.

Les activités scolaires et périscolaires participent à vaincre l'isolement de l'enfant handicapé, pour une meilleure intégration sociale. Dans ce cadre, le projet de sensibilisation des acteurs pourrait être mené dans le cadre de l'Action II du plan Equal "Les temps pour vivre ensemble", piloté par un Groupement d'intérêt public "Handicap et Compétence, médiation et intégration", regroupant des ministères, des universités, des centres de formation, des associations de parents et des organismes représentant des collectivités territoriales. Le Centre national d'étude et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) fera partie du partenariat, ainsi que le ministère de la culture et de la communication.

L'action II a, notamment, pour objectif, la mise en œuvre de projets innovants sur les questions de formation, de mise en réseau et de capitalisation des ressources et des savoir-faire. Ainsi, la sensibilisation commune des partenaires (les professionnels de différents secteurs, et plus particulièrement des métiers de la médiation et de l'accompagnement des personnes handicapées et les familles) constitue un des axes de travail pour l'émergence de projets d'intégration sociale. Cette sensibilisation est à mettre en œuvre sur la base d'un tronc commun à proposer dans les cycles de formation initiale et/ou continue des professionnels travaillant sur le même champ : accès des élèves handicapés à la pratique culturelle et artistique. Elle pourra s'engager tant à l'échelon national que régional. A l'échelon des familles, cette sensibilisation préalable leur permettrait, également, une meilleure intégration, notamment via les associations représentatives des personnes handicapées, au sein des groupes départementaux de pilotage des CEL.

### **Proposition n°2: constitution d'un dispositif de ressources**

Il s'agit d'inclure la dimension culture-handicap au sein des pôles nationaux de ressources existants et des futures maisons départementales des personnes handicapées qui ont pour mission d'apporter des réponses de proximité aux personnes handicapées et à leurs familles.

La constitution de lieux de ressources et d'appui est un des axes de l'Action II du plan EQUAL "Les temps pour vivre ensemble", piloté par un Groupement d'intérêt public "Handicap et Compétence, médiation et intégration". Ces plates-formes de ressources et de médiation mises à disposition des familles, des collectivités territoriales et des professionnels concernés sont autant d'outils de mise en réseau, en faveur du projet d'intégration de l'élève en situation de handicap et au développement des projets de pratiques artistiques et culturelles.

### **Proposition n° 3: Rencontres spécifiques**

Dans le cadre de leur plan d'action "Handicap", les Directions régionales des affaires culturelles (DRAC) ont pour mission de mettre en place des séminaires inter-régionaux sur l'accès des personnes handicapées à la pratique artistique et culturelle. La question du développement des projets d'éducation artistique et culturelle des enfants handicapés constitue un des thèmes de séminaire à investir. Ces séminaires inter-régionaux impliquent la participation des réseaux régionaux (rectorats, services déconcentrés des autres ministères partenaires, collectivités territoriales, institutions culturelles, associations représentatives). Ils constituent des temps de mise en réseau, d'échange, de sensibilisation et de valorisation des actions engagées.

Ces rencontres ont également pour objectif de clarifier les chantiers à investir par les DRAC, en lien avec les services déconcentrés du ministère de l'Éducation et les autres partenaires concernés. A ce titre, on peut d'ores et déjà identifier le développement des projets de jumelages entre institutions culturelles et écoles, avec une prise en compte de l'action culturelle au sein des projets d'établissements,

concertée avec les temps éducatifs, pédagogiques et thérapeutiques des élèves. Dans ce cadre, on peut noter l'élargissement de la convention culture/handicap au secteur scolaire, en cours en DRAC Haute Normandie. Parmi les autres axes à mettre en œuvre : la mise en œuvre de projets de formation interprofessionnels et le soutien à la constitution de lieux ressources.

## Annexe 2

# CNFEDS

### PROGRAMME D'ETUDES ANNEXES A L'ARRETE MODIFICATIF DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT MUSICAL DES AVEUGLES ET DES DEFICIENTS VISUELS

(Non paru au Journal Officiel)

#### I. Notion d'anatomie, de physiologie, d'hygiène et de pathologie

1. Le système nerveux.
2. Les organes des sens.
3. L'appareil locomoteur.

#### II. Notions de psychologie

1. Psychologie générale ;
2. Psychologie de l'enfant : les étapes du développement de l'enfant ;
3. Eléments de psychologie pathologique :
  - les troubles du premier développement ;
  - les retards du développement ;
  - les troubles de la personnalité ;
  - influences d'un handicap sur le développement.

#### III. Pédagogie générale

1. Les données du problème de l'éducation.
2. L'action éducative.
3. Catégories d'aveugles et de déficients visuels

#### IV. Les aveugles et déficients visuels

1. La cécité :
  - définition : légale, psychologique ;
  - principale cause de la cécité ;
  - catégories d'aveugles et de déficients visuels.
2. La vie des aveugles et des déficients visuels ;
  - dépistage et prophylaxie ;
  - la scolarité et les études ;
    - enseignement général ;
    - enseignement professionnel.
  - la vie professionnelle et sociale.
    - La législation sociale
    - Situation juridique
    - Les associations et les organisations internationales
3. Psychologie des aveugles et des déficients visuels.
  - la motricité :
    - limites :
      - \* à la vie de la relation, à l'autonomie, à la normalité des attitudes et des gestes socialisés ;
      - \* à l'efficacité de l'action : dépendance, sédentarité, raideurs, syncinésies, tics.
    - le problème de l'action :
      - \* le schéma corporel ;
      - \* la représentation mentale du geste ;
      - \* l'initiative motrice ;
      - \* l'ordre et la méthode ;
    - le problème de l'espace concret :
      - \* la mémoire musculaire ;
      - \* l'horizon auditif ;
      - \* l'orientation ;
      - \* le sens des obstacles.
  - la connaissance :
    - limites : notion et choses inaccessibles.
    - voie d'accès : perceptions d'origine tactile, musculaire, auditive, olfactive. Médiations diffuses. Rôle de l'acquis et de l'intelligence dans les suppléances ;
    - représentations mentales : nature niveaux des synthèses.
  - l'affectivité :

# CNFEDS

- les perturbations dues au handicap : attitudes des aveugles et des déficients visuels à l'égard de la cécité.
- l'influence du contexte familial et de l'entourage social. l'aveugle et le déficient visuel et le monde des voyants ;
- l'adaptation à la cécité et l'équilibre affectif ;
- la sexualité.
- la personnalité :
  - les risques de distorsion de la personnalité ;
  - les possibilités de normalisation : les suppléances, les compensations, les structures spécifiques, le rôle de l'éducation, du travail, de la réussite, de l'insertion sociale.
  - le dépassement de la cécité.

## V. Pédagogie de l'enseignement de la musique.

1. La profession de musicien pour les aveugles et les déficients visuels :
  - conditions ;
  - avantages ;
  - orientation professionnelle ;
  - diverses activités des musiciens aveugles
2. Qualités spéciales à développer chez le musicien aveugle ou déficient visuel :
  - l'attention : application de l'analyse au contrôle des gestes, à la tenue, à l'utilisation de l'oreille ;
  - la mémoire : mémoire tactile, musculaire, auditive, mémoire rapide, mémoire fidèle ;
  - la sensibilité esthétique.
3. Problèmes d'organisation scolaire :
  - enseignement collectif : l'ambiance de la classe ;
  - enseignement individuel : les rapports du maître et de l'élève ;
  - le livre de musique : technique de la mémorisation ;
  - le facteur temps.
4. Enseignement du solfège et de l'harmonie :
  - notation musicale ;
  - éducation de l'oreille ;
  - dictées musicales ;
  - développement de la mémoire ;
  - effectif optimum d'une classe de solfège ;
  - suppléance à l'absence du tableau noir ;
  - importance toute particulière de l'enseignement de l'harmonie : l'analyse, la mémorisation, l'accompagnement spontané, l'improvisation, composition, écriture et réalisation au clavier.
5. L'enseignement instrumental.
  - le piano :
    - sa nécessité : base de culture générale musicale ;
    - ressources professionnelles : leçons, concerts ;
    - le jeu : tenue, contrôle, mémoire musculaire, souplesse, adresse ;
    - importance de la lecture unimanuelle.
  - l'orgue.
  - autres instruments : violon, violoncelle, guitare, accordéon, instrument à vent, instrument à percussion.
  - la musique d'ensemble.
6. Le chant : le chant choral.
7. La notation musicale des voyants.



Annexe 3

do ré mi fa sol la si

The image shows a musical scale in Braille notation. The notes are: do, ré, mi, fa, sol, la, si. Each note is represented by a Braille character followed by a musical symbol (half note, quarter note, eighth note, or sixteenth note) and the letters 'ou'. The notes are arranged in four rows, with horizontal lines separating the rows.

Notation musicale braille conforme aux décisions du congrès international convoqué par American Braille Press ; *Paris, 1929, American Braille Press Inc.*