

Guillaume Dallara
Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2007-2009

La routine

Sommaire

Introduction	Page 3
La routine	Page 4
- dans la nature	Page 5
- dans les rites et rituels	Page 6
- dans les situations extrêmes	Page 7
- chez les scientifiques	Page 7
- dans la famille	Page 9
- dans l'enseignement	Page 10
Routine négative	Page 12
- conception du métier	Page 12
- conception de l'apprentissage	Page 19
- organisation de l'institution	Page 26
Synthèse et analyse en vue d'une routine positive	Page 29
- la routine « d'urgence » pour les élèves	Page 30
- la routine « animale » transposée	Page 31
- le rituel du cours, ou ré envisager la routine	Page 32
- vers un enseignement diversifié	Page 34
- la routine du projet	Page 36
- la routine scientifique adaptée	Page 37
- la routine de l'institution	Page 38
- « la routine des routines »	Page 40
Conclusion	Page 42

Dans mon apprentissage de la musique, je n'ai que trop vécu de moments répétitifs et monotones, sources de lassitude et de démotivation. Grâce à la « pression » ou l'influence familiale, j'ai poursuivi mes études, un peu contraint et forcé.

Ce n'est que plus tard que j'ai pu m'interroger sur ce phénomène et le nommer, la routine.

Cette routine, facteur d'abandon pour certains, est synonyme d'efficacité pour d'autres. Partant d'un constat personnel, je souhaite cerner le paradoxe entre les routines négatives et les routines nécessaires pour savoir de quelle routine on parle, quelles en sont les sources, les conséquences et si il y a des alternatives à cette routine ?

Le mot est court mais le sens est vaste et complexe. Qu'est ce qu'un petit mot composé de deux syllabes peut bien cacher. Selon le contexte, peut-il prendre un sens différent ? De quoi parle-t-on quand on parle de routine ?

Le mot est constitué d'une base rout* et d'un suffixe -ine. Étymologiquement, c'est un dérivé de route, dans le sens du chemin très fréquenté, que l'on emprunte, toujours le même, par habitude, sans se poser de question, par facilité, en vue d'être efficace.

Le mot « route » est un dérivé du latin « via rupta », littéralement « voie brisée », c'est-à-dire creusée dans la roche, pour ouvrir le chemin. Comme si l'on devait se frayer un chemin dans l'apprentissage, la routine serait une capacité à ouvrir une brèche, pour se faufiler dans la forêt de la connaissance. Il faudrait se créer sa propre routine, se la construire, pour apprendre. Acquérir des habitudes, des manières de faire pour se développer, s'inventer sa routine d'apprentissage.

Dans un premier temps, nous ferons un état des lieux de cette notion, pour voir les différentes formes qu'elle peut prendre. Ensuite nous aborderons les facteurs provocateurs de routine « négative » et pour finir, nous analyserons ces formes afin de dégager des hypothèses de fonctionnement des cours et des établissements pour mettre en œuvre la routine de la façon la plus positive possible.

I - La routine

Le dictionnaire en ligne XMLittré définit la routine comme suit :

- 1- Faculté de faire ou de connaître acquise par l'usage plus que par l'étude et les règles.
- 2- Procédé en quelque sorte mécanique pour faire ou apprendre quelque chose.
- 3- Usage, consacré depuis longtemps, de faire une chose toujours de la même manière, sans s'éclairer par la théorie.

Le dictionnaire de l'Académie française, huitième édition donne celle ci :

« Capacité, faculté acquise plutôt par une longue habitude, par une longue pratique, que par le secours de l'étude et des règles. Il n'a jamais étudié cet art à fond, mais il y a acquis une sorte de routine. Il fait cela par routine. Il se dit aussi de l'Usage depuis longtemps consacré de faire une chose toujours de la même manière. L'ornière de la routine. Être esclave de la routine. S'affranchir de la routine. Dans les deux acceptions, il se prend en mauvaise part. »

Ces descriptions se retrouvent dans plusieurs ouvrages de références.

La routine désigne un ensemble d'habitudes (ou l'une d'elles) et évoque la monotonie. Dans le langage courant, la monotonie désigne une situation qui lasse par son uniformité, par la répétition, par l'absence de variété. Les habitudes peuvent être considérées aussi comme des actions routinières, mais pas forcément négatives. « J'ai l'habitude de prendre cette route plutôt que celle-ci ». Quand nous voulons parler d'habitudes dans le sens négatif, ne dit-on pas « mauvaises habitudes » ?

Consciemment ou non, nous faisons la distinction entre les habitudes (actions répétitives optimisées positives) et la routine (actions répétitives plus ou moins optimisées mais négatives).

La traduction anglaise de « rout » est « dérout ». Autrement dit, c'est faire sortir de la route, comme si il y'avait une route à suivre. Un chemin à emprunter, dans lequel on ne passerait pas à côté de quelque chose. Passer par ce chemin garantirait d'atteindre l'objectif.

Par sonorité avec « route », en anglais « root » fait référence à la base, à la racine. En informatique, le dossier Root est le dossier à la racine de l'arborescence du disque dur. Celui qui est le départ de tout, il est la base sur laquelle on peut construire et

développer l'architecture, comme si cette routine permettait justement de permettre l'évolution, la création, la structuration.

Je vois un lien de jeu phonétique entre route et rite. Les racines sanskrites de rite nous indiquent qu'il provient de « rta. (Le « r » se prononce (de façon générale) 'ri', 'ru' ou 're' comme « chambre ».)

Les sens de rta sont :

Adjectif : clair, vrai, pur ; convenable, régulier

Nom : règle morale, droit, justice ; prière, foi ; agencement exact ; loi divine, ordre cosmique ; vérité suprême

On remarque pour l'adjectif, le sens « régulier » et pour le nom « d'agencement exact ». La routine serait une forme de rite ? Nous reviendrons plus loin sur cette idée.

- La routine dans la nature

Dans la nature, la routine (dans le sens de cycle, de répétition) est aussi présente et on la retrouve partout. Des plantes aux animaux en passant par les astres. Les espèces végétales suivent une routine de vie. Les tournesols font et refont interminablement le même déplacement durant la journée, pour suivre le soleil. C'est une routine journalière et permanente sans laquelle ils ne pourraient pas survivre.

Certaines fleurs se ferment le soir. Ce phénomène s'appelle la nyctinastie ; il est le résultat d'une réaction de la fleur à une stimulation extérieure. On pourrait apparenter ce phénomène à un cycle, cycle répétitif et régulier, journalier ou non ; routinier.

Le cycle de l'eau désigne le processus par lequel l'eau voyage successivement de l'air (condensation) à la terre (précipitation) avant de retourner dans l'atmosphère (évaporation).

Si nous faisons le parallèle avec les espèces animales, il s'avère que tout comme les plantes, elles suivent une routine de vie, avec des états (reproduction, couleur du pelage, hibernation) qui changent selon les saisons. Quand cet écosystème est quelque peu modifié par des facteurs exogènes, les espèces ont beaucoup de mal à faire face aux changements et parfois, périssent par manque d'adaptabilité. La routine est donc inhérente à la vie dans la nature, qui ne peut se développer sans elle. Les hommes ont, depuis l'invention de l'élevage et de l'agriculture, voulu maîtriser la nature, contrôler cette routine.

- La routine du rituel

Dans la société, la routine est un terme qui a généralement des connotations négatives. Quand nous évoquons ce mot, nous avons des représentations négatives qui arrivent : la routine est synonyme d'ennui, cela participe à la démotivation, c'est s'enfermer dans un schéma de fonctionnement (faire toujours la même chose, de la même manière, sans se poser de questions), sans perspective d'évolution.

« Tu vas faire quoi aujourd'hui ? »

« Comme d'habitude, la routine »

L'homme a un besoin de structuration, ancré au fond de lui. Un besoin de se situer dans le temps qui passe, pouvoir se représenter soi au sein de quelque chose d'impalpable, de fuyant. Les fêtes (religieuses ou pas) ont le rôle de permettre aux hommes de se repérer, se situer. Ainsi, si la révolution française a effacé toutes les évocations du pouvoir religieux passé, avec les fêtes commémoratives, la société a recréé de nouvelles dates pour ponctuer le temps, pour compter les jours.

De tout temps, les rites ont ponctué la vie des sociétés quelles qu'elles soient. Toujours à la même date, à la même période et de la même manière. Le rite n'est pas spontané : au contraire, il est réglé, fixé, codifié, et le respect de la règle garantit l'efficacité du rituel. Le respect des procédures de la routine en garantit l'efficacité. La routine est en cela proche du rite.

Les rituels peuvent intervenir dans la plupart des circonstances de la vie. On distingue ainsi des rituels sacrés (messe, prière...) et des rituels profanes (vœux de Nouvel An, manifestations sportives...); des rituels sociaux (rites de politesse, discours de promotion ou de fin d'année...) et des rituels privés (rites de la toilette, de la séduction...).

Dans les rites initiatiques de certaines sociétés, c'est un passage, une voie qui permet d'accéder à un état supérieur, un stade ultérieur de développement.

Le rite est inscrit dans l'individu, comme un code génétique que l'on ne pourrait pas modifier.

Après ce rapide tour d'horizon sur l'aspect du terme en lui-même, nous allons aborder différents cas particuliers de routine.

- La routine dans les situations extrêmes

Dans des situations extrêmes, la routine est un procédé utilisé, répandu et extrêmement efficace. Dans des interventions, les procédures de secours ou d'évacuations sont soumises à des routines. Le plan à suivre est clairement identifié et doit être respecté à la lettre, les étapes les unes après les autres.

Quand les équipes de secours arrivent sur une intervention, ils doivent réaliser une fiche d'intervention comprenant un bilan circonstanciel, un bilan vital, un bilan lésionnel et un bilan fonctionnel. Les bilans doivent être réalisés dans l'ordre et pour chaque bilan, il y'a une routine à suivre avec des points précis. Dans ces cas là, les routines sont nommées procédures.

Cependant il se peut qu'à suivre scrupuleusement le document, nous en oublions notre capacité de jugement et d'évaluation de la situation.

Certes les procédures sont optimisées pour ne rien laisser échapper, ne rien laisser au hasard mais en cas d'urgence critique, doit-on, peut-on omettre quelque chose dans cette routine ? et si oui, quoi ? Comment peut-on faire ce choix.

- La routine chez les scientifiques

Les scientifiques chercheurs utilisent eux aussi des procédures routinières. En fait la routine (ou plutôt l'analyse en routine) n'intervient pas lors de la phase de formulation d'un produit, mais dans la phase de conception (mois qui suivent la formulation, avant la mise sur le marché).

Si on prend l'exemple concret d'une industrie cosmétique, certains de leurs chercheurs formulent des molécules (ou plutôt des associations de molécules) afin de créer un produit. D'autres, à la suite, testent la stabilité des molécules entre elles, et c'est dans cette phase qu'ils cherchent à optimiser l'analyse par des procédés de chromatographie, procédé qui peut permet de faire migrer les molécules, et donc d'isoler les composants. Au fil des jours les molécules doivent rester stables, c'est-à-dire que la migration corresponde bien à celle attendue, que plusieurs molécules ne se sont pas associées pour en créer une autre qui pourrait être nocive.

Une fois que les chercheurs sont assurés de la stabilité des molécules, ils cherchent à développer une analyse en routine (quel type de chromatographie, quel type de solvant correspond à quel produit, quel produit permet aux molécules de migrer, quelle est la dose de solvant nécessaire) qui permettra aux techniciens de laboratoire,

au cours des mois de formulation, de répéter strictement la même opération pour s'assurer de la réelle tenue d'un produit.

L'analyse en routine consiste à vérifier que le résultat obtenu en cours de formulation sera le même que le produit final, utilisé quelques mois après par un client. Aucun paramètre analytique ne doit changer pendant tout ce temps, le résultat doit être le même à chaque fois.

Cependant il se peut que le résultat change et auquel cas, les scientifiques découvrent un nouveau produit, une nouvelle combinaison aboutissant parfois à un résultat bien plus intéressant que celui anticipé. De la transformation involontaire, inattendue de la routine découle une nouvelle association. Et à ce moment là, le processus recommence et les scientifiques essayent à nouveau de faire une analyse en routine.

- La routine dans la famille

« Au moins une des raisons qui font que le respect d'habitudes peut être associé à ces effets positifs est que les routines familiales sont un cadre porteur pour renforcer les relations parent-enfant, en proposant des occasions régulières pour les parents comme pour l'enfant de se retrouver autour d'un objectif commun et de développer des patterns d'interactions ajustés et susceptibles d'encourager le développement.

Pour le dire plus simplement, nous pensons que ces habitudes fournissent un cadre qui favorise la socialisation précoce de l'enfant. A travers sa participation répétée à des activités partagées et significatives, comme le salut, les repas, les rituels du coucher et les jeux sociaux, en compagnie de donneurs de soins sensibles et à l'écoute, les enfants commencent à internaliser les éléments de base du sens moral, et apprennent les valeurs et les pratiques de leur famille et de leur culture. »¹

La routine permet de structurer l'individu, de lui donner des bases, de s'affranchir d'un tâtonnement inutile. Notre vie est construite sur la routine. Nous nous levons, nous nous préparons, allons au travail et rentrons. Six jours par semaines. Ce cycle se répète inlassablement pendant soixante ans (au moins). Mais qu'en serait-il si nous n'avions plus rien de fixe, plus rien qui ne garantisse une certaine stabilité ? L'homme pourrait-il se construire et se développer sans un « minimum » de routine ?

« Deux études ont mis en évidence les effets bénéfiques des habitudes familiales sur le devenir social et cognitif de l'enfant, dans le programme «Head Start» pour une population d'âge

¹ L'évaluation des pratiques familiales de routine dans les trois premières années de la vie par Lorraine F. KUBICEK et Frédérique LE HOUEZEC-JACQUEMAIN | Médecine & Hygiène | Devenir - 2002/4

préscolaire en milieu à faible revenu. Keltner (1990) a démontré que le suivi de routines familiales était prédictif de la compétence sociale préscolaire. Churchill et Stoneman (1997) ont montré que chez les filles, les habitudes familiales étaient associées à de meilleurs scores à des tests cognitifs standardisés et à l'évaluation par les enseignants des interactions avec les pairs. »²

-La routine dans l'enseignement

De la famille à l'enseignement, il n'y a qu'un pas que l'idée « d'éducation » nous permet de franchir.

Dans un contexte d'enseignement/d'apprentissage, la routine se traduirait par un cours qui se déroule toujours de la même manière, où il n'y a pas de surprises.

Nous savons tous que la routine fait partie de notre vie quotidienne, y comprise la vie professionnelle.

Ses avantages ? Ils sont évidents. La routine nous permet de fonctionner sans trop réfléchir, sans être obligés de concentrer tous nos efforts physiques ou mentaux surtout quand nous sommes surchargés de travail. Elle nous permet d'économiser beaucoup d'énergie et de temps.

Pour un enseignant, la routine se manifeste sous plusieurs formes : redonner plusieurs fois une même leçon à différents élèves, répéter les mêmes démarches d'exploitation d'une notion, réitérer les mêmes pratiques de classe, par exemple: organiser son cours toujours de la même manière, suivre un cheminement identique chaque fois. Tout ceci semblait bien marcher jusqu'au jour où on s'est réveillé en se disant que quelque chose ne marchait pas très bien. Cette « chose » là est nommée « monotonie ». Ce n'est pas l'Amérique qu'on découvre, car la monotonie est depuis toujours une compagne de la routine. Cependant, nous suivons cette routine depuis si longtemps que nous ne réalisons plus à quel point elle peut nuire à la qualité de nos cours.

² L'évaluation des pratiques familiales de routine dans les trois premières années de la vie par Lorraine F. KUBICEK et Frédérique LE HOUZEC-JACQUEMAIN | Médecine & Hygiène | Devenir - 2002/4 - Volume 24

- Conclusion partielle

La routine fait partie de la vie car elle permet de structurer les choses et l'individu. Mais si la routine est inconsciente, elle peut devenir un frein au développement, et au lieu de permettre à chacun de se frayer un chemin dans un domaine inconnu, il semble qu'elle enferme l'individu dans un schéma de fonctionnement dont il n'est pas maître et ne peut sortir.

A travers tous ces exemples (sauf le dernier), nous voyons à quel point une routine peut être constructive, positive, en permettant à l'individu de se structurer. En revanche, elle se voit attribuer un sens péjoratif dans le dernier exemple en étant synonyme de monotonie et en étant effectuée inconsciemment.

II – Routine négative

1 – Conception du métier

Pourquoi une démarche pédagogique classique mise en œuvre par un professeur dévoué n'arrive pas à animer la classe, à attirer la participation active de tous les élèves? Quelle est la cause principale de cette situation? La routine participe-t-elle à cette démotivation ?

Nous avons entendu maintes fois des professeurs se plaindre, lors des pauses cafés, que les étudiants étaient paresseux, démotivés, qu'ils n'avaient pas d'autonomie en apprentissage. La faute est à l'étudiant? Oui, c'est possible. Mais la réponse n'est pas si simple, car l'enseignement/apprentissage est constitué des processus interactifs et interdépendants. En tant que professeurs, nous ne pouvons pas conclure que nous avons bien accompli notre tâche quand des étudiants échouent aux examens ou décident d'arrêter leur apprentissage. Le professeur a sa responsabilité.

Lors de ma formation, nous avons pu consacrer une semaine à l'observation de cours de professeurs.

Nous avons constaté que certains professeurs monopolisaient encore le discours en classe et que les étudiants n'avaient pas l'occasion de participer pleinement à toutes les activités du cours. Ils étaient plutôt passifs. C'était le professeur qui posait des questions, expliquait tout. Les étudiants ne bougeaient pas de leurs places habituelles. Il semble que les cours manquent de « tonus », de vivacité, de créativité qui permettent de sortir du train-train quotidien pour que les apprenants soient plus motivés. Il aurait fallu qu'ils soient « acteurs principaux » au vrai sens du terme.

Récit du mode de fonctionnement d'un professeur de cuivre dans un conservatoire.

Le cours est individuel, l'élève arrive, à l'heure. L'autre a terminé, et s'en va. Les deux se croisent, sans marque de politesse entre eux.

L'élève salue le professeur, qu'il nomme Monsieur, sort son instrument et s'installe.

La première question du professeur tombe : « Alors tu as bien bossé ton biniou cette semaine ? »

Ensuite s'enchaîne une chauffe progressive, « pour se mettre en lèvres ». D'abord des notes tenues pour la pose du son, pour qu'il soit stable. Une fois que le professeur juge que c'est suffisant, ils abordent la technique.

Les exercices de détachés puis ceux pour les doigts.

Après dix minutes de répétitions dans toutes les tonalités, le professeur demande à l'élève de sortir l'étude qu'il devait travailler cette semaine.

L'élève s'exécute et la joue sans qu'on lui demande.

Le professeur n'interrompt pas cette exécution spontanée. Et part la suite, fait reprendre à l'élève les passages « qui ne vont pas ». Le professeur donne des solutions pour « aider » l'élève à résoudre ses problèmes.

Une fois que le professeur estime que l'exécution est satisfaisante, l'élève doit jouer son concerto. La procédure se déroule de la même manière mais le professeur interrompt dès la première lecture. A chaque faute, l'élève est repris et corrigé, le professeur lui indique ce qu'il doit faire pour s'améliorer.

Le cours se termine, l'élève repart avec son travail pour la semaine : la technique habituelle, une nouvelle étude et son concerto.

Le cours que nous venons de décrire ci-dessus se reproduit pour tous les élèves, à tous les niveaux, quelque soit l'âge. Dans la structure, le professeur dont nous avons observé ce cours, est reconnu et apprécié. Il est considéré comme un « bon prof », ayant de « bons résultats ».

« Les bons résultats » proviennent du fait que ses grands élèves poursuivent leurs études dans des centres d'enseignements supérieurs comme les Cefedem ou les CNSMD, que ce soit en France ou à l'étranger.

« Un bon professeur » parce qu'il a une bonne méthode de travail. Mais cette méthode est appliquée à tous. Une bonne méthode serait donc routinière ? Un calque que l'on applique sans retenue ? Ce calque peut-il s'appliquer à tous, sans tenir compte des différences, des personnalités, du passé ?

L'élève qui commence son cursus dans sa classe peut être assuré que dans dix ans, il retrouvera le même déroulé du cours. Est ce un besoin de structuration ou une peur du changement ?

La question se pose pour les deux « acteurs » du cours.

Le grand enseignant est celui qui s'interroge sur sa pratique et non celui qui arrive avec ses acquis, aussi brillamment s'en sert il.

Le grand enseignant est celui qui sait transmettre une inquiétude constructive, le doute qui permet à l'autre de cheminer, de construire, d'aller explorer, tenter, trouver des solutions nouvelles.

Le grand enseignant est celui qui apprend à se poser les bonnes questions, pas à apporter des réponses, car ce sont les réponses d'aujourd'hui, non reconductibles, qui bloquent la création.³

Quand nous avons essayé de définir la routine, nous avons évoqué que l'homme avait un besoin de structuration. Est-ce que cette méthode, ce déroulé immuable du cours ne serait pas une demande implicite de l'élève ? Cette manière de faire, n'aiderait-elle pas à se situer dans le cours, dans le temps qui passe, éviter les surprises, ne pas être déstabilisé, savoir à quoi s'attendre ?

Maintenant, reprenons le déroulé du cours point par point afin de l'analyser.

Il semble que d'un point de vue global, il soit constitué de 3 phases : chauffe/technique – étude – concerto. Ces phases correspondent à des cycles qui sont plus aux moins longs dans leur élaboration.

La chauffe/technique est un moment déterminé comme journalier. Obligatoire pour ce type d'instrument, ils sont adaptables pour d'autres. Les cordes font des gammes, les pianistes ou guitaristes utilisent le déliateur.

Les exercices doivent être répétés dans le but d'acquérir une dextérité, une facilité qui sera réutilisée ultérieurement dans les études ou les morceaux. C'est une conception d'apprentissage basée sur la répétition et l'exécution de mouvements. Dans cette démarche, le professeur a choisi des objectifs à atteindre ; il s'agit de

³ Texte extrait d'un témoignage vidéo de Claude Stratz, ancien directeur du CNSAD, provenant du site du CNSAD.

créer un réflexe qui sera mémorisable (agilité des doigts, de la langue, de la colonne d'air) dans le but d'appréhender des exercices plus difficiles ultérieurement.

L'entraînement systématique consiste à répéter des gestes, des contenus, ou des procédures simples, non pour en faciliter la compréhension, mais pour les mémoriser. On pourrait se demander donc l'utilité d'une telle « façon de faire ». Travailler quelque chose pour que cela nous serve plus tard, que ce soit réutilisable. Et si ce « plus tard » n'arrivait jamais ? Si nous n'en avons jamais besoin ?

D'un point de vue extérieur, ce travail semble long et fastidieux, sans but musical immédiat.

Les obligations de chauffes et de techniques sont-elles réellement légitimes ? Doit-on obligatoirement commencer par cela ? Y a-t-il un risque quelconque à faire autrement ? Y a-t-il un sens à travailler un motif technique en vue d'une réutilisation dans un morceau ?

Éloignons nous de la musique un instant.

Si l'on vous propose d'apprendre à jouer au tennis, allez-vous commencer par répéter le mouvement du coup droit jusqu'à ce qu'il soit acquis ? Allez-vous commencer avec ou sans la balle ? Si vous prenez cette option et qu'au bout d'une heure (parce que vous êtes bon), le professeur décrète que vous faites parfaitement le mouvement, êtes-vous sur de le refaire parfaitement lors d'un match ?

Cet exemple permet de mettre en valeur la différence qu'il y a entre l'entraînement et la réalité, la technique et la pratique. Nous pouvons tout à fait maîtriser quelque chose dans un contexte et plus dans un autre. Y a-t-il un intérêt à apprendre à faire des gammes pour faire des gammes. En tant que pédagogues, il me semble que nous prenons le problème trop souvent à l'envers.

Pourquoi ne pas jouer un morceau, et s'il y a une difficulté apparente, faire une gamme (ou un exercice spécifique) qui permettrait de surmonter cette difficulté.

Si nous raisonnions en mathématique comme nous le faisons en musique, nous chercherions des solutions alors que nous ne connaissons pas le problème, mais en anticipant qu'il y en aura un.

L'étude semble être un palier entre le morceau, récompense à laquelle on accède quand on a « bien travaillé », et la chauffe/technique. Elle doit s'appuyer sur les capacités, la technique acquise préalablement et doit la mettre en musique. Pour

l'élève, il ne s'agit plus de reproduire un motif technique mais bien de l'appréhender à travers un contexte musical.

Dans notre exemple, l'élève avait visiblement travaillé sa partition mais il avait des difficultés pour certains passages. Le professeur lui a indiqué le « comment faire » ou le « comment travailler ». Dans cette situation, l'élève n'est pas en questionnement, sur le « pourquoi » et le « comment », nous pourrions même rajouter le « où ».

Où ai-je des difficultés, le but étant de cibler le plus précisément possible ?

Pourquoi, qu'est ce que je fais, ou ne fais pas, qui ne m'aide pas ?

Comment pourrais-je travailler pour m'améliorer, faire des essais pour trouver des solutions ?

Dans ce cas, l'élève n'est plus passif, attendant que le professeur lui donne son avis et lui prodigue les médicaments, mais attentif et en questionnement vis à vis de sa production, de sa pratique.

La question est donc centrale, quels élèves veut-on former ? Veut-on former des gens qui sont capable de se distancier, de prendre du recul par rapport à une musique, pour l'analyser et l'améliorer ? ou veut on avoir des élèves qui posent le moins de questions possibles et qui font ce que on leur demande de faire. Un bon élève est il le plus silencieux, le plus attentif en apparence, ou celui qui met en doute la parole du professeur ?

Le morceau est donc l'aboutissement du cours, il arrive en dernier. Le professeur arrête l'élève à chaque faute, le corrigeant sur son exécution. Par définition, un morceau est un morceau ... de musique ; mais comment peut-on parler de musique, ou travailler la musique si l'on découpe les phrases ?

N'est-t-il pas plus difficile de comprendre un enfant qui commence à aborder la lecture parce qu'il s'arrête sur chaque difficulté, plutôt qu'un étranger qui certes fait des fautes de français mais dont la phrase est conduite, parce qu'elle a un début et une fin ? Nous percevons plus le sens des choses quand il est global et non pas décontextualisé et découpé.

En voulant respecter le texte, la partition à la lettre, ne le dénature t-on pas ? Et si nous sommes capable d'enseigner cet alphabet parfaitement, sommes-nous pour autant en mesure d'en faire appréhender « l'esprit » ?

L'idée de routine centrée sur le professeur, sur celui qui sait, impose un chemin à celui qui ne sait pas. C'est le contraire du sens premier de la « via rupta », cette voie à suivre, ce chemin à se frayer. Un chemin qui a toujours un début et une fin (ou pas). Un début qui ne commence pas du néant car il s'appuie sur d'autres chemins ou routes et débouche sur un autre sentier, plus ou moins grand, et pourquoi pas sur une intersection.

On peut entraîner des gestes qui ne correspondront pas aux intentions musicales : ainsi, travailler une musique en la décontextualisant, surtout de façon non consciente, peut se révéler inutile. Le geste sera maîtrisé dans un certain contexte, mais serait-il pour autant transposable ? Sera t-il réutilisable dans un contexte légèrement différent ? Sera t-il adaptable au besoin ?

On peut donc travailler « à la loupe » des gestes, des éléments musicaux, si l'on a une connaissance globale du but musical.

Encore une fois, la réalisation dépend du contexte musical, de ce qu'on veut réaliser. Ainsi ne peut-on pas séparer mécanique et expression, et poser la technique en préalable à la musique. D'ailleurs, jouer « sans expression » est déjà une forme d'expression. Nous devons nous positionner en permanence et il est erroné de le nier. Si je vous demande de choisir entre le blanc et le noir et que vous ne voulez ni l'un ni l'autre car vous ne voulez pas choisir, vous ferez quand même un choix ; vous choisirez de ne pas faire de choix.

«L'enfant mené au cours de musique n'a rien de tel que « la musique » devant lui, il a un prof, un instrument, des manuels, et des exercices ; il devient musicien lorsqu'il voit la musique derrière ces médiations, lorsque celles -ci ne sont plus perçues comme telles, mais comme des moyens d'atteindre la musique : tout comme le critique, le professeur aura réussi sa tâche de médiateur lorsque l'enfant ne le verra plus que comme un intermédiaire, un moyen terme entre lui et la réalité musicale ou peut-être mieux encore comme un obstacle à éliminer. »⁴

⁴ Comment la musique vient aux enfants par A. Hennion

« Ce que j'aime quand je joue, c'est les morceaux »

C'est une phrase qui résonne en bon nombre d'élève, et les professeurs semblent avoir oublié, qu'un jour, ils étaient aussi des élèves. L'entraînement est vu comme quelque chose de rébarbatif, voire d'inutile. Le professeur voit la finalité, il sait le pourquoi. Pourquoi fait-on des gammes, des exercices techniques, des exercices de respirations, de postures ... Il connaît les réponses car il sait le but à atteindre. D'une part parce que c'est lui qui l'a fixé, et d'autre part car il est déjà passé par là. Le « déjà passé par là » ferait-il référence à la route que l'on emprunte souvent, par habitude ? Cette route que l'on suit, machinalement, par habitude.

Selon le choix que nous faisons en tant que professeur, nous imposerons une certaine routine à nos élèves. Nous pouvons soit donner les clés pour qu'ils ouvrent les portes fermées, soit leur faire inventer, imaginer, créer les clés (ou les portes). Il me semble que ces deux modes de fonctionnement sont des routines, mais on qualifiera le second plutôt d'habitudes, sous-entendu de bonnes habitudes afin de donner la chance de se frayer un chemin, permettre à l'autre de se créer sa propre routine.

2 – Conception de l'apprentissage

Le mode de fonctionnement des cours semble découler d'une conception particulière de l'apprentissage. Un élève apprendrait-il les choses à la suite et cumulerait-il les savoirs jusqu'à atteindre « le » niveau de connaissance requis ?

On pourrait effectivement croire qu'il faut poser des bases pour pouvoir édifier les connaissances ensuite. Pour construire une maison, on commence donc bien par les fondations, ensuite on monte les murs et pour finir le toit. On enjolivera avec de la décoration à la fin, une fois que tout cela sera terminé. Cette représentation là est effectivement valable dans la construction d'une maison mais pas dans celle d'un individu.

D'une part car l'individu ne se construit pas de rien, il a déjà une base, un ensemble de représentations déjà existantes.

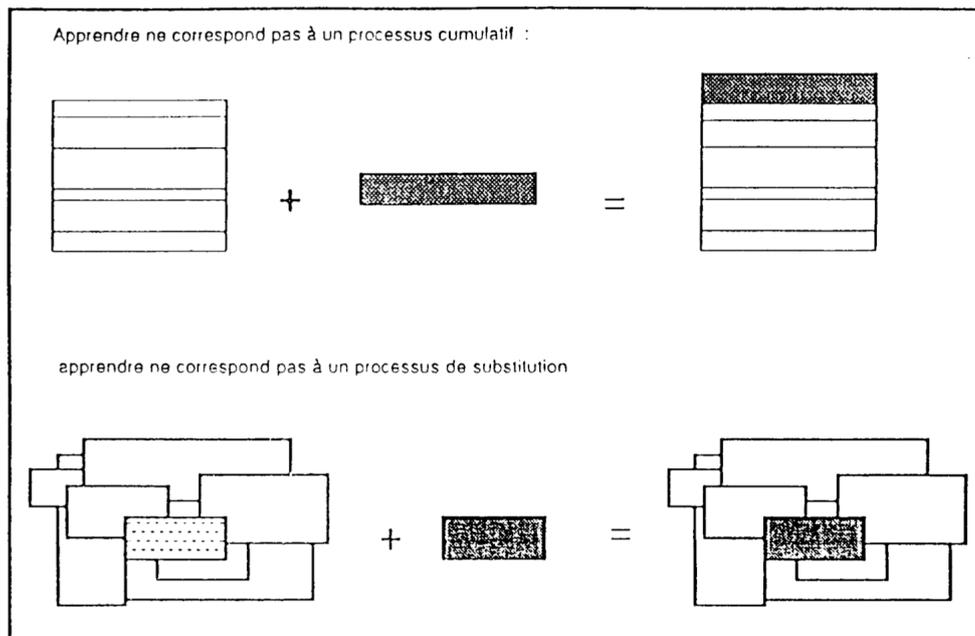
J'ai eu l'occasion de me confronter à une classe de 3^{ème} à qui je devais faire pratiquer le Slam. Ma première question a été « Pour vous, le Slam c'est quoi ? »

La première réponse a été « Grand Corps Malade »

Cette réponse quelque peu stéréotypée n'en est pas moins démonstratrice du fait que nous avons des représentations sur les choses. Même si vous ne connaissez pas la signification d'un mot, il fera référence, de part sa sonorité, son orthographe, à des images que vous connaissez.

Le mot en question est le tronc de l'arbre, puis il en découle des branches, et ensuite des feuilles. L'esprit passe de branche en branche et de feuille en feuille, parfois en approfondissant certaines et délaissant d'autre.

Pourtant il arrive encore trop souvent que les enseignants nient ces fondations et fassent reconstruire ces bases aux étudiants, prétextant que ce n'est pas comme cela que l'on apprend tel ou tel instrument. En niant l'existence d'un socle, plus ou moins stable, l'enseignant ignore l'individu dans son ensemble.



« Comment sont décidées les bases dans l'enseignement de la musique aujourd'hui ?

Lorsqu'on questionne aujourd'hui des professeurs sur le concept de bases, la conception qui revient le plus souvent est celle des connaissances ou savoir-faire indispensables et préalables à la continuation de l'apprentissage. Elles sont les fondations de tous les apprentissages suivants. Si elles sont mal installées, alors l'élève se retrouvera dans un chemin sans issue plus tard. Les bases sont techniques ou de l'ordre de la position. Une mauvaise base signifie que l'on a des « défauts », de position, de technique. Dans la même conception, le défaut est difficile à corriger. Il faut donc réinstaller, avant tout autre apprentissage, la bonne base technique. Dans les conceptions d'un apprentissage par étapes successives et linéaires. Si l'on transpose cela pour l'apprentissage de la musique, cela signifie que l'on considère que, tant que la formation n'est pas achevée, on n'est pas musicien. Dans cette vision, on apprend des bases pour être musicien plus tard. Un autre problème découle de cette conception : quand décide-t-on que la formation est achevée ? Une fois que cette formation est achevée, est-on alors musicien ? »⁵

⁵ Pour un apprentissage de la musique dans la complexité par Laurianne David, Mémoire CEFEDM Rhône-Alpes 2008

Mais qu'est ce qu'un musicien ? Une personne qui vit de la musique. Mais alors si elle pratique un instrument depuis des années et qu'elle a fait ses « preuves » en passant par un CNSMD (pour l'esthétique classique) et qu'elle ne trouve pas de travail ? Est-elle encore musicienne ? Une base mal installée entrainera-t-elle forcément une mauvaise tenue de la structure globale ? Y a-t-il des étapes indispensables par lesquelles on doit passer ? Autant de questions dont je ne peux apporter la réponse mais qu'il semble important d'avoir à l'esprit.

Nous souhaitons ne plus considérer l'enseignant comme celui qui impose un chemin unique à l'élève. Michel Develay parle de « chaînage notionnel »⁶, c'est-à-dire d'une progression figée, chronologique et obligatoire dans les notions, allant souvent de la plus élémentaire à la plus complexe. Une routine à suivre pour ne pas « oublier » des apprentissages en cours de route.

Roger Cousinet écrit et décrit ce rôle de l'enseignant qui transmet son savoir :

« Le maître est celui qui sait, l'écolier celui qui ne sait pas. Mais le maître est en outre celui qui doit transmettre son savoir, l'écolier est celui qui doit sortir de son ignorance.

Par la suite la tâche naturelle du maître, (...), est de présenter son savoir. De ce savoir il ne voit pas comment il pourrait en faire une bonne présentation, une présentation utile, autrement qu'en le présentant d'une façon ordonnée, systématique, tout construit et assuré sur des bases solides, en « rattachant » chaque présentation nouvelle à des principes, à des généralités. »

7

⁶ De l'apprentissage à l'enseignement par M. Develay

⁷ Pédagogie de l'apprentissage par R. Cousinet

De même, Piaget parle de la transmission du savoir professeur / élève :

« En un mot, dès qu'il s'agit de la parole et d'enseignement verbal, on part du postulat implicite que cette transmission éducative fournit à l'enfant les instruments comme tels de l'assimilation, en même temps que les connaissances à assimiler, en oubliant que de tels instruments ne peuvent s'acquérir que par une activité interne et que toute assimilation est une restructuration ou une réinvention. »⁸

Cousinet et Piaget critiquent tous les deux une pédagogie de l'enseignement, c'est-à-dire une pédagogie où le professeur est détenteur du savoir et par son expérience va pouvoir déterminer et organiser les savoirs à enseigner.

Dans ce contexte, le choix effectué est un travail de transposition didactique qui s'effectue suivant 4 processus, décrits par Michel Verret et repris par Michel Develay⁹ :

- 1- la désyncrétisation des savoirs : on ignore le contexte et les conditions d'émergence du savoir
- 2- la dépersonnalisation du savoir : on élimine la personne qui a été à l'origine de ce savoir ainsi que les questions qu'elle s'est posées.
- 3- la programmabilité de l'acquisition du savoir : on programme et organise les apprentissages. On envisage leur succession selon un ordre de difficultés croissant.
- 4- la publicité du savoir : la définition explicite du savoir à transmettre.

Ces procédés de didactisation provoquent, par une pensée rationaliste organisatrice, une dégradation des savoirs originels par leur décontextualisation et par leur organisation préalable par le concepteur du programme (ou de la méthode, de la routine, au sens de la procédure).

En tant que professeur, je vous dis que votre représentation du Slam n'est pas la bonne et je vous « impose » une vision que je considère comme correcte.

Cette didactisation ne respecte pas l'idée que l'apprentissage se fait par une recherche épistémologique des savoirs, qui permet de rentrer dans la complexité de la formation des savoirs.

⁸ Psychologie et pédagogie par J. Piaget

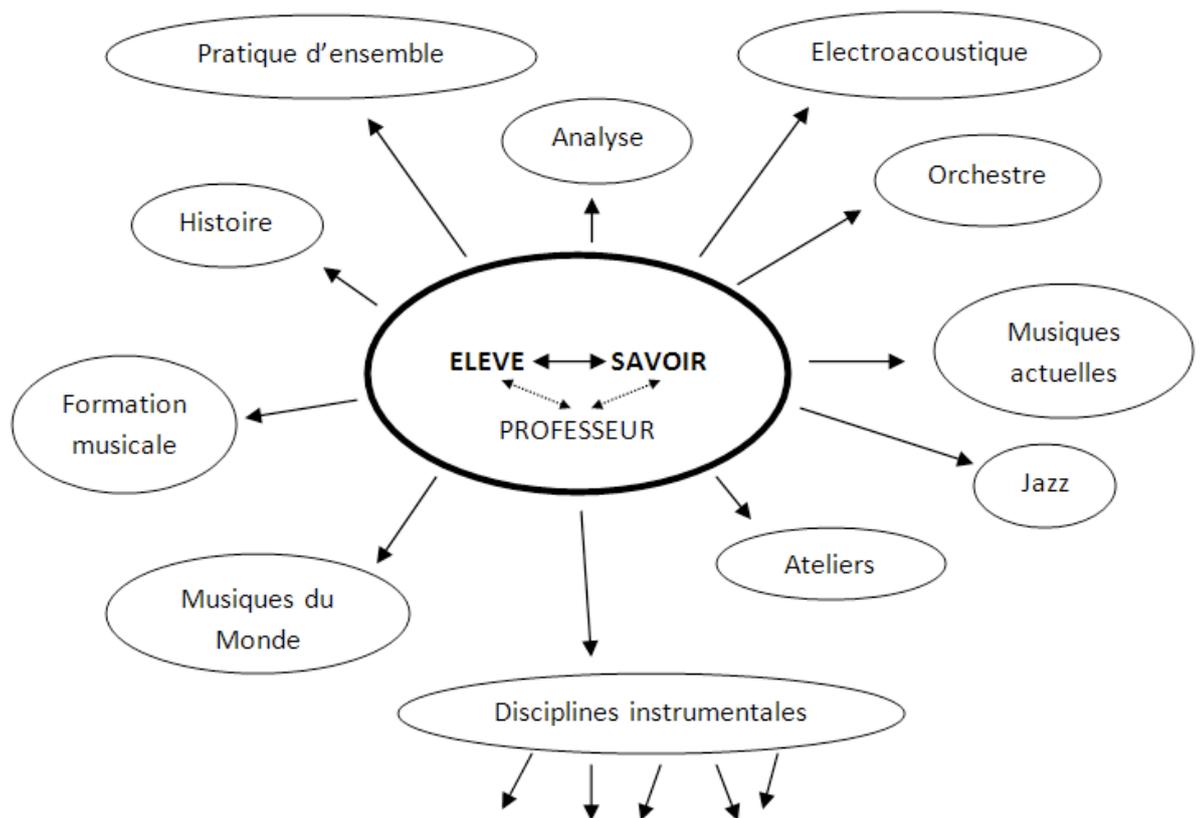
⁹ De l'apprentissage à l'enseignement par M. Develay

Ainsi faut-il opérer une « révolution copernicienne » comme le dit P. Meirieu, dans la mesure où l'enseignement ne doit plus s'établir à partir de l'enseignant, mais autour de l'élève et de son activité. Il s'agit alors de créer les circonstances, installant l'apprenant dans une situation d'apprentissage au sein de laquelle une « reconstruction par le sujet de ces savoirs et de ces connaissances qu'il doit inscrire dans son projet et dont il doit percevoir en quoi ils contribuent à son développement »¹⁰.

Mais que signifie donc cette « révolution copernicienne » ? En quoi opère-t-elle un changement radical ? Tout comme on s'est aperçu à l'époque de Copernic que la terre tournait autour du soleil et non l'inverse, (ce ne sont plus les objets qui viennent au sujet, mais bien lui qui se dirige vers eux, l'homme n'est plus au centre de l'univers), de même l'apprenant doit travailler sur des objets dans une relation dirigée vers les savoirs, et ainsi re-construire par lui même le monde (celui-ci prenant alors un sens). Ainsi en 1892, Clarapède affirmait déjà : « les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons »¹¹. C'est une véritable démarche d'invention centrée sur l'apprenant que la pédagogie doit s'efforcer de mettre en œuvre.

¹⁰ Frankenstein pédagogue par P. Meirieu

¹¹ L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ? par P. Meirieu



L'élève est en connexion directe avec le savoir et le professeur n'est qu'un médiateur qui permet la relation. L'élève qui vient à l'école de musique ne vient pas pour apprendre uniquement un instrument ou un style de musique mais pour pratiquer divers styles et divers instruments.

« Comment acquiert-on un savoir-faire ? En « faisant » : l'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Mais quelle activité ? Celle-là même qu'il faut apprendre : « Les choses qu'il faut apprendre à faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit Aristote (Ethique à Nicomaque, 1103 a). Et c'est là qu'éclate le paradoxe ; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si l'on n'est pas forgeron ? Ce paradoxe est l'essence même de l'apprentissage (...) »¹²

¹² Qu'est-ce qu'apprendre ? par O. Reboul

Voilà donc le nœud de l'enseignement : faire apprendre à quelqu'un quelque chose qu'il ne sait pas faire, mais en lui faisant faire ce quelque chose qu'il ne sait pas (encore) faire. Il nous faut permettre à l'élève de se frayer, se créer sa propre route et d'inventer ses routines.

3- Organisation de l'institution

Les cours s'enchaînent mais ne se ressemblent pas, enfin presque. Voilà comment nous pourrions décrire le fonctionnement de la plupart des établissements.

Pour essayer d'avoir une vision plus réaliste de ce qui se passe (ou ne se passe pas) dans les écoles de musique, nous allons étudier une interview d'un professeur de piano d'une école de musique associative. (Cette interview représentative d'une réalité ne reflète pas forcément ce qui peut se passer dans d'autres institutions.)

- *Pourriez-vous me décrire l'organisation de votre emploi du temps. Sans rentrer dans les détails, mais d'un point de vue général.*

- J'ai des cours de 20 minutes pour les petits niveaux et de 30 minutes pour les grands. Mais que voulez-vous faire en 20 minutes ? Le temps que l'élève s'assoie et ajuste le banc, pour peu qu'il arrive en retard, on a à peine temps de faire cours.

- *Si justement cet élève arrive avec du retard, que ce passe-t-il ?*

- C'est tant pis pour lui. Je ne peux pas me permettre de décaler tout le monde. J'ai des horaires à respecter. Si j'empiète sur le cours de l'élève suivant, cela aura une répercussion sur tout le monde et c'est une réaction en chaîne.

- *Quelqu'un ou quelque chose vous oblige à respecter ces horaires ?*

- Bien sûr, tout d'abord les parents veulent que leurs enfants aient leur 20 minutes. Si ce n'est pas le cas, ils vont se plaindre à la direction qui me demandera de faire attention.

- *Pourquoi pensez-vous que les parents tiennent tant à « respecter » ces horaires ?*

- Parce qu'ils n'ont pas que les cours de Piano. Ils (les parents) ont calculé l'emploi du temps pour optimiser le temps passé à l'école de musique.

- *Qu'entendez-vous par « optimiser » ?*

- Rester le moins de temps possible à attendre dans la voiture. Les parents n'ont pas que ça à faire, ils ont d'autres enfants, ou d'autres activités. Les enfants aussi font souvent du sport à côté.

- *Ils ne veulent donc pas « perdre de temps » ?*

- Oui c'est exactement cela.

- *Vous dites que les cours s'enchaînent et que les délais sont difficiles à respecter. Pouvez-vous m'en dire plus.*

- Je n'ai pas le temps d'aller boire un verre. Il n'y a pas de temps de pose prévu entre les cours. C'est du travail à la chaîne. A peine a-t-on terminé quelque chose qu'il faut de suite renchaîner.

- *Vous considérez votre travail comme un « travail à la chaîne » ?*

- Oui et non. Certes les élèves ne se ressemblent pas et nous ne faisons pas la même chose avec eux en cours mais l'organisation de mon emploi du temps me le fait penser.

- *Le temps d'enseignement est répétitif mais le contenu du cours est varié donc. Pourrions-nous utiliser le mot « routine » dans ce cas présent ?*

- On pourrait résumer ça comme ça. Pour la routine je ne sais pas. Les élèves sont uniques et même si on fait travailler les mêmes morceaux, ce n'est pas exactement le même travail, la même chose qui se passe en cours. Mais j'appréhende certaines journées comme ça. Mon Mercredi est construit avec cet enchaînement de pianiste.

- *Vous « appréhendez » ?*

- Ce n'est pas facile à gérer. C'est fatiguant pour moi et en plus, on n'a pas le temps de faire ce que l'on veut en 20 minutes.

- *Pour parer, contourner ce problème, avez-vous des idées ou essayé des alternatives ? Avez-vous modifié le mode de fonctionnement des cours ? Ne plus faire des cours de 20 minutes.*

- Non car on ne peut pas. L'élève doit avoir son temps de travail et je ne vois pas comment je pourrais faire autrement. Je ne peux pas prendre plusieurs pianistes en même temps. J'ai essayé une fois, de faire venir à l'avance l'élève suivant, pour qu'il écoute son camarade. Mais les parents ont été réticents à cette idée, pensant que ça ne lui servirait pas.

Même si il peut être difficile d'avouer le côté routinier de son travail, il semble que ce cas en fasse partie. La routine, quand elle est subie, imposée et non désirée, semble être plutôt un frein à la productivité, du moins dans ce cas là.

Les cours s'enchaînent. Comme s'il y avait derrière, l'idée qu'ils sont reliés entre eux, indissociables, mais aussi infusibles. On ne peut pas regrouper plusieurs cours pour prendre les élèves en même temps, car chacun a « droit » à « ses » vingt minutes de cours.

Derrière cette idée de « droit », nous pouvons penser que la musique est donc réduite à un bien comme un autre, que l'on monnaie et que l'on se paye le luxe d'avoir.

Etant donné que le « client » a rempli sa part du contrat, le prestataire de service « doit » lui donner son dû, c'est son devoir. L'apprentissage de la musique est donc réduit à devenir à terme, un vaccin que l'on viendrait faire, régulièrement, toutes les semaines, pendant des années. Mais le cours, quel qu'il soit, est-il une ordonnance que l'on délivre à quelqu'un de « malade » ? Sommes-nous des médecins qui donnons des remèdes aux problèmes d'un individu ? Si la réponse est oui, cela voudrait dire que dans la vie, nous devrions aller chez le médecin toutes les semaines, même si nous n'avons apparemment rien. Nous devrions y aller juste pour contrôler que tout va bien, au cas où.

Nous donnons cours toutes les semaines, régulièrement, même jour, même heure, pour avoir un suivi des élèves. Nous estimons donc d'avance qu'ils ont « besoin » de ce suivi-là. Un besoin réel venant d'eux ou un besoin pour nous, de nous rassurer, de vérifier qu'ils vont bien dans la « bonne » direction ?

Et pourtant cette ordonnance est importante, quand un médecin généraliste ne peut pas vous diagnostiquer votre maladie, il vous envoie chez un confrère spécialiste qui va se charger de pousser la recherche. Il n'en est pas de même dans ce récit. L'élève arrive et prends (ou pas) son temps d'apprentissage de vingt minutes et repart. Nous devons en tant que pédagogue, lui fournir le maximum de clés pendant ce laps de temps et l'élève s'engage à emmagasiner le plus de choses possibles. C'est un contrat tacite, passé entre les deux acteurs de cette situation.

L'école a été créée, comme toute institution démocratique, pour échapper à l'aléatoire, pour créer un parcours dans lequel les gens qui s'engagent à le faire, apprennent tous la même chose, du moins passent tous par les mêmes apprentissages. L'école de musique se base aussi sur cette représentation. Peut-on concevoir désormais que les personnes ont un besoin similaire et cantonné sur une durée fixe ?

- Conclusion partielle

La routine est bien ancrée dans nos mœurs, inscrite dans nos institutions. Cependant des alternatives, des essais, des recherches existent. Toutes ne sont pas viables mais elles ont au moins pour mérite d'essayer, d'essayer quelque chose de nouveau, pour placer l'élève au centre de l'apprentissage. Pour le connecter directement au savoir, et le rendre acteur de son apprentissage. Le professeur sera plutôt vu comme un médiateur entre l'élève et le savoir, comme un accompagnateur.

III – Synthèse et analyse en vue d'une routine positive

La routine correspond à une manière de fonctionner, par habitudes qui découlent sur des réflexes plus ou moins conditionnés. Ce chemin que l'on emprunte en vue d'être efficace et d'aller à l'essentiel, sans perdre de temps, est une route que l'on suit pour être certain de ne pas se perdre.

L'hypothèse que j'avance est de créer une routine des routines. Inventer une routine, si c'est possible, qui permettrait de s'affranchir et de ne pas tomber dans la routine.

Nous avons vu que le dossier « root » d'un ordinateur, était le dossier racine qui est à la base de l'architecture de la machine. C'est la base à partir de laquelle on construit l'arborescence des dossiers et des fichiers. L'homme n'est pas une machine mais son besoin de structuration fait qu'il se base sur une routine pour se développer. Dès le plus jeune âge, les parents essaient de régler leur enfant pour qu'il fasse ses nuits, mange à heures fixes etc ... La demande implicite est elle réellement une demande consciente, qu'elle soit de l'élève qui demande pourquoi aujourd'hui on ne fait pas de lecture de rythme, ou d'un enfant qui sollicite une note à la fin d'un travail.

L'esprit humain, dont les racines les plus profondes occupent d'anciennes routines qui obéissent à de simples signaux, a évolué pour faire face à des dangers tels que le tigre. Ce cerveau, aujourd'hui produit d'une expansion rapide, peut et doit s'adapter à l'intérieur, en se servant du pouvoir d'adaptation dont l'humanité a toujours disposé.¹³

Il semble important de distinguer les routines conscientes des routines inconscientes. Savoir pourquoi on le fait est aussi important de comment on le fait. Quand les animaux hibernent tous les hivers, ils sont bien « conscients » qu'ils doivent le faire, mais sont-ils « conscients » dans le sens de savoir pourquoi le font-ils ? Je pense que

¹³ L'Évolution de la conscience par R. Ornstein - Président de l'Institut pour l'Étude de la Connaissance humaine, à Los Altos, Californie; médecin, spécialiste du cerveau

c'est plutôt du domaine de l'inné que celui de la conscience. Un instinct animal qui leur commanderait de le faire. On pourrait transposer cette idée pour la routine.

Une routine inconsciente, c'est à dire imposée, non voulue, dans le sens où l'utilisateur de la routine n'est pas l'instigateur, il ne sait pas pourquoi il l'utilise, n'est pas favorable à l'apprentissage. Elle peut entraîner la monotonie et la démotivation. Le temps d'apprentissage est incompressible, on ne peut pas obliger un individu à apprendre plus vite, mais on peut l'entraîner, l'aider à acquérir sa propre routine d'apprentissage.

Une routine doit être personnelle et assumée pour être efficace. Pour aller d'un point A à un point B, chacun empruntera une route différente, mais tous auront leurs raisons.

Elle peut cependant l'être dans des cas d'urgence, comme nous avons vu dans les procédures d'interventions des secours, afin d'être efficace et d'optimiser le temps. La question est simple, pouvons nous créer une routine d'urgence pour les élèves ?

- La routine « d'urgence » pour les élèves

Passé l'idée fantastique de cette démarche, il semble que trop souvent, nous intervenions pour des petits soucis techniques d'inattention (position de l'instrument, position du corps, respiration, ...).

Si nous proposons, en concertation avec l'élève, une routine à suivre, une procédure à utiliser à chaque fois, l'élève pourrait acquérir des automatismes et pourrait de lui même, en autonomie, contrôler le bon déroulement de la « manœuvre ».

L'intérêt est double : d'une part pour le professeur, il s'agit de ne plus rabâcher sans cesse les mêmes phrases au point que l'élève ne les entendent plus et soit insensible aux remarques ; d'autre part, l'élève serait responsabilisé et il aurait des clés pour plus tard. Des clés dont il pourrait se servir ou se resservir dans sa pratique hors de l'établissement.

Cette méthode pourrait notamment s'appliquer à la chauffe, indispensable pour bon nombre de musiciens. Il existe une méthode pour les cuivres, créée par Carmine Caruso qui consiste à se muscler les lèvres par des exercices quotidiens et progressifs. Les exercices doivent être faits avec le métronome et les temps de repos respectés. Tout comme dans les procédures d'urgence, le respect de la routine garantit l'efficacité. La « Musical Calisthenics For Brass » de Carmine Caruso permet de développer force et souplesse en même temps, c'est le principe de la

callisthénie. Caruso ne tient pas compte des hauteurs et dans sa méthode, l'instrumentiste joue dans les aigus alors qu'il n'est pas encore « chaud ». Normalement, les cuivres commencent à explorer leur ambitus qu'une fois qu'ils se sentent à l'aise et au bout d'un certain temps. En travaillant cette méthode, j'ai pu m'affranchir de cette contrainte et être beaucoup plus efficace sur ma chauffe. Mon temps de préparation a été nettement réduit, car j'ai peu à peu modifié le fonctionnement de mon corps pour que de cette méthode, découlent des automatismes, des habitudes. Pour être vraiment efficace, j'ai dû adapter la méthode pour la personnaliser, pour qu'elle me corresponde, c'est donc à partir de ce moment là, quand j'ai eu effectué ce transfert, que j'ai vraiment pu prendre conscience de l'effet bénéfique qu'elle pouvait avoir.

Cette façon de fonctionner pourrait s'appliquer lors d'une difficulté particulière. Il faudrait établir un carnet de bord, comme les pilotes d'avion qui vérifient minutieusement l'appareil avant le décollage, l'élève vérifierait si les points de contrôles sont remplis et dans le cas contraire, procéder aux modifications nécessaires.

Exemple : Pourquoi je n'arrive pas à sortir un son ?

- Ma position corporelle est-elle bonne ?
- Mon instrument est-il bien positionné ?
- Ai-je bien respiré ?
- ...

Cette liste n'est pas exhaustive et il me semble important qu'elle soit réalisée avec et pour l'élève. Tout comme on ne peut pas appliquer la même méthode pour tous, on ne peut pas appliquer la même routine à chacun.

Le pilote applique sa routine de vérification avant le décollage et ce, même si il n'y a pas de problèmes apparents. Une routine similaire appliquée à l'élève aurait-elle un sens d'exister avant le « problème » ou uniquement en cas de nécessité ?

- La routine « animale » transposée dans l'apprentissage

Les ours blancs périssent car ils n'arrivent pas à s'adapter au réchauffement climatique. Ce manque d'adaptabilité, cette incapacité à sortir de la routine, est un point sur lequel le pédagogue doit être vigilant. A contrario, les marmottes qui vivent près des déchetteries n'hibernent plus. Elles ont contourné leur « dépendance » à la

nourriture et ne sont plus obligées de se plier à la routine de l'hibernation. La routine n'est pas inéluctable si les conditions exogènes ou endogènes changent.

L'élève ne met pas sa vie en jeu s'il n'arrive pas à se détacher de la routine, mais sa vie musicale peut-être fortement compromise ou du moins, compliquée. La routine n'est viable que si on peut s'en détacher, ce n'est qu'à partir du moment où l'on contrôle sa routine, que l'on devient conscient de celle-ci. Le rôle du professeur est d'instaurer des moments de rupture pour surprendre et ne pas s'enfermer dans le train-train du cours. Miles Davis disait que le musicien doit être comme un boxeur sur le ring, attentif à ce qu'il se passe, prêt à réagir à une action, toujours en éveil, réactif. Une seconde d'inattention est c'est le K.O, une seconde d'inattention et c'est trop tard, on a oublié de jouer sa phrase, le moment musical est passé, terminé.

L'élève doit savoir à quoi s'attendre en venant au cours, nous allons rarement voir un film au cinéma sans avoir une idée de ce que l'on va voir, mais si le film est décidé d'avance, si le match est gagné d'avance, l'intérêt même d'y participer s'efface. Inventons des cadres structurants dans lesquels les élèves pourront être surpris, sans être perdus.

- Le rituel du cours, ou ré envisager la routine

Les routines sont un cadre porteur pour renforcer les relations de confiance. Dans cette optique il semble important de conserver un cours de musique hebdomadaire. La routine du cours toutes les semaines permet de planifier, de se situer dans le temps, de structurer le déroulement de l'année, et évite les surprises. Le rendez-vous régulier permet d'avoir un suivi et de ne pas perdre de l'inertie, ce qui viendrait à l'échec pédagogique, l'arrêt de la musique. Nous avons tous, en tant que musicien, vécu des expériences amateurs qui n'ont pas abouti pour des questions d'organisation de planning. Si une date fixe n'est pas décidée et que l'on ne veille pas à la respecter, le rendez-vous est petit à petit décalé, espacé, et annulé.

Le rendez vous hebdomadaire permet aussi à la famille de pouvoir s'organiser en ayant un temps réservé, identifié. Selon le niveau de l'élève, il convient d'adapter cette fréquence de suivi. Une fois l'enfant « libre », il sera plus facile de modifier cette fréquence.

Le suivi est une question dualiste, est-ce clairement le professeur qui a besoin de se rassurer en « contrôlant » sa progéniture ou est-ce cette notion de structuration essentielle au développement d'un élève ? Il y'a sûrement des deux, les professeurs

ont du mal à accepter que l'autre ait ses propres envies. Le pédagogue doit renoncer au dessin de « fabriquer l'autre » pour s'attacher aux conditions qui lui permettent, comme l'affirmait déjà Pestalozzi en 1797, de « se faire œuvre de lui-même ». Plusieurs propositions concrètes sont ainsi avancées, constituant autant de moyens d'« éduquer sans fabriquer » dans l'ouvrage de P. Meirieu, *Frankenstein pédagogue*. Une des alternatives à la routine monotone provenant de la confrontation, du duel pédagogique entre professeur et élève, serait de réenvisager cette relation didactique. Le cours deviendrait une rencontre musicale, un moment identifié où l'apprenant pratique de la musique. De la musique et non de l'instrument. Dans des temps pédagogiques différents, l'élève se confronterait à la musique dans sa globalité, tantôt en abordant l'oralité, tantôt en passant par l'écriture, puis par le corporel, la composition, l'analyse ...

Il y a un rituel tout les ans chez les habitants du Bounlap (îles de Pentecôte). Le rituel qui concerne exclusivement les jeunes hommes consiste à grimper en haut d'un échafaudage constitué de bambous d'où ils s'élancent les pieds liés à une liane, leur tête doit venir effleurer le sol préalablement rendu meuble. Cette pratique serait à interpréter comme un rite de passage qui permet aux jeunes garçons de devenir adultes.¹⁴

Dans ce cas, le rite est vu comme un moyen de grandir, l'apprentissage devrait être repensé dans cette optique, suscitant le désir de savoir pour grandir. Ce n'est qu'en passant cette étape que l'individu est valorisé est accède à un état supérieur. On pourrait transposer l'idée de rite initiatique dans des projets à réaliser par les élèves, il faudrait pour cela provoquer un désir de grandir chez eux, malgré la peur de l'épreuve.

¹⁴ La prise de risque à l'adolescence par G. Michel, M.-C. Mouren-Siméoni

Ainsi pour éveiller le désir d'appropriation du savoir, une tribu népalaise a instauré une coutume rituelle :

Quand ils veulent transmettre des savoir-faire, construire une maison, faire la cuisine, tisser un tissu, ils se réunissent la nuit, entre adultes, se font protéger par des gardes et interdisent aux enfants d'assister à la réunion. Si l'un d'entre eux s'approche, il est puni et rossé. L'enfant doit donc « voler » les savoirs pour accéder à un autre statut. Ce savoir est l'objet d'une transgression.¹⁵

Comment transposer cette étape rituelle, ou ce désir de découvrir des choses cachées ? Une réponse possible est le projet, conçu à des moments clés de l'apprentissage de l'élève, pour lui permettre de franchir une étape. Nous reviendrons sur la notion de projet dans un moment.

- Vers un enseignement diversifié

« Tu veux faire quoi comme instrument ? »

C'est une question qui résonne en moi. Souvent les gens me demandent pourquoi j'ai choisi la trompette.

Et bien je ne sais pas. Ou plutôt, je ne sais plus. Quand cette question vient à se poser à 6 ans, vous avez une réponse, ou vous n'en avez pas.

Si vous avez une réponse, dans le meilleur des cas on vous orientera dans la discipline, s'il reste de la place. Et si vous n'avez pas de réponses, pas d'idées, pas d'envies particulières ?

Bien sur, on peut vous imposer un instrument, en fonction du taux de remplissage des heures des professeurs mais existe il une alternative à ce choix imposé.

J'ai pu observer dans des écoles de musique, la mise en place d'un bassin instrumental. Le concept commence à se démocratiser mais il n'est pas identique

¹⁵ Peut-on apprendre sans motivation ? avec Isabelle CAUSSE-MERGUI - Cécile DELANNOY - Philippe MEIRIEU - Le débat est animé par Pascale Certa-Lafitte.

partout. Il consiste à faire découvrir pendant un laps de temps restreint, divers instruments ou famille d'instruments. En découpant l'année scolaire en plusieurs temps, on échappe, pour un temps, à la démotivation par lassitude. Mais l'effet inverse peut se faire ressentir, à voir des instruments différents, on doit à chaque fois, recommencer l'apprentissage technique (au sens « comme ça marche ») et il se peut que l'élève soit réfractaire à ce recommencement. Cependant il semble que dans la pratique il n'y ait pas tout à réapprendre et qu'un certain nombre d'apprentissages subsistent et soient transposables. Les élèves qui ont suivi ce « cursus » sont avancés par rapport aux débutants dans leur instrument.

Pourquoi ne pas développer ce système en favorisant la pratique instrumentale diversifiée ? Passer d'un instrument à l'autre entraîne certes une perte de certains repères mais il serait faux de croire qu'il y a tout à apprendre ou réapprendre. Voulons nous que nos élèves apprennent à jouer, à s'exprimer à travers la musique, ou jouer, à s'exprimer à travers un instrument ? Il va de soi qu'un manque de maîtrise d'un instrument peut entraîner une frustration qui empêchera l'expression, et vice versa. Je pense que la musique est le but, que l'instrument n'est qu'un moyen d'atteindre ce but.

Certains professeurs de percussion se sont réunis pour faire une sorte de cycle dans lequel, les élèves passeraient par l'apprentissage de la percussion classique, jazz, africaine et cubaine. Au terme de ce cycle, il revient à l'élève de choisir sa spécialité. Les professeurs ont imposé une routine là où il n'y en avait pas, pour permettre la liberté, pour que l'élève fasse son choix.

- La routine du projet

Dans l'idée de projet, la routine n'est pas un rendez-vous hebdomadaire, mais une procédure selon laquelle l'élève vient quand il se sent prêt. Cette conception impose de repenser le rôle de l'enseignant comme un accompagnateur. Celui qui sait devient une ressource possible mais pas exclusive à celui qui ne sait pas. L'élève est directement en contact avec le savoir et il doit, avec l'aide du professeur-ressource, se fabriquer son apprentissage.

Le projet est fixé, en accord avec les professeurs, avant tout pour s'assurer du bon déroulement, avec un certain nombre d'éléments qui construiront un cadre. Ainsi sera décidé, négocié, un contrat entre l'élève et le professeur. Celui-ci comportera un certain nombre de points à savoir :

- la nature du projet, ce que l'élève devra réaliser, la forme, la date, le lieu, le public de la représentation finale ;
- ce qu'il devra faire, c'est-à-dire sa tâche globale ;
- la définition de l'enjeu central de ce projet ;
- les objectifs de l'élève et du professeur ;
- les critères qui permettront d'évaluer le projet.

A l'intérieur de ce cadre discuté, le choix des stratégies d'apprentissages est laissé au musicien. La définition d'un cadre permet au professeur de ne pas fixer le déroulement de ce projet, et permet à l'élève de savoir ce qu'il a à faire. L'élève est l'acteur de son projet et a donc un pouvoir de décision dans la gestion du temps et du déroulement, dans le cadre défini. De même, il n'y aurait pas des cours, selon la nature du projet l'élève déciderait de ses besoins, mais bien un but global qui demanderait d'utiliser, à des moments donnés, dont l'ordre ne serait pas établi d'emblée, différents savoirs et savoir-faire. L'élève pourrait essayer diverses pistes pour choisir la sienne. L'élève part d'une tâche globale qu'il veut réaliser, et à partir de là, il va rechercher et choisir, essayer différents outils afin d'y parvenir. Guidé par une globalité, un but à atteindre, il est probable que l'on trouve le besoin de s'attarder plus particulièrement sur une question précise. A partir de là, on peut chercher de l'aide vers des personnes-ressources, comme le professeur ou bien des personnes extérieures à celle-ci (c'est le cas dans notre formation au Cefedem avec les projets pédagogiques et les projets ABC).

- La routine scientifique adaptée à l'apprentissage et à l'enseignement

Nous avons vu qu'une expérience qui n'a lieu qu'une fois ne peut devenir une règle, une routine est de même, elle doit être répétée. Les scientifiques de l'industrie cosmétique font et refont la même procédure afin de la maîtriser parfaitement. Il en va de même dans l'apprentissage musical de certaines cultures. J'ai eu l'occasion de m'entretenir avec un professeur de percussion africaine qui racontait son expérience. La musique africaine est basée sur une transe qui n'est obtenue que par la répétition insatiable. C'est par la répétition des cycles que l'on obtient cette musique et celle-ci s'apprend de même. Les élèves répètent des riffs jusqu'à les maîtriser et acquérir une stabilité rythmique qui permettra aux danseurs de s'exprimer. Le professeur affirmait clairement que cette capacité à tenir un tempo sans en changer ne s'acquiert que par le jeu et le temps. Il faut le temps d'intégrer ce déroulement, de ressentir le placement rythmique et que le tout devienne une habitude naturelle.

Une fois que les musiciens sont capables d'accompagner les danseurs, ils sont considérés comme des musiciens. De même, les scientifiques font une analyse en routine qui permet d'avoir un rapport sur l'expérience, de vérifier que la routine fonctionne. Les professeurs sont rarement dans cette démarche de retour écrit. L'analyse de l'expérience reste globalement personnelle et informelle. Je vois une réelle utilité à se servir des expériences des autres pour les expérimenter à nouveau, les modifier, les confirmer ou les infirmer. Un effort dans l'éducation nationale a été fait sur ce sujet, mais il me semble que dans le domaine musical, ce mode de fonctionnement reste épars.

- La routine de l'institution

L'école de musique s'est penchée dès 1992 sur la notion de projet d'établissement, c'est à dire « un document politique, qui décline des actions pédagogiques et artistiques ainsi que des actions menées en faveur du développement des pratiques musicales, chorégraphiques et théâtrales. »¹⁶

A l'intérieur des schémas nationaux d'orientation pédagogique, il y'a une réflexion globale visant à effacer la routine scolaire, en mettant en place des cycles. Ces cycles sont des cadres structurants qui ne sont pas fixes. Un cycle se déroule normalement en 3 ou 4 ans et peut être modifié étendu à 5 ans ou raccourci à 2 ans. Loin de la routine scolaire de l'école publique, avec ses classes, ses redoublements, ses évaluations à répétitions ; le cycle permet de globaliser le temps et de laisser la place à chacun d'évoluer, d'expérimenter à son rythme. L'examen pour passer dans le cycle supérieur se fait alors quand l'élève, en accord avec le professeur, se sent apte.

Le dossier de suivi des études est le support permettant à chaque enseignant d'inscrire appréciations et recommandations sur l'élève, repères et informations sur son parcours. Il sert de moyen de communication entre les enseignants, avec les parents et les élèves, au besoin avec les équipes pédagogiques d'autres écoles lors d'examens organisés en commun ou lors d'un changement d'établissement de l'élève. A partir du 2e cycle et pour les élèves du 3e cycle de formation à la pratique en amateur ou du cycle unique, ce dossier peut donner lieu à l'établissement d'un « parcours personnalisé de formation », notamment lorsque le cursus suivi est adapté à la situation particulière de l'élève..¹⁷

Ce parcours personnalisé de la formation permet de proposer une alternative à la routine de l'institution, l'élève peut alors se construire son propre parcours, son propre chemin au sein de l'école de musique. Ce choix laissé aux amateurs est une

¹⁶ Schémas nationaux d'orientation pédagogique d'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique, version novembre 2007

¹⁷ Schémas nationaux d'orientation pédagogique d'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique, mai 2008

position politique importante qui ne cloisonne plus l'apprenant dans un schéma qui ne lui conviendrait pas.

Afin de pousser la réflexion sur la variabilité de l'apprentissage instrumental, j'ai imaginé de mettre en place un premier cycle subdivisé en six semestres. Chaque semestre serait consacré à un projet particulier, dans une esthétique précise. Le but n'étant pas de faire des projets uniquement venant du désir de l'élève mais de lui proposer des univers musicaux différents afin d'alimenter sa curiosité et ses connaissances.

L'enseignant pourrait aborder les MAA, le Classique, le Jazz, les Musiques Traditionnelles, et il resterait encore deux semestres pour approfondir un domaine ou une envie particulière.

Si l'on veut réinventer l'école de musique, il reste à définir une politique, un sens, à faire des choix, pédagogiques et musicaux. (...) si l'on change de modèle - de paradigme -, il faut changer la conception du temps, son utilisation, les centres de gravité qui le rythment. Il faut faire des choix, les rendre explicites, se donner une charte qui les annonce, les garantit, permet leur évaluation. Sortir de la routine, non du fait de « l'air du temps », mais parce qu'on veut une autre école, un autre type de musicien, un autre monde. Sur base d'un tel projet, il faudra alors penser le temps, l'organiser, et lui donner sa chance.¹⁸

¹⁸ A propos du temps dans les écoles de musique par E. Schepens, Enseigner la musique n°5, cahiers de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon, 2002.

- « La routine des routines »

Une bonne partie des actes d'enseignement ne sont pas, ne sont plus ou n'ont jamais été sous le contrôle de la raison et du choix délibéré.

Pour une part, le métier est fait de routines que l'enseignant fait fonctionner de façon relativement consciente, mais sans mesurer leur arbitraire, donc sans les choisir, sans les maîtriser vraiment. C'est la part de reproduction, de tradition collective reprise à son compte ou d'habitudes personnelles dont l'origine se perd.

D'autres moments de la pratique sont l'expression de « l'habitus », système de schèmes de perception et d'action qui n'est pas entièrement et constamment sous le contrôle de la conscience. En raison soit de l'urgence, soit du caractère inavouable ou impensable de la pratique, le maître fait des choses qu'il ignore ou préfère ne pas voir.¹⁹

Dans la routine des routines tel que je peux le concevoir, le pédagogue aurait trois axes à s'imposer, d'une part pour faciliter le choix et d'autre part pour favoriser la liberté des élèves.

Cette manière d'envisager son métier implique de repenser ses propres manières de faire et d'adopter une routine que l'on pourrait nommer « routine de l'attitude ».

Dans cette conception, le pédagogue devrait formaliser consciemment la préparation de son cours et l'anticiper par des recherches, des documents divers, des ressources destinées aux élèves, comme dans l'école innovante. Ici le cours n'est pas vu au sens de cours traditionnel mais plus globalement visant des apprentissages ciblés inscrit dans un projet qui s'agence dans une temporalité. L'inscription du cours au sein d'un projet anticipé nécessite la mise en place d'un cadre qui ne doit pas être rigide et doit pouvoir s'adapter selon les besoins ou l'avancement du projet. Le cours ne sera plus vu comme une entité indépendante mais comme un moyen d'atteindre un objectif, une finalité.

¹⁹ La formation des enseignants, entre théorie et pratique par P. Perrenoud

Pour ne rien laisser au hasard et arriver aux apprentissages visés, le pédagogue devrait vérifier sa check-list de tous les dispositifs mis en place, s'imposer de vérifier son projet avant de le soumettre, de le négocier avec les apprenants. La tâche est-elle clairement définie ? Permet-elle de se saisir des apprentissages ? Les objectifs d'apprentissage sont-ils adaptés, réalisables ? Le public est-il identifié ? Le rapport au public est-il anticipé ? ...

Ces questions sont autant de points sur lesquels il convient de rester vigilant et de sans cesse se réinterroger.

Pour conclure cette routine, le pédagogue devrait réaliser un bref bilan des cours afin de clarifier ses pensées, cumuler l'expérience et lutter contre l'oubli. Cela pourrait permettre à d'autres de s'approprier les expériences réalisées et ultérieurement d'affirmer ou d'infirmer les apprentissages avancés. L'intérêt d'un tel document est donc double : il pourrait servir de base à des enseignants pour construire ou reconstruire un projet semblable ; il pourrait permettre une réflexion plus large sur l'enseignement. Ce document de synthèse serait une étape afin de créer une culture professionnelle autour du métier d'enseignant.

Conclusion

Dans mon idée de départ, je voulais anticiper un dispositif qui éviterait les routines, mais plutôt que d'essayer de créer ce cadre « parfait » - utopique -, j'ai préféré au cours de mes recherches approfondir ce qui, dans la routine, était favorable à l'apprentissage et utile à l'enseignement.

Nous pouvons choisir d'être des professeurs routiniers, sans trop nous soucier de l'impact que cela aura à court et long terme ; ou nous pouvons essayer de briser la monotonie des cours, les rendre plus attrayants avec le travail de groupe, faire de sorte qu'ils deviennent un terrain de jeu et de défi.

La routine est une manière de fonctionner, très performante et largement répandue, cependant il convient de l'utiliser en connaissance de cause et de varier les modes de fonctionnements pour ne pas s'enfermer dans ce schéma.

Notre positionnement par rapport à la routine orientera notre pédagogie et notre accompagnement des élèves.

Beaucoup de professeurs mettent en cause un manque de motivation et postulent que l'on peut y remédier en faisant souvent varier les situations, les tâches et les supports pédagogiques. Mais lorsque la pédagogie cherche à tout prix à être riche et variée, elle prend le risque que les exemples fassent de l'ombre à la notion visée, au lieu de servir à l'étayer, et conforte également le risque d'activisme pour lui même.²⁰

L'excès d'innovation est dénoncé ici. A vouloir éviter à « tout prix » de tomber dans la routine, le risque n'est-il pas de « perdre » les élèves ?

Installer une routine permet certes d'anticiper les possibles, mais n'oublions pas, à l'exemple des scientifiques, que c'est lorsque l'on est capable de sortir de la routine que l'on a soi-même posée, que l'innovation apparaît.

²⁰ Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles par JP Astolfi

Bibliographie

Ouvrages :

- * Jean-Pierre Astolfi, L'école pour apprendre
- * Michel De Certeau « L'invention du quotidien »
- * Geneviève Delbos / Paul Jorion « La transmission des savoirs »
- * Michel Develay « Donner du sens à l'école »
- * Michel Foucault « Surveiller & punir »
- * Hélène Gonon « Représentations de l'enseignement et conceptions de l'apprentissage – Pratiques enseignantes en écoles de musique » et « Entretiens »
- * Hélène Gonon « La formation des enseignants de musique »
- * Florence Giust-Desprairies « L'enfant rêvé »
- * Philippe Meirieu « Frankenstein pédagogue »
- * Olivier Reboul « Qu'est-ce qu'apprendre ? »
- * Eddy Schepens « L'école de musique reste à inventer »
-
- * Cefedem « le métier de prof » Le Cadre 2004
- * Dictionnaire étymologique de la Langue Française – 1750 par M. Ménage

Sites internet :

- * XMLittré v1.3
<http://francois.gannaz.free.fr/Littre/xmlittre.php?requete=routine&submit=Recherche>
- * TLFi Trésor de la langue français informatisé
<http://atilf.atilf.fr/>
- * Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
<http://atilf.atilf.fr/>
- * Lexilogos
<http://www.lexilogos.com/etymologie.htm>

Abstract

La routine est présente dans nos vies. Très souvent elle véhicule une image négative. Est-elle pour autant une fatalité ? En parcourant des exemples concrets, et à travers des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, mais aussi à travers l'organisation de l'institution, nous tentons de dégager des éléments fondateurs de routines qui pourraient être utilisées dans une « pédagogie nouvelle ». La routine peut-être bénéfique, tout dépend laquelle et comment on la met en œuvre.

Mots-clés

Routine / Motivation / Conception de l'apprentissage / Conception de l'enseignement
/ Projet / Rites / Rituels / Structuration de l'individu