

Présentation du problème

La plupart des travaux qui traitent des activités professionnelles des enseignants évoquent peu ou prou l'importance du contact de l'enseignant avec sa classe. Les enquêtes effectuées auprès des élèves révèlent que la première condition de réalisation d'une bonne ambiance de travail relève de la relation. Elle est un des moteurs de la concentration. Dès que l'on enquête auprès des élèves¹, leur avis est unanime : un « bon » professeur est d'abord quelqu'un qui écoute, qui parle le même langage, qui prend le temps d'expliquer à nouveau (même si on n'a rien compris, on est content qu'il ait pris le temps), qui interpelle nominativement, etc. Pour reprendre les termes de G. Chappaz, si l'on part du regard des élèves, les enseignants « efficaces » sont ceux qui entretiennent la relation, les enseignants « inefficaces » sont ceux qui restent à distance de leur matière et de leurs élèves.

Quant aux compétences de l'enseignant liées aux contenus des matières enseignées, elles arrivent en dernière position. Cela veut-il dire que, comme le dénonce avec véhémence Michel Bougard², l'école n'est plus qu'une sophistique par laquelle l'enseignant se fait vendeur de tapis ? Sans doute l'image est-elle excessive. Il y a encore des élèves que le savoir anime et dont la curiosité égaille la classe. On objectera aussi que cette enquête vaut seulement pour cette tranche plus problématique d'élèves à convaincre dont on s'étonne au contraire qu'ils puissent réussir. En effet, l'école obligatoire jusqu'à dix-huit ans maintient sur les bancs de l'école des jeunes gens et des jeunes filles qui ont circonscrit leur apprentissage scolaire aux opérations élémentaires : lire, écrire et calculer. Selon eux, l'école ne devrait pas se mêler d'autre chose. Parfois, même ces dernières compétences sont mises en cause.

Comment s'étonner dès lors que l'efficacité d'un professeur dépende de sa capacité à marquer la relation, verbalement et corporellement ? Il est frappant de voir que, malgré son importance dans la relation pédagogique, les formations professionnelles des enseignants continuent d'ignorer cette dimension corporelle. Il y a bien çà et là quelques initiatives timides, mais sans cesse mises en cause par l'exercice institutionnel sérieux. C'est que, pour l'intelligence, il y va du corps comme d'une guigne. Or les classes difficiles sont souvent celles qui sont les plus « agitées », les plus déliées corporellement. Et dans ce corps à corps avec la classe, ce n'est pas toujours l'enseignant formé à sa discipline de référence qui sortira vainqueur.

¹ Voir notamment l'enquête de S.R. NEIL que rapporte Georges CHAPPAZ (1994) dans les *Cahiers pédagogiques*, n°326, septembre, et citée par DELANNOY, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette éducation, « Ressources formation », pp.59-60.

² BOUGARD, M. (1996). *L'école des dupes. Libres propos sur quelques mythes pédagogiques*, Bruxelles, Labor, coll. « Education 2000 », pp. 52 et sq.

Repérage initial

- *Comment caractérisez-vous une « bonne » ambiance de travail dans la classe ?*

- *A quoi attribuez-vous cette qualité de travail ? Aux élèves, au professeur, au contenu, à la démarche de travail, au moment de la journée, etc. ? Répondez par ordre décroissant d'importance.*

- *Centrez-vous sur l'activité du professeur. Pensez-vous qu'il y ait des comportements observables qui installent une « bonne » ambiance de travail ? Si oui, décrivez-en deux.*

1.

2.

- *Prenez connaissance des deux récits ci-dessous. Ils sont extraits des rapports de stage d'observation **d'étudiants en formation**. Les observations des étudiants en stage sont rarement objectives ; les conclusions des observateurs portent souvent la trace de valeurs et d'options pour une pratique à venir.*

Sans contester ni approuver ces conclusions, situez-vous par rapport aux comportements des enseignantes décrits ci-dessous. Ces comportements font-ils partie de vos schèmes d'action ? Rédigez sous la forme de recommandations les « règles d'or » de la relation (« Pour bien marquer la relation, je conseille au nouveau venu de porter une tenue relax ou un chemisier échancré ou une cravate ordinaire »). Évitez les formulations vagues (évitez par exemple les adjectifs « paresseux » du type « tenue stricte ou correcte »).

Premier extrait³

« Le premier élément qui nous frappe, dès son entrée, c'est son **habillement** : chemisier blanc avec un gros nœud à l'encolure, petit pull bleu et jupe mi-longue assortie. Pour accompagner le tout, un chignon tel qu'on peut en voir dans les films chez les professeurs caricaturés. Rien, chez ce professeur, ne correspond au milieu dans lequel nous nous trouvons.

Il est évident que certaines attitudes vestimentaires et autres sont à bannir lorsque l'on donne cours à une classe à majorité de garçons. Je ne me sens pas d'emblée à ma place parmi ces garçons qui ont l'air si âgés et si impressionnants. Ce n'est qu'au bout de quelques minutes que je me détends en voyant qu'ils ne vont pas me « manger ». Il est important de garder une certaine assurance pour ne pas laisser paraître la moindre hésitation.

Les remarques des élèves vont bon train. Ils sont grossiers et leurs insultes dépassent tout ce qui est entendable. Lorsque le professeur enlève son pull, je n'en reviens pas. Elle a un chemisier complètement transparent. Les remarques redoublent d'intensité et cela devient intolérable. Jusqu'à présent, le professeur n'a pas réagi. Comment est-ce possible de se laisser insulter de la sorte sans se défendre ? Quelques instants plus tard, exaspérée et assez terrifiée, le professeur dit qu'elle perd patience. **Il ne faut pas attendre longtemps avant qu'elle ne sorte de la classe en claquant la porte. »**

Second extrait

« Physiquement, elle est jolie, agréable à regarder. C'est peut-être un détail insignifiant à relever, mais ça m'a frappé ; un professeur qui se soigne est plus agréable à regarder ! Elle est souriante. L'intensité de sa voix est bonne, voix posée et audible avec un ton assez doux. Sa voix ne criait jamais ; quand elle était fâchée, on le voyait autrement que par sa voix. Son visage était « vrai » dans le sens où il laissait passer les émotions. Les élèves sentent si elle est contente, fatiguée, émue, ou énervée.

Elle n'hésite pas à être physiquement proche des élèves ; la petite classe le permet aussi. Madame L.S. se déplace dans la classe, utilise le tableau, se rapproche de tel élève qui bavarde, etc.

Les élèves se déplacent sans scrupule dans la classe, elles se lèvent de temps en temps. Elles sont très expressives. Ce qu'elles apprécient ou non, on le voit dans leur corps, dans leurs gestes, dans leurs paroles ! »

- *Prenez connaissance des témoignages suivants ; cette fois, ils ont été formulés par des **élèves**⁴. Les trois extraits proviennent d'une interview réalisée par la revue « Recherches ». L'enquête consistait à faire émerger l'image que l'élève s'est construite du « bon » enseignant. La question des enquêteurs était : « Un prof qui fait bien son métier, c'est quoi ? »*

Traduisez ces remarques d'élèves en termes de comportements (énoncés verbaux et non verbaux).

³ Nous avons respecté la typographie (italiques, soulignements, gras) des originaux. Toutes ces indications typographiques mériteraient une attention plus soutenue.

⁴ Extraits de Michelle CALONNE, Marie-Michèle CAUTERMAN, Francine DARRAS, *La cohérence : le point de vue des adolescents*, dans *Recherches*, n°20, premier semestre 1994, pp.181-208. Les transcriptions reprises ici ne respectent pas les conventions présentées dans le mode d'emploi.

Ces images de l'enseignant « qui fait bien son travail » formulées par les élèves correspondent-elles à votre image du « bon » enseignant ? Comparez vos prescriptions avec ces images.

Premier extrait

E1. : Moi je trouve qu'y a certains profs, ils sont super bien parce que ils sont plus copains avec nous que profs...

Recherches : Plus copains que profs ? allez...

E2. : Ben ouais Mme R., c'est notre copine, notre prof de dessin et Mme G. en histoire-géo...

E1. : Et quand on comprend pas, on va voir Mme G... elle nous explique...

Recherches : Ah oui... c'est une copine qui vous explique bien... c'est une copine n'importe laquelle ?... Et toi, Séverine, tu veux dire ?

E3. : Ben moi, c'est un prof sympa, sans être... comme M.C... se faire respecter et bien prendre le temps d'expliquer aux élèves...

Deuxième extrait

E4. : Un prof qui soit autoritaire.

Recherches : Un prof qui soit autoritaire ?

E4. : Ouais pour la discipline en cours.

E1. : Par exemple M.D. il est sympa, mais il est autoritaire. Dès qu'il voit qu'y a un peu de bruit tout ça, il hausse le ton.

E5. : Il nous fait taire.

E1. : Et comme ça y a plus aucun bruit.

E6. : C'est parfait ça.

Troisième extrait

E7. : Qui enseigne bien les élèves... dès qu'il y a un élève qui comprend pas, il l'aide...

Recherches : Le prof qui fait bien son métier, pour toi, c'est le prof qui aide...

E8. : Oui, mais qui aide tous les élèves.

E7. : Qui aide les élèves qui arrivent pas à comprendre, quoi...

E1. : Qui aide jusqu'au bout.

Recherches : ça veut dire quoi ?

E1. : Ben si vraiment il comprend pas...

E9. : Il aide jusqu'à temps qu'il comprend...

E1. : Ben qui laisse pas tomber... qui dit pas ben tu comprends pas... ça sert à rien...

1 Les corps mis à nu

Rappelons avec Philippe Perrenoud⁵ l'évidence suivante. La classe est un lieu exigu dans lequel cohabitent 20, 25 ou 30 individus, de 7 à 8 heures par jour, de 4 à 5 jours par semaine. Les corps sont déjà en relation intensive avant même de commencer à parler. Ajoutons à cette promiscuité les effets d'une pédagogie

⁵ PERRENOUD, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck-Université, coll. « Pédagogie et développement », p.151 et sq.

différenciée qui invite le professeur à essayer de comprendre le caractère, le raisonnement, l'humeur, l'attitude de l'élève. Comment ne pas se sentir mis à nu ?

L'enseignant n'est pas mieux loti que les élèves. Il doit tenir, pendant vingt ou vingt-cinq heures de cours, les rôles multiples d'animateur, de pédagogue, d'évaluateur, d'expert disciplinaire sous le regard des élèves.

Dans un tel espace et avec de tels rôles, il est difficile de se préserver un territoire privé, d'échapper à l'œil de l'autre, de se cacher, de s'abriter, de « faire illusion ». Comment ne pas reconnaître l'importance de marquer la relation pour vivre ensemble et, partant, pour apprendre ensemble ?

2 Du corps collectif à la parole de chacun

Lorsque enseignants et élèves communiquent, c'est avec leur corps tout entier, depuis la racine des cheveux jusqu'à la plante des pieds. L'activité gestuelle n'est pas à côté de l'activité verbale, mais *directement* liée à l'efficacité de l'énoncé. L'importance de l'une ou l'autre de ces composantes sera variable. Dans la classe en appétit de savoir, les contenus disciplinaires se suffisent presque à eux-mêmes. Dans d'autres classes au contraire, le travail n'est possible que dans un exercice d'habiletés relationnelles qui n'a plus rien à voir avec la compétence disciplinaire.

Pour les classes de la seconde catégorie, la mise en relation est souvent la seule manière d'arriver à construire une logique d'apprentissage. Il s'agit d'assurer la transition entre ce qui s'apprend en dehors (à la maison, avec les copains, à la télé ou au club de sport) et ce qui s'apprend à l'école et donc, de ne pas nier les réseaux d'expérience qui se développent en dehors. Cela relève de la gageure que de rassembler des individualités, de nouer des subjectivités par la seule force de la relation, de la mise en réseaux et de conduire le groupe vers une parole ou un geste qui sera respecté par chacun.

À savoir

1 A l'origine, une anthropologie du geste

En France, Marcel Jousse invente dès les années trente une anthropologie du geste de l'homme vivant (le « rythmo-mimisme ») et donne à la langue française le mot « gestuel ». De l'étude des gestes de la liturgie palestinienne, il tire l'idée que l'homme est un grand *mimeur*. Il faudra toutefois attendre les années soixante pour que l'étude du mouvement et des données non verbales soit popularisée. Dans l'extraordinaire diversité des recherches produites ces années-là, quelques personnalités émergent : Conrad Lorenz et son observation des animaux, D. Morris et sa *Clé des gestes*, P. Watzlawick, J.H. Beavin et Don D. Jakson et *Une logique de la communication*, E. Hall et *Le langage silencieux*, etc.

Pointons encore les recherches de John Gringer et Richard Bandler sur l'excellence en communication thérapeutique. Ces derniers ont montré que la qualité d'un thérapeute ne dépend pas de son appartenance à une théorie ou à une école. Ceux qui parviennent à d'excellents résultats, en termes de changement, développent dans leur pratique des stratégies de communication et, notamment, un sens de l'observation qui leur permet de décrypter les réactions de l'interlocuteur, de prévenir par une gestuelle appropriée un problème de communication. Ce sont les *super C* (« super communicateurs »). Aussi Gringer et Bandler ont-ils pris le parti d'observer en priorité des comportements et non des contenus de discours. A l'issue de cette observation, les deux chercheurs ont rassemblé les outils et les techniques des « super C » sous une technologie de la communication et du changement, appelée « programmation neuro-linguistique ». Aujourd'hui, ces techniques se sont largement développées dans les domaines du commerce et de la gestion des ressources humaines.

2 Du corps collectif à l'information

On voit bien l'intérêt d'une technologie de la communication et du changement en pédagogie. La maîtrise de cette technologie par l'enseignant accroîtrait son efficacité. Mais ce qui peut s'avérer efficace pour le patient et son médecin, pour l'homme d'affaires et son client, pour ceux qui ont un intérêt dans l'échange, l'est beaucoup moins pour les relations de la classe. L'enseignant comme le publiciste est souvent contraint de créer des besoins, des significations, des projets, des défis, des cohérences. Cependant, tandis que le publiciste ne doit pas s'encombrer d'éthique pour agir sur l'affect de l'acheteur potentiel, l'enseignant doit composer avec de la matière humaine en développement.

L'engagement de l'enseignant secoue, provoque, force l'engagement de l'élève. Alors que l'élève peut choisir de collaborer avec l'enseignant ou de s'opposer à lui, l'enseignant, par sa fonction, est amené à construire sa relation pour rencontrer positivement sa visée de formation et d'éducation.

Pour construire cette relation, l'enseignant a recours à l'expression gestuelle et verbale. Certaines recherches⁶ ont prouvé, à partir d'enregistrements de cours,

⁶ FERRAO TAVARES, M. (1988). « L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction dans la formation des enseignants », dans *Les sciences de l'éducation*, n°4-5, 1988, pp.135-151.

combien l'efficacité de l'enseignant est liée à son engagement corporel. C'est donc de cet engagement, et plus particulièrement du contact mimo-gestuel, que nous allons traiter ici. Nous aurons l'occasion de revenir sur la composante verbale de la relation dans plusieurs autres fiches.

3 Typologie des gestes

Qu'entend-on par **engagement corporel** ?

Tout ce qui crée du contact **vocal** (le timbre de la voix, la respiration et les pauses) et **mimo-gestuel** (la distribution du regard, les points d'appui, la direction du corps au moment de l'échange verbal) est de l'engagement corporel. Tous ces éléments construisent la relation à l'autre.

Selon le lien qu'il entretient avec l'énoncé, le *mimo-geste* se classe en plusieurs catégories⁷.

1. *Les gestes quasi linguistiques* sont les gestes conventionnels substituables à la parole et propres à une culture donnée (par exemple, l'index sur la bouche pour inviter au silence ou le mouvement de tête de gauche à droite accompagnant le clic sonore « Ts-ts-ts » pour marquer la désapprobation).
2. *Les gestes coverbaux* dépendent d'une production verbale simultanée et se répartissent en trois sous-groupes :
 - *Les gestes référentiels* explicitent l'évocation verbale du référent – par exemple, les gestes de pointage « Guillaume, ta chique à la poubelle », accompagné d'un index pointé vers la poubelle – et de présentation – « Voici votre nouveau professeur », accompagné d'une main ouverte dirigée vers le professeur – ou encore les gestes illustratifs – « zéro, ce travail », accompagné du signe circulaire constitué par l'index et le pouce –. Les gestes référentiels sont utilisés abondamment dans les cours de langue. Souvent, les enseignants s'exprimant dans la langue étrangère accompagnent certains mots plus difficiles d'un geste qui viendra mimer le mot.
 - *Les gestes expressifs coverbaux* (par exemple, le jeu des sourcils pour marquer l'étonnement, la perplexité, le contentement ou encore l'expectoration sonore pour marquer l'exaspération).
 - *Les gestes paraverbaux* appuient le flux de la parole (par exemple, le mouvement des mains accompagnant un énoncé prononcé dans une saute d'humeur « Il n'est pas question de postposer l'interrogation » ou encore l'ouverture des mains accompagnant un « bon ! » conclusif).
3. *Les gestes synchronisateurs* assurent la coordination de l'interaction (par exemple, du côté de l'émetteur, le regard et le menton pour distribuer le tour de parole ou encore, du côté du récepteur, le léger mouvement de tête accompagné d'un « Mh-mh-mh » pour confirmer l'écoute). Ces gestes synchronisateurs occupent une place essentielle dans l'efficacité de la

BOUCHARD, R. (1991). « Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs », dans *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°83, juillet-septembre, pp.29-61.

⁷ Nous suivons la classification proposée par COSNIER J. et VAYSSE, J. (1997). « Sémiotique des gestes communicatifs », dans *Nouveaux actes sémiotiques*, Pulim, Université de Limoges, n°52-53-54, pp.10-11.

relation pédagogique. Ils garantissent l'alternance des tours de parole, confirment l'individu dans la place qu'il occupe au sein de l'échange ou permettent d'évaluer la qualité de réception de l'information.

4. *Les gestes extra-communicatifs* accompagnent le discours sans apporter d'information au thème de l'énoncé (par exemple, les gestes d'auto-contact : la main devant la bouche, la main dans les cheveux, le massage du menton par le bout des doigts, la main tirant sur le pull).

Quelques conseils pour assurer une relation :

- Investir l'espace **pour assurer une présence bienveillante d'accompagnement et non pour le meubler d'un déplacement inquisiteur.**
- Distribuer le regard avec précision **en évitant les regards fuyants ou focalisés sur un élève ou un groupe d'élèves.**
- Développer une vision périphérique **et ne pas ignorer les petites scènes qui naissent dans le fil du cours.**
- Utiliser les mains **pour interrompre une prise de parole pendant qu'une autre se déroule.**
- ...

Analysons le phénomène

CONTEXTE I : Le premier extrait que nous avons sélectionné met en scène un enseignant de français engagé dans une explication de texte, préoccupé à la fois de créer, de maintenir le contact visuel et de transcrire les informations des élèves au tableau.

- *Visionnez l'extrait indexé « Marquer la relation extrait 1 » sur votre cédérom et centrez votre attention sur l'orientation du buste de l'enseignant par rapport aux élèves et au tableau.*

Commentaire de l'extrait

Cette première séquence comporte plusieurs éléments des composantes verbale et mimo-gestuelle : regards, interpellations nominatives, reformulations, gestes d'attention. Ce qui est frappant, c'est le temps que prend l'enseignant pour interpeller ses élèves un à un. Qu'il s'agisse de questions ou de sollicitations verbales ou gestuelles, M.R. multiplie les contacts et englobe absolument *tous* ses élèves. La position de l'enseignant est remarquable : le buste perpendiculaire au tableau, il parvient, tout en notant, à solliciter du regard l'un ou l'autre. Jamais l'expression « Ne pas laisser les lions dans le dos » n'aura été mieux illustrée.

CONTEXTE II : Ce cours d'éveil musical, selon la méthode Willems, est destiné à former l'oreille et la voix des tout petits. Un des enfants agite une clochette masquée par l'enseignant, pendant qu'un autre écoute. Après audition, ce dernier doit chanter le son entendu et retrouver la clochette à la source du tintement.

- *Visionnez l'extrait indexé « Marquer la relation extrait 2 » sur votre cédérom et centrez votre attention sur la distribution du regard et sur l'orientation du buste.*

Commentaire de l'extrait

Le regard est dirigé avec précision vers la source de l'énoncé. Chaque prise de parole est relayée par un contact oculaire, puis par un commentaire qui légitime ou non l'intervention de l'enfant. Les rôles sont sans cesse redistribués pour permettre à chacun une activité maximale. Remarquons les mimiques faciales (le jeu des sourcils et le mouvement de la tête) confirmant la qualité de la réponse. Chaque enfant existe comme individu : il le voit dans les nombreux *gestes synchronisateurs* de l'enseignant.

CONTEXTE III: La troisième séquence est extraite d'un reportage réalisé en 1994 par Hervé CHABALIER, *Une vie de prof.* Une bagarre éclate dans la classe. Un éducateur vient de séparer les deux protagonistes. L'enseignante interpelle l'un des deux.

- *Visionnez le document indexé « Marquer la relation extrait 3 » sur votre cédérom et centrez votre attention sur les indices gestuels qui établissent la relation conflictuelle de l'enseignante et de l'élève.*

A quel indice non verbal l'enseignante réagit-elle ?

Commentaire de l'extrait

L'index est pointé, inquisiteur. Ce *geste référentiel* permet de maintenir la distance tout en sollicitant avec précision la personne que l'enseignante interpelle. L'élève tient son regard vers le sol ; il tend à bout de bras le carnet de notes, le regard de biais. La proximité du bras de l'élève permet à l'enseignante de suspendre le mouvement de fuite du garçon qu'elle considère comme une agression.

Remarquons enfin le hochement de tête scandant l'intervention de l'enseignante. Ce *geste para-verbal* aide davantage la locutrice qu'il ne sert l'échange. C'est aussi un point d'appui à la colère, l'expression d'un rythme tendu.

Exerçons-nous

1 Elargir sa vision périphérique

L'exercice du carnet de bord est contraignant, mais efficace pour appréhender la relation de l'enseignant avec le groupe et les relations des élèves entre eux. Il permettra en outre à l'enseignant d'être plus précis dans son diagnostic au moment où il faudra saisir l'évolution d'un élève, rencontrer les parents, prendre des décisions au conseil de classe.

Nous livrons la version proposée par Cécile Delannoy⁸, libre à chacun de réinvestir les comportements verbaux et non verbaux suggérés ci-dessous selon sa sensibilité, ses manières d'être. L'exercice paraîtra peut-être fastidieux au début. Les observations de comportements n'ont rien d'exaltant ; il faut insister —surtout au moment de consigner les premières remarques— sur l'« acharnement descriptif ». Des recherches sur les pratiques réflexives — le carnet de bord en est une —tendent à montrer que l'expertise de l'enseignant se mesure à sa capacité d'objectiver les données qui composent la situation complexe de la classe.

« Sur ce carnet, face à la liste des élèves de votre classe, notez dès que possible ceux que vous avez repérés, et pourquoi vous les avez repérés : ils interviennent, ou chahutent, ou font tomber leurs affaires... Puis faites le point : combien d'élèves existent pour vous, combien sont restés dans le brouillard ? Décidez qu'à chaque cours, vous allez ajouter un élève à la liste de ceux qui existent pour vous. Vous en choisissez un, dont vous ne connaissez pas le nom, dont vous seriez en fait incapable de dire s'il suit et s'intéresse vraiment, s'il a ou non envie d'intervenir, et vous décidez qu'à la sortie du prochain cours, vous aurez quelque chose à écrire sur cet élève. Vous allez le chercher dans la classe, au besoin le questionner gentiment : « X., on ne t'entend pas, ça va, pas de problème ? » ou plus simplement l'intégrer par le regard, lui montrer qu'il vous intéresse, que vous l'avez vu. Au cours suivant, ce sera le tour d'un autre. Avec un peu d'entraînement, vous les verrez de mieux en mieux, tous ».

Il est bon parfois de partager ces observations avec les élèves eux-mêmes ; ceux-ci sont souvent étonnés des détails évoqués et disent ne pas toujours mesurer les effets de tel ou tel comportement. Tous ces indices corporels qui marquent la relation n'échappent pourtant pas à l'œil de l'élève ; mais s'ils sont imprimés sur la rétine de l'élève, c'est souvent en prise direct, sans distance, sans maîtrise pour le développement d'une relation positive.

2 Distribuer le regard

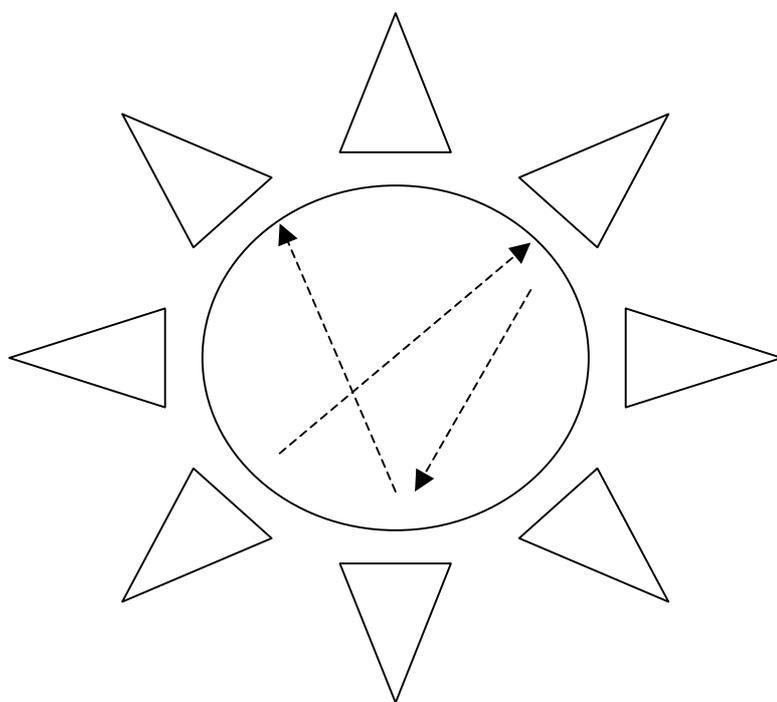
L'importance du regard est une des premières choses que remarque l'enseignant débutant. Mais, dès qu'il constate sa faiblesse et qu'il veut y remédier, il se sent souvent démuni. Il faut parvenir, par cet exercice, à faire circuler le regard très rapidement. S'ils sortent de là en ayant « mouillé leur chemise », ils devront bien admettre que *la présence à ce qu'on fait* dépend aussi de l'engagement physique du corps tout entier et pas seulement de l'intellect.

⁸ *Op. cit.*, p.65.

Objectifs : maîtriser la direction du globe oculaire, de la voix et du buste. Soigner l'articulation de ses interpellations.

Conditions de réalisation : les participants sont disposés en cercle. Il faut insister pour obtenir une disposition circulaire, l'efficacité de l'exercice en dépend : chacun doit pouvoir apercevoir tout le monde.

Consignes : il s'agit d'envoyer un nom et un prénom (ceux-ci pourront être ceux des participants ou inventés), en variant l'intonation, à un partenaire vers lequel on aura dirigé le regard, la voix et tout le corps, sans changer de place. Celui qui reçoit le nom renvoie immédiatement le nom à quelqu'un d'autre qu'il aura désigné en dirigeant son regard et le reste du corps. A son tour, ce dernier s'adresse à un troisième interlocuteur et ainsi de suite.



Remarque importante pour la conduite de l'exercice : celui qui profère le nom devra veiller à la précision de son envoi. Trois aspects sur lesquels il faudra insister avant de commencer l'exercice ou juste après la première profération. 1. Il faut éviter les regards de biais. Aussi la voix, la tête, les épaules, le buste et les hanches s'aligneront sur le regard. 2. Il faut que le nom et le prénom soient clairement identifiables par celui qui est désigné. 3. Au moment de choisir la personne à qui l'on va envoyer le nom, il faut conjuguer précision et rapidité.

Variantes

Prenons d'abord les variations sur les noms et prénoms. L'exercice a l'avantage d'attirer l'attention sur ce phénomène de la nomination. Les noms et prénoms seront choisis pour leur complexité articulatoire et seront distribués à tous les participants d'un même sexe. Les romans de Dostoïevski ou les pièces de Brecht regorgent de noms à tiroir construits sur des suites consonantiques complexes qui, pour le francophone, auront les mêmes vertus que les virelangues. On peut corser l'affaire sans impliquer l'identité des participants et insister sur la gymnastique articulatoire. Les jeux sur l'intonation ou sur les résonances des consonnes en seront facilités.

L'on pourra donner aux variations d'intonation le support d'une humeur déterminée : le rire, la colère, la tristesse ou la tendresse. Les effets sont souvent spectaculaires et libérateurs. Les variations de la courbe mélodique qu'une timidité excessive rend trop monotone élargissent la palette de possibilités. D'audace en audace, le plaisir exploratoire dynamise la recherche d'un timbre et enrichit la voix. Si le groupe est bien installé dans ce plaisir de l'exploration, on poursuivra l'exercice par un jeu sur les consonnes uniquement. Il faudra les faire sonner fort et haut, puis les chuchoter, puis les articuler sans timbre et sans souffle, seulement sur le devant de la bouche.

L'exercice peut se faire avec un chronomètre. L'animateur compte les échanges réalisés en une minute.

Pour en savoir plus

BARRIER, G. (1996). *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels des interactions*, Paris, ESF éditeur, coll. « Formation permanente en sciences humaines ».

Dépasse le cadre de la classe. De nombreux exemples viennent illustrer un propos rompu aux techniques PNL. L'enseignant sceptique se reportera avec fruit au volet pratique. Construit dans un réel souci de progression, il conduira le lecteur le plus réticent vers la nécessité de prendre en compte cette dimension non verbale de la communication.

LYR, G. (1993). *La mise en scène de soi. Langage du corps et communication*, Paris, Les éditions d'organisation.

Quelques belles séquences d'exercices à faire en formation, nourries de nombreux exemples tirés des séances de formation en entreprises. Le style « efficace » et l'optimisme du ton agaceront certains. Cependant, l'audace de certaines pistes de travail fait de cet ouvrage un outil incontournable pour le travail du corps dans une relation.

SPEADS, C. (1989). *ABC de la respiration*, Paris, Les éditions Aubier.

Remarquable manuel d'autoformation sur cette composante essentielle de la prise de parole en public : la respiration. Les séquences sont construites selon une progression attentive à l'autonomie du lecteur.