



HAL
open science

La récitation de poésie (CE2)

Jérémie Deniau

► **To cite this version:**

| Jérémie Deniau. La récitation de poésie (CE2). Education. 2016. dumas-01394795

HAL Id: dumas-01394795

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01394795>

Submitted on 9 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

LA RECITATION DE POÉSIE

(CE2)

Jérémie DENIAU

PROFESSEUR DES ÉCOLES

Groupe B

Sous la direction de Cécile Yapaudjian-Labat

2015-2016

Mots-clés : (récitation, mémorisation, poésie, diction)

SOMMAIRE

<u>Remerciements</u>	3
Introduction	4
1. A propos de la récitation	5
1.1. Historique du terme de « Récitation » à l'école	5
1.2. Définition du terme.....	7
1.2.1. Compréhension.....	8
1.2.2. Mémorisation	10
1.2.3. Mise en voix	12
1.3. La place de la récitation dans les instructions officielles	16
1.4. Dans ma classe	19
2. Comment j'ai travaillé, la mise en œuvre.	22
2.1. Organisation de la séquence	22
2.2. Construction collective d'un barème de notation	23
2.3. De la nécessité d'une écoute active	24
2.4. Une situation ludique favorisant l'articulation	25
2.5. L'enregistrement sonore comme support de pratique	26
2.6. La récitation par groupe.....	26
3. Retour critique et analyse	28
3.1. Quelques pistes de réflexion pour alimenter mes futures démarches.....	28
3.2. Diverses constatations issues de ma pratique en classe.....	29
3.3. Le choix du corpus de textes dans la progression	30
3.4. La place de l'écoute dans l'activité de récitation	31
3.5. Réflexion sur l'utilisation du support sonore	32
Conclusion	33
4. Bibliographie	34
Annexe 1 – Corpus de poèmes	35
Annexe 2 – Barèmes élaborés en classe	38
Annexe 3 – Cahiers d'élèves	40
Annexe 4 – Exercices de prononciation	42

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Cécile Yapaudjian-Labat pour sa disponibilité, sa patience et le soutien dont elle a fait preuve envers moi.

Je remercie également Madame Nathalie Betton ainsi que Monsieur Olivier Lechevrel pour leurs conseils avisés et leurs idées qui ont su me guider.

Introduction

Le travail que j'ai réalisé autour de la récitation de poésie a été motivé par plusieurs choix. Tout d'abord, suite à un entretien avec ma tutrice lors d'une séance présentée en classe, j'ai pu m'apercevoir des possibilités de réflexion, d'inspiration, d'expérimentation et d'ouverture que proposait la récitation de poésie. En partant des premières séances que j'avais réalisées avec ma classe autour de la poésie je me suis rendu compte que j'avais adopté une démarche par défaut assez conventionnelle, que ce soit dans la découverte d'un poème, son apprentissage ou sa récitation.

Bien qu'hésitant à me lancer sur ce domaine pour mon mémoire car la poésie, sa définition, son art, son histoire et ses représentations me semblaient trop larges, trop importantes pour que quelqu'un qui n'en maîtriserait pas parfaitement ses codes ou sa culture puisse s'exprimer légitimement à son sujet, il me tenait vraiment à cœur de travailler et réfléchir sur une nouvelle mise en œuvre de la récitation de poésie au sein de ma classe. D'abord parce que les remarques de ma tutrice m'ont fait prendre conscience de l'espace de progression possible (et qu'il serait donc intéressant d'y revenir de manière analytique, avec du recul), ensuite parce que la poésie, son incitation au rêve, son esthétique où s'entremêlent imaginaire et littérature, les poètes qui l'incarnent, m'ont toujours attiré et m'ont donc poussés à ne pas abandonner sa pratique aux écueils traditionnels mais également à m'intéresser à de nouvelles façons d'aborder avec ma classe ces moments de réceptions.

En effet, j'ai choisi d'articuler mon sujet autour de la récitation de la poésie, je n'aborderai donc pas la poésie dans sa globalité, même si le thème que j'ai sélectionné est évidemment ancré dans cette définition large de la poésie. Je consacrerai tout d'abord ma première partie à définir précisément ce qu'est la récitation de poésie à travers l'explicitation du terme, son histoire, sa situation dans les textes officiels actuels, son chemin depuis son apparition dans les discours officiels de 1972, sa mise en place initiale dans ma classe. Après avoir installé précisément le cadre de mon sujet, j'aborderai la pratique réalisée en classe initialement orientée par rapport à ma problématique posée :

« Quel terrain propice à la dynamisation de la récitation mettre en place ? ».

Enfin dans un dernier temps je reviendrai de manière rétrospective sur ma pratique dans un but analytique.

1. A propos de la récitation

Je poserai principalement ici le cadre théorique de mon thème, d'une part son reflet historique, du point de vue scolaire, sa perception populaire, son trajet dans les programmes puis d'autre part sa définition concrète mais aussi sa décomposition à travers le prisme des traits principaux qui l'animent : la mémorisation ; la compréhension ; la mise en voix. Je me pencherai sur les textes officiels actuels pour déterminer sa place puis je décrirai brièvement le contexte et l'environnement de ma classe dans lesquels j'ai eu l'occasion de réaliser ce mémoire.

1.1. Historique du terme de « Récitation » à l'école

A travers mes différentes étapes de documentation concernant l'étude d'un point de vue historique de la récitation de poésie, j'ai pu constater de nombreux points communs avec mes propres considérations ou préconceptions mais également avec mes propres pratiques initiales. Lors de mes premières séances de récitations réalisées en classe, je n'ai fait inconsciemment que reproduire une procédure assez conventionnelle que j'ai dû vivre lors de ma scolarité en école primaire : n'ayant pas eu le temps de me pencher davantage sur la réalisation d'une séquence détaillée autour de la poésie, puisque assez préoccupé par toutes les obligations du début d'année en tant que stagiaire, j'ai lancé un peu par défaut un schéma minimal cristallisant de nombreuses représentations communes, comme j'ai pu le constater. George Jean restitue bien ici l'esprit de ces procédés :

J'ai souvent fait le procès de ce que l'on nomme parfois la vieille « récitation ». Les personnes de ma génération savent bien de quoi il s'agit. L'institutrice, l'instituteur, les professeurs, nous proposaient (nous imposaient le plus souvent) un texte en vers (rarement de la prose, jadis) et il fallait quelques jours plus tard, le « réciter » c'est-à-dire le redonner à haute voix, et sans livre ni document, « par cœur » quoi ! Le maître mettait une note. Il tenait compte de la mémorisation et également, dans les meilleurs cas, de ce que l'on appelait alors « le ton ».¹

Il est compliqué de distinguer les objectifs liés à la pratique de la récitation puisqu'ils apparaissent variés et sont modifiés au gré des différentes Instructions Officielles qui évoluent suivant les années. En dehors de la fonction d'entraînement de la mémoire, d'autres objectifs sont ciblés dans les textes officiels de la fin du XIXe siècle. Il s'agissait d'abord d'enseigner

¹ Jean, Georges, *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire.*, Editions SEDRAP, 14 janvier 2000, 126 p.

aux enfants la morale par un choix plutôt strict et rigoureux de textes. Puis, à partir de 1880, la récitation vise également à alimenter la construction d'un imaginaire et d'un patrimoine nationaux. Ces recommandations de mémorisation ne se limitent pas aux textes littéraires seuls mais concernent également les textes documentaires (récitations de leçons). Au cours des modifications des programmes, à partir d'un corpus de poésie conventionnelle, intégrant principalement le vers classique, la récitation avait aussi pour objectif d'apprentissage la prosodie, la prononciation correcte de l'alexandrin, en respectant coupes, césures et accentuations.

Parfois la récitation devenait l'aboutissement d'une pratique de lecture qui avait pour fonction de permettre aux élèves d'illustrer leurs « compos » grâce à leur réservoir de citations mémorisées, de leur fournir des connaissances en histoire littéraire, de leur insuffler des références communes leur permettant de « former » leur goût, de corriger les prononciations incorrectes ou de leur constituer un sens moral censé être transmis par les poèmes sélectionnés.

Ce n'est qu'avec le plan de Rénovation de 1972 que l'approche de la poésie s'est diversifiée puisqu'il permettait un élargissement du choix des poèmes ainsi qu'une appréciation davantage personnelle de l'élève. Les Instructions Officielles relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire consacrent pour la première fois de leur histoire, tout un chapitre à la pédagogie de la poésie. La démarche entreprise insistait plutôt sur la diction que sur la mémorisation tout en promouvant une démarche de création se voulant essentiellement ludique et recommandant des exercices d'écriture. George Jean résume cette progression de la sorte :

Toute une histoire serait maintenant à faire, pour percevoir comment, sous les influences obstinées de quelques pédagogues, Célestin Freinet par exemple, et sous la pression lente, mais certaine de projets d'instructions (le plan dit « plan Rouchette » par exemple), les consignes officielles évoluèrent. On parle maintenant de poésie dans les textes officiels, et en insistant plus sur les aspects « culturels » (former le goût) et moraux (donner un supplément d'âme) de la poésie à l'école.²

² Jean, Georges, *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire.*, Editions SEDRAP, 14 janvier 2000, 126 p.

1.2. Définition du terme

La récitation (du latin *recitatio*) est aujourd'hui traditionnellement liée à la mise en voix d'un poème restitué intégralement grâce à la mémoire. Le dictionnaire indique quant à lui : « action, manière de réciter (qqch. ». Ce qui nous permet de faire le lien avec la définition de « réciter » (du latin *recitare*) : « Dire à haute voix (ce qu'on sait de mémoire) ». ³

En m'attachant à la définition stricte du terme de « récitation », j'ai voulu développer ces critères principaux (le « dire à haute voix » et la mémorisation) qui la définissent, en intégrant toutefois une réflexion sur la phase de compréhension des textes rencontrés car travailler sur cet aspect, qui permet aux élèves d'appréhender au mieux les poèmes, me paraît être une étape indispensable pour pouvoir continuer sur une pratique convenable de mémorisation ou mise en voix. J'ai choisi d'aborder ces différentes parties en choisissant un ordre qui me permettrait d'abord de me consacrer à la compréhension, puis dans un second temps à la mémorisation et enfin à la mise en voix, même s'il conviendrait de ne pas trop cloisonner ces points car ils possèdent tous des liens étroits qui motivent l'apprentissage lorsqu'ils sont sollicités en interaction plutôt qu'isolés indépendamment.

Il ressort donc que la récitation est principalement animée par deux traits majeurs, la retranscription orale d'un savoir par la sollicitation de la mémoire. Comme je l'ai souligné plus haut dans ma première partie, bien que la récitation ne soit pas liée à un genre littéraire particulier et que, durant une longue période la récitation était utilisée pour déclamer tout type de leçon (concernant divers domaines comme la morale, l'histoire, la géographie, la littérature), aujourd'hui l'évocation du terme « récitation » fait particulièrement ressortir des représentations presque inhérentes à la poésie, en tout cas à la restitution orale d'un poème. Inversement, la poésie se confond souvent elle-même avec la récitation comme le constate Martine Boncourt dans *La poésie à l'école : l'indispensable superflu* :

Toujours est-il que, lorsqu'on demande aujourd'hui aux enseignants de définir les formes par lesquelles ils abordent la poésie avec leurs élèves, ils nomment dans leur grande majorité la récitation (60% des personnes interrogées par nos soins) ou plus volontiers la « mémorisation de poèmes », signe manifeste que si la pratique a revêtu de nos jours un

³ *Le Petit Robert de la Langue Française*, 2015, Paris, Le Robert, 2837p

caractère désuet, il n'en reste pas moins que la plupart des enseignants y sont encore très attachés. Pour sauver la face et rester moderne, il suffit de changer l'appellation !⁴

Ce mode de représentation de la récitation au sein de l'image collective (qu'on pourrait presque résumer par « la récitation c'est la poésie » ou inversement) permet bien souvent de constater qu'il cache bien souvent la seule vraie porte d'entrée de la poésie dans une classe ou en tout cas la principale modalité d'appropriation d'un poème pour les élèves alors que la pluralité des enjeux liés à la poésie ainsi que la constante instabilité de ses formes devrait davantage pousser instinctivement à envisager la multiplication, l'ouverture des procédés d'investigation. A travers diverses activités quotidiennes, il serait intéressant de déconstruire peut-être déjà certaines représentations ou hiérarchisations établies par les élèves où la valeur d'un poème s'illustrerait principalement par la récitation magistrale.

1.2.1. Compréhension

J'ai placé ce point concernant la compréhension des poèmes abordés avant les autres, en partant d'une réflexion simple, c'est qu'il m'est apparu approprié de développer ce point avant de me pencher par la suite sur les phases de mémorisation ou de mise en voix qui interviennent peut-être dans un second temps puisqu'elles dépendent d'une certaine compréhension du texte, aussi minime soit-elle. De fait, comme je le précise, il est possible de revenir sur cette compréhension plus tardivement, pour soutenir la mémorisation ou prolonger la mise en voix. C'est pourquoi il m'est difficile de choisir un ordre pour ces différents points puisqu'ils me semblent tous étroitement liés, en tout cas dépendants les uns des autres. Il conviendrait donc au préalable de clarifier davantage le sens qui est mis derrière « le travail de compréhension d'un poème ». En effet si l'on porte le regard sur la compréhension de poèmes au collège ou en élémentaire, le travail qui est réalisé est sensiblement différent.

Le langage poétique nécessite un rapport presque intime entre le sens du texte et la musicalité du mot, du vers, de la strophe. Dans son *Art poétique*, Paul Verlaine recommandait : « De la musique avant toute chose ». Sans laisser tomber pour autant toute tentative d'éclaircissement d'un terme, d'un vocabulaire inconnu ou compliqué, il faut laisser la musicalité du poème dominer. La question de la compréhension se complexifie alors puisqu'elle entre en relation bien souvent avec « l'explication de texte » qui n'est sans doute pas la meilleure passerelle pour parvenir à une véritable expérience poétique. La

⁴ Boncourt, Martine, *La poésie à l'école : L'indispensable superflu*, Editions Champ social, 20 mars 2007, 209p.

compréhension littérale de ce qu'on pourrait alors appeler « l'objet texte » reviendrait à questionner mécaniquement une émotion qui se veut par définition indomptable, musicale ou sauvage. Il peut apparaître important de désamorcer dès lors, comme pour la non-exclusivité du choix de la récitation dans l'appréciation d'un poème, certaines images préconstruites (ou qui seront amenées à se former peut-être plus tard lors de leur parcours scolaire) selon lesquelles l'analyse presque scientifique du poème déboucherait sur une compréhension totale et donc un plaisir intégral. Procédé qui peut même se répéter et déteindre parfois à terme sur la construction de leur regard porté sur une peinture ou une œuvre artistique, même éloignée du domaine de la poésie. Jean-Pierre Siméon le représente ainsi :

Il y a plus grave peut-être : la volonté de clarification qui sous-tend l'exercice d'explication et qui ressortit explicitement à un rêve d'élucidation de l'énigme, modélise une stratégie de lecture de type enquête dont le protocole imperturbable est donné comme une clé universelle. Outre que cela induit un comportement de lecteur stéréotypé, la dernière chose qu'il faille pour un objet aussi variable que le poème, cela conforte l'idée reçue à la Bouvard et Pécuchet, que le poème est un coffre fort dont le propriétaire a caché la clé.⁵

La distribution de quelques clés initiales, par exemple sur la structure des poèmes, le terme de strophe, de vers, de pied, de rime, tous ces outils qui permettent de traiter davantage la forme plus que le sens propre, « déplace » les risques (et constitue des modalités d'évaluation confortables pour l'enseignant) mais il faut veiller à ne pas rentrer dans une démarche de déconstruction récurrente, systématique et mécanique. Par ailleurs, ces informations éclairées peuvent permettre aux élèves de baliser l'apprentissage du poème ou faciliter l'étape de mémorisation ou de mise en bouche. Elles sont intéressantes, cependant elles ne doivent jamais empiéter sur les représentations ou l'imaginaire développés spontanément par les élèves mais plutôt en permettre l'approfondissement comme l'indique George Jean :

Tout le problème est de ne pas faire, de ces informations, un préalable à la première lecture du texte, mais au contraire une suite qui va éclairer la lecture et le ton de la lecture. [...] Le tout est de savoir avec des enfants se limiter à l'essentiel.⁶

⁵ Siméon, Jean-Pierre, *Aux passeurs de poèmes, Transmettre la poésie*, Editions Canopé – CNDP, 1 novembre 2008, 281p.

⁶ Jean, Georges, *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire.*, Editions SEDRAP, 14 janvier 2000, 126 p.

Dans une démarche plus traditionnelle, la lecture du texte pourrait gagner à être développée et travaillée par rapport à la compréhension du texte. Le texte serait alors distribué en intégralité à tous les élèves ou recopié dès les premières séances pour permettre une lecture approfondie, qui travaillerait déjà le rythme, le son, les variations vocales, la présence corporelle (respiration, appui au sol), l'intentionnalité interprétative (pour que les élèves trouvent des manières personnelles de mettre en relief un aspect du poème). J'ai repris ces points mais à travers une démarche différente puisque les poèmes que nous avons abordés ont été intégrés progressivement, dans l'objectif de permettre à tous les élèves d'avancer collectivement au même rythme d'apprentissage et de mémorisation, en évitant un travail personnel ou mécanique qui creuserait les écarts en fonction des méthodes de travail des élèves.

Déjà la conception initiale de la progression de la séquence peut faire naître les premières difficultés pour certains et faire apparaître les premiers écarts. Je trouve qu'il est donc intéressant de découvrir collectivement et progressivement le texte, sans pour autant priver la classe d'une lecture intégrale, de premiers questionnements ou interprétations. Même s'il existe un certain intérêt à trouver dans la manipulation fréquente (quotidienne) des strophes acquises graduellement, dans la mise en lien ou en perspective des nouvelles strophes avec celles déjà intégrées, il est nécessaire de trouver un rythme de cheminement adéquat pour éviter de stagner trop longtemps sur une partie du poème et couper la classe d'une considération intégrale du texte qui ferait apparaître clairement les différentes structures et qui permettrait d'accéder au principal réservoir d'activités visant à manipuler le poème.

1.2.2. Mémorisation

L'imagination et la créativité sont indissociablement liées à la poésie, c'est en valorisant ce lien que la phase de mémorisation du texte doit être avant tout réalisée, pour trancher avec les méthodes mécaniques et rébarbatives autrefois dispensées. Bien souvent la capacité à restituer le poème de mémoire est finalement le seul critère que l'enseignant fait valoir lors de la récitation parce qu'il est tout simplement le plus simple à vérifier, au contraire des différents paramètres qui composent la mise en voix et nécessitent un travail peut-être plus long, plus expliqué et une évaluation particulière. Les attentes pour la diction poétique peuvent être compliquées à clarifier pour être correctement saisies et donc abandonnées au seul contrôle de la reproduction parfaite du texte, ce qui ne fait que justifier les associations erronées comme « la poésie c'est du par cœur ». Le processus de mémorisation doit tout d'abord être accompli en classe car tous les élèves ne sont pas à égalité lorsqu'ils se

retrouvent face au travail à la maison. C'est donc un travail collectif qui s'opère, qui peut se prolonger individuellement lors de phases d'autonomie lorsque l'apprenant possède un temps libre et qu'il peut soit consulter son cahier pour relire ses poèmes, soit consulter une anthologie des poèmes de la classe.

Une approche régulière portant sur une durée de cinq à dix minutes peut permettre aux élèves de considérer davantage la place de la poésie comme faisant partie intégrante des enseignements dispensés plutôt qu'un accessoire occasionnel permettant au professeur de combler les temps de fin de journée trop courts pour réaliser une « vraie » séance. Elle permet également de distribuer et répartir les temps d'apprentissage du poème (comme la loi de Jost⁷ en souligne l'importance, afin de parvenir à une acquisition optimale) plutôt que d'imposer le texte d'un seul bloc. L'avancée progressive dans la découverte et la recopie du poème (même si le texte est révélé intégralement en amont) permet à tous les élèves de progresser au même rythme en travaillant graduellement et quotidiennement les strophes.

D'autres facteurs d'entrée sont possibles pour faciliter l'assimilation du poème, tout d'abord il paraît essentiel que chaque élève puisse recopier lui-même son texte, la distribution de photocopiés efface le lien entre l'écriture, la concentration et la mémorisation. Une fois les principales compétences grapho-motrices acquises, l'élève entame un processus d'apprentissage lors de l'écriture cursive puisqu'elle développe l'attention portée aux informations à travers la visualisation et mémorisation des caractères produits. En prolongement, l'écriture de poèmes (en lien avec la production d'écrit) individuelle, en groupe ou collective, en passant par les jeux poétiques, les ateliers d'écriture avec situations inductrices, en utilisant l'approche imitative (à partir d'une structure formelle répétitive, de principes surréalistes, « écrire à la manière de... ») permet une appropriation encore plus aisée puisque chaque poème est alors personnalisé et défini par chacun. L'illustration peut là aussi jouer le lien entre repère graphique et mémorisation textuelle puisqu'elle transfère certaines images mentales interprétées par l'élève pendant les phases de découverte du poème sous forme concrète de dessin.

Si le corpus est sélectionné par l'enseignant, il peut être intéressant de constituer ou d'alimenter un carnet de vocabulaire pour effectuer des rapprochements, des comparaisons avec d'anciens termes rencontrés, travailler sur la formation des mots ou les familles de mots

⁷ Selon la loi de Jost (1897), l'apprentissage et les facultés de mémorisation sont améliorés en répartissant des intervalles de temps entre les différentes étapes de cet apprentissage.

toujours dans le but de permettre de familiariser l'élève avec le texte en valorisant le sens et les liens.

Autre facteur d'entrée important : la lecture. Certaines activités de classe, comme la lecture en chœur ou la relecture vont permettre de mémoriser des poèmes, sans que ce soit l'objectif apparent recherché. La lecture peut se dérouler sur plusieurs niveaux. D'abord la lecture magistrale par l'enseignant, jouant le rôle de modèle, car tout comme c'est le cas pour la motivation à lire en général, les élèves aimeront la poésie si les adultes qui les entourent montrent un intérêt honnête pour celle-ci. Par ailleurs une lecture appliquée vivante et expressive permet aux élèves de sonoriser le poème. Je reviendrai sur ce point dans ma démarche mais il est également possible d'utiliser divers enregistrements de lecture de poèmes pour permettre à la classe de construire une représentation sonore permanente du texte mise en relief à travers les différentes dictions, les différents tons ou voix.

Divers jeux ou activités peuvent être mis en place pour soutenir ce processus, comme le texte à trou, la dictée à l'adulte, le découpage de la poésie entre élèves ou la mise en voix.

1.2.3. Mise en voix

Encore fréquemment, ce qu'on peut considérer comme la « classique » récitation ne reste qu'un simple exercice de mémorisation, sans aucune finalité poétique, comme j'ai déjà pu le préciser. Cet exercice plutôt scolaire fait donc l'objet d'une évaluation essentiellement fondée sur l'exactitude de la mémorisation et lorsque le professeur demande parfois à l'élève de « mettre le ton », sûrement cherche-t-il malgré lui inconsciemment à apprécier ce qui, dans la récitation d'un élève se rapproche le plus de la façon dont lui-même, dirait le poème. Peut-être a-t-il proposé en amont à sa classe une lecture « modèle » qui permettra aux élèves s'en approchant le plus d'obtenir une meilleure notation.

Cette considération négligée de la mise en voix associée à un objectif principalement consacré à la réussite de cet exercice « gratuit » de la mémoire (uniquement motivé par la note à obtenir) détourne le poème de son objectif de communication. Cette démarche aboutit souvent à une diction stéréotypée (au débit accéléré par peur d'oublier) et occulte donc le travail possible des compétences orales. L'élève qui récite se cache derrière l'apparence formelle du texte et ne donne rien d'autre à voir qu'une mécanique permettant de prouver que le poème a effectivement bien été appris par cœur. L'exercice pur de la mémoire n'est pas la finalité de la diction poétique, c'est bien l'appropriation du poème par l'élève associée à une

interprétation personnelle et surtout un plaisir de dire, un désir de partager (en dehors même du cercle fermé de la classe) qu'il faut viser, comme le décrit Suzanne Christophe :

*La poésie a pour fonction de « donner à voir » et de rendre perceptible ce qui est inexprimable par les mots de tous les jours. [...] Par la poésie, l'enfant peut traverser le miroir des apparences, avoir l'intuition de la réalité dans toute sa complexité. [...] En effet, c'est pendant son enfance que l'homme prend ce goût, ce besoin de la poésie qui le suivra toute son existence et lui permettra de nommer « les choses de la vie ».*⁸

Cette mise en voix implique un véritable travail où la mémorisation n'entre éventuellement en jeu qu'à la fin d'un certain parcours (si cette mise en voix prend place dans une récitation par exemple). Elle reste une activité distincte de la récitation. L'exercice de mise en mémoire devient donc une suite logique à l'appropriation des textes ou une nécessité pour une meilleure transmission, il ne s'impose pas dans tous les cas.

J'évoquerai ici les différents apprentissages ordinairement ciblés dans les ouvrages traitant de la mise en voix de textes en distinguant toutefois deux catégories de compétences, d'une part les compétences purement techniques, qu'il est possible de réemployer transversalement, et d'autre part les compétences d'interprétation, relatives aux situations de communication établies où des élèves « énonciateurs » effectuent des choix d'interprétation à destination d'élèves « auditeurs » formés à une écoute active (leur permettant d'être acteurs de la notation). Car le travail de mise en voix du poème dégage de nombreux apprentissages qui permettront à l'élève de réinvestir ces compétences caractéristiques à toute situation d'oral et qui sont donc exploitables dans d'autres genres formels oraux (comme le théâtre, l'exposé, l'interview...). Le dire poétique peut être vu comme un instrument pratique et simple de la formation de la voix.

Les compétences techniques possiblement travaillées en classe passent par plusieurs points qui possèdent chacun plusieurs axes qu'il est possible de développer à travers diverses activités ou méthodes d'approches. Il convient alors à l'enseignant de moduler sa séquence en fonction des différentes phases de travail où les compétences sont sollicitées, ce qui peut représenter une trame conséquente et peut-être parfois trop importante pour que les élèves intègrent la totalité des points lors de leur récitation. Il est possible alors de traduire sous forme de critères ces paramètres (affichage) pour à la fois permettre aux élèves acteurs de s'en imprégner mais aussi aux élèves spectateurs de les utiliser pour souligner leur

⁸ Christophe, Suzanne, *Jeux poétiques et langue écrite*, Editions Bordas, 10 octobre 2000, 159p.

commentaire critique mais je reviendrai sur cette perspective un peu plus tard puisqu'elle est en lien avec la pratique que j'ai pu réaliser.

- La conscience de la posture est un des nœuds relatif aux compétences techniques, le placement correct du corps dans l'espace et la position corporelle adéquate sont essentiels à une diction adaptée, de même que l'expressivité du visage ou la communication par le regard. Tenir l'auditoire dans son propre regard peut faire partie des objectifs à viser, de même que le choix adapté d'une expression faciale comme pour illustrer son propos qui peut être en lien avec l'intonation. Avant de travailler les aspects sonores d'une mise en voix, un recul sur les postures est intéressant pour sortir les élèves des aspects figés ou mécaniques parfois initialement installés.
- L'entraînement à la maîtrise du souffle, de la respiration est essentiel avant tout travail concernant la voix. Les mauvaises habitudes engendrées par cette pratique, encore trop rare, de l'exercice à la respiration pourtant indispensable à n'importe quelle prise de parole orale impactent plusieurs paramètres. Le rythme est davantage une caractéristique qui peut être orientée par l'élève en fonction de ses choix mais le respect des silences dans le texte poétique permet de mettre en relief les mots présents, marquer les différents blancs, faire ressortir la ponctuation, prévenir l'auditoire (même s'il ne possède pas le texte devant lui) de l'arrivée de la fin du vers. La puissance de la voix (qui permettra un jeu sur l'intensité) est liée à la maîtrise de la respiration abdominale, indispensable pour faire porter la voix correctement.
- L'articulation est un point inévitable à travailler puisque la poésie, tirant parti d'une certaine musicalité, propose évidemment bien souvent un texte atypique, que ce soit du point de vue phonétique, lexical ou syntaxique, auquel les élèves se confrontent sans parfois le moindre entraînement réalisé au préalable. Il est possible d'introduire des activités qui leur permettraient de faire sonner les voyelles rencontrées, vibrer les consonnes, sans oublier les liaisons. L'utilisation des jeux de virelangue est un excellent moyen de préparer favorablement le terrain aux prochains obstacles rencontrés.
- La maîtrise de la voix est un des points les plus complexes à aborder puisqu'il dépend de nombreux autres paramètres. Je pense ici davantage à l'utilisation du

timbre de la voix, de la variation dans le ton (modulation de voix), et à la manière de poser la voix. Savoir tenir sa voix dans les tonalités médiums en l'empêchant de basculer dans les tonalités plus graves ou aiguës évite une certaine fatigue mais implique une vibration particulière des cordes vocales. Cela peut s'avérer compliqué pour des élèves qui peuvent ne pas connaître le relief ou la couleur de leur propre voix.

J'ai choisi de commencer par présenter ces premières compétences qui me semblent relever d'une certaine maîtrise technique tandis que les compétences suivantes, bien que faisant tout autant preuve d'une certaine technicité dans leur accomplissement, sont davantage liées à un choix effectué par l'énonciateur et donc sujettes à interprétation. Néanmoins ces apprentissages doivent s'inscrire dans une démarche de communication clairement établie entre les énonciateurs et les spectateurs, la technique est donc indissociable de l'interprétation.

- Le jeu avec le rythme, qui reprend et module la place et la durée des pauses, des silences au sein du vers fait partie des choix. Il existe diverses activités pour s'entraîner à varier la vitesse d'élocution, le débit. L'objectif derrière est de permettre à l'élève d'accepter l'entrée dans cette situation de représentation où il est le propre maître de sa durée d'élocution pour privilégier le sentiment au devoir absolu de restitution intégrale qui force parfois l'énonciateur à « recracher » le plus vite possible son texte de peur d'oublier une partie.
- L'intensité de la voix peut varier d'un poème à l'autre, en fonction du ressenti ou du sentiment qui veut être donné à voir. Diverses activités peuvent fournir des suggestions comme par exemple attribuer à chaque strophe une intensité toujours moindre lors de la diction ou jouer avec la hauteur de la voix selon les vers ou les phonèmes. C'est souvent l'incapacité à alterner les degrés d'intensité, du murmure au cri par exemple qui est la cause de certains tons monotones de récitation, et non pas un problème purement d'intonation.
- L'intonation est une variation de la hauteur de la voix, le ton peut être ascendant ou descendant. Il est intéressant que l'élève puisse s'approprier le choix de l'intonation lors de la récitation du poème. Les différents exercices d'interprétation peuvent alors par exemple être d'ordre linguistique et se référer à la ponctuation disséminée ou encore affective et donc induite par les émotions. Il est tout aussi possible de cibler certaines parties de vers dans des structures

poétiques pour effectuer des variations ou même de procéder à une diction atone contrainte, sans jamais faire varier l'intonation. Encore une fois, ce paramètre (sur lequel certains enseignants s'agacent en priant les énonciateurs de bien vouloir « mettre le ton ») dépend du travail des nombreux points abordés auparavant et ne peut donc être traité de façon complètement isolée.

- Les effets particuliers qui peuvent être imaginés pour donner une empreinte à la prestation finale, comme par exemple le choix de certains gestes corporels à un moment précis, la répétition de mots ou vers, le jeu avec les silences ont leur place dans ce dernier point. La personnalisation de la performance est intéressante ainsi que toutes les idées qui pourraient venir étayer ou alimenter la récitation, en faisant attention aux limites de la théâtralisation.

En mettant en perspective tous ces éléments qui constituent le squelette d'une mise en voix solide, bien souvent insuffisamment développés, clarifiés ou travaillés, avec la tâche à accomplir trop peu objectivée par l'enseignant, la difficulté qui submerge la majorité des élèves qui « passent au tableau » apparaît plus précisément. Cette exigence absurde étant donné les pré-acquis est retranscrite par Jean-Pierre Siméon :

Car tout se passe la plupart du temps hélas selon ce non-sens pédagogique : on exige des élèves une performance sans qu'à aucun moment on élabore, après les avoir identifiées, les compétences indispensables à son accomplissement. Il s'ensuit que 90% des récitations, même notées 10 sur 10 parce que « la leçon est bien sue », sont de purs échecs au regard de l'exigence qui est de mettre en scène la densité d'une émotion et la particulière dynamique d'une langue.⁹

1.3. La place de la récitation dans les instructions officielles

Pour choisir comment aborder la façon dont est traitée la récitation au sein des textes officiels, je me suis d'abord intéressé à la manière dont le terme de récitation apparaît officiellement dans les textes encore en vigueur à travers les différents cycles de l'école primaire. Cette période particulière de transition (redéfinition des cycles, des programmes d'enseignement, du socle commun) m'a permis en consultant les dernières instructions de

⁹ Siméon, Jean-Pierre, *Aux passeurs de poèmes, Transmettre la poésie*, Editions Canopé – CNDP, 1 novembre 2008, 281p.

constater une évolution apparente dans la façon dont est traitée la récitation ou en tout cas dans la place qu'elle occupe.

Je choisirai de ne pas m'attarder sur les instructions relatives à la récitation au niveau du cycle 1 simplement parce qu'elle n'est pas mentionnée dans les programmes de 2008. Les programmes de 2015 maintenant à l'ordre du jour ont choisi de l'évoquer brièvement mais dans un contexte particulier d'apprentissage des mathématiques (construction du nombre) en précisant qu'une récitation de comptine numérique n'est pas forcément encore la preuve d'une maîtrise de compétence liée à la notion de quantité ou de dénombrement d'une collection. La place de la récitation est évidemment limitée avant le cycle 2 et davantage en lien avec une reproduction mimétique vocale de différentes comptines. Le terrain est toutefois exploitable pour commencer à sensibiliser les élèves aux différents sons lors de lectures orales, aux notions de rythmes ou d'intonations. La poésie y a aussi déjà toute sa place et la découverte du procédé de récitation à partir de l'école élémentaire ne constituera qu'une porte d'entrée supplémentaire.

Concernant le cycle 2, le Bulletin Officiel de 2008 affirme l'apport de la récitation dans la maîtrise du langage oral puis du langage écrit mais reste très largement évasif sur les paramètres qui la composent en soulignant tout de même fermement que la diction de mémoire doit être réalisée « sans erreur » :

La pratique de la récitation sert d'abord la maîtrise du langage oral, puis elle favorise l'acquisition du langage écrit et la formation d'une culture et d'une sensibilité littéraires. Les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriée, des comptines, des textes en prose et des poèmes.¹⁰

Les éléments de connaissances et compétences fournies dans les progressions 2012 pour le cycle 2 indiquent qu'une dizaine de courts poèmes ou comptines doivent être récités en ménageant des respirations et surtout, à nouveau, sans commettre d'erreur d'oubli ou de substitution. La colonne concernant le CE1 privilégie la récitation par l'interprétation en utilisant l'intonation. Même si des termes intéressants sont utilisés dans ces intitulés empruntés à différents paramètres qui composent la mise en voix d'un texte, il reste assez difficile peut-être pour l'enseignant lors d'une première lecture de ne pas se conforter dans cette idée de traitement plutôt traditionnel de la récitation.

¹⁰ Bulletin Officiel Hors-Série n°3 du 19 juin 2008

Les programmes issus du Bulletin Officiel de 2008 pour le cycle 3 s'expriment sur le travail régulier de récitation qui doit être conduit sur des textes en prose et des poèmes en mentionnant deux traits caractéristiques : la mémorisation et la diction. Encore une fois, au sein des progressions 2012 relatives au cycle 3, les instructions restent encore assez floues puisque le seul paramètre recommandé pour la récitation est la « manière expressive »¹¹ qui accompagne la diction « sans erreur »¹².

En examinant les instructions de 2015 (consacrées au cycle 3), on retrouve tout d'abord l'emploi du terme de récitation dans la définition du langage oral en lien avec la compétence travaillée intitulée « Comprendre et s'exprimer à l'oral », qui est elle-même en relation avec différents domaines du socle commun, le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer », le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » et le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen ».

*[...]La préparation de la lecture à haute voix ou de la récitation de textes permet de compléter la compréhension du texte en lecture tandis que la mémorisation de textes constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques à réutiliser.[...]*¹³

Ici la distinction est établie entre la récitation, la compréhension et la mémorisation du texte. Il apparaît que la récitation (en lien étroit avec la lecture à haute voix) vient compléter la compréhension de texte, par ailleurs la mémorisation à proprement parler soutient l'expression personnelle des élèves. Il en va de même pour les nouvelles instructions du cycle 2 où l'on retrouve cet écart entre la diction (ou récitation) qui vient enrichir la compréhension de texte et d'un autre côté la mémorisation qui nourrit l'expression personnelle des élèves. Les poèmes ou le théâtre sont cités dans les textes du cycle 2 pour éclairer le travail de mémorisation. La séparation est donc maintenant davantage symbolisée, dès les premières lignes qui viennent présenter la pratique du langage oral dans la classe, la mémorisation n'intervient donc pas nécessairement dans la récitation, en tout cas quand il s'agit d'oraliser un texte, mais vise plutôt à alimenter les schémas linguistiques des élèves. D'ailleurs dans les

¹¹ Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

attendus de fin de cycle, on retrouve uniquement pour le cycle 3 le « Dire de mémoire un texte à haute voix »¹⁴.

Aux attendus du cycle 2 pour le langage oral sont liées la connaissance « Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes »¹⁵ et diverses compétences intéressantes qui y sont associées comme « Mobilisation de techniques qui font qu'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...) »¹⁶, « Mémorisation des textes (en situation de récitation, d'interprétation) »¹⁷. Comme dans le texte de préambule au travail du langage oral, la mémorisation et la mobilisation des techniques sont deux compétences distinctes et l'on peut même retrouver les paramètres propres à la mise en voix d'un texte, qui permettent de distinguer clairement les techniques possibles à adopter. D'ailleurs des pistes d'activités sont proposées comme le jeu sur le volume de la voix, le débit, la préparation de lecture à voix haute, l'enregistrement et l'écoute de prestations.

Concernant le cycle 3, on retrouve cette direction, avec une connaissance intitulée « Parler en prenant en compte son auditoire » mais avec deux finalités « pour oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite » et « pour tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral ». La compétence « Mobilisation des ressources de la voix » est davantage détaillée et s'enrichit d'éléments comme la clarté de l'accentuation, la gestuelle, les mimiques, la communication non-verbale. De manière récurrente, deux compétences attribuées au travail des techniques de mise en voix et des techniques de mémorisation sont présentes.

1.4. Dans ma classe

Je présenterai ici le contexte dans lequel j'ai pu réaliser mon projet et les activités initialement mises en place avant de commencer à approfondir la construction d'une séquence autour de la récitation.

Tout au long de cette année, j'ai eu l'occasion de réaliser mon stage au sein de l'école boulevard Pereire, dans le 17^{ème} arrondissement de Paris. Il s'agit d'un stage à mi-temps durant lequel je m'occupe d'une classe de 28 élèves (dont un élève issu d'une Unité

¹⁴ Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants). Le niveau est très correct, les élèves évoluent pour la plupart dans un environnement socio-culturel favorisé.

Lors de la répartition des différents champs disciplinaire, avec ma collègue en début d'année, j'ai choisi de prendre en charge les activités en lien avec la poésie. J'ai principalement décidé de travailler sur la récitation à travers la poésie dans ma classe, je reviendrai sans doute sur ce point dans ma partie consacrée à l'analyse de ma pratique mais je n'ai pas vraiment eu l'occasion de mettre en lien ces procédés avec d'autres domaines comme le théâtre ou la lecture de textes à haute voix.

D'abord lancé notamment à partir de mes représentations, puis validé par les habitudes des élèves (déjà bien ancrées selon les pratiques vécues lors des années précédentes), le travail à proprement parler de récitation se manifestait surtout au moment (unique et ponctuel) consacré à la poésie durant la semaine. Avant de détailler plus en profondeur la démarche adoptée, il est intéressant de porter un regard sur la place que j'avais accordée à la poésie dans l'emploi du temps de classe. A l'espace, déjà assez limité et cloisonné accordé à la pratique de la poésie, s'ajoute un réflexe assez symptomatique des représentations fréquentes, qui est de reléguer le temps accordé à la poésie aux seuls interstices laissés disponibles dans la journée, par l'impossibilité de démarrer de « vraies » séances. La récitation apparaît encore souvent comme un luxe superflu qui vient combler les temps creux de la journée, ce qui influe déjà sur la manière dont les élèves peuvent percevoir les temps de récitation. Patrick Schanté retranscrit très bien cette idée dans la préface de l'ouvrage de Martine Boncourt :

Morceau choisi dans une classe ordinaire :

« *Maitresse, on a poésie maintenant ?*

- *Non, nous n'avons pas fini les maths, vous apprendrez la récitation pour jeudi !* »

La poésie ne sert à rien. Ne serait-elle qu'une chatière dans un rempart de manuels qui protège l'élève de l'irrationnel, du sensuel, du naturel ? »¹⁸

Ma démarche se décomposait simplement de la façon suivante. D'abord en amont la sélection d'un poème correspondant grossièrement à la capacité de mémorisation que j'estimais pour les élèves et qui ne serait pas trop complexe à restituer à l'oral. Une fois le poème choisi, lors de la première séance je procédais à une lecture orale puis proposais aux élèves d'échanger sur les termes qui nécessitaient d'être définis, enfin je terminais en laissant au maximum les élèves dialoguer sur le sens, l'interprétation ou les éléments qu'ils avaient

¹⁸ Boncourt, Martine, *La poésie à l'école*, Editions Champ Social, 2007, 210p.

retenus, sans jamais imposer de réponse définitive. Le texte était ensuite recopié intégralement puis appris à la maison pour être retranscrit à l'oral lors des séances suivantes, plutôt mécaniquement lors d'un passage ponctuel des élèves. Je n'insistais pas spécialement sur les caractères propres à la mise en voix car je n'avais pas d'idée précise sur la manière dont je pouvais m'y prendre ou sur la composition des traits propres à la récitation. La phase de mémorisation avait donc intégralement lieu à la maison, ce qui pouvait laisser certains élèves immédiatement à l'écart et renforcer dès lors leur appréhension d'une future évaluation fondée sur la restitution parfaite. Mon évaluation n'était d'ailleurs pas critériée mais uniquement concentrée sur l'aspect mémorisation du texte par les élèves et représentée par l'attribution d'une lettre de A à D.

2. Comment j'ai travaillé, la mise en œuvre.

Suite aux différents échanges que j'ai pu avoir avec mes tuteurs j'ai déjà pu me constituer un ensemble d'idées me permettant de multiplier les nouvelles approches de la récitation dans ma classe et réévaluer la place accordée à la poésie dans mes enseignements. J'ai effectué différentes recherches au niveau des supports pour me représenter les différents critères qui me permettraient de développer une démarche d'évaluation à l'oral davantage empreinte de sens. Eclairé par ces réflexions, j'ai choisi d'articuler ma séquence autour de différentes activités, comme la discussion collective pour envisager de nouveaux critères d'évaluation, la création d'un affichage destiné à résumer ces échanges, différents exercices de dictions, une progression générale au rythme commun dans la découverte et mémorisation du texte, l'instauration d'un auditoire chargé d'un rôle critique, la réflexion sur les différents moyens pour parvenir à mémoriser un texte au mieux, l'utilisation d'enregistrements pour travailler l'écoute et l'analyse. Toutes ces activités ont pris place de manière à soutenir le cadre formel de projet que j'ai évoqué à plusieurs reprises devant les élèves pour chercher à motiver positivement la réalisation de ces séances et essayer d'enclencher une certaine reconsidération de la place de la récitation dans la poésie.

2.1. Organisation de la séquence

Au départ de la mise en marche de ce projet, il a fallu tout d'abord redéfinir l'espace dédié à la poésie dans l'emploi du temps pour lui donner à la fois une taille invariable mais aussi une récurrence dans le but d'amener les élèves à reconsidérer ce temps d'activité. Il aurait été judicieux peut-être d'essayer de coordonner ces activités avec ma binôme pour éviter de cantonner la pratique de la récitation à la fin de semaine uniquement. J'ai fait évoluer la trame d'organisation des séances au fur et à mesure des avancées en consacrant ces premiers moments à composer le barème qui nous servirait de support mais aussi à réfléchir sur la définition même de la mise en voix.

Le début de la séquence tombant en adéquation avec la découverte d'un nouveau poème, passé ces premières phases de mise au point, j'ai commencé à lire intégralement le nouveau texte que nous allions travailler puis j'ai laissé les élèves s'exprimer sur ce qu'ils avaient retenu de cette lecture, ce qu'ils pouvaient en dire avec leur mots, ce qu'ils avaient pu ressentir, sans essayer de leur donner de critère figé mais en essayant par contre de mettre en relief par la reformulation certaines propositions. Ce moment a été l'occasion de définir certains termes, d'évoquer des idées qui n'étaient pas écrites explicitement dans le texte mais aussi de faire des liens de vocabulaire. Dans un deuxième temps, le travail a porté notamment

sur des jeux réguliers de virelangue pour permettre d'exercer l'articulation. Parallèlement à la progression dans la séquence, le poème était réinvesti à travers la prononciation à tour de rôle des différentes parties que nous avons déjà rencontrées. Reprenant en quelque sorte le principe du jeu du furet, les élèves étaient tour à tour chargés de restituer une partie du texte, selon des paramètres que j'ai fait évoluer. La prise de parole pouvait être à tour de rôle ou au hasard et la restitution pouvait se faire vers par vers ou par strophe entière ou moitié de strophe. J'ai choisi également d'exposer la classe à différents enregistrements trouvés sur internet de récitations du poème que nous étudions pour permettre l'interprétation du poème de manière décontextualisée par une voix étrangère (parfois accompagnée par de la musique) et la mémorisation pour l'écoute attentive. Enfin nous avons terminé cette séquence par la mise en œuvre concrète des différents points travaillés tout au long de notre pratique. Je m'attarderai ici aussi plus précisément sur les moyens mis en place pour proposer une manière différente pour les élèves de réciter devant un auditoire.

2.2. Construction collective d'un barème de notation

Partant du constat que la pratique d'une récitation assez traditionnelle montrait rapidement ses limites comme j'ai déjà pu l'évoquer, aussi bien au niveau de l'utilisation beaucoup trop exclusive de la mémorisation correcte comme critère d'évaluation finale que du flou entourant tous les critères inconsciemment contenus dans les différentes injonctions à « mettre le ton », j'ai commencé par proposer aux élèves d'échanger oralement leurs réflexions sur l'intérêt de développer un barème plus précis pour juger des prestations de chacun lors des dictions poétiques. J'ai simplement entamé cette étape de concertation en essayant de pousser les élèves à s'interroger sur la pratique de récitation de poèmes que nous avons déjà réalisée depuis le début de l'année pour les mener à un questionnement sur la possible pauvreté représentative de cette note attribuée.

Rapidement diverses idées ont progressivement émergé et il a fallu se placer alors en accompagnateur pour permettre le travail de prise en compte de la parole et de l'échange d'opinion collectif. Souvent les élèves ont instinctivement restitué divers critères qu'ils avaient dû utiliser dans certains contextes les années précédentes comme l'importance d'articuler ou de bien « mettre le ton » justement lors de la récitation de poésie. Bien que ne possédant pas encore une vision solide des différents points articulant la récitation par manque de temps consacré au sujet ainsi qu'au manque de recul, j'ai tout de même utilisé différents supports proposés pour évaluer la diction poétique comme des grilles de notation. En partant des représentations des élèves, nous avons donc constitué un barème reprenant dix

points sur lesquels ils estimaient pouvoir prendre appui, à la fois pour s'améliorer ou s'entraîner personnellement mais aussi qu'ils considéraient comme caractéristiques de leur représentation correcte de la récitation.

Ce barème de notation construit autour de ces dix points s'est révélé dans un premier temps être un excellent point de départ pour encourager cette nouvelle pratique. Il s'est progressivement installé en ouverture de séance (repris et illustré à travers divers exemples permettant d'explicitier un peu plus les attentes), comme outil d'exercice et surtout comme grille de jugement pour les élèves chargés de commenter, en justifiant leurs arguments les remarques issues de l'écoute attentive des différentes récitations de leur camarade, je reviendrai plus précisément sur cette démarche importante dans la sous-partie consacrée. Après une certaine progression dans la séquence, il a tout de même été décidé de revoir ce barème en écartant d'abord les points qui paraissaient ne pas concerner la mise en voix directement, comme le rôle de l'illustration qui, bien que pouvant intervenir à un moment dans la personnalisation de la pratique, n'influe pas de manière immédiate pour oraliser un texte. Puis, en réunissant certains paramètres qui semblaient redondants, principalement dans le but de simplifier la liste trop conséquente des différents axes critiques possibles sans risquer d'éclipser un niveau de lecture pour les auditeurs actifs. Le temps accordé au retour par l'échange de point de vue sur les récitations devenait trop long pour faire passer les 28 élèves, ce qui influait de manière plutôt négative sur la dynamique.

2.3. De la nécessité d'une écoute active

Le principal facteur qui m'a décidé à transformer le rôle des élèves « auditeurs » lors de la récitation est le vide laissé par la focalisation exclusive de la classe sur l'orateur combiné au flou qui entoure l'implication de la majorité des élèves à ce moment-là. Ce mode de fonctionnement peut conduire à rendre les moments de récitation frustrants, à la fois pour les élèves qui se retrouvent dans une posture où ils subissent l'attente du « passage » (positivement ou négativement) mais aussi à la fois pour l'enseignant qui s'évertue à exiger le silence dans ce moment usuellement calme. Les élèves se retrouvent naturellement amenés à bavarder puisque aucun réel objectif ne leur a été distribué qui permettrait de dynamiser cette écoute passive à laquelle ils semblent condamnés.

C'est pour tenter de pallier cette difficulté issue, encore une fois, des pratiques habituelles que j'ai essayé de mettre en place ce retour critique après les prestations des élèves, attribuant aux élèves un rôle de jury qui viserait à dégager les points positifs ou ceux qu'il resterait à travailler pour permettre au locuteur de s'améliorer. Après un fonctionnement

un peu trop long où les élèves commentaient les récitations en utilisant le barème précédemment constitué en reprenant les dix critères, il a été décidé de réviser le barème en composant un nouveau barème, plus dense cette fois-ci, réunissant cinq éléments essentiels (voir annexe 2).

La classe étant composée de nombreux éléments, ce système a fonctionné dans un premier temps lors des phases d'écoute, mais s'est progressivement dégradé au fur et à mesure des séances puisque il s'est rapidement avéré compliqué de faire intervenir de trop nombreux avis, de les mettre en perspective en organisant un dialogue après chaque prestation. Cette détérioration d'un procédé pourtant très intéressant est selon moi due à plusieurs paramètres. D'abord le déséquilibre entre le temps de prestation et le temps consacré à la prise en compte des avis. Egalement, peut-être, un manque de gestion de la parole, là aussi déséquilibrée ou trop éparpillée qui disperse la concentration et désintéresse une partie des acteurs. Enfin un manque de clarté dans le déploiement de la démarche, au niveau de l'intérêt, des objectifs ou des consignes peut peser sur son efficacité. Ce manque de précision peut être en lien avec une irruption trop directe de ce mode de fonctionnement, limité à l'évaluation de la diction, qui nuirait à la cohérence globale de l'activité. C'est une remarque que je reprendrai dans la troisième partie en essayant d'analyser plus largement la place que peut avoir l'écoute dans la récitation.

2.4. Une situation ludique favorisant l'articulation

J'ai choisi pour travailler le critère relatif à l'articulation, d'utiliser divers virelangues (voir annexe 4), particulièrement au début des séances, pour amorcer dynamiquement ces pratiques de mise en voix. Il s'agit d'une phrase qui associe des groupes de mots à la prononciation très proche, ce qui contraint le locuteur à un effort d'articulation pour permettre de distinguer les mots prononcés (exemple avec la phrase « Il reste treize fraises fraîches. »). Cet exercice a été très intéressant à réaliser en classe puisque il est très bien venu s'intégrer dans la dynamique de projet consacré à la récitation et surtout a permis de mettre en lumière plusieurs problèmes que les élèves ont rencontrés, ce qui a permis de réfléchir en amont aux procédures de résolution. Après une phrase d'approche où les virelangues étaient lus puis répétés collectivement, les élèves étaient mis en situation de reproduire les différents énoncés, interrogés aléatoirement, portés par une émulation collective. Il est simplement apparu que les élèves tentaient dans l'effervescence du jeu de prononcer distinctement les phrases mais surtout spontanément de les prononcer le plus rapidement possible, ce qui a permis de dégager un élément intéressant sur lequel s'appuyer.

2.5. L'enregistrement sonore comme support de pratique

L'utilisation d'enregistrements sonores tout au long de la séquence s'est révélée être un apport non négligeable pour alimenter la pratique de la récitation. Que ce soit sur le plan interactif, interprétatif, énonciatif, ces outils ont soutenu l'intérêt et la réflexion des élèves. J'ai choisi d'utiliser ces enregistrements sonores, d'abord pour solliciter la perception des élèves d'une lecture du poème dans un autre contexte par une voix inhabituelle et un ton marqué. Cette écoute successive de deux enregistrements a appelé une approche intuitive où chacun se créait sa réception et son interprétation, toujours inconsciemment en lien avec sa propre interprétation.

Dans une deuxième activité, j'ai proposé à la classe de produire un enregistrement de leurs différentes récitations, ce qui nous permettrait de revenir dessus et nous apporterait un certain recul qui ouvrirait la porte à certaines remarques qui ne seraient pas forcément ressorties dans une situation traditionnelle. Surtout cet enregistrement apporte une certaine valeur aux productions, en déterminant implicitement presque un destinataire ou en tout cas un objectif vers lequel tendre, ce qui vient renforcer considérablement la dynamique de projet. Cet attrait ludique qui se dégage de ce genre de démarche favorise l'implication et la concentration des élèves qui deviennent davantage réceptifs à la perspective de performance inhérente à la pratique de la récitation. En effet la qualité de l'écoute instaurée ainsi que la disponibilité des élèves sont favorisées par une motivation de l'ordre du plaisir. Ce mode de fonctionnement pourrait être étoffé à travers la constitution d'une anthologie non pas écrite mais enregistrée, en entraînant les élèves dans une démarche de collecte de poèmes, nourrie par l'imprégnation quotidienne de poésie par les recueils ou anthologies et encadrée par des fiches où ils noteront leur choix (en indiquant les paramètres comme auteur, titre, date, atmosphère...).

2.6. La récitation par groupe

Comme j'ai déjà pu le mentionner partiellement, j'ai choisi de distinguer ma démarche concernant l'interrogation dans le but de déconstruire le mode de fonctionnement que l'on trouve dans les séances plus traditionnelles et qui conduit l'élève à se retrouver seul devant toute une audience au tableau (rapport frontal) et à le laisser submergé face au flot de difficultés qui surgit simultanément. J'ai voulu mettre en avant des situations davantage collectives et dynamiques, à la fois dans les moments d'apprentissage et de restitution, avec l'idée d'effacer progressivement les cloisons qui séparent ces différentes phases mais surtout de désamorcer le poids que prend la mémorisation dans la récitation et qui forme un immense

obstacle pour les apprenants en difficulté. Pour reprendre ma description de la situation proposée (dans la partie consacrée à l'organisation de la séquence), à chaque séance le texte est remobilisé jusqu'au point où nous nous étions arrêtés la fois précédente, en produisant une récitation découpée vers par vers ou strophe par strophe, différents élèves étant chargés de les restituer à tour de rôle (voir annexe). Les conditions de réussite d'un tel exercice dépendent également de l'organisation qui doit tenir compte de plusieurs paramètres comme le lieu, la durée de l'activité (en fonction de l'écoute prolongée des élèves), du moment (régulièrement planifié, propice à la concentration), de l'absence d'analyse approfondie. Il est important que toute évaluation formelle soit dégagée de cet espace d'apprentissage principalement destiné à l'appropriation du texte par la manipulation concrète des éléments qui le composent.

De plus, j'ai préféré constituer des groupes composés de trois ou quatre élèves pour organiser la récitation au terme de notre pratique de diction du poème. J'ai privilégié cette approche toujours dans le but de permettre aux élèves soit habituellement inhibés, soit angoissés à l'idée d'oublier une partie du texte, de trouver davantage d'assurance lors de leur mise en voix. En outre, ce type de prestation où chacun est chargé d'une partie du poème a contraint les élèves à coopérer, ou en tout cas à s'organiser, choisir leur partie (pas plus de deux strophes) et s'écouter. Cette pratique a porté ses fruits puisque tous les élèves de la classe ont pu passer devant les élèves auditeurs avec un certain plaisir trouvé dans la coordination avec les autres et à prouver qu'aucun des orateurs n'était plus en difficulté qu'un autre. Cependant, il est important de le souligner ici, même si la déconstruction de cette angoisse traditionnelle du « passage au tableau » a permis à chacun de prendre la parole devant les autres, déchargé de tout complexe, la place de l'interprétation personnelle a été évidemment très réduite et l'objectif encore une fois qui s'est dessiné n'a été finalement animé que par la capacité à mémoriser et restituer dans son intégralité le texte. Bien que le travail entamé sur les paramètres de la récitation et le souvenir de l'intonation entendue lors des différentes lectures du poème aient laissé la place à des productions plus personnelles pour certains élèves, ces éléments n'ont occupé qu'une place limitée finalement et noyée dans la chaîne de prise de parole.

3. Retour critique et analyse.

3.1. Quelques pistes de réflexion pour alimenter mes futures démarches

Le cheminement de ce projet autour de la récitation, accompagné par mes lectures et mis en perspective avec l'expérimentation en classe, a mis en lumière de nombreux points de vue et ouvert de nombreuses pistes de réflexion. Un des aspects que j'ai choisi comme point de départ pour lancer mon regard critique est inévitablement la nécessité d'affiner au maximum, dès le début de la séquence, la définition initiale des différents termes avant de proposer les différentes orientations. Il ne s'agit pas là d'imposer une vision formelle mais plutôt de tracer simplement et clairement les différentes frontières qui délimitent les termes de poésie et récitation. L'apport de précisions dans la caractérisation de ces thèmes, en partant possiblement des représentations ou du questionnement des élèves, accorde le groupe sur une direction commune et claire à emprunter qui évite les confusions et les futurs problèmes d'interprétation. Toujours dans la même perspective d'ajouter du sens dans les activités réalisées, les finalités du projet ne doivent pas être données sans être accompagnées d'explications pour permettre aux élèves de se projeter dès lors sur la façon dont ils vont parcourir cette pratique, anticiper les difficultés et comprendre le raisonnement associé. A quoi servent les critères dégagés pour l'évaluation, pourquoi avoir recours à une utilisation de ces différents critères pour la récitation, toutes ces questions sont à préciser (par la démonstration ou l'exemple) pour éviter d'avancer avec des préconceptions erronées comme par exemple « le ton c'est la voix ».

Ces critères d'ailleurs, essentiels à la pratique de la récitation, en plus d'être explicités, sont peut-être à décontextualiser à partir d'un certain point, c'est-à-dire qu'il est possible d'envisager de les réemployer de façon transversale au sein d'autres domaines, comme le théâtre ou la lecture à haute voix, pour écarter la conception d'outils exclusifs à l'exploitation de la poésie. De même qu'il est essentiel de montrer que la récitation n'est pas l'unique médium pour approcher la poésie, de même il est vital d'exposer le plus souvent possible les élèves aux textes poétiques pour développer les sentiments qu'ils peuvent éprouver à travers l'interprétation ou simplement leur sensibilité au langage poétique (tournures, structures, architecture...). Il est possible de proposer des lectures à fréquences régulières, des suggestions de textes, ou la mise à disposition libre de recueils ou d'anthologies de poésie par exemple.

Il serait également intéressant de se pencher sur la question de la notation. L'utilisation de ces critères comme outils soutient les élèves dans l'étape d'appréciation de la récitation en leur fournissant divers arguments leur permettant d'affiner leur regard, construire leur pensée ou former leur critique, en laissant toutefois le champ libre à l'expression personnelle des sentiments ressentis. Afin d'éviter le risque de limiter l'interprétation des élèves en traduisant systématiquement les performances en résultats, il faudrait peut-être songer à un autre procédé d'évaluation.

3.2. Diverses constatations issues de ma pratique en classe.

La constitution du barème a permis de faire ressortir les multiples aspects qui composent la récitation et qui font intervenir de nombreux paramètres. Toutefois, le manque d'entraînement spécifique sur chaque critère n'a pas permis de pointer le décloisonnement et l'indépendance possible vis-à-vis de la mémorisation. Il en est résulté une construction en pyramide inversée où tous ces nouveaux points présentés comme des tremplins pour l'expression sont finalement apparus comme dépendant entièrement avant tout d'une restitution parfaite du texte après mémorisation. Ce qui n'a pas permis aux élèves éprouvant des difficultés lors des phases d'apprentissages ou de restitution de profiter de cette conception éclatée nouvellement envisagée de la récitation. Sans la connaissance parfaite du texte par les élèves les plus en difficulté, tous les autres critères restaient inaccessibles pour eux.

Les notes attribuées aux différentes prestations deviennent également beaucoup plus nuancées par rapport à la situation précédente où généralement la grande majorité des élèves obtenait un A, sans réelle distinction, excepté pour les élèves en difficulté, ce qui ne faisait qu'accroître de façon importante la source d'appréhension que pouvait devenir pour eux la récitation et par dommage collatéral la poésie. Après la démarche de découpage en critères par les élèves de ce que représente pour eux une bonne « mise en voix », la grille de lecture en résultant légitime davantage déjà, d'une part, les notes obtenues et, d'autre part, les commentaires émis par leurs pairs facilitant leur acceptation et leur prise en compte de manière positive.

Tout au long de la mise en place de ce travail sur l'approfondissement de la diction poétique, j'ai bien été conscient du manque de préparation de mes séquences, travail qui m'apparaît pourtant évidemment comme un aspect non négligeable puisqu'il apporte un soutien solide à toute la structure du projet tout au long de son acheminement en agissant à la fois comme repère, mais également comme une direction éclairée par un objectif sur lequel il

est possible d'articuler toutes ses activités préparées. Cependant la combinaison du manque de temps de préparation et de la profusion d'idées à expérimenter pour nourrir mes réflexions m'a conduit à jongler irrégulièrement entre la théorisation, la préparation formelle, la réflexion et l'expérimentation par l'application.

Par ailleurs, je trouve que les espaces réservés à l'essai et aux tests d'interprétation sont restés trop rares dans la mise en œuvre de cette séquence, tout comme les moments de jeu avec les différents paramètres appliqués au texte (découpage en plusieurs voix affectées à plusieurs élèves, modulées par différents critères) pour permettre la manipulation, l'expérimentation et pousser à la remobilisation. Le jeu avec les formes est à la fois une manière de s'entraîner mais peut faciliter aussi la mise en relief de la structure poétique, ce qui favorise l'approche des différents termes (rimes, vers, strophe, phénomènes sonores). Il serait nécessaire de développer la séquence beaucoup plus largement en associant à la fois différentes séances à des activités d'apprentissage, d'initiation et d'entraînement aux différents paramètres, mais aussi un temps pour laisser les élèves trouver leur ressenti à travers leur lecture personnelle pour leur permettre de préparer au mieux leur interprétation orale personnelle élaborée avec le support des outils acquis.

3.3. Le choix du corpus de textes dans la progression

La question de la constitution du répertoire poétique a été récurrente tout au long de ma démarche. N'ayant pas une culture très étendue du texte poétique, j'ai proposé empiriquement différents poèmes, plus ou moins complexes à aborder en fonction de la difficulté des élèves à le mémoriser (voir annexe 1). Même si cette première sélection se basait sur des critères plutôt erronés, je me suis efforcé de lier ces textes aux thèmes des saisons, pour permettre un réinvestissement du vocabulaire dans un autre contexte. J'ai tout de même voulu renforcer ce choix quelque peu naïf en m'imposant quelques contraintes comme la nécessité pour le texte de satisfaire ma lecture d'adulte, proposer un lexique pas forcément intégralement maîtrisé au préalable, laisser la place pour les élèves d'exprimer un implicite ou soulever des ressentis. Ainsi au début de l'année, étaient travaillés *Je voulais dans mon cartable* de Pierre Ruaud, puis *l'Automne* de Lucie Delarue-Mardrus et plus récemment *Gare isolée* de Maurice Carême et *Dans l'interminable ennui* de Paul Verlaine, que j'ai utilisé principalement pour accompagner le développement de la récitation à travers les séances.

La difficulté que représente la sélection d'un poème m'a fréquemment freiné dans ma démarche puisque pour moi ce choix devait être l'aboutissement d'un parcours évitant un nombre certain d'écueils pouvant se révéler très pénibles durant toute une séquence. Par

exemple, une progression qui se voudrait thématique autour de registres banals (animaux, saisons, nature) pourrait conduire à des poèmes « figuratifs », qui éludent toute problématique et prennent un caractère illustratif. Ces textes brident en quelque sorte la place de la rêverie et des images mentales en contraignant le lecteur à une passivité l'éloignant de toute difficulté et lui fournissant un univers préfabriqué. Egalement, la volonté de développer la récitation à travers certains poèmes peut amener à privilégier ceux qui possèdent une structure formelle apparente (effets sonores ou visuels facilement identifiables, schéma répétitif) ou une lisibilité immédiate. Autant de contraintes qui rendent compliqué le choix final qui soutiendrait le travail de récitation sans pour autant détériorer le caractère poétique.

Enfin, il est nécessaire de s'attarder sur la forme concrète que prend le poème dans les cahiers. De nombreux paramètres dépendent de ce moment de recopie au propre du texte, comme l'étude de la structure des poèmes, les premières remarques visuelles issues de la lecture et évidemment la qualité d'appropriation. Une différenciation peut-être réalisée à ce niveau pour les élèves éprouvant des difficultés à écrire ou recopier, en leur proposant par des photocopiés pour faciliter cette copie en éloignant les problèmes posés par la lecture au tableau ou même en les accompagnants personnellement en aide personnalisée. J'ai constaté d'autres problèmes (voir annexe 3) n'ayant pas attiré à la compétence d'écriture mais qui sont peut-être le résultat de réflexes scolaires et qui peuvent déstructurer complètement la forme du texte. Il est donc essentiel de vérifier que tous les élèves possèdent un bon support avant de débiter toute démarche qui pourrait en dépendre.

3.4. La place de l'écoute dans l'activité de récitation

Une des activités majeures favorisant la réception de la poésie est l'écoute. A travers ma pratique, j'ai voulu mettre en place l'écoute active permettant aux spectateurs de devenir acteurs, en tout cas de prendre part de façon vivante à la récitation. Cependant cette phase qui permet aux auditeurs de revenir avec des critères précis sur la prestation de chacun à des fins évaluatives n'est pas le seul procédé d'écoute possible. Comme j'ai déjà pu l'évoquer précédemment, il est essentiel de pouvoir consacrer à la poésie des moments beaucoup plus variés et quotidiens plutôt que de la cantonner uniquement aux moments ponctuels hebdomadaires liés à la récitation. L'écoute est un des médiums qui peut gagner à être utilisée fréquemment dans le but d'amener la poésie aux élèves. Même si la première approche d'un poème ne doit pas immuablement passer par l'écoute, la lecture quotidienne de poésie par le maître peut créer ce premier lien. La lecture simple, sans réelle arrière-pensée pédagogique, permet déjà à l'élève de s'imprégner des particularités de ce langage poétique, susciter la

curiosité et favoriser la réception personnelle des textes. Par ailleurs, cette communication initiée entre le poème, le locuteur et l'auditeur ne doit pas forcément être exclusive à l'évaluation de la prestation par les camarades, mais peut être aussi utilisée pour permettre des réactions d'auditeurs qui ne porteraient pas uniquement sur la diction, la performance mais sur la perception des intentions de celui qui a mis en voix. Il est important d'élaborer un espace où un élève peut partager un poème qu'il apprécie pour le faire découvrir aux autres en induisant un sens ou un effet personnel par son oralisation. Il peut être intéressant d'installer cet espace propice au développement de l'écoute dès la maternelle, comme le montre Jean-Pierre Siméon :

On se préoccupe beaucoup, presque exclusivement, du diseur alors que ce qui importe, c'est l'écoute, l'écoute de l'autre. En fait, il est nécessaire, dès la petite section de la maternelle, d'éduquer à l'écoute du poème. Travailler sur les compétences d'écoute, c'est travailler à les construire en mobilisant d'abord le corps, la perception – le regard, l'ouïe et sa mémoire (celle des saveurs, du toucher, de l'odorat) –, en apprenant par exemple à savoir fermer les yeux. Si cela n'est pas exercé, il n'y a pas d'écoute.¹⁹

3.5. Réflexion sur l'utilisation du support sonore

Différentes remarques ont pu émerger de cette activité d'écoute qui ont ouvert les perspectives de lecture, de ressenti tout en alimentant les productions à venir des élèves, que ce soit par mimétisme ou par inspiration. J'ai remarqué distinctement que la première présentation de l'extrait sonore (que je n'avais pas annoncé comme un enregistrement d'une lecture du poème) a dans un premier temps intrigué les élèves puis dans un second temps, lorsque tous eurent reconnu la lecture du poème que nous travaillions en classe, a entraîné une considération soudainement beaucoup plus large de la portée de la poésie. Ce poème n'était alors plus seulement l'objet d'étude spécifique de notre classe mais aussi d'autres personnes, issues de divers horizons ou classe d'âge, amenées à manipuler ce même texte. La décontextualisation a ouvert nettement le champ des possibles et ravivé l'intérêt des élèves pour la pratique de la récitation concernant ce texte.

¹⁹ Siméon, Jean-Pierre, *Aux passeurs de poèmes, Transmettre la poésie*, Editions Canopé – CNDP, 1 novembre 2008, 281p.

Conclusion

L'environnement porteur d'une dynamique positive pour développer la récitation dépend à la fois de la mise en place de nombreux paramètres, de la déconstruction de certaines préconceptions (aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève) et de l'ouverture de sa considération. Avant d'entamer toute démarche visant à exercer la récitation il convient d'éclaircir le sens qu'elle porte et la place qu'elle occupe dans les enseignements. Souvent cette redéfinition entre en lien avec une reconsidération de l'importance de la mémorisation qui est ordinairement surévaluée. L'enseignant doit pouvoir situer et distinguer les notions de récitation, mémorisation, compréhension, mise en voix, leurs différents enjeux et liens avec la poésie. Un terrain favorable à l'approche de ces notions est certainement déjà d'entraîner la capacité de réception des élèves en donnant à entendre et à lire d'authentiques poèmes en faisant varier leurs critères, genres, époques, formes. Il est donc souvent nécessaire de réenvisager l'espace poétique. Initier à la mise en voix c'est déjà peut-être provoquer les sentiments éprouvés par la lecture d'un poème, en modifiant ce rapport trop souvent platement affectif et en évitant les procédés conventionnels. Par la suite, l'entraînement particulier des différents critères de mise en voix est indispensable, accompagné par différentes activités, de même que la remobilisation de ces méthodes dans un autre contexte.

Au fur et à mesure de la préparation de ce mémoire, j'ai été amené à produire et organiser mes réflexions sur la pratique de la récitation en classe. La récitation étant pour moi une des façons de vivre la poésie, c'est avec intérêt que j'ai réalisé ce projet qui est venu éclairer et construire mes représentations me permettant d'aborder dorénavant la pratique de la récitation et donc de la poésie avec un regard beaucoup plus critique et réfléchi. Ce travail a été l'occasion pour moi d'installer un espace beaucoup plus confortable pour porter l'élaboration de mes prochaines pratiques initialement fragilisées par ce sentiment d'illégitimité face au « monstre » de la poésie. J'ai également vraiment apprécié de consacrer du temps à réfléchir autour d'une problématique, de manière approfondie, en mettant en perspective lectures et points de vue. C'est une démarche que j'aimerais renouveler et qui, même si elle s'avère relativement compliquée à reproduire, étant donné la quantité de problématiques que m'inspire ma pratique quotidienne au sein d'une classe, a participé à former ma capacité à étudier une question en continuant à cultiver incessamment mon savoir et en remettant en question perpétuellement mes représentations personnelles.

4. Bibliographie

- BONCOURT, M. (2007). *La poésie à l'école: L'indispensable superflu*. Paris: Champ social.
- CAMENISCH, A., & WEBER, E. (2001). *Usage poétique de la langue (cycle 3)*. Paris: Bordas.
- CHRISTOPHE, S. (2000). *Jeux poétiques et langue écrite*. Paris: Bordas.
- CRINON, J. (2006). *Enseigner la littérature au cycle 3*. Paris: Nathan.
- GIASSON, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- JEAN, G. (2000). *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire*. Paris: SEDRAP.
- SIMEON, J.-p. (2008). *Aux passeurs de poèmes*. Paris: CNDP.

Annexe 1 – Corpus de poèmes

Pour la rentrée (**Pierre Ruaud**)

Je voulais dans mon cartable
Emporter mes châteaux de sable,
Mon cerf-volant, des coquillages
Et le portique de la plage.

Maman m'a dit
"Ce n'est pas permis !
Et puis tout ça,
ça ne rentre pas !"

Alors j'ai pris un beau stylo,
Pour le goûter quelques gâteaux
Et que des choses raisonnables.
Plus trois petits grains de sable !

L'automne (**Lucie Delarue-Mardrus**)

On voit tout le temps, en automne,
Quelque chose qui vous étonne,
C'est une branche tout à coup,
Qui s'effeuille dans votre cou.

C'est un petit arbre tout rouge,
Un, d'une autre couleur encor,
Et puis partout, ces feuilles d'or
Qui tombent sans que rien ne bouge.

Nous aimons bien cette saison,
Mais la nuit si tôt va descendre !
Retournons vite à la maison
Rôtir nos marrons dans la cendre.

Gare isolée – (Maurice Carême)

On allume les lampes.
Un dernier pinson chante.
La gare est émouvante
En ce soir de septembre.

Elle reste seule
À l'écart des maisons,
Si seule à regarder
L'étoile du berger
Qui pleure à l'horizon
Entre deux vieux tilleuls.

Parfois un voyageur
S'arrête sur le quai,
Mais si las, si distrait,

Qu'il ne voit ni les lampes,
Ni le pinson qui chante,
Ni l'étoile qui pleure
En ce soir de septembre.

Et la banlieue le cueille,
Morne comme le vent
Qui disperse les feuilles
Sur la gare émouvante
Et plus seule qu'avant.

Dans l'interminable ennui de la plaine – (Paul Verlaine)

Dans l'interminable
Ennui de la plaine
La neige incertaine
Luit comme du sable.

Le ciel est de cuivre
Sans lueur aucune.
On croirait voir vivre
Et mourir la lune.

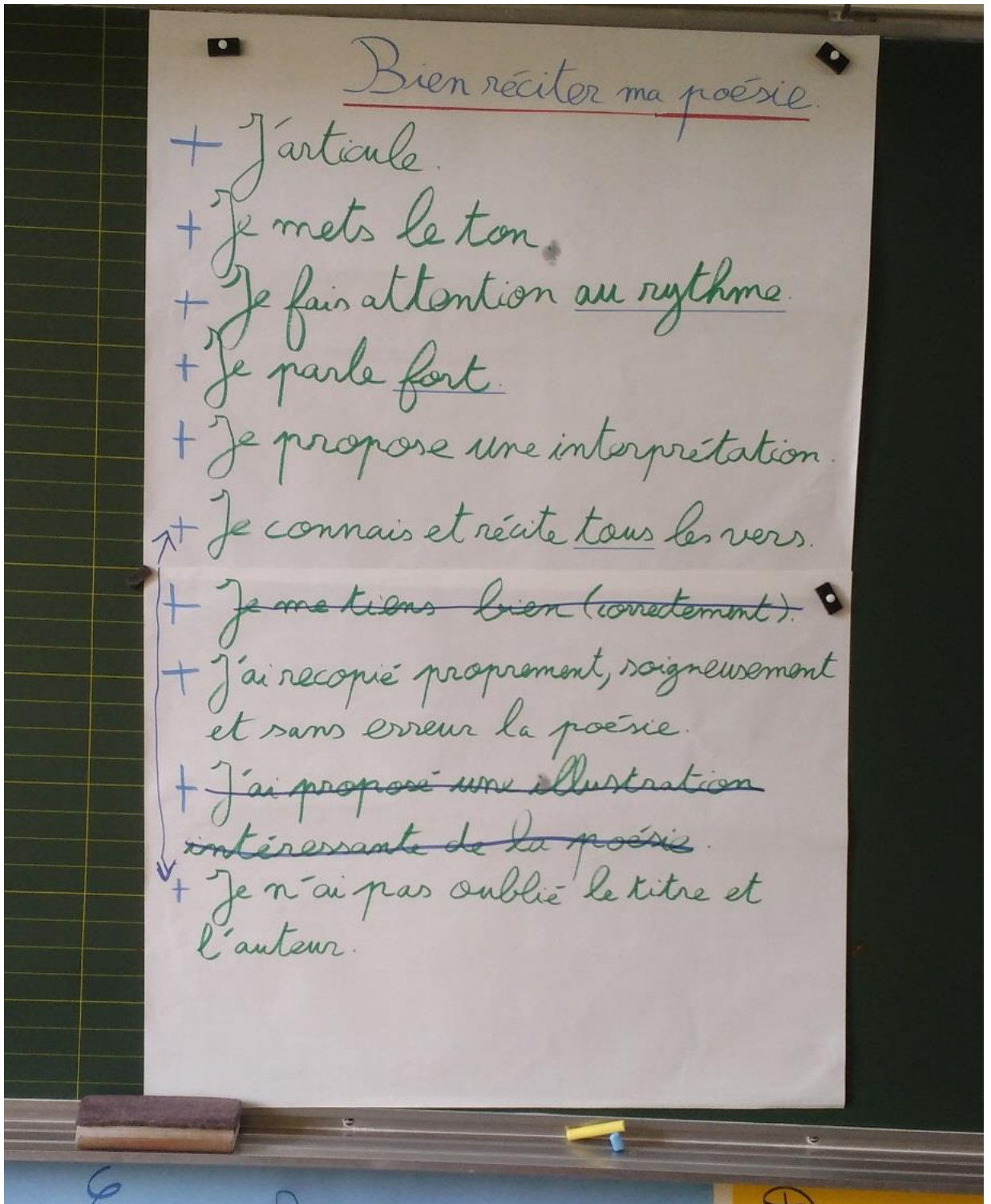
Comme les nuées
Flottent gris les chênes
Des forêts prochaines
Parmi les buées.

Le ciel est de cuivre
Sans lueur aucune.
On croirait voir vivre
Et mourir la Lune.



Corneille poussive
Et vous, les loups maigres,
Par ces bises aigres
Quoi donc vous arrive?

Dans l'interminable
Ennui de la plaine
La neige incertaine
Luit comme du sable

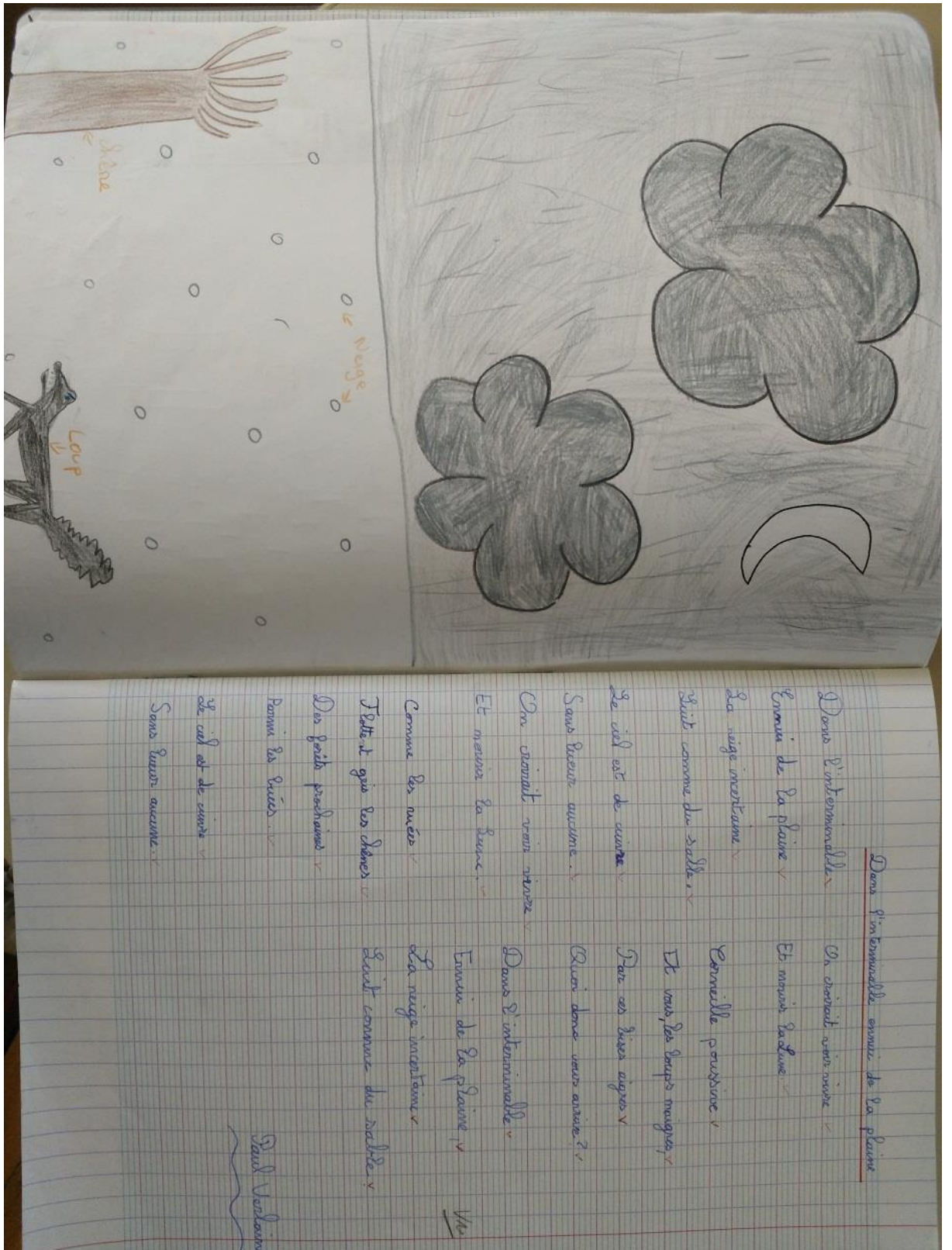
Annexe 2 - Barèmes élaborés en classe

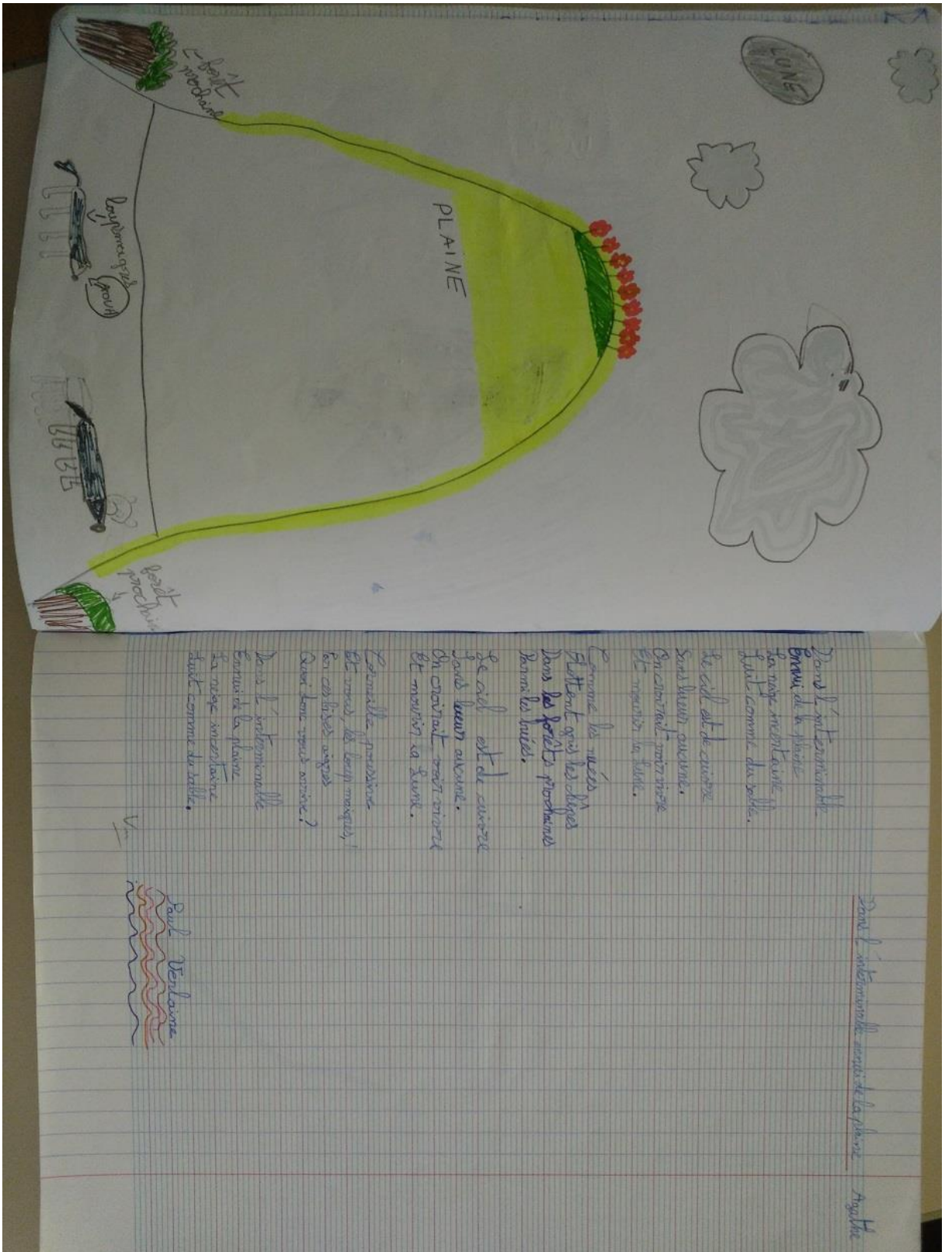


Bien réciter ma poésie

- Je parle fort et distinctement.
- Je mets le ton.
- Je fais attention au rythme.
- Je propose une interprétation 
- Je connais et peut réciter toute la poésie. 

Annexe 3 - Cahiers d'élèves





Dans l'intermédiaire entre la plaine Angèle

Dans l'intermédiaire
entre la plaine et le bosquet
il y a comme un pont.
Mais comme du bois.

Le ciel est de couleur
sans aucun nuage.
On croirait voir une
étendue infinie.

Comme les nuages
flottent sur les collines
dans les vallées profondes
Rien de mieux.

Le ciel est de couleur
sans aucun nuage.
On croirait voir une
étendue infinie.

Comme les nuages
flottent sur les collines
dans les vallées profondes
Rien de mieux.

Dans l'intermédiaire
entre la plaine
et le bosquet
il y a comme un pont.

Puits
Verlaine

Annexe 4 – Exercices de prononciation

-Sage chasseur âgé aux yeux chassieux, sachez chasser sans chien chose aisée, ce chat chauve caché sous ces six chiches souches de sauge sèche.

-Alerte ! Arlette allaite !

-Le gradé dragon dégrade un dragon gradé.

-Trois très gros, gras grands rats gris grattent

-Mur gâté, trou s'y fit rat s'y mit

-Caille bâtit bas rat bâtit trou.

-Cinq capucins portaient sur leur sein le seing du Saint-Père.

-Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ?

-Six slips chics, six chics slips.

-Le postiche de l'archiduchesse est plein de glaise.

-La chemise du chimiste sèche.

-Pruneau cru pruneau cuit.

-Papa boit dans les pins. Papa peint dans les bois. Dans les bois papa boit et peint.

-La cavale au Valaque avala l'eau du lac. L'eau du lac lava la cavale au Valaque.

-Le pragmatisme de l'astigmatisme agace.

-Je veux et j'exige dix-huit chemises et six fichus fins !

-Dis-moi, petite pomme, quand te dépetitepommeras-tu ? Je me dépetitepommerai quand toutes les petites pommes se dépetitepommeront. Or comme toutes les petites pommes ne se dépetitepommeront jamais, petite pomme ne se dépetitepommera jamais.

-Un ange qui songeait à changer son visage pour donner le change, se vit si changé, que loin de louer ce changement, il jugea que tous les autres anges jugeraient que jamais ange ainsi changé ne rechangerait jamais et jamais plus ange ne songea à se changer.

-Sachons que Zachée est un sage.

-J'excuse cet exquis exploit, tu excuses cet exquis exploit, il excuse...

-Rat vit rô, rô tenta rat, rat mit patte à rô, rô brûla patte à rat, rat secoua patte et quitta rô.

-Très grand doreur, quand redoreras-tu sûrement et d'un goût rare mes trente trois ou trente quatre cuillères d'or trop argentées ? Je redorerai sûrement quatre grandes cuillères d'or trop argentées, quand j'aurai redoré sûrement et d'un goût rare tes trente trois ou trente quatre autres grandes cuillères d'or trop argentées.

-Si l'Américain se désaméricanisait, comment le réaméricaniserions-nous, l'Américain ? On le réaméricaniserait comme on l'a désaméricanisé, l'Américain.

-Le chétif chef coupe-tifs chante.

-Ces fiches-ci sont à statistiquer.

-Les grains de gros grêlons dégradent Grenade.

-Ton temps têtu te tatoue.

-Ciel ! Si ceci se sait, ces soins sont sans succès.

-Lise et José, lisons ensemble et sans hésiter les usages des honnêtes sujets de Zanzibar.

-Le scout mange son casse-croûte cru.

-Sans bruit sur le miroir des lacs profonds et calmes, le cygne chasse l'onde et glisse.

-Un beau gros bras blanc.

-Eloïse, l'exquise Marquise dyslexique esquisse une valse triste, glisse et brise un vase d'Onyx où d'exhalantes fleurs de lys agonisent.

-Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?

-Un chèque kitch c'est chic, un tchèque trotskiste ça choque.