



**HAL**  
open science

# Comment structurer l'apprentissage de la récitation pour développer la compétence orale des élèves au CP ?

Magalie Basset

## ► To cite this version:

Magalie Basset. Comment structurer l'apprentissage de la récitation pour développer la compétence orale des élèves au CP ?. Education. 2021. dumas-03356418

**HAL Id: dumas-03356418**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03356418>**

Submitted on 28 Sep 2021

**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.

Copyright

***INSPE Centre Val de Loire***

**MEMOIRE** présenté par :

**Magalie BASSET**

soutenu le : **23 juin 2021**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Enseignement,  
de l'Education, de la Formation**

Discipline : 1<sup>er</sup> degré

**Comment structurer l'apprentissage  
de la récitation pour développer  
la compétence orale des élèves au CP ?**

**Mémoire dirigé par :**

**Christine RAMAT** Professeur de français, formatrice Français et littérature de  
jeunesse, Inspe Centre-Val de Loire, Blois.

---

**JURY :**

**Rémy DUBOST** Professeur de philosophie, Inspe Centre-Val de Loire, Blois.  
Président du jury

**Christine RAMAT** Directrice de mémoire

**Karine DUPRAZ** Pemf, tutrice terrain

## Remerciements

Jamais je n'aurais pu livrer ce mémoire sans le soutien et la patience de ma directrice de mémoire, Madame Christine RAMAT. Ses encouragements, et ceux de Mesdames Geneviève LAYAT et Karine DUPRAZ, les tutrices qui m'ont accompagnée au cours de cette année de stage, ont été d'une importance capitale. Que toutes les trois en soient ici chaleureusement remerciées.

Introduction .....	3
I. Epistémologie. La récitation, une activité traditionnelle intégrée dans une histoire culturelle et des enjeux très actuels .....	7
1. Définition .....	7
2. Comment on a enseigné la récitation, d'hier à aujourd'hui.....	8
2.1 Une pratique scolaire très ancienne .....	8
2.2 La place de la récitation dans les instructions officielles aujourd'hui : dire, réciter de la poésie... mais pas seulement ! .....	8
2.3. Ce qui pose problème.....	10
3. Aujourd'hui, de nouveaux enjeux .....	11
3.1. Inscrire la récitation dans une démarche explicite d'enseignement de l'oral.....	11
3.2. Des enjeux réactualisés par l'introduction d'une épreuve de Grand oral au baccalauréat .....	12
3.3 La récitation de poésie, un exercice démocratique pour construire une culture commune.....	13
II. Les compétences orales travaillées au cycle 2 et celles qui sont plus particulièrement ciblées dans ce projet de recherche.....	15
1. Enseigner la récitation : oui, mais avec quelle approche didactique ? .....	15
2. Les compétences orales travaillées au cycle 2 .....	16
3. Les compétences retenues pour le sujet .....	18
III. Projet d'expérimentation et protocole .....	21
1. Quelle progression ?.....	21
1.1 Comprendre pour mieux mémoriser ?.....	21
1.2 Travail progressif sur la posture choisie par les élèves pour réciter.....	22
1.3 Interdisciplinarité : des liens possibles avec les rituels d'échauffement et les entraînements de projection de la voix menés en chant.....	22
2. Présentation de la séquence d'expérimentation.....	23
2.1 Une séquence basée sur le modèle didactique élaboré par Dolz et Schneuwly .....	23
2.2. Axes du protocole.....	25
2.3 Observables retenus.....	26
3. De nécessaires ajustements .....	27
3.1 Oral : difficile à évaluer .....	27
3.2. L'évaluation formative : capitale, et pourtant évacuée dans ce cas précis .....	29
IV. Interprétation des ébauches de résultats, et limites .....	31
1. Du côté des élèves : les effets de l'interprétation en duo, qui ne gomment pourtant pas les limites de l'expérimentation.....	31
1.1 En duo : les élèves modulent plus leur voix, ils semblent oser davantage. ....	31
1.2 La mémorisation est à consolider : il faut s'y attarder plus que prévu... et faire autrement	

1.3	La compréhension du poème a parfois fait obstacle et cela m'avait échappé.....	33
1.4	Analyse des éventuels progrès en matière de compétences transversales : quid des contacts visuels avec l'auditoire ?.....	34
2.	De mon côté, en tant que stagiaire : ce que cette expérimentation et la façon dont elle a été menée m'ont appris.....	35
2.1	Pourquoi ce retard ?.....	35
2.2	Ce que cette expérience révèle de ma pratique.....	36
	Conclusion.....	38
	<b>Bibliographie</b> .....	39
	<b>ANNEXES</b> .....	42

## Introduction

Cette année, j'ai découvert avec un mélange d'enthousiasme et d'appréhension la tâche qui consiste à enseigner à 20 élèves de 6 ou 7 ans, très prompts à prendre la parole. Dès les premières semaines, dans la classe de CP où j'ai été affectée en tant que professeur des écoles stagiaire à mi-temps, j'ai notamment pu constater que les élèves manifestaient, pour la plupart, de l'appétit pour les récitations de poésie. En observant ces enfants s'emparer volontiers de cet exercice, j'admets avoir été un peu surprise : cela bousculait un de mes *a priori*, lié à mon vécu d'enfant timide et à mon passé d'élève souvent qualifiée « de trop discrète » sur les bulletins, et qui redoutait grandement la récitation...

J'ai donc eu envie de travailler sur le thème des compétences orales et de la parole « publique » en classe, dans un contexte de stage qui s'est avéré propice : les élèves se connaissent très bien, ils sont scolarisés ensemble depuis le début de la maternelle, dans une toute petite école rurale de quatre classes.<sup>1</sup> Comme les enseignantes de maternelle avant elle, ma collègue titulaire a insisté dès le début de cette année de CP sur une règle fondamentale, érigée en principe : l'importance de ne pas se moquer des autres. « *On a le droit de ne pas savoir* », « *Personne ne sait tout* », etc. Ces règles sont très bien intégrées par les enfants, qui semblent avoir acquis la maturité nécessaire<sup>2</sup>. Le climat de classe est bon, car les élèves savent être bienveillants et les liens qu'ils ont tissés les encouragent à oser s'exprimer. C'est ce que souligne par exemple l'élève Th., en creux, en répondant au questionnaire de représentations : « *Je suis très timide quand il y a des personnes que je ne connais pas du tout* », explique-t-il, en précisant immédiatement qu'il n'a aucune appréhension à l'idée de réciter un poème devant ses camarades, puisqu'il « *connaît la classe* ». Pourtant, même s'ils disent aimer apprendre et dire des poèmes, plusieurs élèves manifestent des signes évidents d'inquiétude, de trac, comme L., qui s'exprime avec une main devant la bouche, ou encore H., qui parle tout bas. Ces problématiques ont été renforcées par le protocole sanitaire imposé cette année par la pandémie de Covid-19 : les élèves de plus de 6 ans doivent porter un masque, tout comme les adultes.

---

<sup>1</sup> C'est un regroupement pédagogique intercommunal (RPI) : le CP est rattaché à l'école maternelle.

<sup>2</sup> Un élève peut être qualifié de perturbateur, en raison de sa grande agitation motrice et de ses prises de parole intempestives, mais, tout en étant très performant dans de nombreuses disciplines, il n'est pas du tout moqueur et même, il adore aider ses camarades. Les perturbations qu'il génère relèvent plus de ma difficulté à désamorcer les éléments qui déclenchent son agitation : je ne parviens pas assez souvent à lui proposer les activités qui le mobilisent suffisamment. Les élèves semblent moins déstabilisés que moi, qui débute.

Dans ces conditions si particulières, comment se montrer malgré tout expressif ? Comment se faire entendre ? Le masque gêne le souffle, or le souffle est en quelque sorte le carburant de la voix.

Si de nombreux chercheurs se penchent depuis une trentaine d'années sur la question de la didactique de l'oral, le sujet de l'éloquence, de « l'aisance à oral » et de son enseignement a pris de l'importance ces derniers temps sur la place publique, en raison, peut-être, du succès des concours télévisés <sup>3</sup>, mais surtout de l'introduction d'une épreuve de Grand oral au baccalauréat, pour la première fois cette année. Les enjeux politiques et sociaux <sup>4</sup> liés à l'oral ont été remis au centre des débats, qui ont trouvé une place dans les colonnes des médias nationaux généralistes. <sup>5</sup>

Ainsi s'est donc construit notre cheminement vers la problématique :

### 1. Enseigner l'oral : des enjeux renouvelés mis en lumière par l'introduction d'un Grand oral au baccalauréat.

Savoir s'exprimer clairement devant les autres, communiquer, argumenter : ces savoir-faire liés au langage oral sont en effet utiles toute la vie - qu'il s'agisse de négocier dans la cour de récréation pour tenter d'imposer à ses camarades son jeu préféré, de défendre un point de vue lors d'une réunion au travail, ou de célébrer un ami lors d'un discours de mariage... et ils s'apprennent. Les textes officiels font une large place à l'oral, qui ouvre le programme, devenant ainsi le point d'appui des trois autres domaines de l'enseignement du français (lecture, écriture, langue), et ce pour les trois cycles de l'école primaire.

Autre signe de cet enjeu scolaire : l'institution incite les élèves à débattre dans toutes les disciplines, notamment parce que la pensée se construit par le langage, comme l'a théorisé Vygotski. La parole a même un « *double versant* » : elle est « *véhicule symbolique de pouvoir* » et « *instrument primordial de pensée* » <sup>6</sup> (Auriac-Peyronnet, 2003).

---

<sup>3</sup> « [Le Grand Oral](https://www.francetelevisions.fr) », qui sera la meilleure oratrice ou le meilleur orateur ? | France Télévisions ([francetelevisions.fr](https://www.francetelevisions.fr)) Consulté le 5 juin 2021.

<sup>4</sup> Voir, notamment, la ressource publiée par l'académie de Lille à l'issue d'une formation d'enseignants, intitulée « Apprentissage de l'expression orale, cycle 2 ». En ligne : [Apprentissage de l'expression orale \(ac-lille.fr\)](https://www.ac-lille.fr) Consultée le 22 février 2021.

<sup>5</sup> « [C'est beaucoup plus anxiogène que de rendre une copie](https://www.lemonde.fr) » : la peur de l'oral, une angoisse française ([lemonde.fr](https://www.lemonde.fr)) Consulté le 8 mai 2021.

Et aussi : [S'exprimer en public, un défi encore plus grand pour les filles \(lemonde.fr\)](https://www.lemonde.fr) Consulté le 14 mai 2021.

<sup>6</sup> AURIAC-PEYRONNET Emmanuèle. *Je parle, tu parles, nous apprenons : Coopération et argumentation au service des apprentissages*, p. 137.

Or, l'oral fait souvent peur, car il expose au jugement d'autrui. Et les élèves ne sont pas tous égaux face à l'oral <sup>7</sup> (Bautier, 2016). **Apprendre** l'oral pourrait donc être un moyen de réduire les inégalités, en faisant de l'école « *le lieu où se construit l'image de soi comme interlocuteur de plein droit (...) assumant les risques de l'intervention.* » <sup>8</sup> (Perrenoud, 1991). Trente ans plus tard, ces arguments sont d'ailleurs repris par les promoteurs du Grand oral au baccalauréat : dans le rapport que Cyril Delhay a remis en juin 2019 au ministre de l'Éducation nationale, on lit notamment que « *pour faire de façon la plus sûre de l'oral un levier pour l'égalité des chances, c'est dès le plus jeune âge qu'il faut s'assurer de l'apprentissage des réflexes fondateurs pour la suite* ».

Ces lectures m'ont menée à la question de départ de ce travail : **Comment, en CP, l'enseignant peut-il contribuer à poser les fondations des compétences orales des élèves ?**

## 2. Et quelles compétences orales l'enseignant de CP doit-il sélectionner dans cette perspective ?

L'objectif de l'enseignant serait ainsi d'aider les élèves à dépasser la crainte d'être jugé, en développant leur « *capacité à prendre appui sur l'auditoire et prendre plaisir à parler devant les autres* » <sup>9</sup> (Delhay, 2019). Il s'agit donc de puiser dans les compétences citées dans les programmes du cycle 2 : elles contiennent notamment des aspects dits « non verbaux », liés à la position de l'élève, aux regards qu'il adresse à son auditoire, à ses gestes... Il s'agit également de travailler des compétences techniques liées à la voix, au souffle, au débit, à l'articulation... On les retrouve à l'entrée du programme intitulée « Mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté ».

## 3. Choisir de s'appuyer sur l'exercice de la récitation de textes (poésies, comptines, etc.) pour travailler ces compétences langagières.

Quels supports privilégier, quels choix pédagogiques effectuer dans cette perspective ? La récitation de poésie est l'une des pratiques de l'oral scolaire les plus anciennes, présente dans

---

<sup>7</sup> [RA16\\_C3\\_Francais\\_Oral\\_Elabo\\_Article\\_Bautier\\_inegalites\\_728588.pdf \(education.fr\)](#)

<sup>8</sup> PERRENOUD Philippe. « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral », citation extraite du troisième chapitre de cet article, « Un atout dans les interactions quotidiennes », 18<sup>e</sup> paragraphe de la version en ligne consultée le 6 mai 2020 dans le cadre du devoir d'initiation à la recherche, en master 1.

<sup>9</sup> DELHAY Cyril. *Baccalauréat 2021 : Faire du Grand oral un levier d'égalité des chances*, p.14. [rapport\\_grand-oral-cyril-delhay\\_1145823.pdf \(ac-caen.fr\)](#)

les instructions officielles depuis 1923 (Boncourt, 2003). Or, si c'est l'une des situations les plus pratiquées avec la lecture à haute voix, la récitation est aussi paradoxalement très rarement « exploitée comme une occasion de développer les compétences orales », notent Dolz et Schneuwly (6<sup>e</sup> édition, 20016). Martine Boncourt relève même que la poésie, à travers la récitation, a été comme instrumentalisée et « a longtemps servi d'adjuvant pédagogique au service de la mémorisation et du vocabulaire ». En prenant garde à ne pas cantonner la poésie à sa dimension orale, celle de « la poésie à écouter-dire », comme le mentionne la ressource Eduscol *La poésie à l'école* (2013), on pourrait néanmoins, à la lumière des enjeux cités plus haut, tenter d'aborder l'exercice de la récitation comme un **support** à l'enseignement **explicite** de compétences orales transversales, pour entraîner les jeunes élèves de CP à prendre plaisir à « parler debout devant les autres ».

Ce qui nous conduit à formuler cette question de recherche : « **Comment peut-on enseigner la récitation de poésie pour développer les compétences orales des élèves au début du cycle 2 ?** »

Avec cette première hypothèse : Un enseignement explicite de la récitation d'un poème mémorisé pourrait-il permettre aux élèves de développer, dès le CP, des compétences d'ordre communicationnel et postural ?

Deux hypothèses opérationnelles en découlent, qui ont cadré le projet d'expérimentation :

Première hypothèse : Organiser un entraînement explicite de récitation sous forme d'ateliers permet-il aux élèves de progresser sur le plan des compétences orales « techniques », de façon à pouvoir se concentrer davantage sur la situation communicationnelle, et ainsi mieux prendre en compte l'auditoire, au travers de contacts visuels avec le « public » ?

Deuxième hypothèse : S'entraîner à réciter un texte à plusieurs voix permet-il aux enfants de prendre confiance dans leurs capacités vocales et prosodiques, pour parler devant les autres d'une voix plus assurée ?

## Première partie - cadre théorique

# I. Epistémologie. La récitation, une activité traditionnelle intégrée dans une histoire culturelle et des enjeux très actuels

## 1. Définition

Qu'entend-on précisément par « récitation » ? Pour les auteurs du document « Les principes de la récitation », une ressource proposée par l'académie de Nantes <sup>10</sup> et destinée aux enseignants, il s'agit d'un « *acte consistant à restituer **oralement** un texte appris par cœur* ». Dans le dictionnaire Le Robert, on trouve des précisions importantes à la 2<sup>e</sup> entrée de la définition, où le nom « récitation » est employé « *sans complément* » : c'est alors un « *exercice scolaire* », et le texte mémorisé et ainsi restitué est un texte « *littéraire* ».

Réciter, plus largement, c'est donc « *dire à haute voix ce qu'on sait par cœur* » (Le Robert en ligne <sup>11</sup>) : d'emblée, la récitation est ainsi placée en étroite relation avec les notions de **mémorisation** et **d'interprétation**, comme le retiennent d'ailleurs les programmes du cycle 2 <sup>12</sup>. Genre oral emblématique, la récitation (« *memoria* ») relève plus particulièrement de toutes les pratiques d'écrit oralisé, notent Dolz et Schneuwly <sup>13</sup> (2016), autrement dit « *des productions orales contraintes par une origine écrite* » englobant « *toute parole lue ou récitée* ». La plupart du temps, oraliser un écrit consiste à « *prêter sa voix à un texte produit par quelqu'un d'autre* », écrit Gaussel (2017) <sup>14</sup>, « *comme pour la récitation, la lecture scénique, la lecture à haute voix* ».

La récitation est l'une des pratiques scolaires les plus anciennes. Comment a évolué son enseignement ? Quels sont les enjeux, aujourd'hui, liés à cet exercice ?

---

<sup>10</sup> [Les principes de la récitation.doc \(ac-nantes.fr\)](#) Consulté le 22 février 2021.

<sup>11</sup> [réciter - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert](#) Consulté le 23 mai 2021.

<sup>12</sup> Ce point sera présenté dans la 2<sup>e</sup> partie.

<sup>13</sup> DOLZ J., SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, p.54-55.

<sup>14</sup> GAUSSEL M., « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », p. 13.

## 2. Comment on a enseigné la récitation, d’hier à aujourd’hui

### 2.1 Une pratique scolaire très ancienne

Dolz et Schneuwly (2016) <sup>15</sup> notent que la place prise par les poèmes dans les récitations pratiquées à l’école est allée croissant à partir du début du XX<sup>e</sup> S, au point que récitation et poésie « *deviennent presque synonymes dans le langage scolaire* ». Le lien entre récitation et poésie est effectué dès 1923 dans les instructions officielles (Boncourt, 2003), où « *l’objectif clairement annoncé de “ la récitation ” est l’apprentissage “ agréable ” du bon usage “ des mots et des tours de notre langue ”* » et « *celui “ d’une prononciation distincte et d’une diction correcte ”* ». <sup>16</sup>

En parcourant l’histoire de l’enseignement de la poésie en France au XX<sup>e</sup> siècle, Boncourt (2003) en dégage les grandes phases : jusqu’en 1938, il y a eu « *le temps de la poésie utilitaire et éducative* », en appui sur la **récitation** considérée comme un moyen de diffuser la morale de l’époque. Puis, après-guerre, vint « *un silence en forme de rejet* », avant que ne souffle « *l’esprit de Mai* », dans les instructions officielles de 1972 : à cette date, « *la récitation fait enfin place à la poésie* ». On privilégie alors le sens : « *Dépassé, le modèle du bien parler et du bien dire* », se réjouit Martine Boncourt, en citant un extrait de ce programme : « *Une récitation apprise par cœur ou par simple docilité ne donne pas de contact avec la poésie.* » <sup>17</sup>

### 2.2 La place de la récitation dans les instructions officielles aujourd’hui : dire, réciter de la poésie... mais pas seulement !

Quelle place les programmes les plus récents accordent-ils à la récitation ? Le terme était particulièrement mis en avant dans les instructions officielles (IO) de 2008, qui détaillaient les vertus prêtées à cet exercice : « *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 littéraire. Les élèves s’exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme et avec une intonation appropriée, des comptines, des textes en prose et des poèmes.* » <sup>18</sup>

Les instructions officielles de 2018 pour le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, et leur nouvelle version datée de 2020 <sup>19</sup> placent la récitation dans le domaine du langage oral et la mentionnent au détour des propositions d’activités attachées à la compétence « Dire pour être

---

<sup>15</sup> DOLZ J., SCHNEUWLY B., *op.cit.*, p.13.

<sup>16</sup> BONCOURT Martine, « La poésie dans les instructions officielles », p.104.

<sup>17</sup> BONCOURT M., *op.cit.*, p.109.

<sup>18</sup> [Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 \(education.gouv.fr\)](https://www.education.gouv.fr/bo20080303_1330133.pdf)

<sup>19</sup> [ensel714 annexe1\\_1312885.pdf \(education.gouv.fr\)](https://www.education.gouv.fr/bo20200701_1312885.pdf) voir la liste des compétences en langage oral, p.10.

entendu et compris », et accolent le terme « interprétation » à celui de « récitation », pour le préciser. Il s'agit donc, également, de travailler la compétence associée : « Mémoriser des textes ». La récitation est placée sur le même plan que la lecture à haute voix et la diction, parmi les activités qui « *permettent de compléter la compréhension du texte en lecture* ». Et là encore, les IO indiquent que « *la **mémorisation** de textes (de poèmes notamment, extraits de pièces de théâtre qui seront joués) constitue un **appui pour l'expression personnelle** en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser* ».

Pour ce qui nous concerne au premier chef, « mémoriser des textes » et « mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté » sont deux des cinq attendus de fin d'année de CP retenus par les programmes pour le domaine du langage oral, en français. Exemple de réussite ? L'élève « *récite une comptine, une poésie, face à un groupe restreint. Il cherche le contact de son auditoire (oriente son regard, lève les yeux en direction de son auditoire, joue avec sa voix pour interpréter différents personnages)*. »<sup>20</sup>

Cette revue rapide montre que les programmes ne réservent pas strictement la pratique de la récitation aux textes poétiques. D'ailleurs, en se référant à la ressource ministérielle « La poésie à l'école »<sup>21</sup>, on constate que les auteurs voient bien plus grand et insistent sur les multiples « expériences » offertes par l'étude de la poésie en classe<sup>22</sup> : intrinsèquement liée à l'oralité, la poésie est certes faite pour s'écouter et être récitée, lue, dite – c'est la poésie à « écouter-dire » - mais il ne faut surtout pas s'arrêter là, engagent les instructions officielles : au contraire, ces pratiques scolaires du « Dire la poésie » doivent être complétées par l'expérience « Lire/relire - écrire » et « Regarder – produire ». **Les champs ouverts par la poésie à l'école** sont donc aujourd'hui redéfinis, **élargis**.

Parallèlement, les programmes évoquent plus globalement la mémorisation « *des textes en situation de récitation et d'interprétation* »<sup>23</sup>, sans restriction de genre littéraire. Ainsi, un enseignant pourra inciter ses élèves à écrire de la poésie et leur demander, à un autre moment, d'apprendre et de dire de mémoire une scène de théâtre, ou un autre texte littéraire qui fait écho au vécu de la classe ou à une notion étudiée... sans s'attacher systématiquement au genre poétique...

---

<sup>20</sup> [01-Français-CP-attendus-eduscol\\_1114731.pdf \(education.fr\)](#) Lire p.2

<sup>21</sup> [La poésie à l'école - Littérature \(education.fr\)](#)

<sup>22</sup> La poésie à l'école *op.cit.*, p.11

<sup>23</sup> Programme du cycle 2, 2020.

### 2.3. Ce qui pose problème

Pourtant, l'amalgame entre récitation et poésie prévaut encore dans bien des classes et cette alliance quasi systématique est controversée. Ainsi, Boncourt (2003) rappelle qu'à l'école, la poésie a souvent servi « *d'adjuvant pédagogique au service de la mémoire, du vocabulaire* »<sup>24</sup>. Cette sorte **d'instrumentalisation** de la poésie débouche sur une vision très **réductrice** de ce genre littéraire, regrette notamment Jean-Pierre Siméon, poète et enseignant, très impliqué dans la création et la mise en place du Printemps des poètes et auteur de nombreux ouvrages, qui veut « *sortir de l'implication poésie = mémorisation* »<sup>25</sup>

Or, si la poésie est par ailleurs travaillée en classe dans les autres domaines du français (compréhension, production), c'est un moindre mal. Ce qui pose problème, ici, c'est peut-être moins l'instrumentalisation de la poésie « *au service de la mémorisation* », pour reprendre les mots de Martine Boncourt, que la sur-représentation de l'exercice de la récitation en classe quand on évoque l'enseignement du langage oral, sans que celui-ci soit paradoxalement réellement enseigné comme un moyen de développer **explicitement** les compétences orales des élèves. Il en va de la récitation comme de la lecture à haute voix, majoritairement pratiquée comme une évaluation du décodage, et non comme « *une activité utile au développement et à la maîtrise de l'expression orale* » (Dolz et Schneuwly, 2016).<sup>26</sup>

Comme eux, plusieurs chercheurs ayant travaillé sur cette question pointent ce paradoxe, ce décalage avec les instructions officielles qui, elles, inscrivent résolument la récitation dans l'enseignement du langage oral. Ainsi, Emery-Bruneau et Brunel (2016)<sup>27</sup> relèvent que la récitation « *apparaît comme une pratique centrale* » menée par les enseignants avec l'objectif d'évaluer la compréhension du texte par les élèves, sans que « *l'enseignement de techniques d'oralisation* » soit « *pris en charge, comme s'il suffisait de comprendre pour bien oraliser* ».

Comment l'expliquer ? Ces chercheuses ont étudié les représentations des enseignants, qui « *ne poussent pas leurs élèves à travailler l'oralisation de poèmes car ils croient qu'ils n'en ont ni*

---

<sup>24</sup> BONCOURT M., *op.cit.*, p.103.

<sup>25</sup> SIMEON J-P., « La question de la récitation », p.2.

<sup>26</sup> DOLZ, SCHNEUWLY, *op.cit.*, p.187.

<sup>27</sup> EMERY-BRUNEAU Judith, BRUNEL Magalie, « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quel enseignement ? », p. 10.

*le goût, ni les aptitudes pour y parvenir* », tandis que d'autres avancent « *le manque de temps à consacrer aux activités orales* ». <sup>28</sup>

Les doutes et les réticences des enseignants sont également évoqués par Gausse (2017) : si « *les dimensions vocales et corporelles sont rarement abordées dans le cadre de l'enseignement du français* », c'est non seulement parce qu'elles sont « *perçues comme moindres* », comparées à tous les contenus des programmes, mais aussi parce que « *les enseignants ne sont pas à l'aise, manquent de préparation et d'expertise de type théâtral ou artistique* ». <sup>29</sup>

Ainsi, il semble justifié d'essayer de s'appuyer sur l'exercice de la récitation comme support explicite à l'enseignement de compétences orales transversales, pour entraîner les jeunes élèves de CP à prendre plaisir à « *parler debout devant les autres* » <sup>30</sup>, au moment où se dessinent de nouveaux enjeux liés à la maîtrise des compétences orales.

### 3. Aujourd'hui, de nouveaux enjeux

#### 3.1. Inscrire la récitation dans une démarche explicite d'enseignement de l'oral

Longtemps relégué bien après l'écrit, l'enseignement de l'oral a pris de l'importance dans les textes officiels il y a une cinquantaine d'années – ce que l'on a appelé notamment le « virage communicationnel », issu du Plan de rénovation de l'enseignement du français – Il s'agissait alors de « *rendre l'enfant capable de s'exprimer **oralement** et par écrit, et capable de comprendre ce qui est dit et écrit* » (Dolz, Schneuwly, 2016). <sup>31</sup>

Le langage oral est depuis affiché comme une priorité par l'institution, les textes officiels lui font une large place : il ouvre le programme en vigueur, devenant ainsi le point d'appui des trois autres domaines de l'enseignement du français (lecture, écriture, langue), et ce pour les trois cycles de l'école primaire. Ce domaine de l'oral est en effet porteur d'importants enjeux scolaires : en 2016, « *les nouveaux textes officiels pour l'école primaire font apparaître en force l'oral comme pratique d'enseignement de la langue* » (Pegaz-Paquet, Cadet, 2016) <sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> EMERY-BRUNEAU J., BRUNEL M., *op.cit*, p.10.

<sup>29</sup> GAUSSEL M. *op.cit*, p.4.

<sup>30</sup> DELHAY Cyril. *op. cit.*, p.25.

<sup>31</sup> DOLZ, SCHNEUWLY, *op.cit*, p.13.

<sup>32</sup> PEGAZ-PAQUET A., CADET L., « Prendre/Apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels », p.9.

L'institution, en appui sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, d'où découlent les programmes, envisage désormais cet enseignement comme un moyen pour « *apprendre à apprendre, pour penser et pour communiquer* »<sup>33</sup>. Rien de moins. La pensée se construit par le langage, a théorisé Vygotski : les compétences orales concernent par conséquent toutes les disciplines, absolument. Les textes encouragent d'ailleurs les élèves à débattre entre eux, quelles que soient les matières enseignées.

### 3.2. Des enjeux réactualisés par l'introduction d'une épreuve de Grand oral au baccalauréat

Ces compétences orales sont utiles tout au long de l'existence, dans la vie d'élève, de citoyen au sens large, et elles s'apprennent : voilà ce que posent en substance ceux qui ont œuvré à l'introduction d'une épreuve de Grand oral au baccalauréat, en 2021. L'argument principal qu'ils avancent, c'est que la maîtrise des compétences orales est un facteur d'égalité des chances. L'école ayant fait de l'oral un objet d'enseignement assez tardivement, il y a ceux qui peuvent apprendre à s'exprimer dans le bain familial, et les autres. Et encore. On a souvent bien plus privilégié l'écrit que l'oral, à l'école. Conséquence, entre autres : « *Le manque d'oral est considérable à tous les âges* », constate Cyril Delhay, auteur du rapport remis en 2019 au ministre de l'Éducation nationale sur le Grand oral et plus largement sur la question de l'enseignement de l'oral de la maternelle au lycée. Cette lacune « *bride l'expression citoyenne et de façon d'autant plus dommageable que les plus vulnérables en sont les premières victimes* » (Delhay, 2019)<sup>34</sup>.

Il se trouve que nous ne sommes pas égaux face à l'oral, et qu'il fait souvent peur : « *La prise de parole est en relation intime avec le corps. L'organisme peut trahir le mal-être ou la peur du locuteur, quand (il) laisse échapper des indices involontaires d'une émotion* » (Dolz, Schneuwly, 2016)<sup>35</sup>. Prendre la parole devant les autres, c'est en effet s'exposer, notamment à la peur du jugement d'autrui : « *Parler en public est une prise de risque* » (Luciano-Bret, 1991)<sup>36</sup>. Peur de l'évaluation négative, anxiété de communication : ces phénomènes relèvent du concept d'anxiété langagière, concept théorisé par Horwitz *et al* (1986).

---

<sup>33</sup> PEGAZ-PAQUET A., CADET L, *op.cit.*, p. 9.

<sup>34</sup> DELHAY, *op.cit.* p.3

<sup>35</sup> DOLZ, SCHNEUWLY, *op.cit.*, p.56

<sup>36</sup> LUCIANO-BRET, *Parler à l'école : éthique, mobiles et enjeux*, Paris, Armand Colin, 1991 cité par LECHARME C. et LAURENS S., *La place de la peur des élèves en situation de prise de parole en classe de secondaire I, regards croisés entre élèves et enseignants*, [s.l.], [s.n.], 2012, 99 p.

Or, l'oral s'apprend, ce qui nous amène au rôle dévolu à l'école primaire dans ce parcours de renforcement de l'oral, poursuit Delhay (2019) : « *Pour faire de façon la plus sûre de l'oral un levier d'égalité des chances, c'est dès le plus jeune âge qu'il faut s'assurer des réflexes fondateurs pour la suite* ». Et d'ajouter : « *Ce moment d'éveil aux possibilités de la voix peut être décisif dans le développement de la sensibilité et de l'intelligence orale de l'enfant. A l'école primaire, c'est progressivement l'élève qui pourra s'essayer à une belle interprétation, ou encore, une fois le poème su, jouer des silences et des variations d'intensité vocale.* » Voilà pourquoi, d'après Delhay, « *il est primordial (...) que l'enfant, dès son plus jeune âge, soit encouragé à explorer sa voix, à prendre la parole, à trouver les mots, à vaincre sa timidité* ». <sup>37</sup>

Ce point relève à la fois de la notion d'interprétation, attachée entre autres à la récitation, et de la notion de mémorisation : avoir son texte en mémoire permet à celui qui parle de regarder son public, d'établir un contact avec lui. La mémorisation est, de tout temps, à la base des arts de la scène.

Le travail explicite de la récitation de poésie dans cette optique, avec des élèves de CP, pourrait ainsi compléter le rôle important assuré par la poésie, vue comme un exercice démocratique, assurée par l'école républicaine, qui permet à l'élève de se constituer une bibliothèque intérieure. Et ce, que cet enfant « *soit né dans une cabane ou un château* », pour reprendre la formule célèbre de Ferdinand Buisson. <sup>38</sup>

### 3.3 La récitation de poésie, un exercice démocratique pour construire une culture commune

La poésie, comme toute littérature, a notamment comme finalité d'aider le lecteur à « *penser le réel* », mais elle vise aussi à « *construire une personne* » <sup>39</sup>. Envisagée comme un « *ciment national* » <sup>40</sup>, la littérature – donc, entre autres, la poésie – permet la construction d'une « *culture commune* », d'abord « *au sein de la classe, par la fréquentation d'un ensemble de livres et de textes identiques, et par les échanges auxquels donnent lieu les explorations de ces ouvrages et*

---

Mémoire professionnel, Master of Arts/ of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I Lausanne, 2012.

<sup>37</sup> DELHAY C., *op.cit*, p.7.

<sup>38</sup> BUISSON F., « Tract publié par la Ligue française pour la défense des Droits de l'Homme et du citoyen », in *Un moraliste laïque, Ferdinand Buisson*, pages choisies précédées d'une introduction par C. Bouglé. Avant-propos de Edouard Herriot. Paris, Felix Alcan, 1933, p.94. Cité par un article de la revue scientifique espagnole *Revista de educacion*, n°242, février 1976, p.56.

<sup>39</sup> Groupe départemental Maîtrise de la langue, inspection académique du Gard, académie de Montpellier, *Enseigner la littérature à l'école, les textes patrimoniaux au cycle 3* [en ligne], 2009, consulté le 8 mai 2021. [Enseigner les textes patrimoniaux \(ac-montpellier.fr\)](https://www.ac-montpellier.fr/enseigner-les-textes-patrimoniaux)

<sup>40</sup> *Enseigner la littérature à l'école*, *op.cit*.

textes » (Eduscol, La poésie à l'école, 2004).<sup>41</sup> Les poèmes appris pour être récités en font partie, ils deviennent « *les classiques de la classe* », comme tous les albums étudiés en lecture-compréhension, en lecture-suivie.

Ces albums et ces poèmes constituent alors une « *chaîne de références partagées dans le temps* »<sup>42</sup>, avec les parents et d'autres générations, avec d'autres élèves... C'est ce qu'on appelle la bibliothèque partagée, qui est aussi intérieure, « *mentale* » : ces références s'activent ensuite tout au long de la vie à la lecture d'un texte, elles permettent de faire des liens (« *c'est comme... ça me rappelle* »<sup>43</sup>). En somme, « *nos bibliothèques mentales nous servent de référence pour lire et pour comprendre les textes* », décrit William Marx<sup>44</sup>.

Cette bibliothèque intérieure se construit notamment à travers la mémorisation de poèmes. Selon Brigitte Louichon, c'est d'ailleurs l'une des deux seules applications pédagogiques de la récitation qui soient dignes d'intérêt : « *Mémoriser pour mieux lire* », pour mieux comprendre, grâce à une « *mise en réseau* », « *différée* ». On se souvient, on fait des liens, on comprend mieux (Louichon, 2009)<sup>45</sup>

Voilà pourquoi nous avons choisi la récitation comme objet de recherche : notre hypothèse générale est qu'elle peut être enseignée comme moyen de développer des compétences orales et d'autres compétences transversales, chez de jeunes élèves, en tout début de cycle 2. « *Le dire poétique peut être vu comme un instrument pratique et simple de la formation de la voix* », postulait aussi Deniau (2016)<sup>46</sup>. Voyons à présent, plus précisément, quelles sont les compétences orales enseignées au cycle 2, puis celles que nous avons retenues pour ce projet d'expérimentation.

---

<sup>41</sup> EDUSCOL, *La poésie à l'école*, 2004 mis à jour 2010, *op.cit.*, p.9.

<sup>42</sup> EDUSCOL, *La poésie à l'école*, 2004, *op.cit.*, p.10.

<sup>43</sup> EDUSCOL, *La poésie à l'école*, 2004, *op.cit.*, p.9.

<sup>44</sup> Entretien de ce professeur au collège de France, sur France Culture, [William Marx : "Nos bibliothèques mentales nous servent de référence pour lire et comprendre les livres" \(franceculture.fr\)](https://www.franceculture.fr/entretiens/2020-01-23-william-marx-nos-bibliothèques-mentales-nous-servent-de-référence-pour-lire-et-comprendre-les-livres), [en ligne], 23 janvier 2020. Consulté le 8 mai 2021.

<sup>45</sup> LOUICHON Brigitte. « La récitation, pour quoi faire ? », p.37.

<sup>46</sup> DENIAU Jérémie. *La récitation de poésie (CE2)*, 2016, p.13.

## II. Les compétences orales travaillées au cycle 2 et celles qui sont plus particulièrement ciblées dans ce projet de recherche

Du cycle 1 au cycle 4, les programmes en vigueur traitent la question de l'oral dans sa double dimension, reflétée par le titre générique donné à ce domaine qui ouvre le programme d'enseignement du français : « Comprendre et s'exprimer à l'oral ». Il s'agit donc, d'une part, de l'oral « pour apprendre », autrement dit l'oral conçu comme **vecteur** des apprentissages, et d'autre part, de l'oral « à apprendre », c'est-à-dire l'oral envisagé comme **objet** des apprentissages. Notre sujet s'inscrit dans cette deuxième dimension : comment peut-on apprendre, travailler les techniques de la récitation de poésie en tant que telles, et s'appuyer sur ces techniques pour tenter de développer les compétences orales des élèves et, plus globalement, d'autres compétences transversales ?

### 1. Enseigner la récitation : oui, mais avec quelle approche didactique ?

En matière d'enseignement de l'oral, les instructions officielles retiennent trois grandes entrées didactiques<sup>47</sup> : l'approche communicationnelle concerne « *le respect des règles de communication (conversationnelles)* » et elle consiste, entre autres, à mettre en place des situations où les élèves apprennent « *à se faire comprendre (voix, prononciation)* », ce qui est lié au sujet traité.

La deuxième approche didactique, l'approche discursive, est directement liée à « l'oral pour apprendre » et englobe toutes les activités d'apprentissage du vocabulaire et des conduites discursives (raconter, décrire, argumenter, etc.).

Enfin, l'approche didactique dite « intégrée » mêle les deux visions qui précèdent, et c'est celle sur laquelle nous nous sommes appuyés pour traiter ce sujet : il s'agit notamment de faire travailler les élèves sur des genres oraux : cette approche est préconisée pour tous les « *oraux publics en classe* ». C'est le cas de la récitation, qui est un écrit à oraliser permettant de travailler « *l'expressivité* », « *dire et redire* ».

---

<sup>47</sup> Voir la ressource Eduscol pour le français en cycle 2 intitulée « Organiser l'enseignement de l'oral : les trois entrées didactiques », [RA16\\_C2\\_FRA\\_1\\_entrees\\_didactiques\\_594966.pdf \(education.fr\)](https://www.eduscol.education.fr/16/RA16_C2_FRA_1_entrees_didactiques_594966.pdf)

Plusieurs compétences orales peuvent être diffusées par ces trois différentes organisations d'enseignement : quelles sont celles qui sont travaillées au cours du cycle des apprentissages fondamentaux ?

## 2. Les compétences orales travaillées au cycle 2

Le langage oral peut être défini comme étant tout ce qui se dit « *de vive voix* », pour reprendre l'expression de Dolz et Schneuwly (2016).<sup>48</sup> Etymologiquement, oral vient du latin *os, oris*, signifiant bouche, précisent par ailleurs ces auteurs.

Au cycle 2, quatre compétences générales déclinent les savoir-faire, savoirs et attitudes relevant du langage oral : « Ecouter pour comprendre », « Dire pour être entendu et compris », « Participer à des échanges dans des situations diversifiées » et « Adopter une distance critique par rapport au langage produit ».

La pratique de la récitation concerne plus particulièrement les compétences du programme<sup>49</sup> impliquant la présence des auditeurs – récepteurs, **des interactions**, ou à tout le moins **une relation** entre le ou les locuteurs et un auditoire. Traitées dans tous les cycles, ces compétences sont regroupées sous l'item « Oser entrer en communication » au cycle 1, « **Dire pour être entendu et compris** », **au cycle 2**, « Parler en prenant en compte son auditoire », au cycle 3, et « S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire » au cycle 4.

Pour le cycle 2 qui nous intéresse ici, la compétence « Dire pour être entendu et compris » regroupe des connaissances et compétences **techniques** : techniques de mémorisation, mais aussi techniques « *qui font qu'on est écouté* », pour reprendre la formulation des textes officiels. Ces savoir-faire concernent « *l'articulation, le débit, le volume de la voix, l'intonation, la posture, le regard, la gestualité...* ».

Ces connaissances et capacités sont d'ailleurs déclinées en **attendus de fin d'année** pour la **classe de CP** : « prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs » ; « mobiliser les techniques qui font qu'on est écouté » ; « mémoriser des textes », retient-on de la liste publiée par le ministère.<sup>50</sup> Parmi les exemples de réussite mentionnés par ces instructions officielles, on lit : « *L'élève articule de manière à ce que chaque mot soit entendu* » et « *Il récite une*

---

<sup>48</sup> Dolz, Schneuwly, 2016, *op.cit.* p.51

<sup>49</sup> [02\\_Oral\\_Programmes\\_C1-2-3-4\\_867230.pdf \(education.gouv.fr\)](https://www.education.gouv.fr/02_Oral_Programmes_C1-2-3-4_867230.pdf)

<sup>50</sup> Voir en p.2 de la ressource Eduscol [01-Francais-CP-attendus-eduscol\\_1114731.pdf \(education.fr\)](https://www.eduscol.education.fr/1114731/01-Francais-CP-attendus-eduscol_1114731.pdf)

*comptine, une poésie, face à un groupe d'élèves restreint. Il cherche le contact de son auditoire : oriente son regard, lève les yeux en direction de son auditoire, joue avec sa voix pour interpréter différents personnages ».*

Pour le cycle 2, la pratique de la récitation concerne également, dans une moindre mesure <sup>51</sup>, la compétence « **Adopter une distance critique par rapport au langage produit** ». Il s'agit là, plus spécifiquement pour la pratique de la récitation, d'apprendre à « *prendre en compte les règles explicites établies collectivement* » et de « *s'auto-corriger après écoute* », en reformulant si besoin.

A noter : la récitation permet en outre de travailler un autre pan du programme de français, mentionné sous la grande entrée « *Comprendre le fonctionnement de la langue* » : la mémorisation de textes effectuée à cette occasion permet en effet « *d'étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser les mots nouvellement appris* ».

Parmi ces nombreuses compétences orales, celles qui concernent la pratique de la récitation peuvent être regroupées dans deux ordres principaux :

**Commençons par** les compétences qui consistent à prendre en compte le contexte et les interlocuteurs, l'auditoire. Les autres, en somme. Ce sont **les compétences d'ordre communicationnel** : en l'occurrence, réciter une poésie en classe implique d'accepter de parler devant les autres, donc d'être conscient de ses émotions et de les maîtriser... <sup>52</sup>

**D'autres compétences** orales du programme de cycle 2 peuvent être qualifiées de compétences **d'ordre postural, corporel**, autrement dit aussi, **paraverbal** : ce sont celles qui relèvent du travail de la voix, entendue comme « *support acoustique de la parole* » (Gaussel, 2017) <sup>53</sup> : elles concernent la maîtrise du souffle, le placement et la modulation de la voix, l'articulation, l'emploi de différentes intonations de façon à exprimer un message...

Quelles sont les compétences ciblées particulièrement par notre sujet ? Quelles sont celles que nous avons choisi de faire travailler plus particulièrement à nos élèves de CP pour tester l'hypothèse retenue ?

---

<sup>51</sup> Encore que : la démarche explicite d'apprentissage de la récitation que nous proposons en appui sur le modèle didactique conçu par Dolz et Schneuwly (2016) (*op.cit.*) ambitionnait d'accorder une importance particulière à la question de l'auto-évaluation et à celle de la ré-écoute distanciée, différée, et envisagée comme un moyen de progresser. Or, il n'a pas été possible de le mettre en pratique, cette fois. Voir partie III.

<sup>52</sup> Voir Apprentissage de l'expression orale, académie de Lille, *op.cit.*, p.19.

<sup>53</sup> GAUSSEL M., *op.cit.* p.4

### 3. Les compétences retenues pour le sujet

En appui sur les travaux de Gausssel (2017), nous avons opté pour une séquence d'apprentissage comportant un travail de la voix dans ses composantes de **diction** (prononciation, articulation) et de **prosodie**, autrement dit l'accentuation, le rythme, la mélodie, le volume. En effet, ces deux éléments, diction et prosodie, « *sont susceptibles d'être modifiés* », note Gausssel, contrairement, par exemple, à « *la hauteur de la voix, qui dépend de la taille des cordes vocales* ». <sup>54</sup>

Dolz et Schneuwly (1998, 6<sup>e</sup> édition 2016) insistent également sur cette question de la prosodie, c'est-à-dire de « *l'intonation, de l'accentuation et du rythme* ». D'après ces deux auteurs, « *la maîtrise consciente de ces faits prosodiques prend une importance toute particulière quand la voix est mise au service de textes écrits* », ce qui est le cas dans la pratique de la récitation de poèmes. <sup>55</sup>

C'est bien une question d'apprentissage, d'après Gausssel (2017), dont l'objet est « *d'amener l'élève à maîtriser ces paramètres* », dans le but de « *mettre en valeur ses propos* », et, en l'occurrence, le texte littéraire, le poème.

Mais que faut-il faire avec sa voix, précisément, afin d'être « *entendu et compris* », pour reprendre la formulation des programmes ? Dolz et Schneuwly détaillent les conditions d'une « *bonne réception phonique du discours* » <sup>56</sup> : « *Articulation des consonnes doubles en fin de mot, volume suffisant de la voix, maintien du souffle jusqu'à la fin de l'énoncé et respect de la ponctuation par des accents et des pauses appropriés.* »

Ces éléments théoriques, repris par les formations continues des enseignants sur le langage oral, nous ont aidé à bâtir les **ateliers différenciés** proposés aux élèves au cours de l'expérimentation construite pour ce projet de recherche. Nous y avons ajouté un critère lié aux compétences d'ordre communicationnel, à savoir la prise en compte de l'auditoire, évaluée à travers le critère de la recherche - ou de l'établissement - d'un contact visuel entre le locuteur et les élèves qui écoutent. Cette séquence dédiée à l'apprentissage explicite de la récitation s'est doublée d'un travail progressif de compréhension, et d'un début de réflexion sur les techniques de

---

<sup>54</sup> GAUSSEL M., *op.cit.*, p.4

<sup>55</sup> DOLZ, SCHNEUWLY, *op.cit.*

<sup>56</sup> DOLZ, SCHNEUWLY, *op.cit.*, p.187

mémorisation. C'est cette méthodologie que nous allons présenter à présent, dans la troisième partie.

Mais à ce stade, il nous semble important d'insister sur un aspect qui a pesé dans l'intérêt que nous portons à ce sujet : l'enseignement de la récitation amène l'enseignant à exercer sa polyvalence et à « voir plus loin » que le strict programme d'enseignement du français, puisque cet exercice permet de travailler au moins quatre compétences transversales, qui sont des compétences « *sans ancrage disciplinaire ou professionnel* » (Tardif, Dubois, 2013)<sup>57</sup>, des « soft skills » qui « *doivent faire partie de la formation de tout citoyen* ».

Parmi ces compétences transversales<sup>58</sup>, la plus évidente, celle à laquelle on pense en premier, est une compétence linguistique fondamentale au regard des enjeux sociétaux mentionnés dans la première partie : c'est la compétence transversale qui consiste à « *s'exprimer à l'oral de façon compréhensible* », et à « *maîtriser le lexique* ».

Autre compétence importante, la compétence « mémoriser », rangée parmi les compétences cognitives. Elle donne, entre autres, aux élèves les moyens « d'apprendre à apprendre », comme l'indique le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. « *Apprendre et dire un poème, un texte court, une chanson* », voilà comment, d'après les auteurs du socle commun, se travaille notamment cette compétence qui peut être transférée dans toutes les disciplines, sur le temps scolaire, puis mise en œuvre comme une sorte de philosophie, plus tard, en tant qu'adulte considérant qu'on peut apprendre tout au long de la vie.

Une autre compétence d'ordre cognitif que l'on aimerait avoir travaillée à l'occasion de cette séquence est celle qui consiste à donner aux élèves les moyens de prendre un peu de recul sur leurs apprentissages, de réfléchir au sens et au but des activités qu'on leur propose : « s'auto-évaluer », « s'auto-corriger », en utilisant des « grilles d'auto-évaluation » qui permettent de juger son travail à partir de critères que l'enfant aura contribué à mettre en place.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> TARDIF J., DUBOIS B., « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 (Vol. XVIII), p. 29-45. DOI : 10.3917/rfla.181.0029.

URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm> Page consultée le 31 mai 2021.

<sup>58</sup> Voir la note « La place des compétences transversales » mise en ligne sur le site de l'académie de Paris : [Académie de Paris - PPRE competences transversales \(ac-paris.fr\)](http://Académie de Paris - PPRE competences transversales (ac-paris.fr)) Site consulté le 31 mai 2021.

<sup>59</sup> Cela n'a pas été possible, finalement. Voir la partie III.

Enfin, dans une moindre mesure, l'enseignement explicite de la récitation, en classe, en groupe restreint ou élargi, peut également être une occasion d'aborder une compétence transversale d'ordre social et civique : « *Respecter les autres* », car on apprend à écouter ses camarades avec bienveillance.

Rappelons la question de départ qui nous a amené à conduire cette expérimentation : compte tenu de tous les enjeux - scolaires, sociaux, culturels – qui découlent de l'enseignement de l'oral, comment, en CP, l'enseignant peut-il contribuer à poser les fondations des compétences orales des élèves ? Suite à l'exploration théorique préparatoire à ce travail, cette question de départ s'est resserrée sur la question de recherche suivante : Comment peut-on enseigner la récitation de poésie pour développer les compétences orales des élèves en début de cycle 2 ?

Les éléments que nous avons retenus de nos lectures nous conduisent à formuler cette hypothèse générale : un enseignement explicite de la récitation d'un poème mémorisé pourrait-il permettre aux élèves de développer, dès le CP, des compétences d'ordre communicationnel et postural ?

Plusieurs questions en découlent : Comment réduire l'anxiété potentielle de l'élève exposé à un auditoire ? Pourquoi faut-il chercher à aller plus loin que les objectifs visant « *une prononciation distincte et une diction correcte* » mentionnés dès l'origine de l'enseignement de la poésie à l'école ? <sup>60</sup>

Elles pourraient être regroupées sous cette seule question : S'entraîner à réciter un texte à plusieurs voix au terme d'un enseignement explicite des techniques locutoires, enseignement organisé en ateliers, permet-il aux élèves de prendre confiance dans leurs capacités vocales et prosodiques, de façon à parler devant les autres avec plus d'assurance ?

---

<sup>60</sup> BONCOURT Martine, *op.cit.* p.104.

## Deuxième partie : méthodologie

### III. Projet d'expérimentation et protocole

Plusieurs jalons ont été posés au cours de la maturation du sujet de mémoire, précédant l'élaboration de l'expérimentation proprement dite : je souhaitais alors que les élèves travaillent la mémorisation des textes à réciter, mais ma démarche a été trop empirique, comme l'a révélé l'évaluation diagnostique réalisée au début de l'expérimentation <sup>61</sup>. Toujours est-il que les séquences de poésie proposées cette année démarraient toutes par une lecture du poème à haute voix, que je prenais en charge. Cette lecture était suivie d'un questionnaire de compréhension, en partant du principe qu'on mémorise mieux ce qu'on comprend.

#### 1. Quelle progression ?

##### 1.1 Comprendre pour mieux mémoriser ?

Parmi bien d'autres pistes, Martine Boncourt (2007) <sup>62</sup> préconise de présenter à la classe le texte à mémoriser en le lisant plusieurs fois, selon une démarche qu'elle nomme « *l'imprégnation* » <sup>63</sup>. L'enseignant est encouragé à apprendre lui-même le texte par cœur, de façon à activer le ressort de « *l'identification* », poursuit Boncourt. Les élèves sont alors enclins à penser : « Si la maîtresse ou le maître sait le poème par cœur, c'est que c'est possible de l'apprendre. » Or, je l'admets bien volontiers : j'ai souvent rencontré des difficultés à mémoriser les poèmes en question, notamment en début de 3<sup>e</sup> période, lorsque j'ai proposé aux élèves de choisir parmi trois poèmes. Je n'ai pas réussi à mémoriser tous les textes.

Dans un souci de différenciation pédagogique, Boncourt (2007) recommande en outre de faire appel à la mémoire auditive des élèves en leur demandant de fermer les yeux lors de la 2<sup>e</sup> lecture/interprétation du maître, puis d'accompagner la troisième lecture de gestes théâtralisés, pour aider les élèves dotés d'une mémoire plus visuelle. <sup>64</sup> Je n'ai pas assez appliqué cette démarche, courant trop souvent après le temps, pressée que j'étais d'aborder la phase de

---

<sup>61</sup> Plusieurs élèves se sont alors montrés en difficulté sur ce plan de la mémorisation du texte (voir IV.2)

<sup>62</sup> BONCOURT M., *Poésie, l'indispensable superflu*, Champ social éditions, 2007. 210 p. 978-2-353-71008-9

<sup>63</sup> BONCOURT M., *op.cit.*, p.166.

<sup>64</sup> BONCOURT M., *op.cit.*, p.167.

compréhension du poème... Et laissant aux élèves la charge de continuer à mémoriser le texte à la maison, même si nous répétions chaque semaine en classe. Or, ces répétitions étaient... répétitives et se sont révélées peu efficaces. D'autres pistes ont dû être testées au cours de l'expérimentation pour consolider la mémorisation.

### 1.2 Travail progressif sur la posture choisie par les élèves pour réciter

Cette année, toutes les évaluations de récitation se sont déroulées en **groupes restreints**, de quatre ou cinq enfants, au coin regroupement, pendant que les autres élèves de la classe travaillaient en autonomie.

Je n'ai pas souhaité demander aux élèves de réciter face à la classe entière <sup>65</sup>. Plutôt qu'un élargissement de l'auditoire auquel devaient s'adresser les élèves, j'ai plutôt opté pour un travail sur la posture adoptée par les élèves pour réciter. Pour les premières évaluations, les enfants pouvaient rester assis, mais j'observais tout de même un critère lié à la posture (« Se tient droit, le buste dégagé ») : c'était une façon de ménager les élèves les plus timides qui s'exposent difficilement en groupe, tout en leur demandant d'adopter une position du corps propice à une émission claire de la voix. On sait qu'une posture droite libère la colonne d'air du corps : on parle alors plus clairement, la voix est portée, projetée, plus forte.

Ensuite, j'ai demandé aux élèves volontaires de se tenir debout face au petit groupe, afin d'observer leur posture : l'élève choisit-il d'accompagner sa récitation de gestes adaptés au texte ?

### 1.3 Interdisciplinarité : des liens possibles avec les rituels d'échauffement et les entraînements de projection de la voix menés en chant

Ma directrice de mémoire, m'a conseillé de prévoir des exercices de projection et de modulation de voix, à effectuer en amont de l'atelier d'entraînement à base de virelangues, inclus dans la séquence d'expérimentation pour travailler l'articulation. Ces échauffements, je les pratiquais certes avant les séances de chant <sup>66</sup>, mais pas avant les séances de poésie... Et je n'avais pas fait le lien entre les deux disciplines, malgré leurs notions communes : mémorisation, interprétation. Dès novembre, au cours de la formation de master, on nous avait enjoins à pratiquer ces rituels,

---

<sup>65</sup> mais des élèves – les plus assurés – l'ont toutefois réclamé, au cours de cette expérimentation.

<sup>66</sup> L'éducation musicale m'a été confiée lors de la répartition des disciplines, en accord avec ma collègue titulaire.

ces échauffements vocaux, sans modération, tant ils sont bénéfiques pour le climat de classe <sup>67</sup> : en effet, les élèves goûtent ces quelques minutes qui s'apparentent à un exutoire, mais qui doivent également être un temps d'apprentissage. On s'étire, on se masse les joues, on fredonne, on s'amuse à imiter la sirène des pompiers... Et, ce faisant, on chauffe sa voix, on prend conscience de sa respiration, de la colonne d'air, du rôle du diaphragme. On s'entraîne à maîtriser le souffle et on comprend son importance pour la diffusion et la projection de la voix... Il s'agissait donc de verbaliser ce lien entre les deux disciplines, et d'encourager les élèves avant l'atelier d'articulation et de travail sur le débit prévu dans cette séquence d'expérimentation, en leur rappelant qu'ils savaient déjà faire beaucoup de choses avec leur voix, et qu'ils avaient compris comment le souffle permet de « porter » la voix, puisqu'ils chantent... très bien !

## 2. Présentation de la séquence d'expérimentation

Au terme de l'exploration théorique décrite en première partie, une séquence de langage oral a donc été conçue afin de tester l'hypothèse selon laquelle un enseignement explicite de la dimension orale de la récitation pourrait permettre aux élèves de développer des compétences transversales et une attitude plus confiante, à transférer à chaque fois qu'ils auraient à s'adresser à un public, fût-il composé de camarades de classe.

### 2.1 Une séquence basée sur le modèle didactique élaboré par Dolz et Schneuwly

Cette séquence <sup>68</sup> s'est appuyée sur le modèle didactique défendu par Dolz et Schneuwly <sup>69</sup> qui a été repris, depuis, dans nombreuses de ressources ministérielles ou académiques destinées à la formation continue des enseignants en matière de langage oral <sup>70</sup>.

Le principe est de partir de l'écoute des productions des élèves – en l'occurrence, les récitations enregistrées en petits groupes – puis d'affiner les critères de réussite retenus collectivement à l'issue de l'analyse de ce premier travail, en les complétant par l'écoute d'une « production d'expert », assurée par un comédien, par exemple. En se basant sur l'évaluation diagnostique

---

<sup>67</sup> Les rituels d'échauffement de la voix et le travail de respiration nous ont été transmis à l'Inspe.

<sup>68</sup> Voir les annexes.

<sup>69</sup> DOLZ, SCHNEUWLY, *op.cit.*, p. 93

<sup>70</sup> Nous nous sommes appuyés entre autres sur la formation Magistère « Osons l'oral », que nous avons suivie le 20 février.

établie lors de la première écoute, l'enseignant est ensuite encouragé à mettre en place des ateliers différenciés pour travailler les objectifs retenus, avant une troisième phase de production orale, visant à mesurer les progrès, les acquis des élèves.

Afin d'intégrer la notion d'anxiété langagière mentionnée dans le cadre théorique, et puisque cette inquiétude concerne plusieurs élèves de la classe malgré leur appétit apparent pour les temps de poésie, nous avons opté pour un poème qui permette une **interprétation à plusieurs voix**. Être accompagné d'un camarade, pour réciter, pouvait-il rassurer les plus timides ? Les duos ont été formés par affinités, pour tenter de renforcer cet aspect « soutien ». Dans son mémoire de master MEEF, Anaïs Horreaux avait validé cette hypothèse en testant une partition de lecture de poème <sup>71</sup>.

Cette option polyphonique est d'ailleurs l'une des pistes pédagogiques mentionnées dans la ressource Eduscol *La poésie à l'école*,<sup>72</sup> quand les auteurs présentent la « lecture à plusieurs » et ses multiples déclinaisons : les poèmes peuvent alors être partagés et les passages lus « *en écho, en duo, avec un chœur et un soliste...* » Notre choix s'est donc porté sur un poème-dialogué, « Le clown et son alter ego », de Jean Tardieu <sup>73</sup>, exploité dans le manuel *Les mots aiment les poèmes*, à la rubrique « Dire des poèmes ». <sup>74</sup>

Tout m'a plu dans ce texte ! Sa structure en forme de questions-réponses, idéale pour l'objectif poursuivi, l'apparente légèreté et la drôlerie des « mots tordus » qui ont fait rire plusieurs élèves, comme je l'escomptais - par exemple « *Je souis* » employé pour « *je suis* » -, le travail sur les sonorités qui offrait de multiples possibilités de modulation de la voix, et, enfin, la finesse du questionnement existentiel sous-jacent, qui a pu être abordé lors de la phase de compréhension, même s'il m'inquiétait. Des élèves ont perçu qu'un « *alter ego, c'est en fait un peu comme un double* », pour reprendre la remarque de l'élève Ca. Or, lors d'un des courts entretiens individuels organisés en phase d'évaluation diagnostique, avant le test proprement dit, j'ai compris que des élèves avaient, au contraire, été déstabilisés par ce choix, qui n'a pas fait l'unanimité ! Et la compréhension du texte a pu faire obstacle, comme nous l'a expliqué par exemple l'élève Lo. (Voir la partie IV, interprétation et analyse des résultats).

---

<sup>71</sup> HORREAUX Anaïs. Anaïs Horreaux. De la récitation à la mise en voix en classe de CE1 : créer une partition de lecture pour intentionnaliser sa manière de dire un poème. Education. 2016. dumas-01417194

<sup>72</sup> EDUSCOL, *La poésie à l'école*, p.13

<sup>73</sup> Voir le poème dans les annexes.

<sup>74</sup> Collectif, *Les mots aiment les poèmes*, Nathan, 2009, p.23

En m'appuyant sur le matériel du manuel <sup>75</sup>, j'ai prévu de faire écouter le poème interprété par le comédien Robin Renucci, puis de mettre en place trois ateliers différenciés, dont le contenu a été précisé suite à l'évaluation diagnostique. Ces ateliers visent à permettre aux élèves de travailler les caractéristiques prosodiques mentionnées dans le cadre théorique, en particulier les deux points que nous avons retenus pour ce projet d'expérimentation : **intensité de la voix et débit**. Le troisième atelier a été axé sur le travail de la **mémorisation**, car plusieurs élèves se sont montrés en difficulté à ce sujet, lors de l'évaluation diagnostique.

- Atelier « intensité de la voix » : les petits parleurs sont invités à s'entraîner à parler plus fort, en s'exprimant « par-dessus » un fond musical. Et les élèves qui, au contraire, ont tendance à parler trop fort, s'entraînent à chuchoter le poème à l'oreille de leur voisin.
- Atelier « débit et articulation » : A partir de virelangues, on s'entraîne à bien articuler en parlant plus vite, ou plus lentement. Pour ce faire, les phrases comportant des sons consonnes, notamment en fin de mots, ont été sélectionnées, pour répondre aux critères exposés par Dolz et Schneuwly <sup>76</sup> : « Trois tortues têtues trottent en trottinette », « Quand un toqué t'attaque t'as qu'à quitter ton tank » et une version abrégée du Totor de la gare du Nord, qui travaille trop : « T'entends, Totor, tu te tues et t'as tort ». <sup>77</sup>
- Atelier « mémorisation » : Pour renforcer la mémorisation nécessaire à l'interprétation et au travail des compétences communicationnelles visées, on s'entraîne en utilisant l'écrit : auto-dictée des passages qui posent problème, puis « lecture-effacée » au cours d'un temps d'atelier dirigé, organisé au coin regroupement. <sup>78</sup>

## 2.2. Axes du protocole

Le protocole envisagé pour cette expérimentation est bordé par deux phases d'évaluation.

---

<sup>75</sup> Un CD des enregistrements de Robin Renucci est inclus dans cet ouvrage collectif, *Les mots aiment les poèmes*, Nathan, 2009, *op.cit.*

<sup>76</sup> Pour rappel : un énoncé est distinctement entendu notamment quand l'articulation est bonne, en particulier celle des consonnes, des doubles consonnes en fin de mots.

<sup>77</sup> Parmi 50 exemples diffusés en formation « corps et voix », à l'Inspe.

<sup>78</sup> Activités préconisées dans *Les principes de la récitation*, mis en ligne par l'académie de Nantes.

La première a été placée entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> séance et a pris la forme d'un diagnostic recensant les réussites et les difficultés des élèves <sup>79</sup>. C'est ce diagnostic qui nous a permis de préciser le contenu des ateliers différenciés de la 6<sup>e</sup> séance. Les élèves devaient travailler dans deux des trois ateliers, et l'attribution de ces ateliers différait en fonction des besoins repérés en début de séquence.

La borne finale, censée mesurer les progrès des élèves dans l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, a été positionnée après les ateliers différenciés, en séance 7.

Pour compléter, les élèves ont été questionnés sur leurs pratiques et leurs représentations de la récitation, au début de cette séquence d'expérimentation. Nous avons retenu un échantillon de six élèves, assez représentatifs des réussites et des difficultés rencontrées par la classe, en situation de récitation : trois élèves qui, depuis le début de l'année, parlent « bas » ou effectuent des gestes traduisant un inconfort en situation d'expression orale (main devant la bouche, tout petit filet de voix...) Et trois élèves qui montrent au contraire une aisance certaine et interprètent avec un plaisir évident. Ils « sourient avec les yeux », en récitant.

### 2.3 Observables retenus

La grille d'observation remplie en début de séquence pour l'évaluation diagnostique comporte trois entrées : l'une concerne la mémorisation, une autre les critères relevant de la prosodie. La troisième entrée est liée aux compétences posturales et consiste à déterminer si l'élève regarde les autres, de façon à « prendre en compte son auditoire », disent les programmes.

Parce que je pensais m'appuyer sur cette grille pour guider, à l'oral, les élèves dans l'élaboration de leurs propres critères d'évaluation <sup>80</sup>, ces critères ont été formulés d'emblée avec l'objectif de permettre aux élèves de donner du sens à l'activité, en appui sur une grille d'évaluation diffusée par l'académie de Lille lors d'une formation sur le langage oral. <sup>81</sup> La formulation employée dans ce document mis en ligne m'a convaincue, car elle est très explicite : Pourquoi faut-il parler fort ? Pour se faire *entendre*. Pourquoi faut-il articuler ? Pour se faire *comprendre*. Notons que ces deux aspects, intensité de la voix et compréhension des mots prononcés, sont précisément ceux qui ont été le plus perturbés par le port du masque, obligatoire cette année en raison de la pandémie de Covid-19. D'après des données diffusées aux enseignants par la

---

<sup>79</sup> Voir les grilles, annexes.

<sup>80</sup> Or, j'ai dû rectifier cette première prévision (lire ci-dessous, III.3)

<sup>81</sup> [Apprentissage de l'expression orale \(ac-lille.fr\)](https://www.ac-lille.fr/formation/formation-continue/formation-continue-2020-2021/formation-continue-2020-2021-10-formation-continue-2020-2021-10-formation-continue-2020-2021-10)

mutuelle MGEN, l'intensité de la voix est réduite de 5 dB par le port d'un masque chirurgical. Il nous a donc paru important de retenir ces critères, avec l'intention d'attirer par la suite explicitement l'attention des élèves à leur propos, impact du masque compris.

### 3. De nécessaires ajustements

#### 3.1 Oral : difficile à évaluer

Evaluer, du point de vue de l'étymologie, signifie « déterminer la valeur » de quelque chose. Comment évaluer un travail, une production d'élève ? Ceci implique de déterminer des critères précis et connus des élèves – quelles connaissances, savoir-faire et attitudes allons-nous concrètement « *vérifier, situer, juger* », pour reprendre les mots-clés de l'évaluation, dans la définition qu'en donne Charles Hadji <sup>82</sup> ? A quel moment effectuer ces observations et pourquoi ? Dans quelles conditions matérielles, spatiales ? L'enseignant qui conçoit, organise et anime des séquences d'enseignement de l'oral a nécessairement besoin de définir les conditions et les critères de l'évaluation : savoir évaluer les progrès et les acquisitions des élèves est une compétence professionnelle attendue des enseignants, c'est un outil qui leur permet de réguler leur pédagogie pour aider les élèves à atteindre les objectifs fixés.

Or, l'oral didactique - l'oral entendu comme objet d'enseignement – est difficile à évaluer, entre autres en raison de son caractère volatil : par définition, l'oral ne laisse pas de trace, il s'évapore. Les chercheurs ont également mis en avant le fait que cette évaluation demande du temps, beaucoup de temps, puisque les élèves ne peuvent pas **parler** tous en même temps et qu'ils doivent être évalués « un par un » (Garcia-Debanc, 1999) <sup>83</sup>. L'évaluation de l'oral nécessite par conséquent des outils spécifiques – de nombreux auteurs préconisent **d'enregistrer** les élèves. Ces enregistrements peuvent servir à l'enseignant, mais aussi aux élèves, pour qu'ils s'auto-évaluent – eux-mêmes ou leurs pairs (Dumais, 2008). Pour Dolz et Schneuwly (2016), enregistrer doit même être un « *réflexe* » : « *L'enregistrement permet de s'écouter, de réécouter*

---

<sup>82</sup> HADJI Charles, *L'évaluation, règles du jeu : des intentions à l'action*. ESF éditeur, Paris, 2000 (191 p.), p. 22.

<sup>83</sup> GARCIA-DEBANC Claudine. « Evaluer l'oral », in revue *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*, n°103/104, novembre 1999.

DUMAIS Christian. « Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ? », <http://eduscol.education.fr>, 2016,, [8-RA16\\_C3\\_FRA\\_1\\_eval\\_oral\\_christ\\_dumais\\_599447.pdf](http://eduscol.education.fr/8-RA16_C3_FRA_1_eval_oral_christ_dumais_599447.pdf) ([education.fr](http://education.fr)) (consulté le 11 mai 2021)

*les autres, d'observer, d'analyser, de se critiquer, de faire des propositions d'amélioration aux autres* ». <sup>84</sup>

Ces remarques s'appliquent à l'évaluation de tous les genres d'oraux, qu'il s'agisse de pratiques où l'élève se charge de produire à la fois le contenu du message et la diffusion orale de ce message, ou qu'il soit question d'oralisation de l'écrit, comme l'est la récitation en classe. Au cours des différentes séquences de poésie menées cette année, les élèves ont été systématiquement informés des critères sur lesquels se basait l'évaluation : je les énonçais en début de séquence d'apprentissage, puis de nouveau avant l'évaluation de la récitation de l'élève, avant de remplir la grille. La littérature insiste : « *Il faut évaluer ce qui a été enseigné et seulement cela* » (Lafontaine, citée par Dumais C., 2008). Les attentes doivent être clairement établies.

Concernant l'évaluation des élèves, l'institution a posé des principes et elle encourage les enseignants à garder « *toujours la perspective d'une évaluation constructive* », ciblée sur les « *progrès des élèves* ». Comment appliquer ces demandes des instructions officielles à la pratique de la récitation ? Entre autres, en rassurant les élèves : comme le stipule la grille d'évaluation Eduscol que nous avons utilisée, les élèves ont droit à « *une aide* », « *et/ou une reprise par l'élève lui-même* », concernant le critère de la mémorisation du texte à réciter. C'est ce que nous avons appliqué en classe.

Je n'ai pas tout de suite pris conscience que la première évaluation sommative de l'année scolaire – la première « récitation » proprement dite que j'ai souhaité évaluer en remplissant la grille Eduscol – était en fait une **évaluation diagnostique**.

En effet, c'est elle qui m'a permis de comprendre quelles étaient les facilités et les difficultés des élèves de la classe, quand je les plaçais en situation de restituer à voix haute un texte qu'ils avaient mémorisé. En demandant aux enfants de venir réciter, quatre semaines après la rentrée de septembre, « Le cartable rêveur » de Carl Norac, en petit groupe de quatre élèves, au coin regroupement, j'ai pu déjà cerner des profils d'élèves qu'il allait être important de suivre plus particulièrement. Ce diagnostic s'est confirmé au cours de la deuxième période et m'a permis de sélectionner un échantillon d'élèves pour ce projet de recherche :

- H., très débrouillé à l'écrit, très volontaire pour s'exprimer à l'oral tout en étant paradoxalement hésitant : il « parle bas », très faible intensité de voix.

---

<sup>84</sup> DOLZ J. et SCHNEUWLY B., *op cit*, p.45.

- Lou. : très en difficulté à l'écrit (un suivi Rased est en place), cette élève a une très bonne mémoire et se montre comme « libérée » quand elle récite des poésies, exercice qu'elle prend très à cœur et qu'elle réussit très bien.

- N., élève extraverti, parle « haut » dans la plupart des situations de classe, mais il s'est montré plusieurs fois en difficulté au moment de réciter un poème, même en petit groupe. Mémorisation difficile, pas assurée.

- F. : bon élève qui connaît des difficultés importantes au niveau du geste graphique. Il manifeste un grand manque de confiance en lui d'une façon générale, il dit « adorer » la poésie mais il parle tout bas, vraiment tout bas, même en petit groupe.

Cet échantillon d'élève a répondu à un questionnaire destiné à recueillir leurs représentations et leurs pratiques : il leur a été présenté en début de séquence. Notre intention était de le présenter de nouveau, après les ateliers différenciés.

Pour évaluer les élèves, il a également fallu construire des grilles et déterminer des indicateurs. J'ai tenté de les préciser pour cette séquence d'expérimentation :

- Mémorisation : considérée comme acquise (niveau 3), même avec une demande d'aide et une erreur. A partir de deux erreurs ou plus, je retenais le niveau 2 (fragile). Cela englobait également les hésitations, et les oublis. Enfin, si l'élève ne parvenait pas à réciter plus d'une phrase, j'envisageais de reporter le niveau 1 dans la grille. Il aurait fallu que je réfléchisse davantage aux indicateurs d'une maîtrise de niveau « dépassé », je ne l'ai pas fait.
- Expressivité : il a été plus difficile de déterminer les indicateurs du caractère expressif de la récitation des élèves. Je retenais « acquis » si je notais un effort pour changer « quelque chose » dans la façon de dire le vers : par exemple, une ascension de la voix, au moment où l'élève récite les questions du poème (« Où t'en vas-ti ? » ; « D'où viens-ti ? » ; « Où t'es-ti donc, là-bas, ou ici ? » ; « Alors, qui t'es-ti ? »).

### 3.2. L'évaluation formative : capitale, et pourtant évacuée dans ce cas précis

La question de l'auto-évaluation des élèves entre eux, envisagée comme une évaluation formative, est un pilier du modèle didactique conçu par ces deux auteurs : plus engageante, plus

efficace : l'élève verbalise ses procédures, il prend ainsi conscience de ses acquis, et des points qu'il doit encore améliorer.

Initialement, elle était prévue dans cette séquence, en 3<sup>e</sup> séance. Je souhaitais associer les élèves à l'élaboration de la liste des critères d'évaluation, mais pour les raisons qui seront exposées dans la quatrième partie, cette expérimentation n'a pas pu être achevée, et afin de comprimer les délais, la phase d'évaluation formative a été annulée pour tenter de privilégier le travail en ateliers.

Les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> séances ont par conséquent fusionné en une phase d'écoute de l'interprétation du poème par Robin Renucci<sup>85</sup> : collectivement, au coin regroupement, les élèves devaient écouter cette version dite par un professionnel, avec cette consigne : « Comment le comédien utilise-t-il sa voix pour faire comprendre à ceux qui l'écoutent que deux personnes se répondent, dans ce poème ? »

Plusieurs enfants ont immédiatement relevé que ce « *monsieur changeait sa voix* ». Ce qu'il a fallu tenter d'affiner au cours d'écoutes successives : « *Quand l'autre clown répond, il parle plus vite* » ; « *Le clown qui pose les questions a une grosse voix* », remarque qui nous a amenés à aborder la notion de hauteur : voix grave, voix aigüe. Mon objectif était que les élèves utilisent ensuite ces « nuances » pour interpréter le poème en duo, en se réappropriant la palette des variations qu'ils ont alors décelées, s'appuyant l'un sur l'autre pour diminuer le trac potentiel, en prenant plaisir à jouer ainsi ensemble. Idéal à atteindre !

J'ai conscience que l'éviction de la phase d'implication des élèves dans leur évaluation – censée s'effectuer à travers l'écoute de leur première production enregistrée - constitue un biais important, dans ce projet de recherche. Même effectuée en petits groupes, la diffusion « publique » de leur propre voix et de celle de leurs camarades – expérience pas si fréquente -, aurait probablement contribué à les motiver davantage.

Cette auto-évaluation aurait également permis de mettre en évidence l'importance de l'intensité de la voix : les variations de volume sonore entre les élèves sont en effet très sensibles, beaucoup plus que l'autre critère prosodique retenu, lié au débit, au rythme de la diction. C'est ce que j'ai moi-même repéré en écoutant la voix des élèves de façon différée, à la maison, alors que cet élément m'avait échappé dans un premier temps, « dans le feu de l'action ».

---

<sup>85</sup> CD du manuel *Les mots aiment les poèmes*, 2009, *op.cit.*

## IV. Interprétation des ébauches de résultats, et limites

En réfléchissant à la méthodologie à adopter pour tester l'hypothèse retenue pour ce travail, j'imaginai devoir me baser essentiellement sur des données qualitatives. Or, je n'en ai pas suffisamment, car je n'ai pas réussi à démarrer l'expérimentation en classe en temps et en heure – pour des raisons qui seront exposées dans le IV.2 –. Au moment où ce mémoire doit être rendu, le travail est par conséquent inachevé. Malgré cette considérable limite, tâchons de saisir, en creux, les enseignements que cet embryon d'expérimentation permet toutefois de tirer, qu'il s'agisse des activités et des apprentissages des élèves, ou encore de ma pratique professionnelle.

### 1. Du côté des élèves : les effets de l'interprétation en duo, qui ne gomment pourtant pas les limites de l'expérimentation

#### 1.1 En duo : les élèves modulent plus leur voix, ils semblent oser davantage.

C'était le cœur du test que nous avons souhaité mener à travers cette séquence : est-ce que le fait de réciter un poème avec un camarade allait permettre aux élèves de gagner en assurance, et est-ce que ce gain serait perceptible à l'écoute de la récitation ?

Cette série de productions en duo s'est effectuée au lendemain du travail en ateliers : ce délai comprimé est-il un biais ? Je n'ai pas assez de recul pour l'analyser. L'écoute de ces 2<sup>e</sup> productions enregistrées montre quoi qu'il en soit une légère augmentation du caractère expressif de la production des élèves, liée au critère « Je joue avec ma voix : j'emploie des intonations différentes pour interpréter différents personnages ». (Cf. grille d'évaluation en annexes). En effet, douze élèves avaient un niveau 2 au moment de l'évaluation diagnostique. Au moment de l'évaluation post-ateliers, ils n'étaient plus que neuf (cf Grille suivante, en annexes). Les élèves ont donc un peu plus « osé », dans la configuration de la récitation en duo. Comme si le fait d'avoir un rôle clair, fixé avant la prise de parole « en public », les rassurait. Avant la récitation, ils se sont en effet accordés sur la répartition des « rôles » : « *Tu veux être le clown qui pose les questions ou tu veux répondre ?* » : c'est le genre de négociations qu'ils ont semblé mener avec plaisir – je les ai déjà vus coopérer avec beaucoup plus de difficultés, à maintes occasions. Ils étaient donc motivés pour la plupart, par cette nouveauté. Et j'ai regretté

de ne pas avoir proposé cette activité plus tôt dans l'année en poésie – mais cela me fournit une occasion supplémentaire de réfléchir à ma pratique professionnelle (voir ci-dessous).

Ce travail en duo leur a également permis de diviser par deux la charge de restitution du poème mémorisé, ce qui les a peut-être rassurés également : ils n'allaient être « jugés » que sur la moitié du poème. C'est ce qu'on peut conclure des deux évaluations qui ont borné cette expérimentation : sept élèves avaient enregistré un niveau 2 pour la mémorisation du texte lors de l'évaluation diagnostique. Après la récitation en duo, ils n'étaient plus que trois. Mais dans la mesure où ils n'ont alors récité que la moitié du poème, je ne saurais dire si ce résultat est significatif. Les pauses et les hésitations ont encore été nombreuses, en effet, lors de l'enregistrement des productions en duo, au lendemain des ateliers.

Je ne peux pour l'instant ni confirmer, ni infirmer ces éléments liés à l'impact de la récitation en duo sur la mémorisation et sur le ressenti des élèves, puisque je n'ai pas pu réaliser la 2<sup>e</sup> passation des questionnaires avant de livrer le mémoire. Seul le recueil des réponses au questionnaire post-test pourrait permettre de valider l'hypothèse que nous avons retenue au début.

### 1.2 La mémorisation est à consolider : il faut s'y attarder plus que prévu... et faire autrement

Deuxième enseignement : l'évaluation diagnostique et l'évaluation post-atelier montrent toutefois que la mémorisation est à consolider, pour plusieurs élèves. C'est également la conclusion qu'avait tirée Deniau <sup>86</sup>.

Rappelons que tout au long de l'année, toutes les évaluations sommatives que nous avons menées en poésie laissaient la possibilité aux élèves de se reprendre une fois au cours de la récitation. Ils pouvaient également demander une aide.<sup>87</sup>

Mais ce point de la mémorisation a posé peut-être plus de problèmes aux élèves, comparé à ce que j'imaginai au départ. C'est ce qui ressort des réponses que les élèves ont fournies au questionnaire de représentations. A la question : « Et toi, comment apprends-tu une poésie ? », beaucoup de réponses révèlent le fait que les élèves se sont retrouvés seuls face à cette tâche. Chaque enfant semble avoir tâtonné, appliqué sa méthode, probablement suggérée par les parents, d'ailleurs. C'est par exemple l'élève Th qui m'explique : « *En fait, la poésie, je la*

---

<sup>86</sup> DENIAU Jérémie. *Op.cit.*

<sup>87</sup> Ce choix était basé sur la grille d'évaluation générique proposée dans la ressource Eduscol « Dire de mémoire ».

*récite dans ma tête, après je la récite à mes parents, et après, je la sais.* » Ou encore l'élève Ma, qui répond : « *En fait, la poésie, je la relis plusieurs fois, je répète comme maman et après j'y arrive bien.* » L'élève Ly donne plus de détails : « *J'apprends avec mon papa. On fait un jeu : on tape dans les mains et on récite.* » Ly m'explique qu'il récite face à son père : il tape dans les mains tendues de son papa à chaque fois qu'il prononce un mot. C'est kinesthésique : son père a probablement détecté que Ly avait besoin de bouger pour mieux mémoriser. Plusieurs élèves m'ont dit qu'ils trouvaient la mémorisation difficile.

Comment expliquer les difficultés qu'ils ont rencontrées sur le plan de la mémorisation, lors de cette séquence de fin d'année ? En l'occurrence, la séance de découverte du poème et de début de mémorisation, organisée au retour du confinement, le 7 mai, a été immédiatement suivie d'une longue pause, en raison des congés de l'Ascension.

Mais à y regarder de plus près, il y a une hypothèse beaucoup plus probable : ces lacunes ont mis en évidence le fait que les activités de mémorisation que j'avais proposées jusqu'à présent en classe n'étaient pas assez variées pour permettre aux élèves d'acquérir des réflexes, des clés et des astuces à réutiliser en autonomie, à la maison, pour apprendre un poème <sup>88</sup>. Les lectures répétées n'étaient pas assez variées et ne pouvaient suffire pour ces jeunes enfants de CP : d'ailleurs, un retour à la littérature m'a appris que Martine Boncourt <sup>89</sup> préconise justement de compléter cette imprégnation par une palette d'autres activités destinées à consolider la mémorisation en faisant appel à l'écrit – auto-dictées, dictées aux camarades... – ou à des jeux oraux – La « maîtresse » feignant de perdre la tête et demandant aux élèves de compléter ses trous de mémoire. Ces pistes pédagogiques sont reprises dans le document mis en ligne par l'académie de Nantes. <sup>90</sup>

Nous les avons incluses dans l'un des ateliers différenciés de la séquence. Mais le fait d'avoir travaillé de cette façon ponctuellement au cours d'une séquence ne peut pas suffire, c'est la conclusion que j'en tire : ce travail est un travail de fond, que l'enseignant devrait mener tout au long de l'année, dans plusieurs disciplines, d'ailleurs.

### 1.3 La compréhension du poème a parfois fait obstacle et cela m'avait échappé

---

<sup>88</sup> Ce qui aurait été une façon de répondre à la demande institutionnelle du socle, domaine 2, qui consiste à enseigner aux élèves comment « apprendre ».

<sup>89</sup> BONCOURT Martine. *Poésie, l'indispensable superflu*, op.cit., p.168 et 169.

<sup>90</sup> Les principes de la récitation, académie de Nantes, op.cit. p.4

Une autre piste de réflexion a été ouverte à l'écoute des réponses de l'élève Lo au questionnaire de représentations. Au détour de la 1<sup>re</sup> question – « Comment apprends-tu une poésie ? » -, l'enfant a spontanément fait part de ses difficultés dans ce domaine, difficultés que l'élève a reliées dans ce cas précis à la question de la compréhension : « *Le Clown et son alter ego, pour moi, c'est un peu difficile* (pause). *Parce qu'il faut comprendre les mots dans le bon sens, il faut réussir à comprendre ce que veut dire la poésie, et aussi il ne faut pas mélanger les mots. Et tout ça en même temps, c'est un peu difficile. En plus, dans le Clown et l'alter ego (sic) il y a des mots que j'ai du mal à comprendre.* » Même si ce témoignage ne peut pas forcément être extrapolé, il m'alerte : en écoutant Lo, j'ai compris que le poème m'avait certes plu, à moi, mais qu'en aucun cas je ne pouvais en déduire que la classe allait suivre dans son ensemble. Les remarques de l'élève Lo montrent surtout que la séance de compréhension menée n'a pas été efficace, en tout cas pas aussi efficace qu'espéré.

#### 1.4 Analyse des éventuels progrès en matière de compétences transversales : quid des contacts visuels avec l'auditoire ?

La recherche d'un contact visuel entre l'élève locuteur et l'auditoire était l'indicateur retenu pour évaluer d'éventuels progrès en matière de compétences transversales, d'ordre communicationnel, selon le libellé des programmes – « *Prendre en compte son auditoire* » -. Est-ce que les ébauches de résultats recueillis au terme de cette expérimentation permettent de se prononcer à ce sujet ? Lors de l'évaluation diagnostique, au cours de cette séquence, j'avais pourtant verbalisé les critères de réussite, dont la ligne « Je regarde les autres » qui se trouve à l'entrée « Posture ». Or, une chose a été frappante : de nombreux élèves regardaient leur partenaire de récitation, ou bien ils cherchaient à me regarder, moi. On voit que les résultats ne sont pas significatifs, et que cette partie de l'hypothèse ne peut pas être vérifiée : a posteriori, la demande que j'ai faite aux élèves de regarder leur auditoire, et d'interpréter le poème à deux, m'apparaît contradictoire. C'est probablement ce que montrent les résultats recueillis pour cet indicateur. Ils ne pouvaient peut-être pas faire les deux en même temps. Ou alors, il aurait fallu que je réfléchisse plus à la disposition des élèves, avant de les mettre en situation de récitation en duo. Ils étaient côte à côte, face au reste du petit groupe. Il aurait peut-être fallu leur demander de mettre plus d'espace entre eux (ce qui aurait également eu l'avantage de mieux évaluer leur capacité à projeter leur voix. Leur voix masquée, qui plus est), et aussi expliciter les attentes sur ce point. Ma consigne aurait peut-être été plus efficace si elle avait été formulée de la façon suivante : « Maintenant, vous allez réciter le poème à deux, mais attention : il faut

quand même que vous essayiez de regarder de temps en temps les camarades qui vous écoutent. C'est important. Référons-nous à la grille, rappelez-vous : il y a une ligne : « Je regarde les autres. » »

Enfin, si plusieurs élèves ont cherché à maintenir un contact visuel avec moi, c'est probablement dû au fait que toute l'année, je leur ai demandé de réciter en petits groupes, *face à moi*, parce que je souhaitais les encourager du regard. Dans la grille d'évaluation Eduscol sur laquelle je me suis appuyée, j'avais en effet sélectionné le premier item de l'entrée « Interpréter dans la dimension non verbale », à savoir « Se tient droit, le buste dégagé ». J'ai compris que je n'avais pas envisagé de progression suffisante : le critère suivant – « établit un contact visuel avec l'auditoire », n'a pas été pris en compte avant.

En outre, cette disposition des élèves « face à moi » confirme ma certaine tendance au contrôle, sur laquelle j'ai déjà eu l'occasion de m'interroger, grâce aux conseils des tutrices qui m'ont accompagnée pendant le stage. Or, ce qu'on attend d'un enseignant, c'est justement qu'il sache petit à petit s'effacer, parler moins. Il faut qu'il observe ses élèves, certes, mais en sachant se mettre « en retrait », de façon à les laisser expérimenter par eux-mêmes. Pour qu'ils gagnent en autonomie. Grâce à cette expérimentation, rétrospectivement, j'ai compris que je me suis toujours « plantée » devant les élèves avant de leur demander de réciter, induisant, de fait, une mauvaise habitude.

Ces résultats manquent de consistance, et ils traduisent une forme d'incapacité temporaire à m'adapter à la charge de travail. Je peux toutefois en tirer quelques enseignements concernant ma pratique professionnelle.

## 2. De mon côté, en tant que stagiaire : ce que cette expérimentation et la façon dont elle a été menée m'ont appris

### 2.1 Pourquoi ce retard ?

L'aspect bancal et imprécis qui se dégage de l'interprétation des résultats s'explique par le fait que ce travail n'a pas pu démarrer en temps et en heure, puisque je n'ai pas réussi à l'absorber suffisamment tôt. Dans une forme d'aller-retour permis par ce double statut d'étudiante et de

professeur des écoles stagiaire, je peux analyser la surcharge que j'ai ressentie en la rapprochant des inquiétudes formulées par certains de mes élèves les moins confiants, quand ils s'estiment placés face à une tâche qui leur paraît insurmontable. Je pense en particulier à l'un d'entre eux, qui adopte parfois des conduites d'évitement : je n'en étais pas loin.

En janvier et février, j'étais accaparée par des problématiques de conception et de gestion de classe, et cette obligation de recherche a été placée au second plan. Je n'étais pas en mesure d'ouvrir ce chantier du mémoire, sur le plan de la méthodologie, alors que j'avais déjà effectué des lectures.

Ce que je comprends à présent, c'est que le mémoire peut justement nous aider à mieux réfléchir sur nos pratiques, et qu'il s'agit effectivement d'un moyen de répondre à des questionnements ressentis sur le terrain, questionnements qui peuvent être envahissants, et dont il faut dans la mesure du possible tenter de se délester, en les partageant avec les collègues.

Ce retard a ensuite été très difficile à rattraper, puisque le nouveau confinement décidé au printemps en raison de la recrudescence de la pandémie de Covid-19 a bouleversé le calendrier. Ce contexte aurait eu moins de conséquences si j'avais commencé le travail suffisamment tôt. Cet arrière-plan explique les principales limites à ce travail. Pour obtenir des résultats probants, il aurait mieux valu interroger tous les élèves en détail sur leurs pratiques de la récitation et sur les représentations qu'ils avaient de cet exercice. L'échantillon était probablement trop faible pour tirer des conclusions.

Mais le principal biais réside dans l'annulation de l'évaluation formative, sacrifiée au chronomètre. Cela s'est fait au détriment des apprentissages.

## 2.2 Ce que cette expérience révèle de ma pratique

Travailler l'oral, en classe, implique une organisation spécifique, qui passe souvent par la mise en place d'ateliers. Ateliers qui nécessitent d'avoir au moins un début de maîtrise du groupe. Je l'admets, même en fin d'année, ce sujet des ateliers ne me rend pas tellement sereine et je pressens que je vais devoir encore beaucoup y travailler, à l'avenir.

En effet, ceux qui ont été prévus pour cette séquence n'ont pas été simples à mener : compte tenu des délais, j'ai voulu intégrer ce travail en ateliers dans une seule et même journée, mais cela a été compliqué de les articuler tous les trois : pas un seul atelier ne pouvait en effet être *vraiment* mené en autonomie. Je l'ai compris une fois le travail lancé : on me sollicitait de toutes

parts, et la classe a perdu beaucoup de temps, au détriment des apprentissages. Au moment de dresser le bilan de cette séance, j'ai conclu qu'il aurait mieux valu organiser une rotation des trois groupes sur trois jours : j'aurais travaillé avec chaque groupe, en donnant un travail écrit au reste de la classe. Au cours de ces trois jours, un groupe aurait travaillé avec moi le matin, un autre l'après-midi. Le temps de travail, d'entraînement, aurait été plus important, et je l'espère, plus efficace.

## Conclusion

Ce mémoire s'est fait dans la douleur et la précipitation, je l'admets bien volontiers. Or, malgré les ratages, les frustrations liées aux pistes inachevées, j'en retire une grande satisfaction : je constate en effet qu'il m'a permis d'approfondir « les choses » et je pense qu'il n'y a que du positif – pour les élèves, surtout - à retirer d'une telle réflexion menée par un enseignant, fût-il apprenti, stagiaire. En fait, surtout si cet enseignant est apprenti, stagiaire.

Je l'ai compris en buttant sur la question des techniques de mémorisation : c'était un point à améliorer, car plusieurs élèves étaient en difficulté. Comme je l'ai remarqué, les répétitions que je proposais étaient... répétitives et d'autres pistes ont dû être testées au cours de l'expérimentation. Ainsi, ce mémoire m'a poussée dans mes retranchements, dans le sens où il m'a contrainte à me questionner plus avant, plus précisément, et à me documenter pour trouver des réponses : les pistes, lues pas assez attentivement en février dans la littérature, ont pu de nouveau être exploitées, avec plus de succès cette fois. Tardivement, certes, mais elles ont le mérite d'exister, et elles me donnent envie de continuer à les tester, par la suite, si possible.

Au point où j'en suis de ma réflexion sur ce métier que j'apprends, je pense avoir compris qu'il consiste à se remettre en question très souvent. Il faut sans arrêt chercher à s'améliorer, sans être paralysé par l'enjeu et les responsabilités, si possible, mais en tout cas avec l'objectif de s'améliorer en apprenant de ses élèves, et en les faisant progresser, idéal à atteindre, tout en essayant de progresser soi-même.

## Bibliographie

### A. Ouvrages et articles didactiques, mémoires

AURIAC-PEYRONNET Emmanuèle. « L'oral comme finalité : le cas des « petits parleurs » au CE2 ». In : *Je parle, tu parles, nous apprenons : Coopération et argumentation au service des apprentissages*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2003. p. 205 à 236.

BONCOURT Martine. « La poésie dans les instructions officielles : un discours ambigu », *Carrefour de l'éducation*. 2003/1 (n°15)

BONCOURT Martine. *Poésie, l'indispensable superflu*, Nîmes : Champ social éditions, 2007. 210 p. 978-2-353-71008-9

BUISSON F., « Tract publié par la Ligue française pour la défense des Droits de l'Homme et du citoyen », in *Un moraliste laïque, Ferdinand Buisson*, pages choisies précédées d'une introduction par C. Bouglé. Avant-propos de Edouard Herriot. Paris, Felix Alcan, 1933. Cité par un article de la revue scientifique espagnole *Revista de educacion*, n°242, février 1976.

DELHAY Cyril. *Baccalauréat 2021 : Faire du Grand oral un levier d'égalité des chances. Recommandations pour l'enseignement de l'oral, de la maternelle au lycée* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], rapport remis à Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Education nationale et de la jeunesse, le 19 juin 2019. Consulté le 30 avril 2020.

[rapport\\_grand-oral-cyril-delhay\\_1145823.pdf \(ac-caen.fr\)](#)

DUMAIS Christian. « L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive », introduction de mémoire de maîtrise inédit, ([PDF](#)) [L'évaluation de l'oral et la progression : la grille d'observation progressive | Christian Dumais - Academia.edu](#) (consulté le 7 mars 2021)

DENIAU Jérémie. « *La récitation de poésie (CE2)* », [s.l.] : [s.n], 2016. 33 p. Mémoire de master Meef, Espe de Paris, 2016.

DUSERRE Catherine GALICE Célia METENIER Gisèle POPET Anne. *Les mots aiment les poèmes, cycle 1 et cycle 2*, Nathan 2009. 64 p. (Idées maternelles)  
2091221716

DOLZ Joaquim. SCHNEUWLY Bernard. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, ESF éditeur, 6<sup>e</sup> édition 2016. 208 p. (Pédagogies [outils]) 978-2-7101-3148-9

EMERY-BRUNEAU Judith. BRUNEL Magali. « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quel enseignement ? » in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°54, « L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ? », 2016, p.189-206

GAUSSEL Marie. « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral » in *Dossiers de veille de l'Ifé, Institut français de l'éducation*, n°117, ENS de Lyon, avril 2017.

GARCIA-DEBANC Claudine. « Evaluer l'oral », in revue *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*, n°103/104, novembre 1999.

HADJI Charles, *L'évaluation, règles du jeu : des intentions à l'action*. ESF éditeur, Paris, 2000 (191 p.). 2-7101-1465-8

HORREAUX Anaïs. *De la récitation à la mise en voix en classe de CE1 : créer une partition de lecture pour intentionnaliser sa manière de dire un poème*. [s.l.] : [s.n], Mémoire de master Meef 1<sup>er</sup> degré, Espe université de Grenoble, 2016.

LOUICHON Brigitte. « La récitation, pour quoi faire ? » *Cahiers pédagogiques* n°474, 2009, p.36-37.

LUCIANO-BRET Flora. *Parler à l'école : éthique, mobiles et enjeux*, Paris, Armand Colin, 1991 cité par LECHARME C. et LAURENS S., *La place de la peur des élèves en situation de prise de parole en classe de secondaire I, regards croisés entre élèves et enseignants*, [s.l.], [s.n.], 2012, 99 p.

Mémoire professionnel, Master of Arts/ of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I Lausanne, 2012.

PEGAZ-PAQUET Anne. CADET Lucile. « Prendre/Apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels », *Le français aujourd'hui*, 2016/4(n°195), p.9-22.

PERRENOUD Philippe. « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral ». In : WIRTHNER M., MARTIN D., PERRENOUD Ph. (dir) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1991. p. 15-40. [en ligne] Disponible sur : [Perrenoud - Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral \(unige.ch\)](http://Perrenoud - Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral (unige.ch)) Consulté le 6 mai 2020.

SIMEON Jean-Pierre. « La question de la récitation », *Lire et écrire à l'école*, CRDP de Grenoble, 2002.

TARDIF Jacques DUBOIS Bruno. « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 (Vol. XVIII), p. 29-45. DOI : 10.3917/rfla.181.0029.

URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm>  
Page consultée le 31 mai 2021.

## **B. Textes officiels, ressources Eduscol et ressources académiques**

EDUSCOL, *La poésie à l'école*, 2004 mis à jour 2010 : [La poésie à l'école - Littérature \(education.fr\)](#)

« Les principes de la récitation » [Les principes de la récitation.doc \(ac-nantes.fr\)](#) Consulté le 22 février 2021.

DUMAIS Christian. « Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ? », <http://eduscol.education.fr>, 2016,, [8-RA16 C3 FRA 1 eval oral christ dumais 599447.pdf \(education.fr\)](#) (consulté le 11 mai 2021)

Groupe départemental Maîtrise de la langue, inspection académique du Gard, académie de Montpellier, *Enseigner la littérature à l'école, les textes patrimoniaux au cycle 3* [en ligne], 2009, consulté le 8 mai 2021.  
[Enseigner les textes patrimoniaux \(ac-montpellier.fr\)](#)

Programmes de 2008 : [Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 \(education.gouv.fr\)](#)

Programmes de 2015 (2020) : [ensel714\\_annexe1\\_1312885.pdf \(education.gouv.fr\)](#)

Le langage oral dans les programmes : [02 Oral Programmes C1-2-3-4 867230.pdf \(education.gouv.fr\)](#)

« Apprentissage de l'expression orale, cycle 2 ». En ligne : [Apprentissage de l'expression orale \(ac-lille.fr\)](#) Consultée le 22 février 2021.

Attendus de fin d'année de CP : [01-Francais-CP-attendus-eduscol\\_1114731.pdf \(education.fr\)](#)

« La place des compétences transversales », note mise en ligne sur le site de l'académie de Paris : [Académie de Paris - PPRE competences transversales \(ac-paris.fr\)](#)

# ANNEXES

## **Le clown et son alter ego**

**Où t'en vas-ti ?**

- **Jé né sais pas.**

**D'où viens-ti ?**

- **Jé né sais pas non plis !**

**Où t'es-ti donc ? Là-bas, ou ici ?**

- **Entré les deux, entré les deux je souis.**

**Alors, qui t'es-ti ?**

- **Jé né sais pas, jé né sais pas, jé né sais plis !**

**Jean Tardieu, recueilli dans *Formeries*. Gallimard.**

## Séquence Poésie récitée-dialoguée - « Le clown et son alter ego » de Tardieu – CP

### Présentation générale de la séquence

- **Dominante de la séquence** : Langage oral
- **Niveau de classe** : CP, 20 élèves.
- **Principale compétence visée** : Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de texte.
- **Objectif général de la séquence** : \* Expérimenter les variations de la voix en fonction de l'effet désiré (cf programmes, repères de progressivité CP)  
\* Réciter de manière plus assurée en interprétant un dialogue.

Séance	Dominante	Objectif ou compétence	Support	Principales activités
1  35'	lecture compréhension	- Découvrir, comprendre un poème et le mémoriser.	« Le clown et son alter ego », de Jean Tardieu.	- <u>Découverte du poème</u> « Le clown et son alter ego », de Jean Tardieu. - Mémorisation en classe. (poème très court).
2  20' ateliers 4 ateliers répartis dans la journée ou sur deux jours	langage oral  1 <sup>re</sup> production	- Dire de mémoire un poème en variant sa voix pour interpréter un dialogue. - L'enregistrer.	”	- <u>Présentation du projet de séquence</u> : « Nous allons travailler la récitation du poème que vous venez d'apprendre, « Le clown et son alter ego ». Vous allez vous entraîner à travailler/à varier votre voix pour bien faire comprendre que dans ce texte, deux personnes se parlent : le clown, qui pose des questions, et quelqu'un qui lui ressemble – son alter ego -, qui lui répond. Je vais vous enregistrer : cela va nous permettre de bien comprendre tout ce qui est réussi, et tout ce qu'on peut améliorer dans la façon de dire le poème. »  Quatre ateliers de cinq élèves (reste de la classe en autonomie)  - <u>Première production</u> : Chaque élève récite, PE enregistre.  - <u>Ouverture</u> : « Lors de la prochaine séance, nous écouterons les

				enregistrements, pour essayer de trouver tout ce qui a été bien fait, et tout ce qu'on pourrait améliorer. »
3 20' par atelier	langage oral	- <u>Ecouter</u> sa production et celle de ses camarades. - Adopter une distance critique par rapport au langage produit.	Premières productions enregistrées.	- <u>Dégager avec les élèves les premiers critères de réussite</u> pour élaborer la grille d'observation/évaluation :  Comment peut-on utiliser sa voix pour faire comprendre que deux personnes parlent/se répondent/dialoguent dans ce poème ?
4 collectif 20'	langage oral écoute	- Écouter un oral d'expert pour affiner les critères de réussite des prochaines récitations.	Piste n°8 du CD rom «Les mots aiment les poèmes », Nathan, 2009.	- <u>Écoute de l'interprétation</u> du poème par le comédien Robin Renucci. - Repérage collectif : Comment le comédien utilise-t-il sa voix pour faire comprendre à ceux qui l'écoutent que deux personnes se répondent, dans ce poème ?  - <u>Construction de la liste définitive des critères de réussite.</u> <b>Trace écrite collective intermédiaire</b> : « Ce qu'il faut faire pour bien interpréter un dialogue ». Retenir 4 critères maximum, bien les cibler.  <b><i>Propositions ( à affiner) :</i></b> <b><i>- Je parle plus fort/moins fort. - Je parle plus vite/moins vite.</i></b> <b><i>- Je parle plus aigu/plus grave. - Je suis debout face à l'auditoire (pour que ma voix porte mieux).</i></b>
5 20' par atelier  Deux ateliers	langage oral 2 <sup>e</sup> production	- Réciter de nouveau le poème en intégrant les conseils donnés. - <u>Interpréter le poème en duo</u> , avec un camarade.	Texte « Le clown et son alter ego », texte mémorisé par les élèves.	- <u>2<sup>e</sup> enregistrement, cette fois, en duo.</u>  - On se base sur la grille d'observation, en essayant de cocher un maximum d'items.  - PE écoute ces nouvelles productions et constitue les groupes de besoins pour les ateliers différenciés à suivre.
6 2 ateliers de 20' par élèves	langage oral ateliers différenciés	- Travailler sur les points à améliorer : différents en fonction des élèves.	A déterminer	- Prévoir 3 ateliers : chaque élève travaille deux ateliers. Attribution différenciée, en fonction des besoins identifiés.  <u>1.S'entraîner à parler plus fort (activité : parler « sur » un fond musical).</u> <u>2.S'entraîner à articuler/travail sur le débit- ralentir ou accélérer.</u>

				<b>(activité : virelangues).</b> <b>3. S'entraîner à mémoriser.</b>
7 <b>45'</b>	langage oral 3 <sup>e</sup> production évaluation	- Interpréter le poème à deux devant la classe. - Enregistrer les productions. - Comparer avec les premières productions et voir si l'oral est plus assuré.		- Écoute collective des productions/enregistrement des productions (pour PE, pour garder trace). - Voir s'il sera possible de remplir la grille de critères collectivement, après chaque passage. (ou si je m'en charge seule ?)
		ANALYSE A POSTERIORI		

### Seq « Le clown et son alter ego » - séance 6 : ateliers différenciés

- **Dominante** de la séance : langage oral
- **Durée** prévue : deux ateliers de 20 minutes
- **Objectif de la séance** : consolider les acquis, renforcer les points faibles : besoins différents selon les élèves.

#### Déroulement de la séance

Phase de la séance	Axe de travail	Durée prévue	Objectif	Activité proposée aux élèves + consigne donnée ou questions posées  Rôle de l'enseignant	Réponses attendues
1	Présentation/ objectif de la séance	10'	clarté cognitive : comprendre le sens des activités pour mieux s'engager.	<p>PE : « Nous allons continuer à nous entraîner à réciter le poème « Le clown et son alter ego » : qui veut rappeler à la classe ce qu'on a fait la dernière fois ? »</p> <p>« Oui, c'est ça, très bien. Et quelles questions avons-nous posées en écoutant ces enregistrements ? »</p> <p>« Très bien ! Aujourd'hui, vous allez faire des ateliers qui vont vous permettre de vous entraîner à réciter un poème. Vous ferez chacun deux ateliers. Pas tous les mêmes, car vous n'avez pas tous besoin de la même chose. »</p> <p>Annoncer : « Il y a un atelier pour s'entraîner à parler plus fort, un atelier pour apprendre à mieux articuler, et un troisième pour faire travailler la mémoire et mieux se souvenir du poème. »</p>	<p>→ E : « On a écouté l'enregistrement d'un comédien. »</p> <p>→ E : « On cherchait à savoir ce qu'il faut faire avec sa voix pour faire comprendre que dans ce poème, c'est comme si deux personnes se répondaient. Un clown, et quelqu'un qui lui ressemble beaucoup. »</p>
2	<b>Atelier 1</b> : parler plus fort	20'	Pour me faire entendre, je dois apprendre à projeter	<p><u>Dans le vestiaire</u>, le groupe s'entraîne à réciter plus fort que la musique diffusée en fond sonore (« Gymnopédies », Erik Satie). Les camarades doivent comprendre le morceau du poème qu'on a dit, et pouvoir le répéter.</p>	<p><u>1<sup>re</sup> rotation</u> : F, Lou, Lo, Ca, Ma, E, A.</p> <p><u>2<sup>e</sup> rotation</u> : H, La, Lor, Cl, Ly, Man, L.</p>

			ma voix.		
3	<b>Atelier 2 :</b> j'articule	20'	S'entraîner à bien articuler et à ralentir le rythme.	Les élèves s'entraînent à prononcer lentement les phrases à articuler : phrases avec consonnes à la fin, pour entraîner sélection effectuée pour bien articuler. Trois tortues têtues trottent en trottinette. Quand un toqué t'attaque, t'as qu'à quitter ton tank. T'entends, Totor, tu te tues et tu as tort.	<u>1<sup>re</sup> rotation</u> : Th, Em, Ly, Man, L, L-A. <u>2<sup>e</sup> rotation</u> : Ca, Ma, Ch, Lou, N, A. Mo.
4	<b>Atelier 3 :</b> mémorisation	20'	Acquérir des astuces pour mémoriser.	Atelier dirigé On écrit le poème au tableau, on efface des mots : les élèves retrouvent les mots et complètent. Essais d'auto-dictée, en autonomie ?	<u>1<sup>re</sup> rotation</u> : H, La, Lor, Mo, Ch, Cl, N. <u>2<sup>e</sup> rotation</u> : L.A., Th, E, Lo, F, Em.
...					

Grille d'évaluation diagnostique – Dire de mémoire le poème « Le clown et son alter ego », de Jean Tardieu

<u>Critères de réussite</u>	<b>Ch.</b>	<b>F.</b>	<b>H.</b>	<b>Ca.</b>	<b>Ma.</b>	<b>Cl.</b>	<b>L-A.</b>	<b>E.</b>	<b>N.</b>	<b>A.</b>
<b>Mémorisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je connais bien le texte.</li> <li>Je donne le titre et le nom de l'auteur.</li> </ul>	2 3	3 3	2 3	3 3	3 3	2 3	3 3	3 3	2 3	3 3
<b>Voix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je parle assez fort : <u>tout le monde m'entend.</u></li> <li>J'articule : <u>tout le monde me comprend.</u></li> <li>Je joue avec ma voix : j'emploie des intonations différentes pour interpréter différents personnages.</li> <li>Rythme/souffle : ni trop vite, ni trop lentement.</li> </ul>	3 3 2 3	2 3 3 3	2 3 2 3	3 3 3 2	3 3 2 3	2 2 2 2	3 3 3 3	3 3 3 3	3 2 2 2	3 3 2 2
<b>Posture</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je regarde les autres.</li> </ul>	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3
<b>Réussites</b>	Belle assurance.	Elève travailleur : Plaisir évident de réciter, de « bien savoir » sa poésie	A beaucoup travaillé son poème.	Belle assurance.	E très assuré	Travailleur	E assurée	Bienveillant, a encouragé ses camarades	Intéressé par l'activité	Volontaire.
<b>Difficultés</b>	Mémo----	Parle un peu trop bas	Parle très bas, manque d'assurance. Difficultés de prononciation liées à la pousse des dents définitives.		Ecoute difficilement les prestations des autres.	Timide. Difficultés de prononciation liée à la pousse des incisives définitives.		Parle parfois bas.	Mém-- ---	Débit trop rapide. Articulation diff – Difficultés de prononciation liées à la pousse des incisives définitives.

Grille d'évaluation diagnostique – Dire de mémoire le poème « Le clown et son alter ego », de Jean Tardieu

<u>Critères de réussite</u>	Th.	Ly.	Mo.	Em.	L.	Lo.	Lou.	Man.	Lor.	La.
<b>Mémorisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je connais bien le texte.</li> <li>Je donne le titre et le nom de l'auteur.</li> </ul>	3 3	3 3	3 3	3 3	3 3	2 3	3 3	3 3	2 3	2 3
<b>Voix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je parle assez fort : <u>tout le monde m'entend.</u></li> <li>J'articule : <u>tout le monde me comprend.</u></li> <li>Je joue avec ma voix : j'emploie des intonations différentes pour interpréter différents personnages.</li> <li>Rythme/souffle : ni trop vite, ni trop lentement.</li> </ul>	3 3 3 2	2 3 3++ 3	3 2 2 3	3 3 2 3	2 3 2 2	2 2 3 3	3 3 3 3	2 3 2 2	3 2 2 3	2 3 2 3
<b>Posture</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je regarde les autres.</li> </ul>	3	2 (fixé sur PES)	2 (à la limite fuyant)	3	3	2	3	2 (fixé sur PES)	3	2
<b>Réussites</b>	Elève confiant, ouvert, qui ose, en classe et aime s'exprimer devant les autres.	Elève qui prend cet exercice très à cœur, de façon très appliquée. On décèle un fort accompagnement parental à la maison.	Mémorisation très réussie, beaucoup de travail là aussi.	Elève plutôt confiante.		Elève qui fait un effort certain pour donner une intonation à son interprétation.	Elève très en réussite sur le plan des compétences verbales.	Elève travailleur, bonne mémorisation.		
<b>Difficultés</b>	Liées à sa concentration : récite trop vite, source d'erreurs.	Peu confiant : il récite très bien, mais ne semble pas y prendre plaisir.	Réservé, sur la retenue : expression à travailler : saisir les poèmes pour tenter de lâcher prise.		Principale difficulté liée au débit, beaucoup trop rapide, ce qui traduit une appréhension.	Elle met sa main devant sa bouche (appréhension) ce qui réduit considérablement le son de sa voix.	Tendance à relâcher concentration en fin de récitation, source d'erreurs mémorisation.	Liées à l'oral : manque de confiance.	Liées à la mémorisation qui se répercute sur son appréhension.	idem



Evaluation : « **en duo** » – Dire de mémoire le poème « Le clown et son alter ego », de Jean Tardieu

<u>Critères de réussite</u>	Lo et La	En et H.	Th et Ly	Cl. et Em	Ca et Ay	L et L.A	N et Lo	Lou et F	Ma et Mo	Man absent Ch a refusé de réciter
<b>Mémorisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je connais bien le texte.</li> <li>Je donne le titre et le nom de l'auteur.</li> </ul>	2 2 3 3	3 3 3 3	3 3 3 3	3 3 3 3	3 3 3 3	3 3 3 3	3 3 3 3	3 3 3 3	3 2 3 3	
<b>Voix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je parle assez fort : <u>tout le monde m'entend.</u></li> <li>J'articule : <u>tout le monde me comprend.</u></li> <li>Je joue avec ma voix : j'emploie des intonations différentes pour interpréter différents personnages.</li> <li>Rythme/souffle : ni trop vite, ni trop lentement.</li> </ul>	3 2 3 3 2 2 3 2	3 2 3 2 3 2 3 3	3 2 3 3 3 2 3 3	3 3 3 3 3 3 3 3	3 3 3 3 3 2 3 3	3 3 3 3 2 2 3 3	3 2 3 3 3 2 3 3	3 3 3 3 3 2 3 3	3 3 3 3 3 3 3 3	
<b>Posture</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je regarde les autres.</li> </ul>	1 1	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	3 2	3 2	2 2	
<b>Réussites</b>		Mémorisation efficace : plus de possibilités d'interprétation.		Mémorisation OK. Bonne fluidité.	C'est fluide et bien mémorisé.	Très nette amélioration du débit pour L qui a beaucoup ralenti en duo. Super !	N a fait de nets progrès au niveau de l'expressivité.	Lou très en réussite pour cet exercice. Voix très bien projetée. Bonne mémorisation.	De réels efforts du côté de l'expressivité.	
<b>Difficultés</b>	Mémo--- pour les deux élèves. La. Parle encore très bas.	H a encore du mal à parler plus fort.	Dans l'expressivité essentiellement, pour Ly. (Ils se regardent tous les deux)	Elles se regardent toutes les deux	Elles se regardent l'une l'autre.	Elles se regardent l'une l'autre.	Lo a encore du mal à parler fort.	Au niveau du caractère adressé, pour Fa : il ne regarde que sa partenaire.	Ils se regardent l'un l'autre.	

### Résumé

A l'heure où se dessinent de nouveaux enjeux liés à l'introduction d'une épreuve de Grand oral au baccalauréat 2021, quel rôle peut remplir l'école primaire dans la construction des compétences orales transversales des élèves ? Ce projet d'expérimentation s'est déroulé dans une classe de CP, auprès de 20 élèves, et a porté sur un test d'enseignement explicite des compétences orales en appui sur l'exercice de la récitation d'un poème à deux voix. Il s'agissait de tester l'hypothèse : est-ce qu'un enseignement explicite de compétences verbales et posturales, en appui sur la récitation, peut permettre aux élèves de gagner en assurance en situation de prise de parole « publique », en classe ?

### Mots clés

Récitation ; CP ; compétences orales ; anxiété langagière ;

### Abstract

Nowdays, new challenges are emerging related to the introduction of a Grand oral test in the 2021 baccalaureate, what role can primary school play in building pupils's transversal oral skills ? This experimental project took place in a first grade class, with 20 children, and was based on an explicit teaching work of oral skills based on the practice of reciting a poem in two voices. The aim was to test the hypothesis : can explicit teaching of verbal and postural skills, based on recitation, allow students to gain confidence in a situation of « public » speaking, in the classroom ?

### Keywords

Recitation ; firs grade ; oral skills ; fear of speaking