

## LA RÉCITATION

Séverine Piot  
École Marcel Pagnol, Marcq-en-Barœul

S'il est un exercice scolaire traditionnel qui, dans l'imaginaire collectif, passe pour emblématique de l'enseignement du français, c'est bien la récitation. Je ne sais pas si l'on peut parler d'un genre, mais je me propose ici de réfléchir aux formes qu'il peut prendre à l'école. En fait, *récitation* désigne tantôt un texte littéraire (un poème le plus souvent) à mémoriser (« J'ai appris ma récitation »), tantôt l'activité qui consiste, pour l'élève, à restituer oralement, « par cœur », le texte appris. Les récitations (au premier sens du terme) font en général l'objet d'un travail préalable (lecture, explications) et l'ensemble forme un corpus parfois copié dans un cahier à part, distinct des autres en particulier par les illustrations que l'enseignant demande aux élèves d'y ajouter – une manière de faciliter l'appropriation. L'activité de récitation, très ritualisée, place les élèves tour à tour devant l'enseignant et la classe, en situation d'évaluation ; l'évaluation peut porter sur la fidélité de la restitution (l'élève *sait* sa récitation), mais aussi sur la diction, qui met en jeu des compétences que la récitation partage avec la lecture oralisée. Ces modalités d'évaluation font de la récitation une activité à double face, qui poursuit deux sortes d'objectifs.

La réflexion que je propose dans cet article se fera en deux temps : une première partie explore les tensions entre ces objectifs, que j'identifierai en m'appuyant d'une part sur l'histoire de la récitation, d'autre part sur les instructions officielles récentes (depuis 2002) ; dans la seconde partie, je présenterai les démarches que je mets en œuvre dans mes classes de CE2-CM1 pour travailler de manière explicite sur la restitution orale des textes, la mise en voix.

# I. LA RÉCITATION, D'HIER À AUJOURD'HUI

## 1. Quelques mots sur l'histoire de la récitation

Selon André Chervel<sup>1</sup>, la récitation, initialement, n'était pas spécifiquement littéraire : elle concernait l'ensemble des disciplines. Les élèves apprenaient par cœur les leçons de grammaire, d'histoire, d'arithmétique... et des textes français.

Dans les petites classes en particulier, la récitation, qu'on appelle « la leçon », est jusque dans les années 1870 le seul exercice qu'on pratiquait sur les auteurs français. Elle n'a, en général, pas même été précédée d'une lecture en classe, ni d'une explication du vocabulaire utilisé par l'auteur. (p. 502)

La récitation s'est progressivement restreinte à celle de textes littéraires. Chervel cite un inspecteur d'académie qui écrit en 1878 :

On ne doit exiger une récitation rigoureuse de mot à mot que pour les exercices de mémorisation proprement dits : morceau de prose ou de poésie. La leçon de grammaire ne sera plus une récitation sèche et routinière du livre. (p. 546)

Mise au programme de l'école primaire en 1882, la « récitation d'auteurs » ne se généralise qu'à partir du moment où elle devient une épreuve du certificat d'études, en 1888. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, ainsi que le notent J. Dolz et B. Schneuwly<sup>2</sup>, « "récitation" et "poèmes" deviennent presque synonymes dans le langage scolaire ».

Trois objectifs sont visés au travers de cet exercice : apporter un bagage culturel en donnant à apprendre un certain nombre de poésies, de fables (La Fontaine était l'auteur français incontournable) ; donner de l'assurance pour parler en public ; améliorer la prononciation et la rendre conforme aux normes du français (ce qu'on appelait le *patois* local était encore très présent).

La restriction du champ disciplinaire de la récitation s'est accompagnée d'un déplacement des exigences magistrales. Dans l'ouvrage mentionné ci-dessus, Dolz et Schneuwly citent le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson<sup>3</sup> :

Tous les enfants ne savent pas non plus réciter ; ils ânonnent, ils psalmodient, ils courent sur les mots pour avoir plus vite fini. Une récitation, c'est une lecture sans livre. [...] Vous demanderez des leçons non seulement littéralement sues, mais convenablement dites. (p. 2545)

Dolz et Schneuwly poursuivent, pour décrire la conception de la récitation à la fin du XIX<sup>e</sup> s., dont témoigne le *Dictionnaire* :

L'intervention didactique se déplace [...] du contenu vers la forme ; l'observation du rythme et de la musique de la poésie est au centre de la

---

1. André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Retz, 2006.

2. Joaquim Dolz & Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, 1998/2000, p. 13.

3. Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882-1887.

récitation et l'enseignant vise à obtenir une respiration adaptée, une accentuation correcte, une articulation nette et une diction soignée. (p. 13)

Dolz et Schneuwly ne font pas une histoire de la récitation, mais de l'oral. Ils montrent cependant comment ce genre scolaire suit les évolutions de la conception de l'oral à l'école. Ainsi, ils avancent que, dans « le tournant communicatif » des années 1960-1970 (p. 14), l'oral prend une place entière, au même titre que l'écrit, au moins dans les principes affichés : qu'en est-il de la récitation ? Ils ne l'indiquent pas mais dans leur interrogation sur les manières d'enseigner l'oral, ils précisent (p. 18) que « l'activité d'enseignement la plus fréquente est la lecture à haute voix, où l'on exerce la prononciation, l'articulation, les liaisons, l'accentuation et la respiration ». Et ils ajoutent (*ibid.*) : « Plus rarement, l'oral se travaille à travers la récitation de poèmes, qui est l'objet d'un travail semblable à celui de la lecture à haute voix avec la mémorisation en plus. »

## 2. Les instructions officielles au XXI<sup>e</sup> siècle

### *En 2002*

La récitation a cessé depuis longtemps d'être le seul exercice pratiqué en classe sur les auteurs français. Elle n'a pas disparu, même si elle n'est pas toujours nommée dans les textes officiels. Ainsi, les programmes de 2002<sup>4</sup> citent, parmi les compétences à acquérir énumérées sous le titre « Parler<sup>5</sup> » :

- être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés ;
- dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière).

Dans la partie « Littérature (dire, lire, écrire) », sous le titre « Dire », il est précisé que les restitutions de textes, qu'ils soient mémorisés (ce qui correspond à la récitation) ou non (et dans ce cas on est dans la lecture à haute voix), associent compréhension préalable et travail sur la diction. Pas de « par cœur » sans étude préalable :

Au cycle 3, l'élève devient capable de dire les textes lus et relus ou mémorisés en totalité. Il est plus judicieux de les choisir parmi les œuvres découvertes dans les lectures faites en classe, élues à cette fin pour le plaisir qu'elles ont procuré lorsqu'on les a rencontrées. Ce travail repose d'abord sur l'expérimentation active de la voix et de ses effets (pauses, rythme, inflexions, intonations, intensité, etc.), ensuite sur l'articulation entre l'effort de compréhension et celui de diction, enfin sur l'épreuve du travail fait, face à des auditoires variés.

---

4. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *BO spécial* n° 1 du 3 janvier 2002. Programmes du cycle 3 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm>.

5. « Jusque dans les années soixante, on ne trouve guère le terme « oral » dans les plans d'études et instructions officielles ou dans les manuels. On évoque plutôt le *parler* des élèves. » Dolz et Schneuwly, *op. cit.* p. 11.

Les accompagnements sont encore plus nets sur l'exigence d'une étude préalable. Ainsi, au chapitre 4 intitulé « De la lecture à la mise en voix des textes (lectures à haute voix, récitations, mises en scène) » du complément *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*<sup>6</sup>, on lit :

Lorsque le texte a particulièrement retenu l'attention des élèves et que sa qualité formelle est évidente, il peut être appris par cœur et devenir un des éléments du répertoire de la classe (au même titre que les chants appris dans le cadre des activités musicales). À cet égard, il serait intéressant de construire cette mise en mémoire des textes dans une gradation qui va de la lecture cursive à la lecture interprétée (et donc déjà en partie mémorisée), et se termine par la lecture récitée (et donc apprise par cœur). [...] Il importe de bien donner tout son sens à cet exercice. Il ne peut que suivre un travail approfondi de lecture (ou interagir avec celui-ci) et non le précéder. (p. 10)

On aura noté la « qualité formelle évidente » du texte choisi pour ces activités, qui suggère que l'une des finalités de l'exercice est l'acquisition d'une langue correcte. On trouve cela aussi dans un autre complément<sup>7</sup> :

La mémorisation conçue comme le résultat d'une lecture maîtrisée et intériorisée portera sur n'importe quel texte (poème, théâtre, roman, conte, etc.). On privilégiera des textes qui offrent des « modèles de langue ». (p. 29)

Mais la finalité essentielle est bien l'acquisition de connaissances littéraires. Ce qui ressort aussi de ces textes (cf. le titre du chapitre 4 du document susnommé), c'est la proximité de la lecture oralisée, du théâtre et de la récitation.

### **En 2008 et en 2012**

Dans les programmes de 2008<sup>8</sup>, apprendre à mémoriser et améliorer la diction sont les principales fonctions de la récitation :

Un travail régulier de récitation (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes.

L'élève doit savoir « dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine) ». On voit la continuité avec les instructions de 2002... mais on note l'apparition de l'adjectif « expressive », dont on cherchera en vain la définition. En 2012, un document publié en tant que « Ressource pour l'école élémentaire » sur le site Éduscol<sup>9</sup> reproduit les mêmes termes.

---

6. [http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/litteraturecycle\\_3.pdf](http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/litteraturecycle_3.pdf).

7. *Lire et écrire au cycle 3 – Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, [http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/accompagnement\\_lire\\_ecrire.pdf](http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/accompagnement_lire_ecrire.pdf).

8. *BO Hors -série n° 3* du 19 juin 2008. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.

9. *Progression français pour les cours élémentaires deuxième année et le cours moyen*, janvier 2012 (*BO* juin 2008). [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions\\_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique\\_Cycle3\\_Francais\\_203759.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique_Cycle3_Francais_203759.pdf).

Mais quelle place la récitation occupe-t-elle dans ce qui structure les instructions ? Fait-elle partie de la lecture, de la littérature, du langage oral ? Ou constitue-t-elle un domaine spécifique ?

On s'aperçoit que, lors de l'élaboration des programmes de 2008, les concepteurs ont hésité. Dans le projet initial<sup>10</sup>, la récitation était classée dans la lecture et l'écriture. Dans la mouture finale<sup>11</sup>, ainsi que dans le document-ressource mentionné ci-dessus, elle a été placée dans le domaine du « langage oral ». Cette hésitation est l'indice que la récitation a partie liée avec l'écrit et avec l'oral ; encore faut-il savoir de quoi on parle quand on parle de l'enseignement de l'oral. Dolz et Schneuwly montrent que, depuis l'impulsion donnée à l'enseignement de l'oral dans les années 60-70, les pratiques et les représentations ont peu évolué :

Le seul oral qui s'enseigne [...] est celui qui est nécessairement lié à l'écrit. [...] L'activité d'enseignement la plus fréquente est la lecture à haute voix où l'on exerce la prononciation, l'articulation, les liaisons, l'accentuation et la respiration. [...] Plus rarement, l'oral se travaille à travers la récitation de poèmes, qui est l'objet d'un travail semblable à celui de la lecture à haute voix avec la mémorisation en plus<sup>12</sup>.

### **En 2016**

Les derniers programmes<sup>13</sup> placent résolument la récitation du côté de l'oral ; on relève une seule occurrence du terme : inscrite dans la rubrique « Comprendre et s'exprimer à l'oral » (compétence qui figure en tête de la liste des compétences à travailler), la récitation, voisine de la lecture à voix haute, est mise au service de l'écrit :

Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, restent essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, l'acquisition progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus maîtrisé. La préparation de la lecture à haute voix ou de la récitation de textes permet de compléter la compréhension du texte en lecture tandis que la mémorisation de textes constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques à réutiliser.

On retrouve, au détour de cette dernière phrase, les « modèles de langue » de 2002. Mais le reste du texte n'y insiste pas plus que celui de 2002. « Dire de mémoire un texte à haute voix » est l'un des quatre « attendus de fin de cycle » en matière de langage oral. La « manière expressive », présente dans les programmes de 2012, et au demeurant plutôt floue, a disparu, ce qui ne signifie pas que seule la mémorisation soit en jeu. Le texte décline « les connaissances et compétences associées » au langage oral, parmi lesquelles : « parler en prenant en compte son

---

10. BO n° 0 du 20 février 2008.

11. Voir note 8.

12. J. Dolz & B. Schneuwly, *op. cit.* p. 18.

13. BO n° 11 du 26 novembre 2015, annexe 2 : « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) ». Il faut signaler que les cycles ont changé : le cycle 3 désigne maintenant les classes du CM1 à la 6<sup>e</sup>.

auditoire [...] pour oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite », ce qui suppose :

- [la] mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques) ; [...]
- [les] techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier) ;
- [les] techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.

Une liste d'« exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève » est accolée à ces compétences. Deux exemples d'activités correspondent à la récitation : « travail de préparation de textes à lire ou à dire de mémoire ; enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations. » Peut-on vraiment parler d'exemples ?

## **Bilan de ce rapide parcours dans les instructions officielles**

Sur le versant de la mémorisation, les finalités de la récitation varient peu : il s'agit de consolider l'acquisition d'un bagage littéraire, doublé d'un bagage linguistique mobilisable dans des situations langagières diverses. Sur le versant de la restitution, les bénéfices escomptés concernent essentiellement l'apprentissage du parler/de l'oral, qu'il s'agisse de l'acquisition de normes linguistiques – en fait calquées sur celles de la langue écrite – ou de l'apprentissage de la diction et de compétences non verbales. Entre les premières prescriptions dont l'histoire de la discipline donne une idée et les attendus actuels des instructions officielles, le changement le plus notable semble être dans la conception de la récitation comme aboutissement de tout un travail sur le texte ; ce dernier semble se nourrir des modifications apportées aux conceptions de l'usage de la littérature à l'école primaire, davantage centrées sur le lecteur.

## **II. LA RÉCITATION DANS MES CLASSES**

La récitation est donc un exercice dont la longévité semble garantir le bienfondé et dont la mise en œuvre semble facile. Le tour d'horizon que nous venons de faire montre qu'elle est en fait traversée par des objectifs multiples, parfois flous, parfois opposés, en fonction de l'évolution des enjeux de la scolarité. L'enseignant trace son chemin dans ce paysage, en prenant en compte les problèmes d'apprentissage qui ne manquent de surgir. Je montrerai comment ma démarche a évolué afin d'essayer d'aider les élèves dans cet exercice particulier qui mêle l'écrit et l'oral.

## A. Faire apprendre, faire réciter

### 1. Le choix des textes

Je fais en sorte de choisir des textes variés dans la forme et dans la longueur qui stimulent l'imaginaire, créent des émotions, ou entrent en résonance avec des thèmes étudiés dans d'autres domaines. En plus des poésies et des extraits de texte, j'aime faire apprendre des textes provenant d'albums qui sont courts, poétiques et qui sont intéressants à mettre en scène, par exemple, *Le Crapaud*, de Ruth Brown<sup>14</sup>, qui fait la description dans les moindres détails d'un crapaud monstrueux et qui finalement se fait dévorer par un autre monstre, ou encore *Les Temps perdus*, de Nicolas Bianco-Levrin et Julie Rembauville<sup>15</sup>, qui décrit la journée d'un homme qui passe son temps à se poser des questions sur ce qu'il va bien pouvoir faire et qui finalement ne fait rien ; à chaque page, le texte précédent est repris et une phrase est ajoutée, ce qui entraîne un intéressant travail de mémorisation. Parfois il peut y avoir des déconvenues, les élèves n'entrant pas dans certains textes et ne partageant pas toujours mon enthousiasme. J'alterne donc en les faisant choisir parmi les recueils de la classe ou ceux que j'emprunte à la médiathèque. Je m'attache également à étudier des textes classiques. Non pas dans l'idée que seule la littérature patrimoniale offre de « beaux textes », mais parce que je me suis rendu compte, dans les milieux socioculturels défavorisés où j'ai passé une grande partie de ma carrière, que la connaissance de ces textes faisait défaut à bien des élèves, les privant de clés pour comprendre, interpréter d'autres textes, dont ceux de la littérature de jeunesse contemporaine qui s'en inspirent, y font allusion ou les parodient<sup>16</sup> sans le dire.

### 2. Lire à voix haute pour commencer à apprendre

J'effectue une première lecture à voix haute du texte, puis c'est au tour des élèves. La confrontation de ces différentes interprétations donne des indications sur les mises en voix possibles du texte. Ces multiples lectures participent à la mémorisation. Le but est aussi d'aider à la compréhension du texte. En modulant les intonations, en accentuant, en instaurant des silences, en variant les interprétations, le texte prend sens. Les hésitations permettent de mettre en évidence certaines difficultés de compréhension qui amèneront à une explication plus précise. Mon objectif n'est pas de faire un commentaire détaillé du texte poétique mais que les élèves en saisissent le sens global. S'il ne gêne pas la compréhension, ni la mise en voix (car les deux sont souvent liées) nous n'expliquerons pas tout le vocabulaire, ni les structures de phrases complexes.

---

14. Ruth Brown, *Le Crapaud*, Gallimard jeunesse, 2003.

15. Nicolas Bianco-Levrin, Julie Rembauville, *Les Temps perdus*, Grandir, 2005.

16. Je renvoie à mon article dans *Recherches* n° 58, *Lire et comprendre* : « Améliorer sa compréhension de la littérature de jeunesse en explorant les classiques », p. 109-129.

### 3. *Récitation et évaluation*

Au début de ma carrière, j'ai reproduit ce que j'avais vécu en tant qu'élève : je demandais à mes élèves de venir réciter leur texte de manière « solennelle », devant les autres élèves, chacun à son tour. La plupart le connaissaient et réussissaient à le réciter par cœur. Par contre, ils parvenaient difficilement à utiliser les aides données lors de la lecture à voix haute. Pressés d'en finir, ils débitaient leur poésie à vive allure, de manière peu audible, sur un ton monocorde. Les élèves les plus en difficulté, qui peinaient à retenir un texte au vocabulaire et à la syntaxe inhabituels, en oubliaient même certains passages. J'essayais bien de les guider en donnant des indications au moment de leur prestation, mais rien n'y faisait.

J'ai cherché des solutions, comme la plus mauvaise, faire venir les élèves à mon bureau pour qu'ils soient moins impressionnés. Mais les autres étant au travail, il fallait parler à voix basse pour ne pas les déconcentrer et puis surtout, seuls face à moi, ils n'étaient pas plus à l'aise.

J'ai ensuite essayé de mettre en place une grille autocorrective dans le but de clarifier les attentes. Au début de l'année était élaborée une liste des critères de réussite dont on laissait une trace dans le cahier de récitations.

Je connais mon texte par cœur.	/5
J'ai mis le ton (en respectant la ponctuation, en pensant à ce que je dis).	/2
Je n'ai pas parlé trop vite.	/1
J'ai parlé fort.	/1
J'ai bien articulé.	/1
<b>Total</b>	<b>/10</b>

Tous les critères ne représentaient pas le même nombre de points. La mémorisation, objectif principal, comptait pour la moitié des points (à l'époque, on mettait encore des notes) ; l'autre moitié concernait la mise en voix. Les élèves s'autoévaluaient.

Je pensais qu'en réalisant cette grille avec les élèves, cela les éclairerait sur ce qui était attendu d'eux, notamment au niveau de l'oralisation. Je l'ai mise en place durant plusieurs années, mais je n'ai pas constaté d'amélioration significative, sauf pour ceux qui, dès le départ, s'exprimaient aisément à l'oral.

### 4. *Un malentendu*

Finalement, je l'ai compris plus tard, cette situation était liée à un malentendu. Je demandais aux élèves un savoir-faire que je ne leur avais pas enseigné. Lorsque j'ai commencé à mettre en place des activités théâtrales dans ma classe, je me suis aperçue que, parallèlement, les élèves commençaient à progresser en récitation. Tout d'abord, même s'il y avait toujours le stress de parler face à un public, ils réussissaient mieux à le gérer, notamment les élèves en difficulté qui avaient moins de « trous » de mémoire. Dans l'ensemble, ils osaient aussi davantage mettre le ton, ayant moins peur du ridicule. Ils parlaient aussi un peu moins vite, un peu plus fort. Cela s'observait surtout en fin d'année, car il faut du temps pour acquérir ces



apprentissages et tous les élèves ne progressent pas au même rythme. Finalement, des élèves particulièrement timides ou manquant de confiance en eux se sont révélés excellents interprètes. Pour tous, ce qui les a fait progresser, je pense, c'est le plaisir, découvert au travers de l'expression théâtrale, de mettre en voix, de jouer avec le texte.

Cette découverte fortuite m'a montré que les activités d'expression théâtrale étaient un moyen pour faire progresser les élèves dans la mise en voix d'un texte lors de la récitation. Elles pouvaient leur apprendre à avoir de l'aisance, mais aussi interpréter un texte. Je continue, depuis maintenant plus de dix ans, à mener chaque année un projet théâtral dont le but principal pour moi n'est pas le spectacle, mais la découverte de l'expression et de la création. Parallèlement, la récitation en classe est un moment pour apprendre ces savoir-faire mais aussi pour réinvestir ce que l'on a fait dans un autre cadre, celui des ateliers d'expression théâtrale.

Dans la suite de l'article, je présente quelques activités possibles, celles que je mets en place régulièrement dans ma classe. J'ai parfois fait appel à des intervenants mais, la plupart du temps, je suis seule pour mener ces activités. Ce sont donc celles que j'ai construites ou que je me suis appropriées au cours de ma pratique.

## **B. Quelques propositions d'activités pour apprendre à mettre en voix**

Un ouvrage m'a particulièrement guidée au début de mon expérience, c'est *L'Expression théâtrale au cycle 3*<sup>17</sup>. La manière d'y aborder l'apprentissage de l'expression théâtrale à l'école m'a plu :

Lors d'un moment d'expression dramatique au cycle 3, l'élève improvise sur un thème soit suggéré par l'enseignant soit né de son imagination. Ces improvisations se font toujours dans un premier temps en mime. En effet, s'il doit inventer des dialogues, l'enfant, gêné par ses insuffisances lexicales, ne peut plus être attentif à ses sensations et émotions. (p. 9)

Par la suite, les élèves pourront interpréter des dialogues qu'ils auront inventés ou issus de la littérature.

Toute forme d'expression artistique exige un minimum de connaissances techniques pour se réaliser. (p. 11)

Mais celles-ci ne sont pas données au préalable, elles sont amenées par l'enseignant au fur et à mesure des besoins des élèves qu'il aura observés au cours de leurs improvisations. Il s'agit de développer une création collective. Je n'ai pas suivi à la lettre cet ouvrage qui donne des exemples très précis de mise en scène, mais j'en ai suivi le fil conducteur et quelques-unes des activités que je présente, notamment au niveau des techniques, en sont issues.

---

17. *L'Expression théâtrale au cycle 3*, Claude Grosset-Bureau et Suzanne Christophe, Bordas pédagogie, 2002.

## 1. Développer l'écoute, la cohésion du groupe

Très souvent des élèves cherchent à déconcentrer le récitant en essayant par exemple de le faire rire. Cela peut paraître anecdotique, pourtant je pense que c'est révélateur d'un problème plus profond qui est celui de la cohésion du groupe, de l'écoute portée à l'autre. Or, sans ce respect mutuel, il me semble impossible de mettre en place tous les autres apprentissages.

Pour y parvenir, je m'efforce dans un premier temps, de construire un projet commun. Cela peut être tout simplement celui de progresser en récitation ou encore celui de mettre en place un échange avec une autre classe, le principal, à mes yeux, étant que les élèves comprennent l'objectif de ces activités et qu'ils s'unissent dans l'effort.

Nous pratiquons l'expression théâtrale dans une autre salle que celle de la classe, d'une part parce qu'il nous faut de la place pour pouvoir évoluer (c'est une classe vide), d'autre part, d'un point de vue symbolique, parce que nous quittons la classe et ses habitudes pour entrer dans un nouvel espace avec d'autres possibles.

La première fois, quand nous arrivons dans cette salle vide, les élèves sont très excités. La gêne face à une activité nouvelle, dans laquelle on sait que l'on va devoir s'exposer, donne lieu très naturellement à des échappatoires (rire, bavarder, faire des commentaires inopinés...). J'instaure donc quelques règles très simples qui vont amener la rigueur et le respect qui permettront par la suite la liberté d'expression :

- ne parler que quand je le demande ;
- écouter avec beaucoup d'attention les consignes ;
- ne pas se moquer des autres.

La pratique théâtrale est une véritable école de la socialisation : l'élève qui improvise en mime met en œuvre toute son imagination, son intelligence et sa sensibilité pour communiquer avec les autres. Lorsqu'il est spectateur, il participe à l'improvisation de son camarade par l'attention qu'il lui porte. La discussion qui suit le jeu mimé exige qu'il comprenne et apprécie les efforts mis en action par ses camarades<sup>18</sup>.

## 2. La posture : libérer les tensions, se concentrer

La première chose que je travaille avec les élèves, c'est la posture. Nous allons essayer de libérer les tensions pour libérer la voix. Cette posture va aider aussi à se concentrer sur soi, sur son corps. Il s'agit de se tenir droit, épaules et bras relâchés pieds légèrement écartés. Lorsque que les élèves pratiquent le chant, ils adoptent la même posture.

Chaque séance débute par un rituel sur fond de musique douce : le rituel du pantin<sup>19</sup>. Les élèves sont dispersés dans la salle. Ils regardent où ils veulent, sachant qu'il vaut mieux éviter le regard des autres pour ne pas se déconcentrer. Plusieurs étapes se succèdent :

---

18. *Op. cit.*, p. 21.

19. Exercice inspiré de « la marionnette à fils » dans l'ouvrage cité, p. 28-31.

- se tenir droit, les pieds légèrement écartés, épaules et bras relâchés. On doit avoir l'impression de s'enfoncer dans le sol ;
- on imagine un fil qui tient la tête. On le coupe : la tête est relâchée ;
- puis on coupe celui des épaules ;
- du dos ;
- et pour finir des genoux. On est alors recroquevillé ;
- puis on se redresse en suivant l'ordre inverse : les genoux, le dos, les épaules et en dernier la tête.

Les élèves refont plusieurs fois le pantin à leur rythme de manière fluide.

Au début, j'énonce chacune des étapes. Dès qu'ils ont compris le principe, je les laisse réaliser seuls l'exercice.

Ce rituel est un moment privilégié que les élèves apprécient. Il les apaise, les recentre sur eux-mêmes. Nous le faisons parfois en classe, juste avant la récitation. Simplement, je l'adapte en fonction du temps et de l'espace dont nous disposons.

Il est possible aussi, pour réveiller son corps, pour le détendre, de frotter les différentes parties : le visage, les bras, le ventre, les jambes. Enfin, on baille bruyamment pour détendre la mâchoire et commencer à oser « se laisser aller ». On réalise un échauffement des articulations comme avant une séance de sport ou de musique.

### 3. Le regard : capter l'attention

Avant de faire du théâtre avec mes élèves, j'ai fait des stages de cirque avec eux. Une séance m'a particulièrement marquée lors du premier stage au centre régional des arts du cirque à Lomme, c'est celle du clown. Loin d'apprendre à faire des pitreries, les élèves ont appris à s'exprimer grâce au visage. Le premier exercice était celui-ci : toute la classe était assise en rond. Un élève entrait dans le cercle, disait « Bonjour » et regardait lentement chacun des élèves dans les yeux, puis repartait. Les autres élèves devaient aider celui qui les regardaient en essayant d'avoir un regard neutre. C'est un travail de groupe qui nécessite une entraide, car il n'est pas facile de regarder quelqu'un sans se déconcentrer, sans rire par gêne.

Je me sers de cet exercice pour apprendre à capter l'attention de l'auditoire car pour cela, il faut oser regarder. Le public se sentira alors interpellé et sera davantage à l'écoute. Je le réalise régulièrement et, souvent, dès le début de la pratique.

Par la suite, les élèves diront une phrase improvisée, celle qui leur passe par la tête comme « Je me sens fatigué » ou encore « J'adore le chocolat » pour commencer à mettre une émotion.

Quand l'exercice est maîtrisé, je partage la classe en deux. Une moitié est spectatrice et l'autre actrice. Ceux qui sont sur scène disent chacun leur tour une phrase en regardant le public, en l'interpelant. Cela peut être des extraits de texte ou de poésie étudiés en classe.

Voici par exemple quelques extraits du texte provenant du spectacle que nous avons joué en 2016, d'après *Pinocchio*, de C. Collodi :

C'est alors que surgit le montreur de marionnettes,  
un homme si laid qu'il faisait peur rien qu'à le regarder.  
Il avait une vilaine barbe comme l'encre,  
ou mieux, comme un gribouillage à l'encre.

Sa bouche était large comme un four,  
ses yeux semblaient deux lanternes de verre rouge.  
Contrairement aux autres êtres humains qui pleurent quand ils sont émus,  
Mangefeu, lui, éternuait.  
(l'ensemble des acteurs éternuent en chœur)

Les retours à la ligne marquent des changements de personne. Le texte n'est pas donné sous cette forme. Je préfère demander aux élèves d'apprendre l'extrait en entier. Puis ils se partagent ensuite le texte entre eux. La forme ici présentée est donc une solution possible. Le principal, dans cet exercice, n'est pas de dire sans faute le texte, mais de le dire en s'adressant au public.

#### 4. Silences...

Dans la mise en voix, les silences sont indispensables. C'est ce que les élèves ont beaucoup de mal à faire, peut-être parce que dans d'autres situations de communication, ils sont synonymes d'échec (ne pas savoir répondre à une question par exemple) ou encore parce que la peur qu'ils éprouvent à parler en public accélère le débit de parole, empêchant les pauses. J'essaie donc de leur apporter des aides pour qu'ils n'aient plus peur de ces silences, mais au contraire qu'ils s'en servent dans la mise en voix.

Le premier silence que l'on apprend est celui du début : le récitant est face au public, il laisse un temps d'attente durant lequel il se met en condition, il pense à ce qu'il va dire et prend la position du pantin. Le spectateur intrigué est à l'écoute.

Au cours de la récitation, l'élève va marquer des pauses plus ou moins longues selon les indications de l'auteur (virgule, point, strophe). Nous notons ces silences obligatoires par des signes (/ pour une pause courte, // pour une pause longue par exemple).

Pour les poèmes en rimes, l'enjeu est ensuite de faire entendre la rime sans marquer de pause comme s'il s'agissait d'une marque de ponctuation comme le point ou la virgule. Nous la soulignons pour indiquer l'accentuation (légère) qu'il faudra porter en prononçant ces syllabes qui donnent au poème toute sa musicalité.

Voici l'exemple d'un travail de repérage des pauses et des rimes sur un poème d'Anna de Noailles, « Chaleur<sup>20</sup> » :

<p>/Chaleur/ Tout luit, tout bleuit, tout <u>bruit</u>, Le jour est brulant comme un <u>fruit</u> Que le soleil fendille et <u>cuit</u>./  Chaque petite feuille est <u>chaude</u> Et miroite dans l'air où <u>rôde</u> Comme un parfum de reine-<u>clau</u>de./</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

20. *L'ombre des jours*, 1902.

Du soleil comme de l'eau pleut  
Sur tout le pays jaune et bleu  
Qui grésille et oscille un peu./

Un infini plaisir de vivre  
S'élançe de la forêt ivre,  
Des blés roses comme du cuivre./

Anna de Noailles

Le travail préalable sur le texte constitue une aide pour l'apprendre, mais j'ai constaté que cela ne suffisait pas.

Une façon de faire comprendre cette nécessité de placer des silences en tenant compte du sens du texte, c'est de faire réciter les élèves par groupe de deux ou plus (en fonction du texte). Je ne les préviens pas et je fais les groupes au hasard (le plus souvent). La plupart du temps, je ne donne pas de consigne précise : « Faites comme ça vient. » S'ils hésitent trop, je désigne du doigt celui qui doit parler au cours de la récitation, mais la plupart du temps avec le regard et les silences, ils parviennent à communiquer entre eux. Leur récitation construit ainsi une interprétation originale du texte. Je pratique régulièrement cette façon de faire réciter, qui multiplie les interprétations au sein de la classe. De plus, pour certains enfants en difficulté, comme Théo<sup>21</sup>, il est très difficile d'apprendre un long texte. La récitation à deux permet de ne lui donner qu'une partie à apprendre.

## 5. La diction : respirer, articuler, parler fort

Il me faut souligner que ces exercices de techniques théâtrales, je ne les pratique pas de manière systématique avec ma classe : ces techniques ne sont apportées qu'en fonction des besoins des élèves. Ce sont des activités que j'ai menées surtout dans le cadre des APC<sup>22</sup>. J'avais alors un groupe d'élèves de classes et de niveaux différents qui avaient en commun une difficulté pour s'exprimer à l'oral. C'était donc des élèves très timides, et il aurait été difficile de les mettre tout de suite en situation d'improvisation. J'avais donc fait le choix de travailler dans un premier temps cet aspect technique assez directif car plus sécurisant pour eux.

La récitation utilise avant tout la voix et donc la respiration. Pour ne pas être à bout de souffle après avoir énoncé une longue phrase et donner de la puissance à sa voix sans s'abimer les cordes vocales, je fais travailler la respiration abdominale (qui est celle que l'on utilise pour chanter). Un exercice pour développer le souffle, repris de *L'Expression théâtrale* (p. 78), consiste à mettre un doigt devant sa bouche en imaginant que c'est une bougie. On inspire tout d'abord longuement en gonflant son ventre, on bloque puis on souffle sur la bougie jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'air.

21. Les prénoms ont été changés.

22. Activités pédagogiques complémentaires, qui concernent de petits groupes d'élèves en difficulté dans un domaine précis. Ces activités ont lieu en dehors des heures en groupes-classes. Voir *Recherches* n° 64, Aider, « La prescription institutionnelle de l'aide en fiches », p. 31.

Pour parler fort, il existe de multiples exercices dont celui du ballon<sup>23</sup> : les élèves sont en rond. Ils ont un ballon dans les mains. Ils le lancent à un camarade en criant son nom. Le cri doit venir du ventre et il faut essayer de tout lâcher en le disant, de ne mettre aucune retenue. Le ballon symbolise la voix, l'énergie donnée. Ensuite, aux séances suivantes, nous enlevons le ballon. Nous continuons, par contre, de faire le geste de l'envoyer. À la place du prénom, on lance des mots provenant d'un texte que l'on a appris, par exemple.

Je ne donnerai ici qu'un petit aperçu des exercices possibles sur l'articulation<sup>24</sup>. Mentionnons les virelangues qui se caractérisent par leur difficulté de prononciation et de compréhension. Il en existe une grande quantité, dont certaines appartiennent à la tradition :

Un chasseur sachant chasser sans son chien est bon chasseur  
Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches ? Archi sèches.

D'autres moins connus :

Comment va ce cher Serge ?  
Le toutou de mon tonton a des puces.  
Tu es chouette dit le chou. Tu es chou dit la chouette.  
Natacha n'attacha pas son chat.

Je préfère réaliser ce genre d'activité en début de séquence et les faire courtes car elles demandent beaucoup d'attention. Elles peuvent paraître un peu rébarbatives mais finalement, chaque fois que je les ai pratiquées notamment en APC, j'ai été surprise de voir les élèves s'amuser en jouant avec la langue tout en s'appliquant.

## 6. Interpréter

J'essaie de faire comprendre aux élèves qu'il ne s'agit pas de trouver la bonne interprétation mais de faire part de celle qui est leur et qu'ils mettront en valeur par l'intonation.

Mais qu'est-ce que l'intonation ? J'ai posé la question aux élèves de ma classe au début de cette année. « Je sais ce que c'est, mais je sais pas l'expliquer ! » Seule Justine s'y essaie : « Mettre le ton, c'est pour le sens du texte. S'il y a un point d'exclamation, il faut parler fort. »

Je pars par exemple de l'extrait de *James et la pêche géante* de R. Dahl<sup>25</sup> :

Le tunnel était humide et sombre. Il y régnait une curieuse odeur douce-amère de fruits frais. Sous ses genoux, le sol était détrempé, les parois visqueuses et suintantes, du jus de pêche coulait du plafond. James ouvrit toute grande la bouche et tira la langue. Ce jus était délicieux.

---

23. C'est sans doute un exercice que j'ai repris d'un intervenant théâtre, mais je n'ai pas de souvenirs précis.

24. On peut trouver des exercices très détaillés dans *L'Expression théâtrale*, p. 77 à 88.

25. Roald Dahl, *James et la pêche géante*, Folio junior, 1988, p. 40.

Après une lecture silencieuse, les élèves disent ce qu'ils ont ressenti. Je note au tableau toutes les idées données (la peur, l'angoisse, le dégoût puis la gourmandise, le bien-être). Nous soulignons les mots suggestifs qu'il faudra accentuer.

Les élèves relisent alors oralement en mettant le ton correspondant à la sensation qu'ils souhaitent communiquer. Au fur et à mesure de nos lectures, nous complétons la liste des intonations pour avoir un large panel.

Ce corpus pourra nous servir pour l'exercice suivant : dire sur différents tons une même phrase. Par exemple, dans le spectacle *Pinocchio*, au moment où Gepetto fabrique la marionnette, celle-ci pousse des cris :

Ne me tape pas si fort !  
Aïe, tu m'as fait mal !

Chacune des phrases était reprise par une dizaine d'élèves sur un ton différent.

Une autre activité, le crescendo, est l'adaptation d'un exercice proposé par un intervenant en théâtre. L'objectif est que l'élève affine son interprétation mais aussi qu'il ose l'amplifier jusqu'à l'exagération.

Quatre élèves sont assis alignés sur une chaise face aux spectateurs. Je donne une émotion, par exemple la tristesse. Les élèves ne parlent pas, ils ne font que mimer et émettre des sons. Le premier mime une petite tristesse, puis il regarde dans les yeux le suivant qui prend sa tristesse et qui mime une tristesse un peu plus importante. Ainsi de suite, jusqu'au dernier qui devra se retrouver dans une tristesse extrême.

En prolongement de cette activité, je propose parfois un « crescendo » avec un mot provenant d'un texte à réciter. Le premier le dira avec une émotion de son choix, les suivants devront reconnaître l'émotion et l'augmenter petit à petit.

## 7. De la récitation à la création

Une fois le texte mémorisé, travaillé, mis en voix, il peut se prêter à un travail d'interprétation qui dépasse la récitation en faisant appel à d'autres pratiques artistiques.

Par exemple, à partir des poèmes cités précédemment, voici ce qui a été mis en place. J'ai proposé aux élèves de revisiter « Chaleur » d'Anna de Noailles. Il n'y avait pas de caractère obligatoire. Les élèves devaient créer leur propre interprétation, qui pouvait par exemple s'accompagner d'une mise en musique. Certains se sont mis par groupe, d'autres non. Je leur ai donné le temps qu'ils voulaient. Dernier détail qui avait son importance, ils ne seraient pas évalués ! Deux semaines plus tard, ce sont les élèves qui ont demandé à présenter leurs créations.

Ninon, une élève qui souffre de bégaiement, m'a tendu un CD. Elle s'est mise à chanter « Chaleur », seule, accompagnée d'un morceau de piano. Grand silence dans la classe. Applaudissements.

C'est ensuite le tour de Noémie, qui manquait habituellement d'assurance : elle chante a capela le poème. Là encore, c'est une surprise.

Ont suivi une interprétation en rap, une autre accompagnée de bruitages...

Plus récemment, après avoir récité *Page d'écriture* de J. Prévert, j'ai montré différentes interprétations de ce texte en vidéo allant du film d'animation à

Y. Montand. Les élèves ont été surpris et ont pu constater qu'un même texte pouvait donner lieu à de multiples interprétations, certaines leur plaisant plus que d'autres (la version d'Y. Montand n'a pas remporté un franc succès).

J'ai montré aussi *Le P'tit Bal*, un court métrage vidéo du chorégraphe Philippe Decouflé : sur la chanson *Le Petit Bal perdu*, interprétée par Bourvil, deux danseurs miment et expriment les paroles avec des gestes apparentés au langage des signes. Lorsque j'ai demandé aux élèves de proposer une interprétation de *Page d'écriture*, certains s'en sont inspirés, en inventant un langage des signes.

## CONCLUSION

Ce parcours dans une pratique et sa mise en perspective avec l'évolution des objectifs d'enseignement des programmes permet de confirmer une intuition : un exercice traditionnellement pratiqué, comme la récitation, ne va pas de soi, malgré les apparences. On peut même dire que son apparente évidence, qui permet de l'identifier comme un genre scolaire immuable, masque la diversité de ses réalisations et, surtout, des objectifs qu'il vise.

Mais une réflexion didactique sur un tel objet, outre qu'elle peut le faire apparaître comme moins désuet qu'on aurait pu le croire, engage à identifier les multiples apprentissages qu'il permet – développer la mémorisation, la mise en voix, la diction, l'interprétation, la création... – et à mieux l'investir pour en varier les approches, au service de ces apprentissages.