

Camille Vorger

Université de Lausanne (UNIL/EFLE)
membre associée LIDILEM (Université Grenoble-Alpes)

 <https://orcid.org/0000-0003-0887-8128>

camille.vorger@unil.ch

L'atelier des émotions en maternelle De la verbalisation à l'invention lexicale

RÉSUMÉ

Notre article rend compte d'un atelier mené par une intervenante en école maternelle (périscolaire) autour des émotions, avec une dizaine d'enfants de 5-6 ans, au printemps 2022. En nous appuyant sur une posture d'observation participante qui nous a permis de réaliser un enregistrement des interactions, ainsi que sur les réponses de l'intervenante à un questionnaire réflexif, nous nous intéresserons aux questions suivantes : dans quelle mesure un tel atelier peut-il amener les enfants à mieux nommer et exprimer par divers canaux (dont le corps) leurs émotions ? En quoi le dispositif « Atelier », reposant sur un « esprit de corps », est-il favorable à ces apprentissages langagiers ? Enfin, au-delà des mots et phrasèmes mobilisés lors de l'atelier, comment les enfants en arrivent-ils à néologiser en proposant de nouveaux mots ou formules pour mieux exprimer leurs émotions ? Nous postulons ici que ce travail d'exploration lexicale, mené dès le plus jeune âge permet d'ouvrir un espace d'émotissages (Berdal-Masuy 2018) afin de tisser des liens entre émotions et apprentissages.

MOTS-CLÉS – atelier, école maternelle, émotions, expression, apprentissages langagiers

Emotional Workshop in Early Education: From Verbalisation to Lexical Invention

SUMMARY

Our article reports on a workshop conducted by a nursery school (extracurricular) facilitator about emotions, with ten or so 5-6-year-old children (spring 2022). Based on a posture of participant observation which allowed us to record the interactions, as well as based on the answers of the animator to a reflexive questionnaire, we will focus on the following questions: how can such a workshop bring children to better name and express their emotions through various ways (including the body)? In what way is the “Workshop” device, based on a community, conducive to this language learning? Finally, beyond the words and phrasemes which appeared during the workshop, how do



© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 2023-01-10. Accepted: 2023-03-14

the children come to neologise by proposing new words or locutions to accurately express their emotions? Thus, this lexical exploration work, carried out from a very young age, gives rise to a space for “*émotissages*” (Berdal-Masuy 2018) in order to forge links between emotions and learning.

KEYWORDS – workshop, nursery school, emotion, expression, language learning

Pour Colombe, mon petit soleil aux grandes émotions

*Le soleil, aujourd’hui,
Je me le suis donné.
J’en ai mis plein mes poches
Et dans d’autres endroits
Où mes mains ne vont pas.
Je peux escalader
Ce qui me séparait.
Je peux montrer aux gens
Comment c’est, la lumière.*

(Eugène Guillevic)

Introduction

À l’orée de ma réflexion sur la verbalisation des émotions, un mémoire professionnel, rédigé sous ma direction par deux étudiantes-stagiaires du Master Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation (MEEF) à l’IUFM de Grenoble en 2011-2012, pointait déjà l’importance d’une exploration méthodique de ce champ avec des élèves de maternelle : « Des mots aux émotions : une séquence de vocabulaire en grande section de maternelle », par Anaïs Silva-Vernay et Clémentine Reynaud¹. Ces deux étudiantes avaient alors mis en évidence les enjeux, mais aussi les limites, d’une approche exclusivement basée sur les albums de littérature jeunesse pour aborder le lexique des émotions avec de jeunes enfants. Dix ans plus tard, de nombreux mémoires² et recherches ayant trait au sujet ont apporté de l’eau au moulin des *émotissages* : néologisme sur lequel je reviendrai au début de cet article. Quels sont les objectifs des activités lexicales menées autour des émotions en maternelle ? Quelles sont les ressources et les démarches mises en œuvre ? Le présent article prend appui sur l’observation d’un « Atelier des émotions » mené au printemps 2022 au titre des activités périscolaires de l’école maternelle Vaugelas à Annecy. Cet atelier, rassemblant une dizaine d’enfants âgés de 5 à 6 ans, hors temps scolaire (17-18h) était conçu et encadré par Estelle Philippe³. Après avoir exploré la notion même d’Atelier pour mieux définir

¹ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757325>.

² Citons par exemple celui de Julie Vergnes en 2018 : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02137774/document>.

³ <https://eclosion-parentalite.fr/>.

les caractéristiques et les enjeux d'un tel dispositif, nous nous intéresserons au lien entre *motions* (« mouvement ») et *é-motions* au sein de cette approche, en prenant appui sur les textes officiels mais aussi sur l'observation des postures, comportements et interactions au sein du groupe. Nous en arriverons à ouvrir des horizons possibles en vue d'une approche créative et intégrative des émotions, l'atelier permettant *in fine* de créer liens et réseaux pour mieux se relier.

1. Du dispositif « Atelier »

Au fil de mon volume d'HDR (à paraître), je me suis interrogée sur les modalités et les enjeux du dispositif « Atelier », s'agissant notamment d'Ateliers d'expression favorables à celle-ci sous toutes ses formes. Or il m'apparaît, au fil des réflexions et publications sur le sujet (Vorger, 2023⁴), que celui-ci représente avant tout un espace-temps propice à une pédagogie de la *Résonance*, au sens où l'entend le philosophe et sociologue Hartmut Rosa⁵.

1.1. Les traits définitoires ou les piliers d'un atelier

Si le « mot ment » dans le « moment », l'atelier suggère *l'attelle* et l'enjeu essentiel de *se lier*, de *se relier* les uns aux autres, tout en *déliant* les mots et les langues (Fabulet et Vorger, 2021). C'est précisément ce dispositif que je me propose d'explorer ici, appliqué au champ des émotions : quelle est l'essence d'un Atelier des émotions destiné à de jeunes enfants ?

D'emblée, une exploration du champ sémantique du mot révèle qu'il contient en germe la plupart des potentialités didactiques attachées à cette notion :

atelier

(a-te-lié) s. m.

- Lieu où travaillent un certain nombre d'ouvriers. En le promenant d'atelier en atelier, ROUSSEAU, *Ém. III*. Il se promène tous les jours dans ses ateliers, LA BRUYÈRE, 11.
Tous les ouvriers d'un atelier. L'atelier demande une augmentation de salaire. Un chef d'atelier.
- Lieu de travail d'un peintre, d'un sculpteur. Cet artiste ne se plaît que dans son atelier.
L'atelier, les élèves d'un artiste considérés collectivement.
Jour d'atelier, jour le plus propre à éclairer un tableau, une statue.
- En termes de fortification, excavation de fossé.
Entendre bien l'atelier, être habile à conduire les travaux d'attaque et de défense d'une place.
- Atelier du sculpteur, nom de petites constellations du ciel méridional.

Figure 1. *Atelier*, article du *Littré*

⁴ <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=101>.

⁵ <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/etre-et-savoir/pedagogie-de-la-resonance-grand-entretien-avec-hartmut-rosa-4512757>.

Le lien avec le mot « attelle » m’amène à explorer l’idée d’appuis et outils possibles pour guider/étayer concrètement le travail des apprenant·e·s sans en brider la créativité. Le *travail en atelier* tel qu’il a été conçu dans la pédagogie Freinet apparaît emblématique de ces idées : celle d’une adhésion pleinement consentie au groupe, soit d’une réelle coopération, d’une créativité réveillée voire stimulée par des outils et techniques, et d’une socialisation sous une forme « communiquée » qui renvoie à la pédagogie de projet.

Définition

Nous proposerons, au moins à titre provisoire, la définition suivante de l’atelier : travail de groupe, librement choisi par les élèves, qui aboutit autant que possible à une production concrète, communiquée sous une forme définie par ce même groupe, et qui prend appui sur un certain nombre d’outils et de techniques.

Figure 2. *L’Atelier selon Freinet (Brunet, 1974 : 25)*

En outre, la notion de plaisir s’avère essentielle, ainsi que l’idée de convoquer des « sources vivantes » (Brunet, 1974 : 27) comme offrant matière à création. Les statuts respectivement dévolus – je préférerai ici le terme de *posture* sur lequel je reviendrai – aux enseignant·e·s et aux apprenant·e·s sont revisités, les premiers faisant « confiance » aux seconds qui s’autonomisent. Il s’agit bien d’établir un rapport didactique horizontal ici. L’intervenant·e devient alors animatrice ou animateur au sens de « maïeuticien·ne », aidant à accoucher de ses (é)mot(ion)s. Ce faisant, il/elle conduit chaque participant·e à donner vie et voix aux mots en soi tout en les tissant.

Citons encore cette définition de « l’atelier dirigé » reprise par Olivier Mouginot dans le domaine du Français langue étrangère : « (il) fait progresser aussi bien les enseignants que les élèves. La raison en est sans doute *la qualité rare du dialogue didactique* qui s’y joue, dans *la proximité néanmoins respectueuse du rôle de chacun·e* (ateliers différenciés permettant de trouver sa voix) » (2018, nous soulignons).

Partant, la notion telle que je l’envisage souligne l’importance de la posture visant à trouver sa place/sa voix dans le groupe et le rôle du corps dans cette démarche. Enfin, le travail d’une matière faite de mots et d’émotions (voir la *matière-émotion* de Collot, 1997, que je pourrais reformuler en *émotion-matière*) s’avère essentiel, associé à la mise en jeu d’un « faire » voire d’une *fabrication* à partir de cette matière grâce à une forme d’étayage favorable à la créativité. Aussi ai-je proposé de définir, pour mieux déconstruire la linéarité de l’énoncé qui précède, « les cinq piliers de l’atelier » tel que je le conçois :

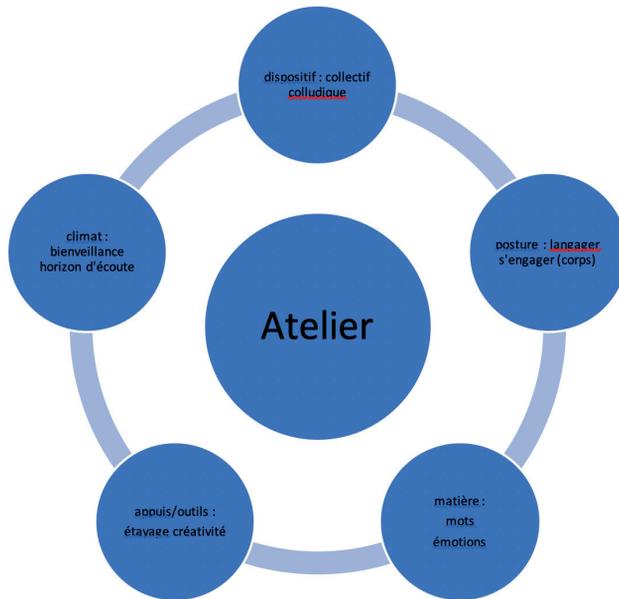


Figure 3. Les 5 piliers de l'atelier

Ainsi l'Atelier apparaît-il non seulement comme un dispositif mais comme une véritable démarche prenant appui sur la créativité, la collectivité et la *physicalité*, soit le travail d'une matière quelle qu'elle soit, la *ludicité* et l'horizontalité, l'attention aux postures respectives de l'animateur·rice et des participant·e·s. L'idée est bien celle d'une « pollinisation mutuelle dans la recherche commune » selon la formule de Frédéric Lenoir dans un article consacré aux ateliers de philosophie qu'il anime auprès de jeunes enfants : « La philosophie, précise-t-il, suscite à la fois un esprit critique individuel et une démarche collective »⁶. Voilà qui nous semble résumer l'articulation entre l'expression individuelle et la dynamique collective au cœur de la notion d'atelier. « Inviter les élèves à s'arrêter » – se poser pour penser (panser ?) ensemble, au sein d'un groupe rassemblé dans un espace ouvert mais rassurant, bienveillant et fécond, propice à l'expression : tel en est bien l'enjeu principal.

1.2. L'Atelier des émotions : contexte, rituels, objets

Dans le contexte d'un atelier mené sur le temps périscolaire en maternelle, le dispositif ne s'apparente guère aux ateliers dits « dirigés » précédemment évoqués. En effet, la configuration spatio-temporelle s'avère sensiblement différente d'un atelier mené en classe. D'une part, l'Atelier des émotions n'a pas lieu dans

⁶ <https://www.lavie.fr/ma-vie/sante-bien-etre/frederic-lenoir-jinvente-les-eleves-a-sarreter-11183.php>.

une classe mais dans une salle annexe. D'autre part, il se déroule après la journée d'école, ce qui n'est pas sans conséquence sur la concentration des enfants. Cette double caractéristique est bien sûr à prendre en compte, ainsi que la constitution même du groupe, rassemblant des élèves de différentes classes de grande section. D'où la nécessité de poser un cadre rituel, délimité par des objets et des jeux d'expression permettant d'ouvrir l'espace *ad hoc*. Dans cette perspective, l'intervenante utilise notamment :

- Une peluche nommée « Pic » (un hérisson qui se replie quand il a peur, dans la poche duquel les enfants peuvent aussi glisser-déposer un petit mot ou dessin) ;
- Une balle pour la respiration qui s'agrandit et se rétrécit en fonction du souffle ;
- Un dé des émotions (reprenant les images de la *Couleur des émotions*, voir *infra*), et cartes associées ;
- Un miroir pour les jeux d'expression (voir les photos).



Figure 4. Pic, le hérisson



Figure 5. Pic replié et balle de la respiration



Figure 6. Cartes images issues de l'album la Couleur des émotions



Figure 7. Dé des émotions et miroir

Comme en témoignent ces images (fig. 4 à 7), ces nombreux objets émanent d'un « bricolage » inhérent à la préparation de l'atelier. Il s'agit bien de « fabriquer » des supports symboliques servant de médiation à la parole (Juliers, 2003) :

« Fabriquer » est un des mots clés de cette problématique. Pour s'en convaincre, anticipons ici sur la présentation des résultats de l'analyse des données empiriques : si l'on en croit la fréquence très importante, dans le discours des enseignants interrogés, d'occurrences de termes comme « bidouiller », « bricoler » des « choses », des « machins » et des « trucs », force est de reconnaître qu'en effet, « fabriquer » est bien le mot de la situation. La consultation de son étymologie (Rey, 1992) confirme ce statut. La connotation minorante de ce verbe, mais aussi la part de bricolage et de ruse qu'il intègre, contribuent de plus en plus à expliquer les raisons pour lesquelles, de ces questions, en l'état, il est fort peu question dans le champ de la recherche en didactique et en éducation.

L'entretien mené avec trois participantes de l'atelier (voir *infra*) traduit l'importance cruciale de Pic, la peluche, qui d'après l'intervenante permet de symboliser le repli sur soi en cas de contrariété, tout en autorisant le dépôt d'une « intention », d'un dessin voire d'une émotion « brute ». La médiation de la peluche, outre le rôle de mascotte de l'atelier permettant de fédérer une attention conjointe – Pic étant déposé au milieu de la ronde formée par les participant·e·s – sert aussi de support à l'observation des manifestations physiques d'une émotion donnée. Ces objets ont ainsi pour fonction de matérialiser des rituels, dont le pédagogue Philippe Meirieu (2008) n'a de cesse de souligner l'importance à l'école, rappelant le matérialisme pédagogique cher à Freinet :

À l'école maternelle, en revanche, vous connaissez les conditions de l'articulation optimale des apprentissages et du « vivre ensemble ». Vous savez que ce qui définit un rituel scolaire efficace, c'est qu'il est biface : il construit, dans le même mouvement, un savoir et un collectif. Ainsi, vous savez que l'écoute requiert un rituel : écouter, ce n'est pas seulement entendre, c'est mettre en œuvre une posture mentale particulière, adossée à une posture physique nécessaire, et qui permet de se mettre en situation de projection – nous disons de motivation expectative – vers une parole. Ainsi, quand vous lisez une histoire, vous travaillez simultanément sur l'intelligence de la situation pédagogique et sur l'intelligence de l'histoire, parce que vous savez que c'est bien la même intelligence qui est à l'œuvre. De même, vous savez que l'usage des outils (du crayon au pinceau, de la blouse aux cubes...) est irréductiblement lié à la compréhension de ce qu'ils permettent de faire et d'apprendre. Un outil n'est pas choisi au hasard ni facilement remplaçable par un autre, il est en lui-même apprentissage et il faut l'introduire et le concevoir ainsi : le découvrir, le préparer, le ranger... tout cela est essentiel. Ce « matérialisme pédagogique », comme disait Célestin Freinet, est absolument essentiel. Vous l'avez découvert et mis en œuvre. Quel dommage que, parfois, votre travail ne soit pas prolongé ensuite !

Ainsi le rituel de la météo des émotions – pour partager ce qui les traverse à l'instant « t » – permet-il d'ouvrir ce que j'ai appelé un « horizon d'écoute » (2012) bienveillant, autour de la roue matérialisant la météo (fig. 8). Nous verrons d'ailleurs que la dimension métaphorique ressort dans l'entretien, une enfant évoquant « un cœur de soleil ».

Enfin, dans le déroulement de l'atelier présenté ci-après, notons un point central qui va dans le sens de la dimension collaborative inhérente au dispositif : alors qu'une élève est aidée dans sa tentative d'identification d'émotion par le groupe, et qu'une troisième dénonce une « triche », l'animatrice rappelle qu'on est là pour réfléchir tous ensemble et qu'il n'y a pas vraiment de « triche ».



Figure 8. Roue des émotions et cartes-images

1.3. Les enjeux et les objectifs

Selon les réponses d'Estelle à nos questions transmises par courriel, les maîtres-mots de l'atelier sont, pour les enfants, de prendre du plaisir et de pouvoir exprimer ce qu'ils ressentent en toute liberté. L'apprentissage visé est donc d'ordre réflexif et expérimentiel :

J'accompagne les enfants à prendre conscience que les émotions sont là pour nous apprendre quelque chose, il est normal de les ressentir et important de les exprimer. Dans le cadre de l'atelier, ils peuvent les exprimer en sécurité. A chaque émotion, nous échangeons pour essayer de trouver les manifestations corporelles associées. Peut-on éprouver plusieurs émotions en même temps ? peuvent-elles cohabiter ? Quand c'est désagréable, est-ce que ça dure longtemps ?...

Au-delà du repérage des émotions et de leur verbalisation, il s'agit de « repérer le message envoyé par son corps » pour mieux « s'adapter et à comprendre ce qui compte pour lui mais aussi pour les autres. » En réponse à des « difficultés émotionnelles », l'enjeu est donc d'ouvrir un espace pour les aider à mettre des mots sur leurs ressentis :

Les enfants sont parfois en difficultés émotionnelles : ils connaissent peu leur vie émotionnelle, s'en méfient parfois, et souvent la subissent. Ce qui peut les conduire à poser des actes violents pour manifester un mal-être qui n'a pas pu se dire par les mots. A nous les adultes de leur offrir cet espace-là, d'où cet atelier.

En d'autres termes, il s'agit d'après Estelle, de les aider à « développer l'intelligence émotionnelle. » Dans un numéro récent de la Revue *Sciences humaines* (n° 352, novembre 2022), Jacques Grégaire, professeur émérite à l'Université de Louvain, définit le concept en ces termes, reprenant ceux de Peter Salovey et John Mayer : « une aptitude dont la fonction est de gérer ses sensations et ses émotions, ainsi que celles d'autrui, de les différencier les unes des autres et d'utiliser cette information pour guider ses pensées et ses actions » (p. 41). Le modèle étant précisé en termes de traits, il s'agit donc, pour les jeunes enfants participant à l'atelier, de percevoir les traits définitoires des émotions et de les associer à des lexèmes spécifiques, qu'il s'agisse de substantifs, d'adjectifs, ou de lexies complexes et autres locutions figées telles que « vert de rage » – « verres de rouge et vert de rage » pour citer la fameuse chanson d'Alain Souchon (« Sous les jupes des filles »). Nous avons d'ailleurs étudié le potentiel des chansons en matière d'émotissages, en proposant des « émo-chansons » (2023).

2. Des mots aux émotions en passant par les « motions »

2.1. Motions, émotions, *émotissages*

Dans l'ouvrage collectif et fondateur coordonné par Françoise Berdal-Masuy (2018), l'enjeu du concept d'émotissage est explicité en ces termes :

(il) vise à intégrer des facteurs essentiels à l'apprentissage des langues comme le tissage des liens, les émotions (positives ou négatives) liées au processus acquisitionnel ou mises en place lors de celui-ci, de même que l'audace, le lâcher-prise et la créativité qui vont de pair. (p. 11)

Dès lors, il s'agit bien, dans le cadre de l'atelier dont nous rendons compte ici, de faire une place à ce « tissage de liens », ainsi qu'au lâcher-prise et à la créativité des participant·e·s, au sein d'un espace-temps bienveillant. Dans ce même ouvrage, l'article de Marie Potapushkina-Delfosse intitulé « Se mouvoir et s'émouvoir pour apprendre une langue vivante à l'école » nous intéresse particulièrement dans la perspective qui est la nôtre. En effet, il envisage l'émotion comme « geste rythmique » (p. 106) et souligne que, selon l'anthropologue Jousse, l'enfant a besoin d'être en mouvement pour apprendre (p. 107). Le poème de Guillevic cité en exergue du présent article témoigne précisément de la *physicalité* inhérente aux enfants : « J'en ai mis plein mes poches » ; « Je peux escalader... ». De fait, mon observation de l'atelier a justement mis au jour la tournure très « physique » prise par la démarche au fil de la séance observée. Les élèves éprouvent et manifestent leur besoin de se mouvoir dans l'espace, *a fortiori* quand il est question d'émotions. Outre les jeux d'expression proposés par Estelle, les enfants se mettent volontiers en mouvement, sont perpétuellement *en jeu* – au sens physique de ce

terme. Ils ont besoin de latitude pour éprouver physiquement l'expérience des émotions, fût-elle artificielle, mimée pour les besoins de l'atelier, à tel point que le « jeu des statues », conçu avec Françoise Berdal-Masuy pour un public d'adultes allophones, et présenté dans notre article paru dans *Le Langage et l'Homme* (2023), aurait pu s'avérer pertinent dans ce contexte :

- A : On va mettre les mains comme ça... Tu devrais poser Pic !
 E : Il faut le poser au milieu de la ronde !
 A : Vous avez les mains face à face et les pieds croisés ? ça marche, chez tout le monde ?
 Super. On les tourne et elles s'embrassent comme ça. Vous y arrivez à croiser les doigts ?
 E : Moi j'y arrive pas...
 E : Moi j'y arrive... *J'arrive à sauter en plus !*
 A : Alors on va essayer de ne pas trop bouger, tu n'as pas besoin de sauter ! Si on y arrive, on met sa langue collée au palais dans sa bouche... Et on compte dans sa tête, jusqu'à 20 au moins, pas trop vite...
 E : Un, deux...
 A : Dans sa tête ! (silence)
 E : ça y est, moi j'ai compté jusqu'à 29 !⁷ (nous soulignons)

2.2. Déroulement

Après la phase de *Brain gym* illustrée par l'extrait retranscrit ci-dessus, l'animatrice a proposé plusieurs jeux successifs tels qu'un jeu de dé permettant de réviser les acquis et la gradation mentionnée parmi les objectifs :

- A : On va lancer le dé et dès qu'on voit l'émotion apparaître, on essaie de trouver le mot... Vous vous rappelez les mots de la dernière fois ?
 E : Oui, par exemple pour la joie...
 A : Oui, qu'est-ce qu'on peut dire pour la joie ?
 E : Joyeux, content...
 E : Excité !
 E : Surexcité !
 A : Et ici ?
 E : Il est barbouillé !
 A : ça veut dire que ses émotions sont comment ?
 E : Elles sont mélangées... (...)
 A : Tiens, la colère ! Qu'est-ce qu'on peut dire pour la colère ? (Cris)
 E : On peut dire qu'on se sent énervé.
 E : On explose de colère !
 A : Tu veux refaire la progression ?
 E : Petit à petit, je suis de plus en plus en colère... Je suis énervé, je suis agacé, et...
 A : Et ?
 E : AHHHH ! [cri] J'explose de colère ! [cris et rires mêlés]

⁷ J'utiliserai ici les initiales « E » pour « enfant » (de manière volontairement indifférenciée) et « A » pour « animatrice » et « C » pour mes propres interventions.

De fait, les émotions sont appréhendées *en corps* voire *par corps*, la colère se manifestant, pour un enfant de cet âge, par une explosion, ce que traduit effectivement la phraséologie. Le jeu de Memory a ensuite amené les enfants à expliciter non seulement les mots permettant de nommer les émotions, mais aussi à relater, en mettant en œuvre des compétences narratives, des situations suscitant les émotions citées.

- A : Que dit cette carte ? (16'30)
 E : Qu'on se sent triste !
 A : Oui quand on a l'impression qu'on nous aime pas... Est-ce qu'il y a une situation, M*, où tu t'es sentie comme ça ?
 E : Oui, ça me rappelle à la piscine quand Papa voulait plus me voir.
 A : Comment tu t'es sentie ?
 E : ça m'a rendue triste et j'ai pleuré. (...)
 A : Et cette carte-là, qu'est-ce qu'elle t'évoque, C* ?
 E : La joie !
 A : Tu veux raconter une situation où tu t'es sentie joyeuse ?
 E : Quand j'ai fait du poney avec tous mes copains pour mon anniversaire.
 A : Tu t'es sentie comment ?
 E : Joyeuse.
 A : Plutôt lourde ou légère ?
 E : Légère...

Il s'est ensuivi un moment de relaxation en musique afin de recentrer l'attention du groupe, celle-ci ayant tendance à se relâcher en fin de journée. Les exercices de respiration, basés sur la balle articulée que les participant·e·s se font passer, permettent de calmer le « carnaval des émotions » (pour reprendre une formule titulaire de l'ouvrage cité, Berdal-Masuy, 2018 : 217) mis en branle lors de l'atelier.

2.3. Analyse et entretien

L'entretien s'est déroulé en deux temps : d'abord en *a parte* durant la séance puis avec trois participantes en fin de séance. La première partie nous a permis de confirmer le rôle essentiel de la mascotte Pic qui permet de centrer l'attention et d'exprimer des émotions qu'on « dépose » dans sa poche, sous la forme d'un dessin par exemple. Il sert ainsi de confident et de miroir, comme en témoigne cette réflexion d'une participante qui le qualifie d'« excité » :

- C : Tu pourrais me dire à quoi il sert Pic ? (12'30)
 E : Il est très excité !
 E : Pic, il nous aide à travailler dans l'atelier.
 C : Ah oui, comment ça ?
 E : Je sais pas, moi...
 E : Il nous aide à nous concentrer...
 E : Et on peut lui faire des câlins !
 E : Et des dessins aussi, qu'on met dans sa poche.

La seconde partie de l'entretien a permis de mettre en valeur les acquis :

- C : D'abord j'aimerais savoir quelles émotions vous avez découvertes et travaillées dans cet atelier ?
 E : On a découvert (*sic*) la peur
 C : D'accord, quoi d'autre ?
 E : L'Amour.
 E : Pic !
 C : Ah oui, c'est une émotion, Pic ? ça pique ?
 E : La joie !
 E : La tristesse
 E : La colère
 E : La sérénité
 C : Qu'est-ce que c'est ?
 E : C'est une émotion...
 E : Qui est calme !
 C : Ah oui, on est calme quand on se sent serein...
 E : Oui, on peut faire comme ça (se mettant en position de méditation)
 C : Pour toi, la sérénité, c'est de faire du yoga ?
 E : Pour moi, ça veut dire qu'on est bien !

Une fois encore, c'est le corps – en l'occurrence la posture du lotus apparaît emblématique de la sérénité – qui s'exprime car « l'homme pense avec tout son corps » d'après l'anthropologue Jousse⁸. Enfin, les enfants ont pu manifester leur capacité à créer de nouvelles formules, en jonglant avec les sonorités :

- C : Est-ce qu'il y a d'autres mots pour exprimer la peur ?
 E : La chair de poule
 E : La chair de trouille
 C : Ah oui ? [Rires]
 E : Avoir la trouille
 E : Trembloter
 E : la chair de trouille !
 C : La citrouille ?
 E : La kirouille [Rires]

Outre la variation de registre, « trouille » relevant d'un registre familier, ils ont pu aborder, implicitement, des procédés très productifs comme la préfixation – procédé qui pourra être explicité ultérieurement⁹ :

- C : Comment on est quand on a peur ?
 E : Apeuré
 C : Est-ce que ça vous arrive d'inventer de nouveaux mots ? Par exemple pour parler d'amour ?

⁸ <https://www.cairn.info/musicotherapie-active--9782100824328-page-73.htm>.

⁹ <https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/video/francais/vocabulaire/les-mots-de-la-meme-famille/le-prefixe>.

- E : Comme la chair de trouille ?
 C : Oui, tout à fait
 E : On peut inventer pour d'autres émotions ?
 C : Oui !
 E : Pour la joie, j'ai envie de dire le soleil !
 C : En effet, c'est une image de la joie...
 E : Un cœur de soleil !
 C : Joli ! Qu'est-ce que vous retenez de cet atelier ?
 E : Pic, quand on lui fait des câlins...

3. Horizon émotionnel et perspectives possibles

3.1. Le concept d'horizon émotionnel

J'ai commencé à définir le concept *d'horizon émotionnel*, dans la lignée de celui d'horizon d'écoute, formulé il y a quelques années pour transposer l'horizon d'attente au contexte de la poésie orale et de la chanson (2012). L'horizon émotionnel apparaît alors comme l'état émotionnel dans lequel les participants à un atelier abordent les activités proposées à l'orée d'un atelier ; celui-ci peut être « construit » ou *a minima* « ouvert » par les accessoires et rituels tel celui d'ouverture de l'atelier, qui induit aussi une qualité d'attention et de présence adéquate. Le rituel de fermeture autour de la respiration permet, quant à lui, un retour au calme en fin d'atelier.

3.2. Pour approfondir et structurer le lexique

Les Orientations officielles concernant l'école maternelle en France¹⁰ mentionnent les objectifs suivants pour une séquence sur la verbalisation des émotions en Grande section, soit en troisième année :

1. Nommer les émotions, adjectifs et noms
2. Réinvestir les mots appris et opérer des regroupements
3. Découvrir la gradation de la tristesse et de la colère
4. Identifier les émotions ressenties par d'autres personnes, notamment des personnages connus des enfants (aide à la décentration).
5. Réaliser l'imagier des émotions

On constate donc aisément que, dans le cadre de l'atelier des émotions, le premier objectif visé porte sur la structuration, l'enrichissement et l'approfondissement syntaxique – s'agissant d'amener les enfants à mobiliser substantifs et adjectifs, mais aussi locutions voire phrasèmes – des champs lexicaux associés aux émotions. Les autres objectifs mentionnés pourraient donner lieu à des acti-

¹⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/13/6/Module_4_les_emotions_301136.pdf.

vités complémentaires, potentiellement menées en classe afin d'amener à la décentration, le miroir invitant *a contrario* les enfants à se centrer sur leurs propres manifestations faciales des émotions : « Dans un second temps, il est important de décentrer les élèves de leurs propres émotions. À cet effet, il est conseillé d'utiliser les contes traditionnels adaptés à l'âge des élèves et des albums de littérature jeunesse. » Les contes et légendes pourront ainsi être convoqués à tous les niveaux de la scolarité pour aborder le lexique des sentiments et émotions, à l'instar de la Dame blanche, proposée comme corpus pour aborder la peur selon l'approche développée par Cristelle Cavalla et Elsa Crozier (2007)¹¹. Des albums pourront être présentés et discutés avec des enfants, tels le célèbre *Monstre des couleurs* issu de la *Couleur des émotions* d'Anna Llenas (2014), ou encore la collection allégorique parue chez l'école des loisirs, à l'instar du *Livre en colère*¹² accompagné d'un dossier pédagogique sur le site de l'éditeur¹³.

Selon le deuxième objectif mentionné, visant plus précisément la structuration, on retrouve l'idée des boîtes à mots pour procéder à des regroupements voire des classements¹⁴ :

SEANCE 2

Objectifs : réinvestir les mots appris et opérer des regroupements.

Matériel : une boîte par émotion – les supports de dessins (annexe 3)

Mots travaillés :

triste – joyeux – en colère – étonné – effrayé – inquiet

la tristesse – la joie – la colère – l'étonnement – la frayeur – l'inquiétude

Phase 1

Objectif : réinvestir les expressions apprises.

Poser sur la table les photos prises en séance 1. Demander aux élèves de les classer en fonction de l'émotion représentée. Ils devront justifier leur classement.

Les photos sont ensuite rangées dans des boîtes sur lesquelles sont collées les petites « bouilles » correspondantes.

Figure 9. Extrait du document d'accompagnement des Programmes officiels

Enfin, l'outil de la « corolle lexicale » est évoqué pour mieux structurer le lexique présenté et mobilisé, celle-ci pouvant servir de trace écrite sous une forme qui s'apparente à une carte mentale.

¹¹ Voir la présentation et extrait de leur ouvrage ici : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429073/document>. La légende canadienne correspondante est présentée ici : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/la-dame-blanche>.

¹² <https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/livre-colere>.

¹³ https://media.ecoledesloisirs.fr/fichiers/DP_Livre-en-colere.pdf.

¹⁴ Sujet qui a aussi donné lieu à un mémoire professionnel réalisé sous ma direction à l'IUFM de Grenoble : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757108>.

Corolle lexicale : les émotions

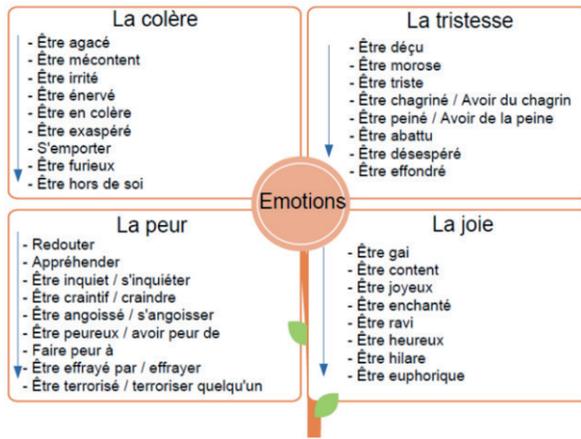


Figure 10. Exemple de corolle lexicale¹⁵

Cette idée de « corolle lexicale » correspond à une démarche exploratoire visant à structurer le lexique. Il s'agit d'un outil développé par le groupe de recherche INRP Eva (1991), afin de convoquer « l'exploration d'un mot dans toutes les directions d'étude possible » à partir d'une « collecte de mots ». Les pétales permettent en effet de « multiplier les points de vue autour du mot » :

Chercher à garnir les pétales offre la possibilité de clarifier les relations d'homonymie, synonymie, antonymie, hyperonymie (mots génériques, mots étiquettes) ... Il se construit un ensemble de connaissances sur le lexique, un matériau en vue d'une création poétique ou de jeux de création verbale (...), en vue de productions d'écrits où l'imaginaire est appelé, la création de mots mais aussi et surtout l'emploi de mots riches en nuances et possibilités d'interprétation¹⁶.

La corolle lexicale apparaît donc comme un outil de structuration et de mémorisation destiné aux élèves d'âge élémentaire, soit un peu plus matures et avancés en lecture-écriture que les participant·e·s à l'Atelier des émotions. Comme le souligne Micheline Cellier (2008 : 4), la fleur avec ses pétales constitue une :

formalisation simple et compréhensible ; elle permet aux élèves de prendre conscience des savoir emmagasinés et aide au traitement de l'information à mémoriser. La représentation offre ainsi une image structurée de ce qu'est la langue : des mots reliés entre eux par et dans toutes sortes de réseaux.¹⁷

¹⁵ http://ien21-chatillon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/annexe_4_-_proposition_de_sequence_emotion-la_colere_pages_5_a_10.pdf.

¹⁶ http://circo89-sens1.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Corolle_lexicale.pdf.

¹⁷ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01368451/document>.

Pour conclure : les émotions en chansons

Au fil de cette observation de l'Atelier des émotions, j'ai pu percevoir les enjeux et les potentialités de ces activités diverses et ludiques, mettant en jeu non seulement la structuration et l'enrichissement lexical, mais aussi la perception et l'expression des nuances sous la forme d'une gradation d'intensité, pour une émotion donnée, ainsi que la familiarisation avec des procédés lexicogéniques comme la préfixation, voire la création lexico-phraséologique (*chair de trouille*).

Lors d'un tel Atelier, les enfants se prennent au jeu et explorent *le jeu* (au sens où on dit d'un mécanisme qu'il *a du jeu*¹⁸) du langage. Le dispositif, en tant qu'espace d'expression et de verbalisation, s'avère d'autant plus fécond en termes de créativité que l'expression corporelle est sollicitée, ce qui, appliqué à un tel objet, s'avère essentiel, *a fortiori* pour un public de jeunes enfants. Il s'agit alors d'ouvrir la possibilité que s'exprime, voire se révèle, une créativité multimodale en permettant aux participant·e·s de se familiariser *par corps* au champ des émotions exploré – celles-ci donnant lieu, par nature, au mouvement des corps.

En tant que chercheuse dont les recherches portent essentiellement sur le slam et la chanson, j'ajouterai ici que cette dernière peut aussi, aux côtés des jeux et des albums de littérature, représenter une entrée en matière particulièrement *résonnante* et féconde dans le champ des émotions. Si j'ai pu commencer à élaborer un corps d'*émo-chansons* (à paraître), je proposerai ici, pour un public de jeunes enfants, la chanson d'Aldebert intitulée « La vie c'est quoi ? » (2017), celle-ci pouvant donner lieu non seulement à des *Enfantillages* – selon le titre de l'album – ni même à des *Enchantillages*¹⁹, mais bien au-delà, à une discussion philosophique autour de questions similaires, à caractère exploratoire : la colère c'est quoi ? La joie c'est quoi ? L'amour c'est quoi ? Tel serait alors le pendant d'une activité que j'ai proposée à un public adulte autour de la chanson de Benjamin Biolay « Comment est ta peine ? » (2020).

Bibliographie

- BERDAL-MASUY, Françoise (éd.) (2018), *Émotissages. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Presses Universitaires de Louvain
- CAVALLA, Cristelle, CROZIER, Elsa (2007), *Émotions-Sentiments : Nouvelle approche lexicale du FLE*, Grenoble, PUG
- CELLIER, Micheline (dir.) (2008), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Paris, Retz
- FABULET, Aude, VORGER, Camille (2021), « S'y atteler en atelier », *Le Français aujourd'hui*, n° 212, p. 117-127
- JULIERS, Sylvie (2003), « Ébauche d'une modélisation du travail de l'enseignant de FLE ». (<http://fle.asso.free.fr/adcudef/Juliers1.pdf>, consulté le 6 janvier 2023)

¹⁸ Au sens de « latitude laissée à quelqu'un dans son action ».

¹⁹ <https://www.theatrebuissonnier.org/les-enchantillages>.

- MOUGINOT, Olivier (2018), « Deux ateliers du poème pour "essayer dire" en français langue étrangère », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. (<https://doi.org/10.4000/pratiques.5254>)
- VORGER, Camille (2023), « Émo-chansons en cours de FLE. Quand la chanson permet d'ouvrir des fenêtres sur les émotions », *Le Langage et l'Homme*. (<http://liseuse.harmattan.fr/978-2-8066-4139-7>)

Camille Vorger – est Maîtresse d'Enseignement et de Recherche à l'Université de Lausanne (UNIL/EFLE), affiliée au LIDILEM de l'Université Grenoble-Alpes où elle a réalisé sa thèse de doctorat (2011, parue en 2016) et d'habilitation (2021, à paraître). Ses recherches portent sur la créativité telle qu'elle se manifeste dans le slam et la chanson francophones, ainsi que lors des ateliers d'expression dits d'*écrivire*, faisant interagir le dire, l'écrire et le corps. Elle s'intéresse aussi à la perspective des *émotissages* ainsi qu'aux dispositifs didactiques qui leur sont propices.

Annexe : Questions transmises par courriel à l'intervenante Estelle (le 6/04/22)

1. Quelles sont les émotions que vous avez abordées ?

Au cours du cycle d'ateliers pour les enfants de maternelle de l'école Vaugelas (8 enfants sur 7 ateliers d'1h) sur le temps périscolaire, nous avons abordé principalement 4 émotions : joie, colère, peur, tristesse.

2. Quels supports et outils avez-vous utilisés ?

Au cours des ateliers, les enfants manipulent et expérimentent. Photos jointes. Nous jouons beaucoup et les « acquisitions » passent par le **corps**. Par exemple ; je comprends que dans la joie il y a une notion de légèreté, quand je m'imagine un moment joyeux et qu'au moment de mimer mon émotion je me mets à sauter et lever les bras en l'air. Je comprends que la tristesse me fait me replier sur moi-même lorsqu'au moment de mimer l'émotion, spontanément je m'assois par terre, recroquevillé(e) la tête dans les bras.

Ouverture et fermeture de l'atelier avec des petites cercles d'activités rapides. Ouverture pour se mettre dans l'atelier et fermeture pour revenir dans l'ici et maintenant de l'école.

Ouverture plus active et fermeture avec des exercices de **respiration** (balle de respiration et musique pour guidance, souffler sur une plume pour la faire voler...).

Roue de la météo pour évaluer où en sont les enfants en début d'atelier et pour partager ce qui les traverse à l'instant « t ». On peut reprendre la roue pour partager une autre météo au cours de l'atelier (une émotion ne s'installe pas elle traverse).

PIC : peluche qui nous accompagne au cours des ateliers. Lien affectif avec les enfants. Ils peuvent le câliner quand ils en ressentent le besoin. Les enfants savent que PIC se replie sur lui quand il est contrarié. Lorsqu'un enfant replie PIC dans sa poche, ça me donne des indications sur son état interne et alors on peut en parler à travers PIC. Lors des ateliers sur la peur et la tristesse, on s'arrête pour observer PIC, il n'est pas rare qu'il soit replié dans sa poche.

Les enfants peuvent également déposer une intention dans la poche de PIC (leur colère, un mot, un secret, un dessin...), PIC en devient dépositaire.

Miroir : pour observer les expressions du visage, accentuer, exagérer.

Photos de la progression d'une émotion. Elle n'arrive pas d'un coup, c'est un processus et chaque « phase » porte un nom. Importance de préciser que je ne suis pas mon émotion « je me sens » et non « je suis ».

3. Pourriez-vous résumer en quelques mots votre démarche et vos objectifs ?

Durant les ateliers, il est primordial pour moi que les enfants puissent **prendre du plaisir**. C'est un atelier qui se veut **libre**. Les enfants font le choix de participer ou non et c'est ok pendant la séance, je souhaite juste qu'ils puissent **exprimer ce qu'ils ressentent**.

J'accompagne les enfants à prendre conscience que les émotions sont là pour nous apprendre quelque chose, il est **normal** de les ressentir et important de les **exprimer**. Dans le cadre de l'atelier, ils peuvent les exprimer en **sécurité**. A chaque émotion, nous échangeons pour essayer de trouver les manifestations corporelles associées. Peut-on éprouver plusieurs émotions en même temps ? peuvent-elles cohabiter ? Quand c'est désagréable, est-ce que ça dure longtemps ?...

OBJECTIFS : Quand un enfant apprend à repérer ses émotions et à repérer le message envoyé par son corps, il arrive mieux à s'adapter et à comprendre ce qui compte pour lui mais aussi pour les autres.

Les enfants sont parfois en difficultés émotionnelles : ils connaissent peu leur vie émotionnelle, s'en méfient parfois, et souvent la subissent. Ce qui peut les conduire à poser des actes violents pour manifester un mal-être qui n'a pas pu se dire par les mots. A nous les adultes de leur offrir cet espace-là, d'où cet atelier.

L'expression des émotions est un besoin essentiel pour l'équilibre intérieur et relationnel de l'être humain. Cet atelier est aussi là pour développer **l'intelligence émotionnelle**.

4. Y a-t-il à vos yeux des enjeux lexicaux, liés au vocabulaire des émotions ?

Oh oui ! Plus le vocabulaire pour exprimer une émotion est vaste, plus il est facile d'y accéder et de la comprendre.

5. Arrive-t-il que les enfants inventent des mots, des expressions ? Auriez-vous des exemples ?

« Peur de trouille »

6. Quel bilan tirez-vous de cette session ?

Cette session d'atelier a été très agréable. Les enfants participent et s'investissent. Le format de 7 ou 8 ateliers est adapté pour avoir le temps d'explorer ces 4 émotions.

Merci ☺