

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF: Culture Humaniste

Titre du mémoire

Contribution de la littérature jeunesse à l'expression écrite des sensations olfactives

Présenté par BLANC Aymeric



MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



Membres du jury de soutenance

Statut
Encadrante
Encadrante

Soutenu le: 23/6 /2021

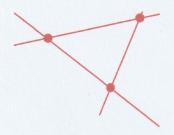












Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

BLANC Aymeric

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé:

Contribution de la littérature jeunesse à l'expression écrite des sensations offactives.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers

Fait à Saint-Girons

le 11/06/2021

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'INSPE de Foix pour la qualité de son enseignement durant cette année de M2, ainsi que pour leur accompagnement.

Je remercie plus particulièrement Madame Bénédicte Parmentier pour sa grande disponibilité et les nombreux conseils avisés qu'elle a pu me donner en accompagnant mon travail.

Je voudrais également remercier Madame Muriel Rougean pour son soutien, sa grande disponibilité et son accompagnement tout au long de cette année de stage.

Je tiens également à remercier l'ensemble des PES de cette promotion 2020-2021 ainsi que les étudiants du M2 MEEF de mon groupe avec qui nous avons passé de bons moments malgré le contexte sanitaire qui nous a maintenu à distance pendant de longues périodes.

Enfin, je voudrais remercier mes proches : mes parents en tout premier lieu, qui m'ont apporté un grand soutien moral tout au long de cette année malgré la distance, ainsi que les autres membres de ma famille et mes amis qui ont régulièrement pris de mes nouvelles.

Table des matières

Introduction : Le constat autour du lexique des sensations à l'école	6
PARTIE UN : LEXIQUE ET ODORAT	10
A/ LA PLACE DU LEXIQUE A L'ÉCOLE	10
B/ ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LA LINGUISTIQUE DES ODEURS	14
C/ PROPOSITION D'UN DISPOSITIF D'APRÈS LES PRÉCONISATIONS DES	S
DIDACTICIENS	19
Ce que préconise Francis Grossmann	19
Une séance s'inscrivant dans une progression autour de la description	22
Problématique	.23
Présentation du dispositif	24
PARTIE DEUX : ANALYSE A PARTIR DES TRAVAUX DES ÉLÈVES	30
A/ PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE D'ANALYSE ET VUE D'ENSEMBLE	3
SUR LA CLASSE ENTIÈRE	30
B/ UNE ANALYSE PLUS PRÉCISE SUR QUELQUES TRAVAUX D'ELEVES.	.39
Les CM2	.41
Les deux productions de May :	42
Les deux productions de Ruben :	.44
Les deux productions d'Anouk :	.47
Les CM1	.50
Les deux productions de Lucio :	51
Les trois productions de Dima :	54
Les deux productions d'Hélios :	58
Conclusion	
Bibliographie	65

ANNEXES	71
Les extraits des œuvres de littérature jeunesse	72
Les traces écrites au tableau	78
Les photos des textes 1 et 2 de chaque élève choisi	79
Les travaux des autres élèves (copiés tels quel)	88

Introduction: Le constat autour du lexique des sensations à l'école

Tous les théoriciens de l'éducation s'accordent sur un point essentiel : la production d'écrit joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue, puisqu'elle mêle plusieurs tâches complexes que l'élève doit réaliser simultanément. Roland Goigoux, dans ses travaux de recherche¹, relève d'ailleurs que le travail de production écrite dès le CP est essentiel dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture : on peut le considérer comme une synthèse complète qui réunit tous les aspects travaillés en parallèle dans les différentes disciplines liées au travail de la langue française. C'est également un des aspects vitaux que met en avant la conférence de Consensus du CNESCO de 2018 autour de la thématique « Écrire et rédiger », dès les premières lignes de son rapport² : l'acte d'écrire est indissociable de la réussite scolaire, mais reste « un objet difficile à appréhender ». D'après les récentes études, les élèves français ont de plus en plus de mal à rédiger, tant en quantité qu'en qualité, et les progrès qu'il reste à accomplir dans ce domaine vont probablement constituer, dans les années à venir, l'épicentre des directives ministérielles. La synthèse publiée par le CNESCO à ce sujet propose de nombreuses recommandations et des pratiques diversifiées pour permettre aux élèves d'inverser cette tendance qui semble s'accroître d'année en année. Elle pointe également du doigt les incohérences des différentes orientations pédagogiques

¹ GOIGOUX Roland (dir), Synthèse du rapport de recherche « Lire et écrire : Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages », Université de Lyon, 2016. Disponible sur le web : < : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>

² CNESCO. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. *Synthèse des recommandations*. 2018. Disponible sur le web : < https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

successives qui, au lieu de respecter une logique à long terme, se mêlent dans une sorte de pot-pourri aux contours de plus en plus flous. Le CNESCO exhorte donc à faire des choix ainsi qu'à redonner à l'enseignement de la production écrite toute la place qu'il mérite.

Lorsqu' on parcourt les différents travaux des élèves, et même les travaux des élèves qui prennent plaisir à la rédaction de productions écrites, on peut généralement se rendre compte que ceux-ci se focalisent essentiellement sur une narration faite d'actions, de faits successifs, parfois même enchaînés sans réelle organisation logique et coordonnés par un usage surabondant du mot et^3 . Les plus productifs d'entre eux empilent péripéties et rebondissements jusqu'à l'excès, tandis que les plus organisés (tant dans un registre poétique que comique) privilégient tout de même le registre actionnel. A ce titre, Marceline Laparra explique, non pas au sujet du genre descriptif mais au sujet du genre explicatif, que les élèves sont trop habitués à l'école à écrire des textes narratifs⁴ (incipit, élément déclencheur, péripéties etc) et se retrouvent parfois en difficulté au collège face à des textes d'un genre différent, notamment en histoire-géographie par exemple⁵. Un constat s'impose : les élèves semblent avoir beaucoup de mal à varier leur registre de langue, et notamment à développer des textes autour de notions plus complexes à investir, comme par exemple celles des sensations et des émotions ressenties, soit par pudeur, soit tout simplement parce que cela nécessite une certaine abstraction difficile à mettre en œuvre pour des élèves de moins de dix ans.

Il peut être intéressant de différencier les notions de sensations, de perceptions et d'émotions, que l'on peut représenter sous la forme d'une chronologie triangulaire⁶ : à l'origine, il y a la sensation, c'est à dire la réception immédiate par les sens, qui précède la perception, plus intellectualisée. L'émotion ressentie constitue par contre un phénomène postérieur à la perception. Ces trois étapes s'enchaînent toutefois dans un laps de temps très réduit, quasi immédiat. De plus, les temporalités de ces différentes

³ LAPARRA Marceline. Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* Les textes explicatifs. N°51, 1986, pp. 77-85 : « Quelle que soit la discipline envisagée, du CP au CM l'enfant a eu à produire et à lire presque exclusivement des textes narratifs ».

⁴ Ibid. : « L'enfant est habitué à organiser les informations sur l'axe du temps ».

⁵ Marceline Laparra prend l'exemple des textes explicatifs, mais on peut très bien appliquer ce constat aux difficultés qu'éprouvent les élèves pour la rédaction de textes descriptifs.

⁶ BELIGON Stéphanie, BOURDIER Valérie, DIGONNET Rémi, LACASSAIN-LAGOIN Christelle. Lexique, sensations, perceptions et émotions. *Lexis, Revue de lexicologie anglaise*, n°13, 2019.

étapes ne semblent pas comparables. La sensation s'étend plus longuement dans le temps que l'émotion, caractérisée parfois par son aspect fugace et éphémère.

Si nous prenons les textes institutionnels, et notamment les programmes de cycle 2 et 3, on peut observer un grand vide à propos du registre précédemment évoqué des sensations: en effet, en recherchant le terme de sensation dans ces documents, on ne retrouve que deux occurrences, une dans le chapitre des arts visuels et l'autre dans le chapitre de l'EPS, à propos de l'expression corporelle et de la danse. Pourquoi ne réserver le travail autour des sensations qu'à des disciplines que l'on peut qualifier d'artistiques? Le fait que ce terme ne soit pas présent dans les paragraphes dédiés à l'étude du Français, et notamment en production d'écrit, signifie-t-il que la production d'écrit ne s'apparente en fait qu'à un travail technique, dissocié donc de sa dimension artistique et finalement sensitive qui ne laisse que très peu de place à l'expression des émotions? Cela serait terriblement réducteur et signifierait alors que l'imagination et la création ne sont pas la priorité des programmes en production d'écrit. Ce serait comme si le travail en poésie, par exemple, ne se résumait qu'à l'étude des procédés purement techniques, en occultant complètement la dimension artistique qui pourtant constitue l'essentiel de cette pratique littéraire. Que serait la poésie sans les sensations qu'elle procure?

Il convient cependant de tempérer ces propos puisque le mot *émotion*, quant à lui, est présent à vingt et une reprises dans les programmes du cycle 3 de 2020, mais on le retrouve de nouveau très majoritairement dans les passages liés à la culture artistique ainsi qu'à l'Éducation physique et sportive. Il fait toutefois deux apparitions dans les chapitres consacrés au français, une fois concernant le langage oral⁷, et une autre fois à propos de la lecture⁸ mais seulement pour les classes de 6ème. Cette plus grande représentativité vient peut-être du fait que l'émotion apporte une nuance plus réflexive, plus intellectualisée que la sensation brute qui précède la perception et donc l'émotion ?

⁷ Dans « Parler en tenant compte de son auditoire », « Partage d'émotions, de sentiments ».

^{8 «} Comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l'affrontement avec eux ».

Totalement absente des programmes de 2008⁹, l'occurrence du mot *sensation* apparaît progressivement en 2015¹⁰ puis en 2020¹¹, par petites touches successives, mais se cantonne encore dans les disciplines évoquées précédemment. Un rapide examen des programmes du cycle 4 nous montre qu'il en est de même au collège : aux chapitres consacrés à l'EPS et aux arts plastiques s'ajoute une très brève citation, noyée dans le domaine 3 du socle commun, du *« vocabulaire des émotions »* lié au français, à l'histoire des arts, à l'histoire et à la géographie (émotions et sensations sont visiblement associés dans un grand tout). Ce n'est donc visiblement pas un oubli lié à l'âge des élèves¹². Des progrès peuvent donc encore être réalisés à l'avenir.

Pourtant, le travail du lexique est mis en avant dans ces référentiels, mais l'aspect sensible souffre d'un sérieux déficit de représentation : il n'y a donc pas beaucoup de place pour le langage des émotions et encore moins des sensations dans ces documents, et notamment dans les programmes liés à l'écriture à l'école. Le chapitre « Culture littéraire et artistique » privilégie à son tour les aspects techniques (« genres, formes et modes d'expression ») : les élèves doivent connaître à juste titre les caractéristiques des différents genres littéraires mais l'aspect émotionnel est une nouvelle fois totalement occulté.

Dans le travail réalisé par Luc Péres-Labourdette, PEMF à Aurillac¹³, avec ses élèves de CM2 autour du mot *brûler*, les élèves donnent avec facilité plusieurs exemples pertinents de son sens concret, mais montrent plus de difficultés à accepter ce mot dans son sens figuré, qui fait référence au domaine sensitif. C'est avec l'aide de leur professeur que ce nouveau sens émerge dans l'esprit des élèves :

⁹ *MINISTÈRE* DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement; Cycle des apprentissages de consolidation (cycle 3), Arrêté du 9-6-2008 – J.O. du 17-6-2008, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement ; Cycle des apprentissages de consolidation (cycle 3), Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015.

¹¹ *MINISTÈRE* DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement ; Cycle des apprentissages de consolidation (cycle 3), Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020.

¹² A titre de comparaison, nous avons cherché dans les programmes de français de Seconde générale l'occurrence émotion, elle n'est présente qu'une seule fois : « tout en poursuivant la sensibilisation des élèves aux forces d'émotion du poème, on s'attache aussi à contextualiser la lecture de la poésie ». Le mot sensation est quant à lui, sans surprise, totalement absent. On peut donc se rendre compte que cet aspect est là aussi considéré comme non-essentiel.

¹³ GROSSMANN Francis, SARDIER Anne. Comment favoriser le réemploi lexical. *Recherches, Lexique et vocabulaire,* 2010/2 n°53.

« PE : Et non, vous n'y aviez pas pensé. Au début, il y avait juste un seul sens. Alors ici, qu'est-ce qui vous a fait trouver ?

E 24 : C'est les joues, ça se peut pas...

E 25 : Et c'est que la honte ça peut pas brûler, c'est une sensation.

PE : Eh oui, c'est une sensation. Et qu'est-ce que ça fait aux joues ?

E 26: On a chaud. »

Un important travail autour de ces thématiques peut donc être mis en place, et c'est ce que nous allons essayer de mettre en œuvre autour de la thématique des odeurs.

PARTIE UN: LEXIQUE ET ODORAT

A/ LA PLACE DU LEXIQUE A L'ÉCOLE

Les nombreux référentiels disponibles pour l'enseignement du français à l'école primaire ne se limitent pas seulement aux différents programmes du Ministère de l'Éducation Nationale : le site Eduscol propose également de nombreuses ressources liées à la réécriture, ainsi qu'à l'apprentissage du vocabulaire et du lexique, sur lesquels nous allons également nous appuyer en deux temps. Dans ces documents, nous retrouvons une part plus importante laissée aux sentiments des personnages, ce qui nous rapproche quelque peu du domaine sensitif qui nous intéresse.

Nous avons évoqué précédemment que les élèves semblent généralement avoir des difficultés à écrire des textes faisant référence aux émotions, car ce sont bien souvent des notions plus abstraites qui nécessitent une certaine maturité. Mais ce n'est pas la seule difficulté dont nous allons devoir nous accommoder : les élèves des cycles 2 et 3 ont également beaucoup de mal à revenir sur leur productions écrites, et à en proposer des versions améliorées. Ce travail de réécriture, d' *« épaississement »* de texte comme diraient Bucheton et Chabanne¹⁴ sera pourtant un des éléments centraux de notre travail.

Dans les « principes tactiques » de la réécriture sur le site Eduscol, plusieurs points nous 14 CRDP de Versailles / Delagrave, Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves, Paris, 2002.

intéressent particulièrement, puisque nous allons essayer de les mettre en œuvre : il y a par exemple le fait de demander aux élèves d'écrire « successivement plusieurs textes qui ne sont pas systématiquement corrigés », puisqu'il est prouvé qu'une copie recouverte d'encre rouge peut être un frein à la créativité des élèves et ainsi devenir contre-productive, tout en ne permettant aucune progression syntaxique ou orthographique¹⁵. Il faut donc adopter des stratégies d'accompagnement autres que l'usage archaïque du traditionnel stylo rouge, et principalement inciter et rassurer les jeunes scripteurs dans cet exercice. Ces ressources proposent également de présenter aux élèves un « apport copieux de culture et de savoirs », c'est-à-dire de parcourir avec eux un choix pertinent de textes littéraires dont ils pourront se nourrir afin de développer leurs productions d'écrit. Cela nécessite également de leur part une compétence de transfert de connaissances et de compétences, qui est une des clés de la réussite scolaire. L'élaboration d'un corpus de textes en lien avec la thématique présentée en classe est donc une étape essentielle, qu'il ne faudra pas négliger. Son utilisation devra également être réfléchie, car elle peut permettre d'éviter la douloureuse étape de réécriture qui nécessite à la fois une distanciation et un regard critique sur son propre travail, ce qui semble assez peu envisageable pour des élèves de cours moyen, notamment au stade de l'année lors duquel nous mettons en place cette séquence. Cette étape peut donc avoir lieu en douceur, par l'apport de la littérature et l'analyse de ces extraits d'œuvres.

Le site Eduscol propose également de nombreuses ressources autour de l'enseignement du vocabulaire 16, dont nous allons faire une rapide synthèse à partir des travaux qui nous intéressent plus particulièrement (notamment ceux de Alain Bentolila, Alise Lehmann, Jacqueline Picoche et Micheline Cellier). On retrouve ainsi des idées communes dans ces différents travaux. Le constat de base posé par Alise Lehmann 17 exprime les

¹⁵ COUBARD Florence, GAMORY KLINCKSIECK Florence. Ecrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé. Éla. Études de linguistique appliquée. 2003/4 no 132 ,pp. 457-482. : « La correction directe et complète sur la feuille s'est révélée peu opérante car l'apprenant se contentait de prendre ces informations pour argent comptant sans chercher l'origine de ses erreurs, d'où réitération systématique. »

¹⁶ EDUSCOL, Le vocabulaire et son enseignement, 2011, <u>https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire</u>: décliné en plusieurs chapitres.

¹⁷ LEHMANN Alise, Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes,2011,https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111 202 avec couv 201567.pdf

difficultés récurrentes et généralisées des enseignants du primaire pour enseigner le lexique à leurs classes. Les méthodes anciennes telles que les listes de mots dénuées de tout contexte à faire apprendre, l'insistance sur les irrégularités et non les régularités ou encore l'apprentissage au hasard par la lecture apparaissent aujourd'hui inefficaces. On peut tirer de ces quatre travaux plusieurs recommandations importantes pour enseigner le lexique aux élèves. Ainsi, l'imprégnation seule par la lecture ne suffit pas, elle doit être nécessairement associée à plusieurs activités. Selon ces différents chercheurs, il est vital d'accorder une grande importance au contexte pour que les élèves puissent mémoriser et retenir du vocabulaire nouveau; le travail sur la polysémie d'une part et sur la morphologie¹⁸ d'autre part leur parait extrêmement important dans l'enseignement du lexique. Enfin, l'apprentissage explicite et les mises en réseau apportent beaucoup à cet enseignement, mais il semble important de l'associer tout de même à un apprentissage implicite (ce fameux hasard des lectures) qui permet cependant une facilité de mémorisation par la contextualisation. Pour résumer, il ne faut pas se cantonner à une méthode en particulier, mais justement privilégier la variété d'approche tout comme la variété lexicale. C'est également ce que va préconiser Jean-Charles Chabanne et ses collaborateurs et collaboratrices, qui proposent une grande diversité d'activités pour l'apprentissage du lexique, notamment la collecte de « mots qui plaisent », de « mots qui ne plaisent pas » ou de « mots incompris » 19 à laquelle se prêtent avec plaisir les élèves. Jean-Charles Chabanne parle alors de « saynètes métalexicales »20. Selon ces chercheurs, le travail autour du lexique est encore trop

¹⁸ PICOCHE Jacqueline, 2011, Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf : « démonter et remonter les machines ».

¹⁹ CHABANNE Jean-Charles, CELLIER Micheline, DREYFUS Martine, SOULÉ Yves. Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans : GROSSMANN Francis, PLANE Sylvie. Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale. Actes des journées INRP/LIDILEM, Lyon, 2006. Presses universitaires du Septentrion, pp.85-101, 2008 : « Certaines expressions, très convenues, quasiment des collocations (merveilleuse beauté, terrible secret, passion folle) étaient neuves pour eux et leur procuraient du plaisir. Plaisir est le terme approprié car c'est ainsi que le texte séduit le lecteur, en tissant un écheveau de mots, d'expressions qui développent un réseau de croyances et de représentations captivantes ».

²⁰ CHABANNE Jean-Charles, « Tu vas dans le texte et tu relèves les mots...» : Enseigner la littérature dans le souci du lexique, entre grammaire, style et attention au texte, 11eme rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, Mars 2010 : « Au cours d'une séance de lecture d'un texte littéraire, l'enseignant est amené à gérer un moment d'échanges qui porte sur le vocabulaire, qu'il s'agisse de définir un mot, d'étudier sa valeur dans son contexte, de développer ses connotations, de repérer un réseau où il s'inscrit... Nous appelons ces moments des "saynètes métalexicales" ».

délaissé par l'école primaire, notamment par son apparente complexité de mise en œuvre. Ces recommandations rejoignent celles de la conférence Consensus du CNESCO qui exhorte notamment à « ne pas faire mémoriser des mots sortis de leur contexte », mettant ainsi fin aux anciennes pratiques pourtant toujours mises en œuvre.

Nous avons vu que l'enseignement du vocabulaire bénéficie depuis quelques années d'une importante mobilisation des chercheurs. Cependant, il reste encore quelques zones d'ombres, comme l'expliquent Anne Sardier et Francis Grossmann : en effet, l'apprentissage du lexique s'est modernisé, mais sa portée reste faible si le réemploi de ce lexique n'est pas pratiqué. Or, cette phase nécessaire de transfert demeure, selon eux, « l'arlésienne de la didactique du lexique »²¹. Les consignes des différents référentiels restent floues à son sujet : même si cette phase est vivement conseillée, il n'existe quasiment pas de documents qui permettent d'aider les professeurs des écoles à sa mise en œuvre. Selon ces chercheurs, aucune procédure didactique n'est conseillée. Francis Grossmann, citant Jacqueline Picoche, développe à son tour cette nécessité de combiner deux apprentissages traditionnellement opposés (l'explicite face à « l'apprentissage incident ») en avançant que l'un et l'autre se nourrissent mutuellement²². Il propose par exemple un apprentissage explicite (mises en réseau, liens sémantiques et morphologiques) lors duquel la contextualisation reprendrait une place prépondérante, tout en rejetant des conceptions anciennes telles que « le mot juste » sans activité métalexicale ou les listes de ce qu'il faut dire et ce qu'il ne faut pas dire²³. Le fait de proposer des jeux de manipulation voire d'invention de mots par l'approche morphologique trouve également vite ses limites²⁴, comme toute autre activité si elle est présentée de manière exclusive. Francis Grossmann tire des conclusions comparables

²¹ GROSSMANN Francis, SARDIER Anne. Comment favoriser le réemploi lexical. *Recherches, Lexique et vocabulaire,* 2010/2 n°53.

²² GROSSMANN Francis. Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine 2011, pp.163 – 183 : « Nous nuancerons donc les conclusions des auteurs, qui récusent le clivage opposant enseignement incident et enseignement systématique : on voit bien, à travers les exemples qu'ils fournissent comment peut se combiner l'approche "intégrée" et l'approche "systématique" ».

²³ Ibid, « Plutôt qu'un "vocabulaire fondamental", c'est donc un ensemble de répertoires qu'il faudrait pouvoir construire aujourd'hui, des lexiques des genres et des situations, intégrant la diversité et la variation ».

²⁴ Ibid, « Il reste certes utile de faire jouer les élèves en montrant comment sont "fabriqués" les mots construits [...] mais la notion de "transparence", souvent invoquée, n'est pas toujours... transparente : il reste nécessaire d'interroger les contraintes réciproques imposées par les affixes et par la base. »

quant à la production d'écrit, notamment (et cela nous intéresse tout particulièrement) à propos de l'expression des sentiments²⁵, en proposant des mises en œuvre de véritable parcours par étapes successives permettant de faire cohabiter et même interagir les actions et les sentiments de personnages au sein d'une même production écrite.

À ces nombreuses difficultés évoquées précédemment va venir se greffer une difficulté supplémentaire, et non des moindres : le lexique qui nous intéresse dans le cadre de ce travail est parmi les plus complexes de la langue française, et du langage en général : celui des odeurs. Pourtant, il ne fait pas partie des incontournables des programmes scolaires, bien au contraire.

B/ ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LA LINGUISTIQUE DES ODEURS

Un travail avec des élèves de cycle 2 et 3 sur le domaine sensitif peut donc sembler au premier abord quelque peu ambitieux puisqu'il est parfois difficile pour des jeunes enfants de s'exprimer sur un domaine qui peut leur paraître abstrait. Cependant, si nous décidions de nous consacrer à l'étude des cinq sens, la thématique serait trop large et nul doute que les élèves s'orienteraient plutôt vers les sens qu'ils connaissent et utilisent avec plus de facilité. Il a donc fallu faire un choix parmi les cinq sens.

Naturellement, les enfants sont portés vers le sens qui leur est le plus immédiat, c'est-àdire la vue. On peut d'ailleurs remarquer dans leurs écrits la grande importance
accordée au visuel : les adjectifs les plus connus des enfants se rapportent
principalement aux couleurs et aux formes tandis que les consignes de production
d'écrit dans une année scolaire ne font généralement jamais l'impasse sur la description
d'un personnage ou d'un paysage (dans le cadre de la géographie). Le travail des
couleurs se révèle également incontournable durant la scolarité, notamment par le biais
des arts plastiques et de l'histoire des arts. L'ouïe est aussi un sens très travaillé :
l'écoute d'une histoire, la discrimination des sons font partie intégrante des premiers pas
des écoliers notamment en maternelle, sans oublier la musique, les comptines mais aussi
les échanges entre camarades de classe. Le toucher, même s'il ne bénéficie pas d'un

²⁵ Ibid « Masseron (2008), et Grossmann et al. (2008) fournissent deux exemples complémentaires de la manière dont peut être favorisée l'intégration du lexique des émotions au cours d'un projet d'écriture narrative ».

travail aussi poussé, est au cœur des activités scolaires, notamment en cours d'Éducation physique et sportive lors desquels la maîtrise de gestes moteurs revêt une importance capitale.

Le sens olfactif, quant à lui, semble beaucoup plus complexe à aborder et, en relation avec le sens gustatif, se révèlent être tout aussi importants que délaissés durant la formation scolaire des élèves alors même qu'ils devraient bénéficier d'un retour sur le devant de la scène à l'heure où les enfants sont « naturellement » (ou culturellement) attirés par les produits industriels de piètre qualité gustative, souvent trop salés ou trop sucrés, transformés à outrance et dénaturés par des exhausteurs de goût artificiels (les productions d'écrits des élèves confirment cette tendance, avec une omniprésence des hamburgers, des kebabs et autres tacos, et ce même quand le sujet proposé n'a aucun rapport avec ce type d'éléments). Le fait d'engager un travail sur ces deux sens quelque peu mis de côté par l'Éducation Nationale semble finalement constituer un enjeu capital pour l'avenir des élèves, tant sur le plan sanitaire que sur celui du bien-vivre. Les référentiels ministériels évoquent l'importance de prendre soin de son corps par le biais de l'alimentation, mais ces nécessaires ajouts moralistes et théoriques ne peuvent avoir l'impact souhaité s'ils ne sont pas associés à des activités plus pratiques autour des domaines olfactifs et gustatifs, notamment en sciences²⁶. De plus, les sens de l'odorat et du goût ont connu un certain regain d'intérêt, notamment dans les médias, avec le contexte particulier de cette année scolaire 2020-2021 lié à la pandémie du COVID-19 : alors qu'ils sont perçus depuis longtemps comme des sens mineurs, les symptômes liées à ce virus (l'anosmie et l'agueusie notamment) ont permis de réaliser que la perte de l'odorat et du goût à plus ou moins long terme se révèle très handicapante pour les personnes atteintes. Cette prise de conscience a également permis de montrer qu'indépendamment de cette pandémie, une personne sur dix souffrait de troubles de l'olfaction. Les œuvres artistiques autour de ces phénomènes, parues bien avant la pandémie, apparaissent désormais comme prophétiques et connaissent un franc succès auprès du public. (le film « Perfect Sense » de David Mackenzie en est un parfait

²⁶ Depuis quelques années, la Semaine du Goût est mise en place mais son caractère éphémère ne semble pas suffisant pour faire évoluer des habitudes déjà bien trop ancrées dans le quotidien des élèves.

exemple). Le retour au premier plan de ces troubles et la grande quantité de reportages sur ces sujets ont donc redonné à ces deux sens toute la place qu'ils méritent.

Mais comme toujours, le travail autour de la langue française peut également constituer une entrée intéressante sur ce sujet et être associé à une telle activité. Nombreux sont les textes qui ont cette faculté de mettre l'eau à la bouche par le simple pouvoir des mots, des recettes de cuisine aux descriptions de festins dans la littérature jeunesse. La difficulté majeure réside cependant dans la complexité lexicale du domaine olfactif, peu sollicité, qui peut très rapidement devenir un frein à la progression envisagée. Si, comme le montrent les nombreuses recherches en linguistique dans ces domaines, le monde des couleurs par exemple bénéficie d'une richesse quasi infinie d'un point de vue lexical, celui des odeurs montre rapidement ses limites : d'une part, ce vocabulairelà devient très vite complexe et difficilement abordable avec des enfants et d'autre part, la plus grande variété de mots et expressions se rattache finalement plus aux mauvaises odeurs qu'aux bonnes. Les enfants, déjà facilement portés vers les puanteurs qui les amusent beaucoup, sont confortés dans cet intérêt universel par l'incroyable quantité d'œuvres de littératures jeunesse aux titres parfois consternants (notamment les albums) qui ont pour thème central les mauvaises odeurs (Mon chien qui pue, Histoire de monsieur ours qui pue des pieds, Cékicékapété, Tes chaussettes sentent la mouflette, et tant d'autres références du même acabit).

Ce n'est peut-être pas un hasard quand on sait l'importance que revêtaient les mauvaises odeurs dans la société des siècles précédents comme a pu le montrer Alain Corbin dans Le miasme et la jonquille²⁷. Engendrant la stigmatisation du petit peuple et des métiers considérés comme de peu de valeur (équarrisseurs, tanneurs, chiffonniers...), le sens de l'odorat fut considéré par Kant comme « anticonvivial », et par Georges Simmel comme « antisocial par excellence »²⁸ ainsi que le souligne Annick Le Guerer, « parce qu'il procure davantage de répulsions que d'agréments ». On peut également remarquer que le lexique de la puanteur, dans la langue française, est bien plus fourni que celui des odeurs alléchantes, avec des termes particulièrement spécifiques (remugle, fétide, nauséabond, méphitique par exemple).

²⁷ CORBIN Alain, *Le miasme et la jonquille*, Paris, éditions Flammarion, 2001, collection Champs. 28 LE GUERER Annick. Le déclin de l'olfactif : mythe ou réalité. *Anthropologie et Sociétés*. vol. 14, n° 2, 1990, p. 25-45.

Ainsi, nous allons poser une deuxième limite à notre travail en nous concentrant exclusivement au registre des bonnes odeurs et des sensations qu'elles peuvent susciter (le souvenir, l'envie, l'appétit...). Il semblait donc important de parcourir les recherches linguistiques sur le sujet, de Georges Kleiber à Annick LeGuerer en passant par Joël Candau²⁹ et Claude Boisson.

Aristote aurait parlé dans ses écrits de « l'imperfection de l'odorat humain », qui pourrait donc être à l'origine de l'immense imperfection du langage olfactif. Les philosophes ont depuis toujours disserté sur les domaines sensitifs, et l'on oppose généralement deux écoles, celle du rationaliste Descartes pour qui « la sensation n'est pas une source fiable pour connaître » 30, et celle d'un Bergson par exemple, qui défend l'idée que « l'expérience immédiate nous offre une compréhension plus significative » 31 que le rationalisme du premier. L'odorat humain est décidément source de débats de toutes sortes, et ce depuis des siècles.

Claude Boisson a par exemple montré que la piètre quantité du lexique olfactif n'est pas simplement un problème lié à la langue française, et qu'il en est de même dans toutes les langues du monde, à de rares exceptions près³². Ainsi, ce langage auquel on attribue des possibilités sans limites se heurte à une difficulté de taille : comme le dit Annick Le Guérer, « l'extraordinaire diversité des odeurs tient en échec le vocabulaire »³³. Pour s'exprimer sur le monde des odeurs, on utilise plus volontiers des analogies, des constructions syntaxiques (comme les compléments du nom déclinables à l'infini), mais finalement très peu de mots concrets. Jacques Candau explique ainsi qu'il n'y a pas de dénomination spécifique pour les odeurs, à la différence des autres domaines sensoriels. Cela serait dû, toujours selon Annick Le Guerer, à notre « impuissance à abstraire » les odeurs. Ainsi, la source de l'odeur devient son expression et ce sont les lexiques liés aux

²⁹ CANDAU Joël, L'anthropologie des odeurs : un état des lieux, *Bulletin d'études orientales*, *LXIV*, *Histoire et anthropologie des odeurs en terre d'Islam à l'époque médiévale*, Presses de l'Institut français du Proche-Orient, 2016.

³⁰ BOUCHARD Natalie, Le théâtre de la mémoire olfactive : le pouvoir des odeurs à modeler notre perception spatiotemporelle de l'environnement, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de MSC Aménagement, Montréal, 2013.

³¹ BOUCHARD Natalie, ibid.

³² BOISSON Claude. La dénomination des odeurs : variations et régularités linguistiques. *Intellectica*. *Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, « Olfaction : du linguistique au neurone ». n°24, 1997/1, pp. 29-49.

³³ LE GUERER Annick, op.cit.

plantes, aux épices, aux aliments, aux êtres vivants et aux objets que nous utilisons pour contourner cette grande pauvreté du lexique olfactif. On parle d'une odeur de lavande, ou d'un parfum de violette, mais ce parfum-là n'a pas de nom à proprement parler : il se rattache forcément à sa source³⁴.

Cela renvoie également une nouvelle fois à Aristote, selon lequel l'esprit humain ne peut concevoir quelque chose sans s'en faire une représentation mentale³⁵. C'est ainsi que les souvenirs et les impressions ressenties jouent un rôle prépondérant dans la construction de ces images mentales, cet « univers de référence » dont parle Francis Grossmann, et c'est ce que l'on va pouvoir également travailler avec les élèves même s'ils ne disposent pas d'un aussi grand réservoir de souvenirs qu'un adulte³⁶. Cependant, comme le souligne Natalie Bouchard, le souvenir permet d'opérer sur cette sensation ressentie une amplification aussi bien positive que négative : les souvenirs ne retranscrivent jamais vraiment la réalité passée du moment, ils sont forcément déformés. Nous avons vu que le lexique autour des mauvaises odeurs est finalement plus riche que celui lié aux bonnes odeurs, dont les termes spécifiques se révèlent bien plus techniques et réservés exclusivement à certains corps de métier comme celui des parfumeurs, des cuisiniers ou des œnologues, par exemple. On parle alors de fragrance, de bouquet, d'effluve ou d'essence, mais ces termes peuvent paraître trop complexes pour être travaillés avec de jeunes élèves. Il va donc falloir se tourner vers des catégories syntaxiques plus abordables, et notamment celle des adjectifs qui semblent plus faciles d'accès³⁷ : agréable, aigre, amer, aromatique, fleuri, vert etc. Comme le disent Barbara Bonnefoy et Valérie Triquet, l'expression d'une odeur par le langage peut se décomposer en trois composantes essentielles et complémentaires : « intensité, tonalité

³⁴ BOUCHARD Natalie, op.cit. : « André Holley et Patrick Mac Leod précisent que : Seule, la source d'une odeur est véritablement appréhendée comme un objet, à telle enseigne que nous ne savons nommer celle-ci que d'après celle-là ».

³⁵ Ibid, « C'est dans les formes sensibles que les intelligibles existent, tant les abstractions ainsi appelées que toutes les qualités et affections des sensibles. Et c'est pourquoi, d'une part, en l'absence de toute sensation, on ne pourrait apprendre ou comprendre quoi que ce fût et, d'autre part, l'exercice même de l'intellect doit être accompagné d'une image, car les images sont semblables à des sensations sauf qu'elles sont immatérielles ».

³⁶ BONNEFOY Barbara, TRIQUET Valérie. Les odeurs de la ville. *Villes en parallèle*, « Ville et environnement. Approche psychosociologique ». n°28-29, décembre 1999, pp. 124-139 : « Le vécu et les souvenirs organisent la perception et l'interprétation olfactive ».

³⁷ VASSILIADOU Hélène, LAMMERT Marie. Odeurs et dimension hédonique à travers le prisme des adjectifs. *Langages*. 2011/1 n°181, Armand Colin, pp73-88.

et composante affective »³⁸. Les champs sémantiques autour de la douceur ou de la puissance peuvent être travaillés, de même que ceux liés aux autres sens, comme l'harmonie, la caresse, les couleurs ou encore les textures. Il y a également un éventail infini de compléments du nom à décliner. Nous pouvons retrouver tous ces éléments synthétisés après la définition du mot *odeur* donnée par le TLFI sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales³⁹ dans une liste d'exemples assez révélatrice. Les travaux de recherches dirigés par Georges Kleiber et Marcel Vuillaume constituent également une référence absolue sur le sujet⁴⁰.

C/ PROPOSITION D'UN DISPOSITIF D'APRÈS LES PRÉCONISATIONS DES DIDACTICIENS

Ce que préconise Francis Grossmann

Selon Francis Grossmann, le travail autour du lexique a beaucoup de similitudes avec l'analyse de l'acte d'écrire : cela s'apparente finalement à un assemblage de plusieurs opérations cognitives simultanées⁴¹. De nombreux processus sont donc en jeu et c'est une tâche qui mobilise aussi bien des compétences précises que de solides connaissances. L'élève doit à la fois associer la reconnaissance de la forme du mot grâce à ses connaissances morphologiques (que ce soit graphiques ou phoniques), mais aussi mobiliser son univers de référence, lequel est propre à chacun. Cela renvoie une

³⁸ BONNEFOY Barbara, TRIQUET Valérie, op.cit.

^{39 «} SYNT.: Odeur délicieuse, divine, exquise, fine, suave; odeur écœurante, fétide, infecte, nauséabonde; mauvaise odeur; odeur forte, puissante; douce, légère, vague odeur; odeur chaude, enivrante, fade, fraîche, pénétrante; odeur fauve; odeur de cuisine, de peinture, de pharmacie, de poussière, de soupe; odeur de moisi, de renfermé, de roussi; odeur de bouc, de cadavre, de pourriture; odeur de chair, de femme, de mâle; odeur d'herbe, de fruit, de jasmin, de violette; odeur de printemps; l'odeur du bois, du foin, du pain, de la terre; l'odeur des feuilles, des fleurs, des roses; sans odeur; avoir, dégager, répandre, garder une odeur; aspirer, renifler, respirer une odeur; une odeur monte, traîne ».

40 KLEIBER Georges, VUILLAUME Marcel. Pour une linguistique des odeurs. Langages. 2011/1 n°181, Armand Colin. Disponible sur le web : < https://www.cairn.info/revue-langages-2011-1.htm > 41 GROSSMANN Francis, Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite, Conférence de Consensus CNESCO Ecrire et rédiger, ENS de Lyon, 2018 : « Lorsque nous manipulons les unités lexicales, nous effectuons simultanément plusieurs opérations qui se situent, au plan cognitif, à des niveaux très différents ».

nouvelle fois aux images mentales dont parle Aristote, mais aussi à une certaine notion d'inégalités que l'école publique se doit d'atténuer du mieux qu'elle peut.

Ce travail fait également appel à différentes caractéristiques de la mémoire, que les élèves font fonctionner au cours de leur scolarité : la mémoire de travail en situation, la mémoire à court terme, mais aussi la mémoire à long terme qui est essentielle dans le processus de transfert nécessaire pour les tâches plus complexes. Il fait appel à tout un ensemble de constructions dans une tâche cognitive qui s'apparente à un réinvestissement massif de la syntaxe, des connaissances discursives, ainsi que du contexte. Cela nécessite donc de solides pré-requis associés à une grande capacité de transfert de connaissances et de compétences. On peut également ajouter à cela la compétence métalinguistique, certes embryonnaire, que les élèves de cet âge-là découvrent et commencent à développer.

Anne Sardier et Francis Grossmann montrent que seule une programmation temporelle inscrite sur la durée peut réellement permettre de juger des compétences acquises par les élèves⁴², mais qu'elle vient complexifier un peu plus une activité déjà très exigeante. Le facteur temps paraît donc essentiel pour évaluer le réinvestissement des élèves : pour celles ou ceux qui se montrent capables, plusieurs semaines après la tâche initiale, de réinvestir des notions apprises en classe, on peut considérer que les compétences sont définitivement acquises.

La didactique du lexique reste une problématique majeure car son absence de définition concrète et d'applications pédagogiques (par rapport à d'autres disciplines) la rend plus complexe à mettre en œuvre. Ainsi, les méthodes employées par les professeurs des écoles sont variées, sans ligne de conduite commune, et peu arrivent finalement à leur fin : rendre cette didactique efficace avec l'objectif de « mettre les compétences lexicales au service des activités de communication ». De plus, les inégalités entre les

⁴² GROSSMANN Francis, SARDIER Anne. Comment favoriser le réemploi lexical. Recherches, Lexique et vocabulaire, 2010/2 n°53 : « Dans le processus d'appropriation conduisant au réemploi, l'un des premiers aspects à considérer est le facteur temps. On ne peut en effet penser que le vocabulaire sera véritablement approprié par les élèves s'ils le réemploient uniquement dans des séances proches de la première séance d'étude et prévues à cet effet. Les enseignants ne relèvent d'ailleurs pas toujours de problème particulier concernant ces séances présentant un dispositif didactique proche des séances initiales et dans lesquelles les élèves savent qu'il faut réemployer tel ou tel mot ou expression. Nous ne contestons certainement pas la nécessité de telles séances, nous disons simplement qu'il faut considérer l'appropriation – et donc le réemploi – sur une plus longue durée. »

élèves, comme évoquées précédemment, viennent rendre plus difficile encore cette mise en œuvre : la subjectivité, le milieu social et différents paramètres extérieurs peuvent creuser l'écart entre les élèves les plus favorisés et ceux qui le sont le moins. Il faudrait ainsi trouver une pratique qui permettrait de gommer ces écarts, mais il semble malheureusement plus logique que ceux-ci s'accentuent toujours plus malgré un travail réfléchi autour du lexique avec les élèves.

Ce travail fait ainsi appel à de très nombreux registres, aussi larges que variés : le lexique mental que l'on peut assimiler à un vaste réseau routier, la mémorisation des constructions syntaxiques et lexicales (« les nœuds sémantiques »⁴³), une conscience morphologique et sémantique...

Selon Francis Grossmann et Anne Sardier, l'étude d'un texte littéraire ne peut permettre l'organisation d'un réseau sémantique réutilisable par la suite lors d'une activité de production d'écrit. Cependant, ils mettent en avant ce qu'ils appellent « l'apprentissage incident », c'est-à-dire « l'instruction directe par un tiers ». Peut-être faudrait-il alors travailler non pas sur un seul texte littéraire, mais sur un ensemble de textes constitué sous la forme d'un corpus varié, comme nous prévoyons de le faire pour le présent travail ? Ainsi, le fait de jouer sur la quantité pourrait peut-être apporter un plus à cet apprentissage, tout en jouant également sur le travail prévu en aval de cette activité autour de textes littéraires ? Ces nombreux questionnements vont guider notre réflexion pour l'élaboration d'un dispositif utilisable en classe, en nous appuyant également sur les ressources mises à disposition des enseignants sur Internet.

Le travail que nous proposons de mettre en place va donc tenter d'associer écriture descriptive et réécriture consécutive à l'étude d'un corpus de textes, autour de la thématique des sensations et plus précisément des odeurs, avec des élèves de fin de cycle 2 et de cycle 3. L'utilisation du brouillon tel un outil génétique adopté par l'élève sera aussi un des aspects de la séquence que nous envisageons de mettre en œuvre, du moins pour les élèves qui le souhaitent.

⁴³ *Ibid*.

Une séance s'inscrivant dans une progression autour de la description

La mise en œuvre d'une telle activité d'écriture doit cependant succéder à des premières activités autour du genre descriptif, plus concrète que celle envisagée autour des notions abstraites des odeurs et des émotions suscitées. Elle va donc s'insérer dans un module bien plus large autour de la description, et prendre la place de séquence finale. Les semaines précédentes, le genre de la description aura été abordé et mis en œuvre dans le cadre de deux disciplines, et les élèves auront pu s'essayer à l'exercice de la production d'écrit descriptif.

Un premier travail a été mis en place autour de la description physique, s'appuyant sur des illustrations de monstres amusants et dont les nombreux détails permettent aux élèves de produire un texte relativement long (six à dix phrases selon les niveaux) autour de l'exploration du lexique morphologique et psychologique. La première séance a consisté à la découverte de cette façon d'écrire, qui leur est plus inhabituelle que le genre narratif qu'ils affectionnent plus particulièrement. Comme prévu, tous les textes sans exception présentaient des phrases toutes calquées sur un même modèle, avec de trop nombreuses occurrences des verbes être et avoir (« il a des grands pieds », « il a des longues oreilles », « il est tout vert », « il est triste » ...). Par contre, la majorité des élèves ont abordé instinctivement les différentes dimensions de la description d'un personnage – le visage, le corps, le caractère et l'attitude –, certes sans réelle organisation, mais sans que l'on ait listé ces différents éléments auparavant. Une deuxième séance a donc consisté à lire et analyser différentes descriptions humoristiques (les tantes Piquette et Eponge de Roald Dahl, la sorcière Cosima Lice de Marcel Pineau, ainsi que les descriptions des deux monstres de la première séance). Nous avons ainsi relevé plusieurs éléments descriptifs, les verbes, le vocabulaire spécifique ainsi que les différentes constructions de phrases. Lors de la troisième séance, les élèves avaient pour tâche de réécrire la description d'un des deux monstres, ce qui a permis de mesurer les apports de la séance précédente qui se sont révélés inégaux selon les élèves. Il y a certes des améliorations notables pour une bonne partie de ces travaux, on peut noter une évolution certaine mais peut-être pas autant que nous l'aurions souhaité. Ce travail a toutefois permis de tester un dispositif avec cette classe,

ce qui peut permettre d'ajuster l'élaboration du dispositif pour le travail autour des odeurs qui nous intéresse.

En parallèle, lors d'une séquence de géographie qui a succédé à l'étude des différents paysages (campagnes et villes, littoraux et montagnes), nous avons abordé la description de paysage à partir de photographies que nous avons découpées en plusieurs plans, allant du plus rapproché au plus éloigné. Après deux exercices de découpage en commun et à l'oral, les élèves se sont exercés individuellement lors de deux séances sur deux différentes photographies, l'une d'une route sinueuse qui se perd sur le plateau de l'Aubrac, l'autre d'un domaine viticole au cœur des Vosges.

Ces deux activités semblaient essentielles avant de commencer à aborder avec les élèves la description plus abstraite des sensations, et notamment celle des odeurs qui nous intéresse. Elles ont également permis de mesurer certains paramètres à ajuster pour la phase d'enrichissement lexical qui a montré quelques limites pour certains élèves, et a permis de vérifier le point de vue de Francis Grossmann sur la seule utilisation de la littérature comme imprégnation. Nous avons également pu nous familiariser avec les critères de réécriture de Claudine Fabre-Cols⁴⁴ qui permettent d'évaluer avec précision les processus d'amélioration des productions écrites mis en œuvre par les élèves dont nous nous servirons par la suite pour analyser plus en détail les travaux des élèves.

Problématique

L'objectif va donc être de croiser tous les éléments théoriques et pratiques dont nous disposons pour élaborer un dispositif qui pourra être utilisable en classe, et qui nous semblera efficace pour permettre d'atteindre les objectifs que nous nous fixons, tout en

⁴⁴ ROMIAN Hélène. «Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture» par Claudine Fabre-Cols, 1990. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. n°4, 1991, pp. 195-197.

laissant une part importante à la littérature de jeunesse et à son utilisation dans une telle séquence.

D'après les ressources sur le site Eduscol, « un projet d'écriture est conduit sur le long terme »⁴⁵. Comme il s'agira d'une séquence décomposée en trois temps, nous ne pouvons pas proprement parler de projet d'écriture. Elles prévoient également « l'étroite association de la lecture et de l'écriture » (« lecture d'auteurs »), ce qui nous intéresse déjà beaucoup plus. Comme la classe dans laquelle nous allons mettre en œuvre ce dispositif est composée de trois niveaux (CE2, CM1, CM2), nous allons également prévoir ces moments d' « échanges entre pairs », en favorisant des travaux en petits groupes au sein de chaque niveau. L'activité de lecture et d'enrichissement lexical pourra donc être menée par binômes ou trinômes. Nous pourrons ainsi prévoir une certaine différenciation, et fixer des attendus différents selon les niveaux de classe. Ces ressources indiquent aussi que « l'observation des textes d'auteurs donne lieu à l'élaboration d'outils ». La littérature semble donc également pouvoir jouer un rôle dans l'acquisition du lexique de la subjectivité, et plus particulièrement celui des sensations et des émotions, comme a pu également le montrer Francis Grossmann⁴⁶.

Nous allons donc nous demander, tout au long de ce projet, en quoi la littérature de jeunesse peut enrichir le lexique de la sensation (et notamment des odeurs) en production écrite ?

Présentation du dispositif

Le dispositif mis en place pour cette classe se décompose en trois temps, et les deux premiers temps sont eux-mêmes décomposés en deux séances chacun.

Le premier temps s'est donc déroulé en deux séances rapprochées, la première le lundi et la deuxième le mardi. Le premier jour, la consigne demandait aux élèves de dresser

⁴⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Qu'est-ce-qu'un projet d'écriture, Enseigner l'écriture au cycle 3, Mars 2016.

⁴⁶ GROSSMANN Francis. Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine 2011, pp.163 – 183 : « Une meilleure spécification des répertoires lexicaux à privilégier, en fonction des genres scolaires et non scolaires mobilisés (ex. le lexique des sensations et des sentiments peut s'inscrire comme un objectif utile à la fin de la scolarité primaire et au début du collège, en lien avec l'étude de récits et de romans ».

une liste de toutes les odeurs qu'ils apprécient, sans précision supplémentaire. Ce travail préliminaire permettait de voir quels élèves pourraient manquer d'inspiration, notamment par rapport à ce sens considéré comme mineur, et au contraire ceux qui mettraient en avant des prédispositions. Ces premières listes variaient beaucoup en quantité, et un élève (Lucio en CM1) a même listé cent odeurs (qui n'étaient d'ailleurs pas forcément toutes des odeurs à proprement parler). Dima, également en CM1, a par contre d'emblée cherché à analyser les raisons de cet attrait pour les trois odeurs qu'elle a listées⁴⁷, avec des évocations de souvenirs et des comparaisons. Cette phase initiale n'était pas forcément prévue mais elle constituait une entrée plus concrète dans la séquence mise en place. Ainsi, les élèves pourraient choisir dans cette liste l'odeur qu'ils souhaiteraient utiliser pour le travail demandé par la suite. Le lendemain, la consigne gagnait en précision et correspondait plus à l'activité centrale de ce travail autour du lexique des odeurs et des sensations : « Vous avez un flacon en verre, et vous allez choisir d'enfermer une odeur que vous aimez dans ce flacon : décrivez cette odeur, et ce qu'elle vous évoque. ». La notion d'évocation posait des problèmes à certains élèves, mais une fois ce terme explicité par une discussion entre les élèves, ils ont tous pu entrer dans l'activité de rédaction. Nous avons également échangé en classe entière sur l'importance de ces deux sens, ce qui faisait bien sûr écho au contexte sanitaire et aux symptômes liés au COVID-19 bien connus des élèves (agueusie et anosmie). Ces productions écrites initiales nous permettront donc d'analyser les apports du second temps prévu la semaine suivante.

Le deuxième temps, lui aussi décomposé en deux séances, consistait donc au travail à partir de textes issus de la littérature jeunesse. Un corpus d'extraits a donc été proposé aux élèves, et certains de ces extraits ont été lus dans le cadre de la lecture offerte (notamment ceux de *Watership Down* de Richard Adams, car le vocabulaire employé est plus difficile d'accès pour de jeunes élèves, mais non moins intéressant et particulièrement évocateur). Dans ce corpus, on pouvait trouver :

^{47 «} J'aime l'odeur des preunier en fleurs car sa me rappelle le printemps et ça a un peutipeu l'odeur des frittes. J'aime aussie l'odeur de l'air après la pluis car sa sent la récréation et les feuilles eumide. J'aime l'odeur de la neige sa sent lumiditer et les bonome de neige et alors les carotte ».

- un extrait d'*Harry Potter et le prince de sang-mêlé*⁴⁸, dans lequel le trio de héros (Harry, Ron et Hermione) découvre le philtre d'amour du professeur Slughorn qui a pour caractéristique d'exhaler l'odeur préférée de chacune des personnes qui passe à sa portée.
- deux extraits du roman britannique culte *Watership Down*⁴⁹, dans lequel les odeurs jouent un rôle important pour la bande de petits lapins qui sont les personnages principaux. Ceux-ci cherchent l'endroit idéal pour établir une nouvelle garenne libre (ce roman étant une parabole autour des différents régimes politiques). Dans le premier, Hazel, le personnage principal, suit une odeur appétissante qui flotte dans l'air jusqu'à découvrir un champ de fèves en fleurs. Dans le deuxième, la bande d'Hazel, accueillie lors d'une étape par une autre garenne, découvre le parfum enivrant de la carotte jusqu'alors inconnu. Certains adjectifs plutôt complexes, comme *« capiteuse »* ou *« chevaline »* ont été découverts par les élèves et réinvestis par la suite, ce qui n'est pas sans rappeler *« les mots qui plaisent »* relevés par les élèves lors des *« saynètes métalexicales »* dont parlent Jean-Charles Chabanne, Micheline Cellier, Martine Dreyfus et Yves Soulé dans un de leur travaux évoqué précédemment ⁵⁰. C'est donc un des principaux intérêts de proposer des extraits littéraires plus exigeants.
- un extrait de *Cabot-Caboche⁵¹* de Daniel Pennac, dans lequel le personnage principal (un jeune chien qui se retrouve dans la rue) apprend à *« démêler l'écheveau des odeurs »* pour devenir le plus fin limier du quartier, au grand bonheur de ses congénères qui le mettent à contribution pour débusquer des denrées oubliées.
- un extrait de *Les orangers de Versailles*⁵² d'Anne Pietri, dans lequel l'héroïne raconte la mission que lui confie Mme de Montespan, à savoir mettre à profit son odorat développé pour la conception de parfums à partir d'huiles essentielles.

⁴⁸ ROWLING J.K., *Harry Potter et le prince de sang-mêlé (Tome 6)*, Éditions Gallimard Jeunesse, 2005, collection Folio Junior.

⁴⁹ ADAMS, Richard, Watership Down, Bordeaux, Éditions Monsieur Toussaint Louverture, 2016.

⁵⁰ CHABANNE Jean-Charles, CELLIER Micheline, DREYFUS Martine, SOULÉ Yves. Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans : *GROSSMANN Francis, PLANE Sylvie. Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale. Actes des journées INRP/LIDILEM, Lyon, 2006.* Presses universitaires du Septentrion, pp.85-101, 2008.

⁵¹ PENNAC, Daniel, Cabot-Caboche, Paris, Nathan, 1994, collection Pocket Junior.

⁵² PIETRI Anne, Les orangers de Versailles, Bayard Jeunesse, 2000.

- et enfin un extrait de l'album L'arbre aux mille senteurs⁵³ de Viviane, dans lequel une petite fille enferme dans des bouteilles les odeurs qu'elle apprécie, pour pouvoir les respirer quand elle voudra. C'est notamment ce concept qui nous a servi de point de départ pour la consigne de production d'écrit. Pour les CE2, ce corpus se réduisait à l'extrait de L'arbre aux mille senteurs, celui d'Harry Potter, et trois très courts extraits de Cabot-Caboche, de l'album La couleur des sens⁵⁴ de Gustavo Roldan ainsi que de Charlie et la Chocolaterie⁵⁵ de Roald Dahl, ce qui rend le travail autour des apports de la littérature jeunesse moins significatif que pour les cycles 3. Ces extraits d'œuvres de littérature jeunesse ont été choisis pour la variété des éléments du champ lexical olfactif ainsi que pour la thématique centrale des odeurs qui les unit. De plus, les personnages principaux de ces extraits composent une diversité intéressante, garçons, filles ainsi que lapins et chiens, ce qui renforce l'identification des élèves à ceux-ci. Le fait que certains personnages soient des animaux permet également de replacer le sens de l'odorat au premier plan. Le vocabulaire olfactif de ces extraits a été répertorié dans le tableau suivant afin de mesurer la richesse et la variété de celui-ci. Les différents extraits proposés sont joints dans les annexes.

L'arbre aux mille senteurs de Viviane				
Noms	« air », « odeur », « arômes »			
Adjectifs	« marin », « pur »			
Verbes	« sentir », « respire à plein poumons »			
Sources d'odeurs	« ça sent le champignon, la mousse, le marron d'Inde, l'aiguille de pin, le tapis de feuilles mortes, la châtaigne, la pluie et la terre ».			
Émotions	« lui font chaud au cœur »			
Watership Down de Richard Adams				
Noms	« parfum », « fumet », « odeur », « senteur », « fragrance », « vague odorante », « saveur »			
Adjectifs	« âcre », « fraîche, suave et pénétrante », « entêtante », « saine », « puissant », « étrange », « forte », « piquante et chevaline », « capiteuse et fruitée »			
Verbes	« lever le nez », chatouiller les narines », « imprégnait l'air », « monta à la			

⁵³ Viviane (texte), BRUNO Amélie (illustratrice), L'arbre aux mille senteurs, Editions Carnets de sel, 2019.

⁵⁴ Roldan, Gustavo, La couleur des sens, Éditions Qui Quand Quoi, 2005, collection A lire et à délire.

⁵⁵ DAHL, Roald, Charlie et la chocolaterie, Éditions Gallimard, collection Folio Junior.

	tête », « renifla »,
Sources d'odeurs	« aubépine », « bouses de vaches », « champ de fèves », « racines potagères »
Émotions	« grisant », « enivré », « l'eau à la bouche », « onde de plaisir »
	Harry Potter et le prince de sang mêlé de J.K.Rowling
Noms	« vapeurs et odeurs », « parfums », arôme », « émanations », « nectar », « substance », « vapeur qui s'élève en spirales »
Adjectifs	« bizarres », « exquis »
Verbes	« reniflèrent », « respira très lentement et très profondément », « emplissaient »
Sources d'odeurs	« odeur de bois des manches à balai », « arôme de fleur », « parfum d'herbe fraîchement coupée, de parchemin neuf »
Émotions	« sentiment d'immense contentement », « ses joues rosirent un peu »
	Cabot-Caboche de Daniel Pennac
Noms	« odeurs », « odeur » : nombreuses occurrences
Adjectifs	« violente », « fameuse »
Verbes	« rampaient, planaient, serpentaient, s'emmêlaient », « démêler », « sentait », « montait à la tête »
Sources d'odeurs	« odeur de couenne de jambon », « odeur de rascasse », « la trace d'un os de bœuf », « odeurs de caoutchouc, d'essence, d'oranges, de fleurs, de chaussures », « odeur de viande »
Émotions	« déconcerté », « son sourcil gauche se cabra », « la salive lui vint à la bouche », « il ne sentait plus qu'elle »
	Charlie et la chocolaterie de Roald Dahl
	« le nez en l'air », « mieux respirer », « délicieuse odeur de chocolat », « flottait », « comme il aimait »
	Les orangers de Versailles d'Anne Pietri
Noms	« parfum », « senteur », « essences », « bouquet », « odeurs »
Adjectifs	« végétales », « plus légères », « animales », « capiteuses et épicées », « finement dosé », « unique et délicieuse », « fleuri, tendre et raffiné », « doux », « merveilleuses »
Verbes	« s'accorder », « sentir », « respirer », « dégageait »
Sources d'odeurs	
Émotions	« capable de s'en souvenir pour l'éternité »
	La couleur des sens de Gustavo Roldan
	« l'odeur du gazon fraîchement tondu », « le parfum suave des fleurs de

Avec ces corpus, un tableau déjà prêt avec quelques exemples pour chaque catégorie leur a été donné. Les élèves devaient donc repérer dans ces textes tous les noms liés aux odeurs (synonymes ou noms d'odeurs), tous les adjectifs qui décrivent ces odeurs, tous les verbes liés à l'odorat et enfin les sensations ou les émotions procurées par ces odeurs. Ce travail a pris plus de temps que prévu, et il a été demandé aux élèves, une fois l'objectif de ce travail bien compris, de le poursuivre à la maison pour la semaine suivante (l'objectif étant surtout de leur faire lire des extraits de romans) en se concentrant sur un texte de leur choix parmi ceux qui leur étaient proposés, pour ne pas que cette activité soit trop chronophage et les démobilise. La mise en commun collective au tableau⁵⁶ a donc pu se faire lors de la seconde séance de ce deuxième temps, avec des discussions prenant la forme de débats autour de la pertinence ou non de tel ou tel choix (le « philtre d'amour » par exemple a suscité un échange intéressant puisque ce n'est pas un nom d'odeur à proprement parler, mais dans l'extrait d'*Harry Potter*, c'est la source de la plus délicieuse des odeurs : fallait-il donc le considérer comme un nom d'odeur ou pas ?).

Enfin, le troisième temps consistait à la production d'écrit finale qui pourra être comparée avec la première pour observer si la littérature jeunesse peut avoir un impact sur les productions des élèves. Le choix a été fait de ne pas donner aux élèves de grille de relecture, même construite en commun par les élèves, car son utilisation pourrait se révéler contre-productive et freiner l'inspiration de certains par la présence de critères sous la forme « j'ai utilisé... ». De plus, nous souhaitons mesurer l'impact de la littérature jeunesse sur l'évolution des productions d'écrit par imprégnation, même si, comme le relève Francis Grossmann entre autres, l'imprégnation seule ne suffit pas. Nous partons toutefois du principe (et c'est la problématique qui nous guide) qu'elle peut jouer un rôle prépondérant dans ce type d'activité, associée bien sûr à une approche méta-lexicale autour des synonymes, de la polysémie et du champ lexical des odeurs.

⁵⁶ Les photographies du tableau sont dans les annexes.

PARTIE DEUX: ANALYSE A PARTIR DES TRAVAUX DES ÉLÈVES

A/ PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE D'ANALYSE ET VUE D'ENSEMBLE SUR LA CLASSE ENTIÈRE

Une fois que la séquence prévue a été mise en œuvre et que les différents travaux des élèves ont été collectés, un travail d'analyse de l'ensemble des travaux a pu être réalisé autour de plusieurs axes. La méthode en question pour analyser ces différentes productions écrites a donc permis de se questionner sur les critères qu'il importe de retenir.

Dans un premier temps, il a semblé important, pour avoir une vision d'ensemble, d'observer les deux productions des élèves d'un point de vue quantitatif. Bien que cet aspect ne retienne pas particulièrement l'attention des didacticiens, il permet cependant de voir, à propos d'un thème d'écriture plus abstrait (la description de quelque chose d'invisible, d'immatériel) si l'inspiration des élèves lors de ce travail s'est développée. Ainsi, le nombre de phrases ainsi que le nombre de lignes (en version dactylographiée) ont été comptabilisés. Il semble évident que ce décompte est purement indicatif et n'apporte aucune valeur analytique à notre travail. On peut cependant remarquer que la quasi-totalité des élèves a écrit lors de la deuxième production en plus grande quantité : hormis un seul élève de CM1, l'ensemble des élèves de cycle 3 a écrit un plus grand nombre de phrases, ainsi qu'un texte plus long dans des proportions parfois très importantes (ils sont par exemple huit à avoir au moins quadruplé le nombre de phrases écrites). A ce tableau statistique, le nombre de mots utilisés du champ lexical des odeurs (hormis le mot *odeur* bien sûr, qui était donné dans la consigne) a également été compté, ce qui nous permet de voir que sur les vingt élèves présents durant l'ensemble de la séquence et qui ont produit les deux textes, treize d'entre eux ont utilisé un plus grand nombre de termes spécifiques du champ lexical olfactif dans leur production finale; six d'entre eux ont utilisé autant de mots, et une élève de CE2 a vu ce nombre réduire entre les deux productions d'écrit. Ils sont cependant seulement trois à avoir utilisé dans leur

production finale plus de cinq mots spécifiques au champ lexical des odeurs, et trois autres élèves en ont utilisé quatre.

On remarque ainsi une tendance générale qui montrerait qu'entre les deux productions d'écrit, le travail autour des extraits de littérature jeunesse a apporté aux élèves une certaine inspiration doublée d'une motivation qui leur a permis de développer peut-être plus facilement leurs idées dans des textes visuellement plus denses. Toutefois, la comptabilisation du nombre de phrases ou de lignes produites n'est aucunement un indicateur qui nous permet d'analyser qualitativement les différentes productions, et il a donc fallu trouver des prolongements à ce tout premier décompte statistique, qui permet cependant d'observer un enrôlement croissant des élèves tout au long de cette séquence, ainsi qu'une inspiration qui s'est développée après les séances autour de la lecture d'œuvres de la littérature jeunesse.

		Nombre de	lignes	Nombre de	phrases	Utilisation	de mots
		en dactylog	graphié			du champ	e lexical
						des odeurs	s excepté
						le mot « od	leur"
		Texte 1	Texte2	Texte 1	Texte 2	Texte 1	Texte 2
CM 2	Elyn	2	4	2	10	1	2
	Ruben	3	12	2	17	0	4
	Tina	2	4	4	6	1	1
	May	3	8	3	9	0	7
	Enzo	2	7	2	10	0	2
	Clément	2	4	2	8	0	2
	Anouk	3	5	4	10	3	11
CM1	Helios	2	4	1	10	1	1
	Nylan	2.5	10	4	17	0	1
	Noémie	3.5	5.5	6	10	0	1
	Dima	3	6	3	6	1	4
	Solaya	2	5	3	8	0	4
	Lucio	2	12	2	9	0	9
	Barbara	2	4	2	9	1	1
	Mathis	4	4	2	2	1	1

CE2	Samia	3	1	2	1	2	0
	Myrtille	4	3	2	5	1	1
	Zita	3	3	5	3	0	1
	Luce	3.5	5	3	7	0	1
	Alexis	1	2	1	3	0	0
	Clément			1			
	Mattis						
		N	MOYENNE	S PAR NIV	EAU		
(CM2	2,4	6,3	2,7	10	0,7	4,1
(CM1	3	6,3	2,9	8,9	0,5	2,75
(CE2	2,6	2,8	2,3	3,8	0,6	0,6
	MÉDIANES PAR NIVEAU						
	CM2	2	5	2	10	0	2
	CM1	2,25	5,25	2,5	9	0,5	1
(CE2	3	3	2	3	0	1

Document 1 : Nombre de lignes et de phrases produites, nombre de mots du champ lexical des odeurs.

Ce constat a entraîné par la suite, dans un deuxième temps, un inventaire de tout le lexique lié au domaine olfactif utilisé par l'ensemble des élèves de la classe. Les noms (cinq occurrences différentes) et les verbes (huit) semblent avoir été difficiles à utiliser pour les élèves, cependant on peut répertorier un éventail intéressant d'adjectifs liés aux odeurs qui ont pu être réinvestis (dont certains d'entre eux ne sont pas très courants dans les productions d'élèves de cet âge), et bien sûr des « noms d'odeurs » (les compléments du nom liés à la source de l'odeur) constituent la catégorie la plus fournie.

Noms	Verbes	Adjectifs	Autres (sources)
Parfum	Sentir	Fruitée	Viande
Senteur	Sentir bon	Fleurie	Chocolat
Arôme	Chatouiller les	Douce	Jasmin
Douceur	narines	Capiteuse	Rose
Nectar	Monter en spirales	Bizarre	Abricot
	Faire éternuer	Désagréable	Friture
	Faire chaud au cœur	Épicée	Oranger

Flotter	Vanillée	Poivre
respirer	Sucrée	Frais (machine à laver)
	Subtile	Cannelle
	Bonne	Caramel
	Délicate	Gâteau
	Suave	Bougies
	Agréable	Cookies
	« perspicace »	Sauce bolognaise
	Tropicale	Bonbon
	Forte	Chouquettes
	Chevaline	Sucre
	Oranger	Cerisiers en fleurs
	Apaisant	Pruniers en fleurs
	Acide	Parquet
	Neuf	Sueur
		Mer
	Frais (utilisé comme	L'air après la pluie
	un nom : le frais)	Les feuilles humides
	Propre (utilisé comme	Jardin
	un nom)	Chien
		Cheval
		Canard gras
		Poivre
		Poulet
		Frites
		Citron vert

Document 2: Les mots du champ lexical des odeurs dans les deux textes

Même si un tel inventaire permet de voir la variété du lexique utilisé par la classe entière autour de cette thématique, il peut se révéler plutôt trompeur puisque pour la catégorie des adjectifs par exemple, une seule élève de CM2 (May) en a utilisé neuf d'entre eux en énumérant les différentes odeurs qu'un gâteau peut dégager. Il fallait donc trouver une autre approche qui permettrait d'analyser plus précisément chacun des travaux des élèves.

Claudine Fabre-Cols, spécialiste de la réécriture, de la critique génétique et des activités métalexicales à l'école, a mis au point une *« typologie des ratures »* dans l'utilisation du brouillon en production d'écrit. Même si la première production d'écrit de notre séquence autour des odeurs n'est pas à proprement parler un brouillon, il peut

être intéressant, afin de comparer les productions initiales et finales, d'utiliser ces quatre critères mis en avant par Claudine Fabre-Cols : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement. D'après des analyses statistiques menées, elle a pu se rendre compte que le remplacement dominait, tandis qu'en cycle 3, l'ajout occupait la deuxième place du classement, devant la suppression. Enfin, le déplacement n'est que très minoritaire, et semble être la modification qui pose le plus de difficultés aux élèves lors de la réécriture⁵⁷. Il peut être intéressant de comparer ces données statistiques avec celles que nous pourrons établir sur l'ensemble de la classe de Sainte-Croix Volvestre, avec quelques réserves toutefois.

	AJOUTS	SUPPRESSIONS	REMPLACEMENTS	DÉPLACEM ENTS
		LES CM2		
ELYN	 la douceur le parfum de ma mamie l'odeur fruitée du printemps les bonbons 	- procure du bonheur - évocation Aladin	- Jasmin → Rose - les champs fleuris → l'odeur fleurie	
RUBEN	 elle est douce fait ressentir l'effort réconforte sent la sueur c'est mon odeur préférée nombreuses évocations 	on a fait la fêteun de mesmeilleurs souvenirs	 parquet de basket → terrain de basket coupe gagnée → ma progression 	
TINA	 sensation de paradis souvenir du premier poulet odeur de friture et croustille 	- odeur d'abricot, lait d'ânesse, douceur des mains.	- odeur de la crème pour main → odeur du KFC	
MAY	- les gâteaux d'anniversaires, les gâteaux étrangers	porc au caramel de mon pèrec'est trop bon	- odeur de caramel → odeur de gâteau	- odeur de gâteau au caramel finale →

⁵⁷ ROMIAN Hélène. «Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture» par Claudine Fabre-Cols, 1990. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. n°4, 1991, pp. 195-197 :« Si le remplacement domine (45%), le déplacement est peu intégré (2%); l'ajout et la suppression (30% et 22 %) évoluent en sens inverse : la seconde domine au CP, mais c'est le premier qui l'emporte au CM ».

	 odeur bizarre, capiteuse, désagréable, des odeurs différentes pleins de senteurs : épicée, vanillée, sucrée, capiteuse, subtile, fleurie cupcakes, muffins, gâteau aux crêpes. 			Odeur de gâteau
ENZO	 odeur sucrée c'est bon, cette odeur est bonne plusieurs souvenirs : la mer, les grandes vacances, la fin de l'école 	- la glace à la fraise	- odeur de fraise → odeur de chocolat	- quand j'étais à la mer
CLEMENT	 le confit avec poivre et sel l'odeur sent la viande quand je sale et poivre le canard les étapes de la préparation des canards gras 	- quand j'étais petit	- odeur de la chatte → odeur du confit	
ANOUK	- odeur de la cannelle délicate et épicée - ça chatouille les narines - monte en spirales, fait éternuer - impression d'être dans les rues en Inde - suave et perspicace (?) -senteur très agréable - arôme un peu fruité - comparaison avec l'odeur du gâteau au chocolat - je l'adore	 - ça sent le frais et le propre. - depuis que je suis petite - les draps sentent très bons - c'est cool 	- odeur de frais et de propre de la machine à laver → odeur de la cannelle	
	AJOUTS	SUPPRESSIONS	REMPLACEMEN TS	DÉPLAC EMENTS
		LES CM1		
SOLAYA	- cette senteur que je	- impression d'odeur	- odeur de la	

	prends le temps de sentir - odeur qui fait chaud au cœur - pas une odeur suave - impression de paradis - sensation de plaisir - souvenir des anniversaires	tropicale, de soleil.	crème pour les coups de soleil → odeur du gâteau au chocolat	
LUCIO	- odeur forte qui flotte partout - odeur chevaline de cuir, de viande - évocation : odeur de l'ancien temps quand je faisais de l'équitation, odeur de viande cuite, odeur des toiles - odeur des citrons verts fraîchement coupés et acides, nectar savoureux agréable - arôme de fleurs (énumération) - agréable à respirer	 la sauce tomate les origines mexicaines la cuisine mexicaine 	-l'odeur des empanadas → l'odeur du chien de mes cousins	
HELIOS	- différents souvenirs		- odeur de mousse au chocolat → odeur de cookies	
NYLAN	 je me sens heureux les frites bien faites et salées les cuisses du poulet le croustillant l'odeur qu'on sent à 30 m à deux doigts de tomber dans les pommes. odeur qu'aime toute la famille. 	- steak haché, bolognaise et spaghettis	-spaghettis bolognaise → poulet avec des frites.	- j'adore l'odeur : 2eme phrase → 1ere phrase.
NOEMIE	parce que c'est petit, sucré et bonmême aujourd'hui		- le sucre qu'il y a dessus → ça sent le sucre.	- super méga bon

	j'aime ça		- un très bon souvenir → un bon souvenir		
DIMA	 impression de joie et de bonne humeur petite touche d'odeur sucrée ou caramélisée air de parfum légèrement orangé donne l'impression d'avoir 4 ans. 	- cette odeur m'a accompagné toute ma vie ; à chaque maison où j'ai déménagé il y avait un cerisier.	- l'odeur des cerisiers en fleurs → l'odeur des pruniers en fleurs - ça me rappelle mon anniversaire qui est au printemps → ça me rappelle mes anciens amis et les samedis		
BARBARA	 un bon souvenir, le premier kebab la gastro quand je sens cette odeur, je vole au dessus des nuages, je voyage à travers le monde. je suis au paradis des kebabs 	- odeur des kebabs apaisante			
MATTHYS	 une émotion de réussite, une odeur de victoire (quand tu exploses des aliens) une émotion de joie quand tu passes au deuxième niveau. 	le jeu est tout chaud et ça sent trop bonça sent trop bon	l'odeur du jeu vidéo quand tu le sors du carton → quand il est sorti de la boîte avec la console		
La dernière élève de CM1, Marilou, n'était présente que lors de la séance d'élaboration de la liste d'odeurs, qui était cependant très intéressante.					
LES CE2					
MYRTILLE	- l'odeur du sel, l'air de la mer	- je cueillais la menthe pour la sentir	- odeur de la menthe → odeur		

	- l'odeur des pique-nique - les éponges ça sent bon	en cours de route - les tisanes à la menthe, le dentifrice	de la mer
ZITA	 - ça me rappelle beaucoup de choses à la fois - ma mamie sentait la rose - cette maison sentait toujours la rose 	- l'odeur du bleuet adorée depuis bébé - la piscine de la maison de ma mamie, et les rosiers au bord	- odeur des bleuets et de la rose → odeur de la rose
LUCE	- souvenir du vent qui caresse le visage - impression d'être dans mon lit - le bruit des vagues - le sable chaud sous mes pieds - une multitude de jeux - la glace au citron vert dans cette odeur	- le jeu de touche- sable	
ALEXIS	- le souvenir des copains, de l'entraîneur, le stade et les idoles		
CLEMENT	- l'odeur du papier cadeau -ça me fait penser a la surprise et j'adore ça. »		
SAMIA	 l'odeur du parfum à Séphora [] parce que ça fait sentir bon » l'odeur de la brioche cuite parce que c'est bon et ça sent bon ». 		

Le dernier élève de CE2 n'ont pas produit de textes. Il a élaboré la première liste, a présenté la première production écrite sous la forme d'une deuxième liste et était absent lors de la séance finale.

Document 3: Grille d'analyse à l'aide des critères de Claudine Fabre-Cols

On peut ainsi remarquer une certaine cohérence avec les analyses statistiques proposées par Claudine Fabre-Cols. Le déplacement est, pour les élèves de la classe de SainteCroix Volvestre, l'opération la moins utilisée. Cependant, comme une grande majorité d'entre eux ont fait le choix de changer l'odeur qu'ils souhaitaient décrire, il n'est pas approprié de comparer les autres transformations avec ces statistiques. En effet, l'ajout devient par conséquent la manipulation grandement majoritaire puisqu'il leur fallait s'adapter à cette nouvelle odeur, tandis que les suppressions sont moins nombreuses puisque nous avons vu, grâce au document 1, que les textes produits par les élèves lors de la séance finale d'écriture ont été pour la quasi-totalité d'entre eux plus longs. Enfin, les remplacements, d'ordinaire très importants, ne concernent finalement que l'odeur en elle-même : ils sont donc peu nombreux, mais très importants puisque ce sont les éléments déclencheurs des nombreux ajouts. La liberté laissée aux élèves de pouvoir décrire une nouvelle odeur ne nous permet donc pas de comparer avec précision les statistiques de Claudine Fabre-Cols. Cependant, cette grille d'analyse va nous permettre de choisir plus particulièrement certains élèves afin d'analyser plus en détail leurs productions initiale et finale.

B/ UNE ANALYSE PLUS PRÉCISE SUR QUELQUES TRAVAUX D'ELEVES

Nous avons donc pris le parti d'analyser avec plus de précision les travaux de six élèves, dont la diversité permettrait de balayer différents cas de figure. Ainsi, l'analyse se portera à la fois sur trois élèves de CM2 et sur trois élèves de CM1, par souci d'équité. De plus, il semble également essentiel de sélectionner les travaux de trois filles et de trois garçons. Les différents tableaux présentés précédemment vont donc nous permettre de choisir les élèves dont les travaux seront analysés plus précisément. Il convient de préciser qu'une élève de CM1 était absente lors de la mise en œuvre de cette séquence, ce qui est regrettable car sa liste d'odeur préalable comptait parmi les travaux les plus intéressants⁵⁸.

Concernant les CM2, la lecture des trois tableaux met en évidence de nombreux cas de figure. Pour le premier choix, on remarque un élève (Ruben) qui a fortement développé

⁵⁸ Marilou avait rédigé une très longue liste, comme certains autres élèves, dans laquelle elle évoquait « l'odeur des vieilles étables » ou « l'odeur du grenier ».

sa production en quantité et qui fait partie des très rares élèves à avoir choisi de garder la même odeur pour sa production d'écrit finale (il y a bien une très légère variante lexicale entre le « parquet » et le « terrain », mais il a fait le choix de rester dans l'univers du basket-ball, sport qui lui est cher). Dernière caractéristique intéressante, on remarque que son premier texte ne comportait aucun mot du champ lexical olfactif hormis bien sûr le mot « odeur », tandis que son texte final en compte quatre. Pour le deuxième choix, il peut être intéressant de sélectionner une élève (May) qui a aussi produit un second texte bien plus vaste en choisissant toutefois une odeur différente mais appartenant à l'univers du sucré (le caramel, puis les gâteaux). Son premier texte ne comportait également aucun mot du champ lexical des odeurs, tandis que son second texte en comporte une grande quantité. De plus, elle fait partie des rares élèves qui ont produit un texte final dans lequel on peut noter un déplacement parmi les critères de Claudine Fabre-Cols (l'odeur du gâteau en conclusion de son premier texte va devenir le premier rôle de sa seconde production écrite). Enfin, pour la troisième élève (Anouk), il semblait important et riche d'enseignements de choisir ses travaux car c'est cette élève qui avait initialement le plus utilisé de mots du champ lexical des odeurs (trois), et elle démontre jour après jour une grande aisance dans la production écrite. De plus, Anouk est la seule élève de CM2 à n'avoir pas a minima doublé le nombre de lignes écrites (tant dans sa version dactylographiée que dans sa version manuscrite). Pourtant, on remarque que sa production finale a été très largement enrichie d'un lexique propre au domaine olfactif. Ce cas est très intéressant puisque Anouk a quasiment quadruplé les occurrences lexicales du domaine olfactif tout en ne multipliant pas le nombre de lignes produites dans des proportions semblables à la plupart de ses camarades, ayant pris le parti d'une amélioration qualitative et non quantitative.

Pour les CM1, nous procédons ainsi de la même façon en choisissant trois élèves aux profils différents dont les deux productions écrites ont connu une évolution différente. Il semble intéressant d'analyser les travaux d'Hélios, un élève qui éprouve habituellement quelques difficultés à exprimer ses idées au cours des activités de production écrite, se retrouvant régulièrement en situation de blocage par manque d'inspiration. On peut remarquer que ses deux productions d'écrit ne comportent qu'un seul mot lié au domaine olfactif, mais son second écrit a gagné en quantité, ayant doublé le nombre de

lignes mais surtout en étant passé d'une seule phrase à dix phrases. Nous verrons ainsi dans quelle mesure ce travail autour de la littérature jeunesse lui a permis de produire un écrit plus important en quantité, mais aussi en qualité. Ensuite, il peut être intéressant de sélectionner les travaux de Lucio qui a écrit lors de la production finale un texte très vaste (douze lignes dactylographiées contre deux pour le premier), avec neuf mots du champ lexical des odeurs contre zéro dans sa première production. Il y a cependant un écueil, celui de laisser libre cours à son inspiration tout en partant dans de nombreuses directions au risque de produire un écrit sans logique propre. Enfin, le cas de Dima est très intéressant car son premier travail de liste d'odeurs préalable à la mise en œuvre de la séquence a révélé de solides qualités d'écriture, notamment sur un registre sensible (ce qui constituait une rareté lors de cette séance préliminaire). L'évolution quantitative entre ses deux textes semble dans la norme (nombre de lignes ou de phrases doublé), et on compte dans son travail final quatre mots du champ lexical olfactif. C'est cependant une des élèves qui s'est beaucoup intéressée aux souvenirs liés aux odeurs, et qui a également fait le choix de garder pour thématique la même odeur (celle des arbres fruitiers en fleurs même si elle a beaucoup hésité sur l'identité de ceux-ci, cerisiers ou pruniers, d'où le changement entre les deux textes), démarche très rare dans cette classe de Sainte-Croix Volvestre.

Les CM2

Nous allons voir que les critères plutôt liés à la forme des textes précédemment exposés nous ont permis de choisir trois élèves aux profils différents, mais on peut également constater que les trois démarches sur le fond sont totalement différentes : la première élève, May, bien qu'ayant changé d'odeur en cours de séquence, est resté dans un univers similaire lié aux odeurs que nous appellerons de source comestible, dans un cadre plutôt familial. Le deuxième élève, Ruben, a quant à lui choisi de garder la même odeur, évocatrice pour lui de son activité extra-scolaire favorite, le basket, qui lui provoque une réminiscence de tous les bons souvenirs de ce sport d'équipe. Enfin, la troisième élève, Anouk, est passée d'une odeur « non comestible » liée à un souvenir

d'enfance à une odeur d'une source comestible qui provoque chez elle des rêves d'évasion et de voyages.

Les deux productions de May :

« Moi ce serait l'odeur du caramel que je mettrais dans le flacon. Parce que ça me rappelle le porc au caramel de mon père et c'est trop bon! L'odeur du caramel me rappelle aussi un gâteau que j'adore. »

« J'ai choisi l'odeur du gâteau. L'odeur des gâteaux d'anniversaire par exemple ou il faut vite souffler avant que la cire des bougies ne tombe sur le gateau. Et même aussi des gâteaux étrangers qu'on ne connaît pas, qui ont des odeurs bizarres et soit on aime et elle est capiteuse soit on n'aime pas et elle est désagréable. Les gateaux peuvent avoir pleins de senteurs : épicé, vanillé, sucré, capiteuse, subtil, fleurie (oui, il y a des gateaux aux fleurs)... Mais ils ont tous des odeurs différentes. Moi j'adore l'odeur des cupcakes des muffins des gateaux aux crepes. Mais je n'aime pas trop les gateaux étrangers. J'adore les gateaux que je connais. Bref, j'aime les gateaux ».

Pour sa première production, May a donc choisi d'écrire sur l'odeur du caramel qu'elle ne cherche pas à décrire, mais qu'elle utilise pour raconter ce que ce parfum lui évoque. Le texte est relativement succinct et se compose de trois phrases, dont les deux premières pourraient tout aussi bien ne former qu'une seule phrase complexe. Cette élève a utilisé deux souvenirs liés à cette odeur de caramel. Pour le premier, elle l'évoque en apportant un jugement personnel avec l'expression familière « c'est trop bon », marque d'oralité courante et omniprésente dans le langage et les écrits des élèves. Le fait que ce souvenir soit également lié à la famille et notamment aux repas préparés par son père incite cette utilisation de l'adverbe « trop », qui exprime traditionnellement un excès et prend donc une tournure normalement négative. Dans ce cas-là, c'est tout le contraire. Le second souvenir, « un gâteau que j'adore », ne provoque pas de demimesure chez cette élève. Elle a donc choisi pour cette première production de très bons

souvenirs de plats rattachés à un passé proche et même encore actuels, dont le contexte de dégustation participe à cet enthousiasme non dissimulé. Cet écrit rédigé dans un style plutôt oral est très intéressant car il exprime des sentiments et des souvenirs, mais il délaisse l'aspect descriptif formulé dans la consigne et on ne peut pas dire qu'il se démarque spécialement de par son originalité. Le mot « odeur » , utilisé deux fois, est le seul représentant du champ lexical olfactif peu exploré.

La deuxième production montre une évolution dans la manière d'aborder cette thématique autour de la description d'une odeur et de l'expression de tout ce que celleci évoque. La conclusion du premier texte, avec ce gâteau qui incarne l'odeur de caramel choisie tant appréciée, devient cette fois l'élément central d'une seconde production lexicalement bien plus riche. Le lexique olfactif exploré par la lecture et le travail autour des textes de la littérature jeunesse est ici réinvesti dans de larges proportions, notamment les adjectifs que May utilise, aussi variés que complexes pour certains d'entre eux (« capiteuse », « subtil »). Le choix de cette senteur, « l'odeur de gâteau », qui reste vague et très générale, va servir de tremplin et permettre à cette élève de développer la thématique de la pâtisserie et de ses nombreux parfums par la suite. Le premier exemple, « l'odeur des gâteaux d'anniversaire » qui sert d'entrée dans cette thématique, se révèle extrêmement évocateur et formulé de manière poétique en dépeignant un instant fugace, « où il faut vite souffler avant que la cire des bougies ne tombe sur le gâteau ». Cette introduction immersive fait presque percevoir au lecteur une autre odeur caractéristique, celle de la fumée qui se dégage des bougies de cire fraîchement soufflées et l'invite à se souvenir de ses propres anniversaires. En deux phrases, la puissance d'évocation des odeurs a pris une toute autre dimension. A cet univers connu et réconfortant, elle oppose ensuite l'inconnu, ces « gâteaux étrangers qu'on ne connaît pas, qui ont des odeurs bizarres » et divisent selon elle les opinions. C'est une première utilisation d'adjectifs qualifiant des odeurs appréciées ou non, avant de poursuivre avec une énumération de « senteurs », toujours par le biais d'adjectifs. Ce choix évacue toute idée de refuge dans la facilité avec par exemple des combinaisons infinies de compléments du nom. May réinvestit ainsi certains adjectifs complexes découverts par le biais des extraits de littérature jeunesse, donc le fameux « capiteuse » qu'elle utilise à deux reprises, issu des extraits de Les orangers de Versailles et de

Watership Down. C'est un mot qui avait intrigué les élèves et qui avait mérité une explicitation. Cela montre bien que l'apprentissage contextuel peut se révéler également efficace, du moins à court terme. Les élèves utilisent souvent l'adresse directe au lecteur (nous verrons que c'est aussi le cas chez Ruben) et May vient confirmer sa citation de la senteur « fleurie » en anticipant un éventuel scepticisme chez le lecteur (« oui il y a des gâteaux aux fleurs »). Elle ne précise pas de quelles fleurs il s'agit, mais on imagine sans mal qu'elle pense à l'utilisation de la fleur d'oranger, de la rose, voire de l'hibiscus ou bien encore des fleurs d'acacia. Il aurait été intéressant de développer plus en détail ce passage. Pour finir, elle reprend la procédé de l'énumération en citant plusieurs types de pâtisseries qu'elle apprécie et qu'elle rattache ainsi à cette odeur générique et vague de gâteau avant de conclure d'un laconique « bref, j'aime les gâteaux », précision dont on se serait douté après la lecture de sa production écrite, mais qui a le mérite de la conclure efficacement. Parmi les critères de Claudine Fabre-Cols, on constate que May a donc utilisé en grande partie l'ajout (de nombreux enrichissement lexicaux après la lecture des extraits de littérature jeunesse, « câpiteuse », « désagréable », « senteurs », «épicé», «vanillé», «sucré», «subtil», «fleurie»), mais qu'elle a également supprimé des éléments qui n'auraient plus été pertinents. Nous pouvons convenir du fait qu'elle a aussi utilisé le déplacement : l'odeur finale à laquelle elle faisait référence dans son premier écrit devient le premier rôle de son deuxième écrit. Enfin, il est intéressant de remarquer que les ajouts lexicaux en lien avec le domaine olfactif sont majoritairement des adjectifs, hormis le synonyme « senteur » du mot « odeur ». L'évolution entre les deux productions écrites est vraiment intéressante et riche d'enseignements.

Les deux productions de Ruben :

« J'adore l'odeur du parket de basket car sa me rappel la coupe de basket que nous avons gagnez. Ce jour là on a fait la fête et c'est un de mes meilleurs souvenir car d'ailleurs à la fin du covid 19 je vais recommancé le basket. »

« L'odeur que j'ai choisis est l'odeur du terrain de basket-ball. Elle me rappelle la final gagnée dont j'avait parlé dans ma production. L'autre production j'en ai parler, retrouve-là si tu veux savoir commet ca c'est fini. Elle est douce et me fait ressentir l'efort. Mais pas que. Je l'aime aussi parce que elle me réconforte dans les matches quand je suis fatigué et sous le stress. Elle sens la sueur que j'ai fait goutté une par une. Et me rappelle mon équipe. Et puis ma progression. Quand je suis passé du joueur presque fantôme au joueur très fort et à surveiller de très très ... près. Franchement j'ai vraiment beaucoup à dire. Mais vraiment trop. Je sais. Je vais dire le plus possibles. Donc ca m'évoque aussi les panier mis un par un. Les lancers à trois points mis un par un aussi (sachant que les lancers qui ne sont pas à trois points sont à deux points). Bref cet mon odeur préféré. Surtout que comme je l'ai dit dans ma dernièr « derniere production » après le coronavirus, je reprend le basket. OUI c'est décidé et je l''attend même de pied ferrme. »

La première production de Ruben est, comme celle de May, plutôt courte et composée de deux phrases complexes. Cet élève adopte cependant une démarche totalement différente puisqu'il fait le choix de ne pas décrire une odeur liée à l'univers culinaire et s'intéresse au contraire à une odeur comme la composante d'un univers tout aussi familier, celui de son sport favori : le basket-ball. Pour ce premier texte, Ruben cible plus particulièrement « l'odeur du parquet de basket », mais délaisse l'aspect descriptif de cette odeur pour se focaliser sur ce qu'elle lui évoque, la coupe gagnée en fin de saison et la fête consécutive à ce succès. L'odeur devient ici presque un prétexte au récit de ce souvenir heureux (« un de mes meilleurs souvenirs ») et il conclut en se projetant sur l'après - COVID 19 et la reprise de son activité sportive favorite. Tout le lexique olfactif utilisé réside dans cette accroche, « j'adore l'odeur » puisque ensuite Ruben raconte cette victoire et sa célébration. Il semble donc s'être focalisé sur le souvenir et les émotions que lui évoque cette odeur.

La deuxième production est, comme pour May, beaucoup plus vaste et compte parmi les deux écrits les plus longs de la classe. Cependant, à la différence de sa camarade, Ruben a certes changé l'intitulé de l'odeur mais il a fait le choix de la continuité en demeurant focalisé sur l'univers du basket-ball. L' « odeur du parquet de basket » est devenue

« l'odeur du terrain de basket », mais on peut considérer que la source de l'odeur reste inchangée. Ruben effectue un autre changement, la « coupe de basket de basket que nous avons gagné » devient « la finale gagnée » et, dans une adresse au lecteur, il fait directement référence à son premier travail (« l'autre production, j'en ai parlé, retrouve-la si tu veux savoir comment ça s'est fini »). Ainsi, la fête consécutive à la victoire est écartée de ce deuxième texte. Cet élève va s'attacher cette fois-ci à décrire cette odeur, avant d'évoquer son parcours de joueur et sa progression dans le temps, le tout en distillant un sentiment diffus de nostalgie qui sous-tend son écrit. La première phrase descriptive est remarquable car deux éléments viennent former un fort contraste dont les effets sont similaires à ceux de l'oxymore : « elle est douce et me fait ressentir l'effort ». Cette opposition sémantique entre la douceur et l'effort provoque chez le lecteur une impression inattendue de paradoxe.

Il poursuit sa production en verbalisant le caractère réconfortant de cette odeur dans des moments plus difficiles (« fatigué et sous le stress ») en cours de match. Ainsi, cette ambiance olfactive permet selon cet élève d'y puiser des ressources insoupçonnées pour dépasser ces difficultés passagères et se surpasser. Ruben propose ensuite une deuxième phrase descriptive (« elle sent la sueur que j'ai fait goutter une à une », avec l'image des gouttes en implicite), qui va servir à introduire la deuxième partie de son texte construite comme un retour en arrière sur le débutant qu'il a été et sur la progression accomplie depuis. Ce bilan, empreint d'une certaine nostalgie, retrace l'évolution du joueur, renforcée par la répétition de « mis un par un » qui fait écho à « que j'ai fait goutter une à une » : « les paniers mis un par un », « les lancers à trois points mis un par un aussi ». Il y a donc une cohérence entre l'origine de cette odeur liée au basketball qui s'est construite au fil du temps et la progression du jeune joueur. On peut faire le lien avec la culture de l'effort que les sportifs de haut niveau mettent généralement en avant et imaginer que Ruben s'est ainsi inspiré de cet imaginaire collectif qui s'est construit autour des vertus du dépassement de soi dans notre société du XXIe siècle.

Pour toutes ces raisons, Ruben conclut donc en affirmant que c'est son « odeur préférée ». Il émet également la ferme volonté de reprendre ce sport « après le coronavirus », comme il l'avait déjà fait dans sa première production (« à la fin du COVID-19 » a été remplacé par « après le coronavirus »). On peut ainsi mesurer

l'influence du contexte sanitaire sur les émotions et les sentiments des élèves, puisque la pandémie les tient éloignés de leurs activités extra-scolaires favorites, ce qui participe à cette nostalgie diffuse qui enrichit la production d'écrit de Ruben. En effet, les souvenirs heureux du premier texte (« la coupe de basket que nous avons gagnée », « la fête », « un de mes meilleurs souvenirs ») n'ont pas été réutilisés et font place à un regard plus désenchanté.

Le lexique olfactif est finalement peu mobilisé et même si Ruben décrit cette odeur par le biais de deux courtes phrases, le genre descriptif reste minoritaire sur l'ensemble de sa production contrairement aux évocations et aux sentiments que l'évocation de cette odeur provoque en lui. On peut dénombrer quatre termes que l'on peut mettre en lien avec le lexique des odeurs et des émotions, « douce », « sent », « ressentir » et « sueur », présentée ici comme l'une des composantes de cet univers olfactif. Si l'on se réfère aux critères de réécriture de Claudine Fabre-Cols, on peut remarquer que Ruben utilise majoritairement les ajouts, ce qui est logique puisque sa deuxième production est bien plus longue. Comme dit précédemment, les sentiments joyeux et festifs ont par contre été supprimés pour faire place à l'opiniâtreté nécessaire du joueur qui souhaite progresser ainsi qu'à cette mélancolie diffuse. Dans ses productions, May restituait un passé proche et même quasi-actuel tandis que dans les textes de Ruben, on perçoit une rupture forte liée à la pandémie de coronavirus, d'où ce sentiment à la lecture d'un élève tourné vers ce passé déjà lointain concernant cette thématique. Par contre, on ne peut pas considérer que l'odeur du deuxième texte remplace véritablement celle du premier texte, c'est simplement une reformulation qui n'est pas à l'origine de cette approche totalement différente.

Les deux productions d'Anouk :

« L'odeur que j'aime le plus est l'odeur de quand je mets la tête dans la machine à laver. Car sa sent le frais et le propre. Ensuite les draps sentent très bon. Et je fais ça depuis petite. Donc c'est cool. »

« L'odeur de la cannelle est délicate mais aussi épicé. J'adore cette odeur car elle me chatouille les narines. Elle monte en spirales. Mais elle fait parfois éternuer. Quand je la sent j'ai l'impression d'être dans des rues en Inde. Elle est à la fois suave et perspicace. C'est un senteur très agréable. Je la compare souvent à un gâteau au chocolat. Cet arôme est un peu fruité. Et je l'adore car j'adore la cannelle. »

Nous allons maintenant nous focaliser sur les productions d'une troisième élève, Anouk, qui a également adopté une démarche différente, une nouvelle fois très personnelle et représentative de son identité propre. Il convient de noter que cette élève écrit généralement de très beaux textes et a toujours un livre à la main dès qu'elle se retrouve en temps d'autonomie en classe. Nous pourrons donc voir dans quelle mesure ce travail à partir du corpus de textes lui a permis d'étoffer toujours plus son écriture déjà très riche, tant lexicalement qu'en terme d'idées et d'univers personnel.

Pour sa première production, Anouk choisit une odeur particulière, qu'elle ne nomme pas mais qu'elle relie à un moment bien précis, une sorte de manie enfantine plutôt amusante : « l'odeur de quand je mets la tête dans la machine à laver ». Cet instant fugace, que l'on peut associer aux petits bonheurs de l'enfance que n'auraient pas reniés des artistes tels que Jean-Pierre Jeunet ou Philippe Delerm et qui est lié à la sensation de se glisser dans des draps propres semble incarner pour cette élève une certaine définition du ravissement. Elle décrit ensuite cette odeur à l'aide de deux adjectifs substantivés, « le frais et le propre ». Ce procédé d'écriture se révèle particulièrement efficace et semble avoir pour effet de renforcer la caractérisation de cette odeur, plus que si elle avait utilisé les termes de « fraîcheur » et de « propreté », qui sont euxmêmes des dérivés des deux mots-racines employés par Anouk. De plus, elle utilise ce procédé de manière instinctive puisque le corpus de textes parcouru en classe ne présente aucun exemple de ce type, la conversion lexicale étant donc inédite. Cette première production, contrairement à celles de May et Ruben, présente déjà des éléments du lexique olfactif, avant même le travail autour de la littérature jeunesse. Si l'on se réfère aux tableaux présentés précédemment (le document 1), c'est même le texte qui en compte le plus parmi l'ensemble des premières productions d'écrits. Rien d'étonnant cependant car Anouk est sûrement l'élève qui démontre jour après jour une

riche expression écrite jumelée à un goût prononcé pour la lecture. Ce premier écrit apparaît court mais efficace.

Pour sa production finale, Anouk ne semble pas s'être focalisée sur la quantité contrairement à d'autres élèves et elle paraît donc moins étoffée et moins vaste. Prenons par exemple les données relevées pour les textes des élèves de CM2 : les coefficients multiplicateurs quant au nombre de lignes dactylographiées entre les deux productions oscillent entre x2 et x4, tandis qu'Anouk ne les a « seulement » multipliées que par 1,66. Concernant le nombre de phrases, hormis Tina qui est passée de quatre à six phrases, les coefficients multiplicateurs vont du triple à l'octuple. Anouk a écrit 2,5 fois plus de phrases, ce qui est donc très éloigné de la moyenne. Cependant, et ce malgré la qualité de son premier texte, sa deuxième production montre également une évolution intéressante. Comme la plupart des élèves, Anouk a fait le choix d'écrire sur une nouvelle odeur, passant de cet univers enfantin et ludique associé à la fraîcheur dont on a parlé, à un univers culinaire qui semble visiblement beaucoup intéresser les élèves. Par contre, à la différence de Ruben, Anouk va privilégier le genre descriptif grâce notamment à un réinvestissement lexical très riche et varié, comme l'avait fait May et même plus encore. Ainsi, les adjectifs qualificatifs sont nombreux⁵⁹ mais ne constituent pas à eux-seuls l'ensemble des classes grammaticales exploitées. De plus, ils ne se présentent pas sous la forme d'une longue énumération, mais bénéficient d'une intégration logique (seule exception, cet adjectif « perspicace » auquel cette élève semble avoir associé un sens proche du mot piquant de par ses sonorités). On retrouve également des noms communs issus du champ lexical olfactif comme « senteur » et « arôme ». De plus, Anouk a également réinvesti des expressions glanées dans les extraits du corpus de textes, comme « chatouiller les narines » prélevée dans Watership Down, ou « la vapeur qui s'élève en spirales » dans Harry Potter (qui devient ici « elle monte en spirales »). On constate qu'il y a un réinvestissement, mais également une appropriation. L'expression « elle fait parfois éternuer » ne figure pas dans ces extraits littéraires et s'intègre remarquablement dans son texte, évoquant une odeur poivrée qui fait lien avec l'utilisation qu'elle a réalisé de l'adjectif « perspicace ». Plus tard, elle compare « cette senteur très agréable » à un gâteau au chocolat, ce qui semble très

^{59 «} épicé », « suave », « agréable », « fruité ».

pertinent : en effet, chocolat et cannelle sont deux odeurs chaudes, réconfortantes, et leur mariage (dans un chocolat chaud par exemple) est un grand classique en pâtisserie. Peut-être que Anouk compare ces saveurs car elle les a déjà goûtées ensemble, ce serait dans ce cas une association plutôt qu'une comparaison. Cela semble d'ailleurs faire écho à l'adjectif « fruité » qu'elle utilise précédemment, et qui pourrait représenter l'autre meilleur partenaire de la cannelle en pâtisserie, la pomme. On ne sait pas si cette élève connaît cette célèbre association, mais le vocabulaire qu'elle emploie laisse penser que c'est le cas. Celui-ci est ainsi particulièrement approprié à l'odeur de la cannelle⁶⁰. Contrairement à May qui déclare ne « pas trop » aimer les gâteaux étrangers aux « odeurs bizarres », Anouk nous emmène avec elle sur la route des épices, « dans des rues en Inde ». Une fois de plus, la puissance d'évocation des odeurs est efficacement verbalisée et dans cette production, on quitte l'univers connu des textes précédents (les anniversaires, les repas de famille, le basket-ball et même l'odeur « de frais » de sa première production) pour une évasion à l'autre bout du monde, et précisément dans un des pays lié à la culture du cannelier. Cela fait également le lien avec l'adjectif « épicé » utilisé précédemment.

C'est donc l'une des deuxièmes productions les plus courtes, mais c'est aussi la plus riche et la plus dense. Toutes les phrases écrites ont un lien direct avec la thématique des odeurs, centrale dans ce travail. Anouk mêle description, évocations et émotions avec une certaine aisance.

Les CM1

Comme pour les élèves de CM2, nous avons fait le choix de sélectionner trois élèves aux profils différents et dont les travaux révèlent trois démarches distinctes. Le premier élève, Lucio, a écrit deux textes diamétralement opposés bien que liés tous deux au pays de ses origines familiales, le Mexique. Il s'agit donc d'un univers familier pour cet élève, mais lointain pour le lecteur. La deuxième élève, Dima, s'est concentré sur la même odeur dans ses deux textes en se concentrant sur un élément bien précis de son

⁶⁰ Le Grand Larousse gastronomique : « La cannelle dégage une odeur suave et pénétrante, et possède une saveur chaude et piquante ».

enfance et de son univers personnel qui semble l'avoir suivi toute son enfance. Enfin, le troisième élève, Hélios, a choisi deux odeurs différentes mais les deux appartiennent à l'univers culinaire et comporte un des ingrédients phares des goûters d'enfance, le chocolat.

Les deux productions de Lucio :

« jez choisi les empanadas parce que ses comme les calson mes en plus petit et avec de la sausse tomate. Sa me rappelle le méxic et mes origine mexicaine et aussie la cuisen méxicanne. »

« J'ais choisis l'odeure du chien de mes cousine. C'ette odeure et forte et flote partous ou il va sur l'amac, sur le canapes, sur les poufe, sur les coussins, sure le lit et... cette odeur de chevalin de cuire de viande et même l'odeur de ses jouet en plastique. Sa m'évoque l'odeure de lencien temp quand je fesait de l'équitations, l'odeure de la viande de mon tonton bien cuite bien agréable dans la bouche l'odeur des toiles qui sont posés audessu de mon lit. Ont dirait que son pelage evoque la sois toute douce bien lice ou encor la piscin. Quand il sautés de dans q'ile nous éclabossé dans la piscine. Du jardin l'odeure des citrons vert tonbé parter, fréchement coupé et acide et des mange ce nectar savoureux bien agréable dans la bouche des chant fleris cette arum de feure de rose de tulipe de paqueterre, d'orcidée, d'ortencia, de pencée du blé de plâque fleuri ses dégradés de jaune de beu de roz de rouge de ban. Agréable à respirer à regarder a cette douceur des chans. Dans les muses, les pyramide de la lune et du soleil. Quand tu et que le vent frape fort. »

Lors du travail préliminaire à cette séquence qui consistait à lister toutes les odeurs appréciées, Lucio s'était démarqué de ses camarades en proposant une liste de plus de cent odeurs, adoptant un rythme d'écriture effréné. Cet élève donne parfois dans la démesure lors des séances de production d'écrit mais fait aussi preuve d'une inspiration foisonnante, et c'est exactement ce que l'on va retrouver dans sa production finale.

Comme pour Ruben, la pandémie de COVID-19 a donc des incidences sur les pratiques familiales ou sportives, puisque depuis plus d'un an, elle tient les élèves éloignés de certains proches qu'ils avaient l'habitude de côtoyer, que ce soient les coéquipiers de Ruben ou la famille du Mexique pour Lucio qui racontait déjà dans une précédente production d'écrit sur un pays les voyages annuels qu'il effectuait pour certaines vacances et qui lui manquaient beaucoup. Le contexte sanitaire bouleverse ainsi certaines habitudes et demeure en arrière-plan des deux productions de Lucio.

Pour son premier texte, Lucio choisit l'odeur d'une spécialité sud-américaine emblématique, les *empanadas*⁶¹, mais il ne décrit pas spécifiquement cette odeur, mais plutôt sa source (« comme les calzones en plus petit ») et le contenu (« et avec de la sauce tomate »). Elle est selon lui liée à ses « origines mexicaines » qui lui apportent une identité propre et une richesse culturelle. Ce premier texte se révèle tout aussi bref qu'intéressant : les évocations sont présentes mais la thématique autour des odeurs n'est pas spécialement traitée. Ces deux lignes semblent cependant imprégnées d'une certaine nostalgie, comme chez Ruben, que l'on va d'ailleurs retrouver dans sa deuxième production.

Comme pour les autres élèves, la deuxième production de Lucio s'est par contre enrichie dans de très larges proportions, tant qualitativement que quantitativement. Lucio et Ruben sont les deux élèves qui ont écrit les deux textes les plus longs lors de cette séance finale, avec douze lignes en version dactylographiée. De plus, alors que le champ lexical olfactif n'a pas été mobilisé dans son premier texte, Lucio a réinvesti neuf termes lexicaux liés au champ lexical des odeurs après le travail sur les extraits du corpus de textes, dont certains d'entre eux qui étaient inconnus des élèves. Ainsi, comme la plupart de ses camarades, il a fait le choix de se concentrer sur une odeur différente de celle de sa première production écrite. Cependant, à la différence de ses camarades, nous allons voir qu'il ne se limite pas à cette odeur et va multiplier (comme il l'a fait lors de l'étape préliminaire de la liste) et fusionner différentes odeurs : « l'odeur du chien de mes cousines », qui est essentielle et occupe la première moitié de son texte, va ensuite devenir un élément parmi tant d'autres d'un véritable univers

⁶¹ Le Grand Larousse gastronomique, éditions Larousse, Paris, 2007 : « des petits chaussons au rebord festonné » qui renferment différents types de farces. « On les sert en hors d'œuvre ou comme amusegueules, toujours brûlants ».

olfactif très complexe, également lié à ses souvenirs familiaux mexicains (ce n'est pas explicité par écrit mais il l'avait confié à l'oral), comme pour le premier texte.

Au début de son texte, Lucio choisit donc « l'odeur du chien de [ses] cousines ». Contrairement à son premier texte, il s'aventure dès le début dans la description de cette odeur en réinvestissant de nombreux éléments lexicaux issus du corpus de textes littéraires. Ainsi, cette odeur est « forte », « elle flotte partout » et permet de suivre à la trace les déambulations de cet animal. Il utilise également l'adjectif « chevaline » découvert dans l'extrait de Watership Down, qu'il associe au « cuir », à la « viande » mais également aux « jouets en plastique » de ce chien. Cette ambiance olfactive lui évoque de nombreux souvenirs associés à « l'ancien temps », une expression marquant un fort contraste avec l'âge de son auteur, qui a neuf ans. Durant cette époque révolue (comme chez Ruben, il y a un avant et un après COVID-19), Lucio pratiquait l'équitation, se délectait de la cuisson des viandes de son oncle mexicain (« bien agréable dans la bouche ») ainsi que de son lit dans la maison familiale du Mexique. Il va ensuite construire une progression dans son texte par tout un ensemble d'associations d'idées qui façonnent cet univers plutôt vaste, partant du contexte familial jusqu'à une conclusion aux accents mystiques, dans un style flirtant avec la démesure qui lui est propre. Nous avions évoqué, par le biais de la lecture de l'album L'arbre aux mille senteurs, les liens que l'on pouvait tisser avec les autres sens et celui du toucher, peu exploité par ses camarades, joue ici un rôle important (la texture de la viande en bouche, le « pelage » du chien qui « évoque la soie toute douce, bien lisse »). Par la suite, Lucio va s'extraire de l'univers intérieur de cette maison pour y intégrer l'extérieur et ses environs, avec la « piscine » et le « jardin ». Par ce basculement, il va ainsi délaisser l'odeur animale pour s'intéresser à une atmosphère olfactive végétale presque délirante (peut-être a-t-il inconsciemment fait référence au délire gustatif dont nous avions parlé en cours de littérature concernant la fiole de liquide que boit Alice après sa chute dans le terrier du lapin blanc, qui a une multitude de goûts). Le passage autour des « citrons verts » est pour lui l'occasion de réutiliser de nombreux mots du champ lexical des odeurs, à bon escient (« acide », « nectar savoureux bien agréable »), qui participent à l'évocation de ses souvenirs mexicains. Par la suite, il passe sans transition aux parfums d'un grand nombre de fleurs qu'il énumère, ce qui a un effet étourdissant. Le lecteur perd à partir de ce basculement toute notion temporelle et spatiale, et ne sait plus s'il s'agit toujours du Mexique ou bien si nous sommes revenus dans le Volvestre et ses prairies estivales fleuries. Un autre sens fusionne ici avec celui de l'odorat, lorsqu'il évoque « ses dégradés de jaune, de bleu, de rose, de rouge, de blanc. Agréable à respirer à regarder ». L'accélération menée par Lucio à un rythme frénétique, avec une ponctuation chaotique, nous emporte jusqu'à cette conclusion totalement folle et improbable, empreinte de mysticisme, digne de certaines pochettes d'album de rock comme Pink Floyd ou Earth, Wind and Fire : « cette douceur des champs. Dans les muses, les pyramides de la lune et du soleil. Quand tu es que le vent frappe fort ». Cette conclusion fait écho une nouvelle fois au toucher avec la brutalité du vent décrite par une métaphore percutante ainsi qu'à la puissance (et même la violence) des odeurs, des couleurs et des évocations amenées par la plume de cet élève, même si la construction syntaxique semble bancale.

On peut ainsi remarquer que le travail autour des odeurs et des sensations mené à partir des textes du corpus littéraire a permis à Lucio d'acquérir un vocabulaire spécifique réinvesti lors de certains passages très pertinents. Fort logiquement, cet élève a donc opéré de très nombreux ajouts tout en ayant supprimé les éléments liés aux empanadas puisque l'odeur centrale a été remplacée par une nouvelle. Sa démarche diffère cependant totalement de celle de ses autres camarades et son exubérance tranche par exemple avec les écrits de May ou d'Anouk qui avaient su garder un fil conducteur tout au long de leurs productions. Fidèle à ses habitudes, Lucio semble partir dans tous les sens même si finalement, on peut retracer une certaine cohérence qui sous-tend son texte. De plus, on peut percevoir une certaine nostalgie et un regard mélancolique sur son passé, comme c'est aussi le cas chez Ruben ou dans les textes de Dima.

Les trois productions de Dima:

La liste préliminaire aux deux productions écrites (elle est la seule élève à y avoir apporté une dimension descriptive et émotive) :

« J'aime l'odeur des preunier en fleurs car sa me rappelle le printemps et ça a un peutipeu l'odeur des frittes.

J'aime aussie l'odeur de l'air après la pluis car sa sent la récréation et les feuilles eumide.

J'aime l'odeur de la neige sa sent lumiditer et les bonome de neige et alors les carotte ».

Ses deux autres productions:

« Si je dever mêtre une odeur dans un flacon sa serait lodeur du cerisiers en fleurs car cette odeur ma acompagner tout ma vie a chaque maison ou j'ai déménagé il y avais un cerisier et en plus ça me rappelle mon anniversaire qui et au printemps. »

« Les pruniers en fleur, je trouve que cette odeur atendrie donne des humeurs imprétion de joie et de bonne humeur. Sa a aussi une petite touche dodeur sucrée ou caramélisé. Cette air de parphin l'érairement (légèrement) oranger. Donne l'impretion d'avoir 4 ans. Sa rappelle mes ensin amie et les Samedi! »

Dima, qui est en CM1, s'est démarquée de ses camarades dès le lancement de cette séquence autour des odeurs puisqu'il était demandé aux élèves, la veille de la réalisation de la première production d'écrit, de dresser une liste des odeurs qu'ils aiment bien. Aucune consigne supplémentaire n'était donnée, ce travail préliminaire ayant été proposé à la fois pour anticiper les éventuelles pannes d'inspiration de la séance du lendemain mais aussi pour montrer aux élèves que malgré leur jeune âge et aussi leur impression première sur la difficulté de ce sujet d'écriture, l'odorat est un sens qui mérite une toute autre place que celle qui lui est réservée. Parmi tous ces travaux préliminaires, Dima a fait le choix de ne pas simplement lister un grand nombre d'odeurs et a plutôt présenté une première analyse mêlée à une description des odeurs. Sa démarche laissait augurer un vif intérêt pour cette thématique. Nous allons voir que, comme chez Anouk, elle a proposé des textes plutôt courts mais extrêmement riches et révélateurs d'une grande sensibilité. Dima a également choisi de conserver la même

odeur durant les deux temps de production écrite et si les cerisiers deviennent des pruniers, c'est uniquement parce qu'elle n'était pas sûre de l'identité de ces arbres en question.

Dans son premier texte, Dima se plonge dans ses souvenirs et nous parle d'une odeur qui l'a « accompagné toute [sa] vie », comme un fil conducteur de son évolution. Cette image d'une odeur qui suit une personne et l'enveloppe de façon réconfortante semble déjà très intéressante, telle une bouée à laquelle se raccrocher. Comme pour Lucio, on ressent une certaine mélancolie dans ses phrases, ainsi qu'un univers familier auquel ces jeunes élèves paraissent décidément très attachés. A la lecture de ces lignes se dégage une certaine maturité et il semble que Dima a un vécu particulier : « à chaque maison où j'ai déménagé, il y avait un cerisier ». Les déménagements⁶² constituent des épreuves souvent marquantes pour les jeunes enfants et il leur est difficile de laisser derrière eux un lieu dans lequel ils ont grandi, imprégné de multiples souvenirs d'enfance. Cependant, pour Dima, malgré ces déménagements qui semblent nombreux (au moins plus de deux), l'arbre source de cette odeur réconfortante semblait la suivre, créant ainsi un repère et lui permettant de maintenir une certaine continuité dans son univers personnel⁶³. Pour finir, elle relie cette odeur à des souvenirs heureux, « mon anniversaire qui est au printemps ». Ainsi, quand ces arbres consolateurs fleurissent et dégagent cette odeur qu'elle apprécie par-dessus tout, c'est la période des anniversaires, le franchissement d'une nouvelle étape et le fait de grandir. Ce premier texte ne comporte pas de description de l'odeur choisie. Dima utilise par contre les évocations et le souvenir diffus, ce qui rappelle les plus célèbres passages littéraires autour du lien entre le sens olfactif et la réminiscence.

Le deuxième texte, qui reprend donc la même odeur et la même thématique, voit sa construction et son contenu renouvelés dans de larges proportions : les idées sont communes mais les formulations diffèrent. De plus, la description de cette odeur est cette fois intégrée. Observons dans un premier temps sa démarche d'écriture : c'est la

⁶² DESMEULLES Camille. Le déménagement, un chamboulement institutionnel : impact du changement d'environnement sur une institution. Médecine humaine et pathologie. Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien , sous la direction d'Albane MOREAU, Paris-Sorbonne, 2015.

⁶³ Ibid : « Nous voyons ici comment le fait de bousculer les repères de l'enfant peut le perturber. Lors du déménagement, il perd alors ce qu'il a construit et se retrouve démunit face à ce nouvel espace inconnu, où tout est à recommencer. Pour éviter d'être dépassé par ce changement, l'enfant va essayer de retrouver ses repères pour se rassurer ».

seule élève qui a cherché à améliorer son texte en rayant certains mots mais les éléments supprimés et visibles apportent cependant une idée première qui participe à la puissance d'évocation de son texte. Les cerisiers sont redevenus pruniers, comme dans la liste élaborée au tout début de la séquence. « Cette odeur attendrit, donne des humeurs » qui était initialement écrit devient après correction « Cette odeur donne des impressions de joie et de bonne humeur ». Elle semble avoir effectué ces corrections pour ne pas répéter le mot « humeur » dans la même phrase. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que ce mot, fortement lié au champ lexical des émotions, n'était présent dans aucun des textes du corpus littéraire et qu'il est très proche, hasard ou volonté de sa part, du verbe « humer » qui signifie renifler, sentir. Cette « joie » et cette « bonne humeur » semblent faire écho aux anniversaires printaniers du premier texte, délaissant cependant les éléments mélancoliques liés aux déménagements successifs (du moins dans ce début de texte). Ensuite, Dima va décrire cette odeur si spéciale dans sa jeune vie en réinvestissant des éléments du champ lexical olfactif exploré en classe : « une petite touche d'odeur sucrée ou caramélisée », « cet air de parfum légèrement oranger ». Certains mots de ces deux extraits (« petite touche », « légèrement ») rendent bien compte de la délicatesse du parfum des fleurs. Ces passages interrogent également quant à leur interprétation, tout comme l'usage du mot « humeur ». Pour le premier, la présence de l'expression « petite touche », notamment très utilisée dans l'univers culinaire mais aussi en parfumerie, ne semble pas anodine quand on sait que les parents de Dima sont restaurateurs. Cela montre bien que le vécu et les expériences personnelles, cet « univers de référence » 64 nécessairement investi par les élèves, peuvent jouer un rôle important aussi bien en lecture-compréhension qu'en production d'écrit. Une fois de plus, cette expression, ici en lien avec des arômes sucrés, était absente des extraits littéraires du corpus. Pour le deuxième extrait du texte de Dima décrivant cette odeur, l'expression « parfum oranger » fait à la fois penser à la couleur orangée (comme chez Lucio, l'odorat trouve-t-il une résonance avec le sens de la vue?) mais aussi à l'odeur des orangers et notamment de leur fleur. Ainsi, Dima ne tombe pas dans le piège de l'explicitation à outrance, ce qui semble parfaitement cohérent avec ses mots et faire écho aux « petites touches », mais aussi aux « impressions » 64 Cette expression est souvent utilisée dans les référentiels, les manuels scolaires ainsi que par les chercheurs (Francis Grossmann).

⁵⁷

précédemment cités. C'est un texte aux accents impressionnistes construit comme une peinture tout en légèreté. Tout cet univers olfactif lui « donne l'impression d'avoir quatre ans »: c'est la deuxième occurrence du mot «impression», qui cette fois l'emporte dans des souvenirs plus lointains. Comme nous avons son premier texte en tête, on peut penser que cet âge précis, « quatre ans », constitue l'époque de la première maison, la maison d'enfance où vivait déjà un prunier, quittée par la suite. Dans cette deuxième production écrite, la mélancolie fait son retour dans la conclusion, renforcée notamment par la dernière phrase tout aussi sensible, « ça rappelle mes anciens amis et les samedis ». Dima évoque par ce choix olfactif les anciennes maisons et les anciennes amitiés dans ses deux productions écrites et exprime une certaine nostalgie qui refait inexorablement surface avec l'évocation de cet arbre qui la suit mystérieusement depuis son plus jeune âge. Cette élève démontre avec ces deux textes de grandes qualités poétiques tout en ayant judicieusement réinvesti des éléments variés du champ lexical des odeurs (noms, adjectifs ainsi que des éléments inédits). Si elle n'opère aucun déplacement d'éléments entre les deux productions écrites, Dima a effectué de nombreux ajouts, mais a également supprimé certains éléments (la partie autour des différentes maisons) et en a remplacé d'autres. Comme nous l'avons vu précédemment, la nature de cet arbre fait partie de ces remplacements (le cerisier redevenant prunier) mais également certaines évocations de son dernier texte en remplacent d'autres issues du « premier » texte (du moins celui qui fait suite à la liste préalable à ce travail) : « ça me rappelle mon anniversaire qui est au printemps » devient par la suite « ça me rappelle mes anciens amis et les samedis ». Les deux phrases possèdent une construction similaire ainsi qu'un lien fort avec le temps qui passe, et participent toutes deux à la puissance d'évocation de ces deux courts textes d'une grande richesse.

Les deux productions d'Hélios:

« J'enferme l'odeur de la mousse au chocolat j'adore sette odeur par ce que sa sen le chocolat et a unpetipe de mousse. »

« J'adore l'odeur des cookis parce que sa sen bon. Et aussi parce qu'il a du chocolat. Sa me rappelle hier soire j'ai manger des cookis. Et sa me rappelle s'et été. Quand jan ner manger. Et je vai an manger au couter. Et aussi je vais en mange se soir. Et aussi parce que sa me rappelle la premier fois. Que jan ner manger. Et se ter cher ma mami. »

Pour achever cette partie analytique à partir des textes des élèves, il semblait important d'observer plus en détail les productions d'un élève qui, à la différence de la plupart de ses camarades, peine habituellement à écrire des productions écrites malgré d'importants progrès réalisés depuis le début de l'année scolaire. Hélios bloquait souvent notamment durant les deux premiers mois par manque d'inspiration mais aussi par des difficultés récurrentes à trouver les mots pour exprimer ses pensées. Il a cependant progressivement réussi à surmonter son découragement de début d'année. Sur une thématique abstraite comme celle qui nous intéresse, le retour de ces blocages pouvait être prévisibles. Cependant, nous allons remarquer une certaine évolution entre ses deux productions même si le lexique olfactif reste peu mobilisé.

Pour son premier texte, Hélios choisit l'odeur de la mousse au chocolat car il « adore cette odeur ». Après les différents gâteaux de May, mais aussi le chocolat ou les chouquettes chez certains autres élèves (Noémie, Solaya, Enzo), nous retrouvons la thématique des parfums de la pâtisserie. Cela semble logique car les enfants développent dès le plus jeune âge une attirance envers les goûts sucrés. Cependant, dans ce premier texte, il va justifier son choix en décomposant cette odeur en deux parties : « ça sent le chocolat et un petit peu la mousse ». Pour la première odeur, l'explication est tout à fait acceptable. En revanche, pour la deuxième odeur, il est difficile de se représenter l'odeur de mousse : on parle plutôt d'une texture mousseuse. Hélios aurait pu associer à ce parfum cette sensation mousseuse pétillante sous le palais, mais le sujet de la production écrite n'a pas semblé l'inspirer.

Pour le deuxième texte, Hélios ne va donc pas mobiliser plus d'éléments du champ lexical olfactif, ni même s'essayer à la description de la nouvelle odeur choisie, celle des cookies. Cependant, il va cette fois-ci investir les évocations liées à ce parfum, comme l'ont fait ses camarades. De plus, son deuxième texte va être plus conséquent

que le premier même si il décompose certaines phrases en plusieurs petites phrases, tout en répétant à six reprises la conjonction de coordination « et » qu'il utilise au début de celles-ci. Dès le début, Hélios justifie son choix « parce que ça sent bon. Et aussi parce qu'il [y] a du chocolat ». On retrouve donc les marqueurs de la première odeur, celle de la mousse au chocolat. Ainsi, même s'il a choisi une autre odeur, cette dernière est une nouvelle déclinaison d'un parfum plus générique, celui du cacao que certains de ses camarades ont également choisi et qui symbolise l'enfance.

Il va ensuite se concentrer sur les évocations que lui inspire cette odeur, en effectuant des va-et-viens chronologiques : des retours dans le passé, des projections dans le futur, puis de nouveau des événements passés. Dans un premier temps, cela lui rappelle « cet été ». Les vacances scolaires sont une période qui revient fréquemment dans les heureux souvenirs des élèves (Enzo, Luce, Myrtille, Lucio...), moments d'insouciance et sentiment de liberté. Dans un second temps, il se projette dans le futur très proche, puisqu'il sait qu'il va « en manger au goûter. Et aussi [...] en manger ce soir ». Ainsi, son texte est ancré dans une temporalité spécifique à l'instant de l'écriture et ce contexte participe à cette production d'écrit. Il conclut son texte avec le souvenir originel, « ça me rappelle la première fois. Que j'en ai mangé. Et c'était chez ma grand-mère ». Même si Hélios montre plus de difficultés que la grande majorité des élèves de cette classe pour écrire et réinvestir le lexique olfactif, cette thématique de la première fois intimement liée au souvenir et au plaisir est ici présente. Hélios utilise donc inconsciemment un procédé célébrissime de la littérature, la réminiscence, par cette nouvelle déclinaison de la fameuse madeleine de Proust. Ainsi, cet élève démontre comme ses camarades une certaine sensibilité qui ne demande qu'à être polie, et même s'il justifie son choix en expliquant que « ça sent bon », on peut supposer que la vraie raison de son attirance pour les cookies se trouve dans ces dernières phrases et ce souvenir heureux et marquant du tout premier cookie découvert à la table de sa grandmère. La dimension temporelle est ici centrale. Les émotions demeurent moins explicites que dans d'autres textes des élèves de cette classe, mais elles sous-tendent sa deuxième production écrite. On peut donc estimer qu'il y a une progression entre ces deux textes et qu'Hélios s'est approprié le sujet proposé. Il aurait été intéressant pour

cet élève de disposer de plus de temps et de séances pour parfaire son travail autour des odeurs et des émotions.

Ainsi, Hélios a effectué de nombreux ajouts entre ses deux productions écrites ainsi qu'un remplacement : l'odeur choisie. On peut également considérer qu'il a effectué une suppression puisque la « mousse » de son premier choix n'est pas remplacé par un élément en lien avec la texture de la source de l'odeur, qui aurait pu être le côté croquant du cookie. Il a préféré se focaliser, comme la grande majorité de ses camarades, sur la temporalité et le souvenir.

Conclusion

Les élèves de cette classe se sont grandement concentrés sur la temporalité et la notion de souvenir, bien que la consigne donnée ne citait pas ces deux aspects. Il était ainsi demandé de décrire l'odeur et ce qu'elle évoquait pour les élèves. Bien sûr, dans chacun des textes du corpus, cette notion est fortement liée à l'odorat, mais il s'agit d'un lien parfois implicite que les élèves semblent avoir très rapidement compris, démontrant ainsi de grandes capacités de construction d'inférences.

La mise en œuvre d'une activité de production écrite autour des sensations (et plus particulièrement de l'odorat) et de l'expression des émotions provoquées par ces sensations pouvaient susciter certaines appréhensions pour plusieurs raisons. Premièrement, la sollicitation de ce lexique spécifique au domaine olfactif avec des élèves pouvait sembler assez complexe de prime abord puisque celui-ci souffre d'un déficit d'utilisation tout en devenant très rapidement épineux. En effet, le champ lexical olfactif, bien moins fourni que celui des autres sens considérés comme majeurs, est spécifique à certains milieux professionnels et prend très vite des accents de jargon scientifique. Bien sûr, ce manque est comblé par divers procédés lexicaux courants, comme par exemple la déclinaison quasi-infinie de compléments du nom dans lesquels la source de l'odeur se confond avec l'odeur elle-même. L'odeur de jasmin par exemple n'a pas de nom propre à son identité, elle fusionne ainsi avec sa source, cette plante fleurie odorante, et on pourra la décrire par quelques adjectifs spécifiques qui

n'apporteront pas une précision exhaustive : une odeur fleurie (logique puisqu'elle provient d'une fleur), puissante, suave mais tous ces qualificatifs ne permettent pas de se représenter avec une grande précision la nature-même de cette odeur qui demeure abstraite. Deuxièmement, l'expression des émotions constitue un aspect des programmes scolaires qui a peu à peu pris de l'importance au fil des années même s'il reste encore à parfaire. Et même si sa mise en œuvre est vivement encouragée, les élèves, surtout en cycle 3, rechignent de plus en plus à exprimer leurs sentiments puisqu'ils commencent à acquérir, à cet âge-là, une certaine pudeur qui rend difficile le fait de se livrer et d'affronter le regard des autres. Enfin, la thématique autour des odeurs nécessite de la part des élèves une certaine capacité d'abstraction, pas encore évidente à cet âge-là.

Cependant, ces craintes préalables à la mise en œuvre de cette activité ont été rapidement balayées d'une part par l'investissement des élèves qui ont dans l'ensemble fortement adhéré à cette thématique olfactive et d'autre part par leur engagement et leur implication. Le vaste monde des odeurs semble finalement constituer un sujet attractif pour les élèves, ce qui incite plus que jamais à mieux le valoriser dans les apprentissages, au même titre que les autres sens qui sont plus représentés, la vue, l'ouïe et le toucher.

L'apport des extraits littéraires associé au travail lexical autour de cette thématique semble avoir particulièrement intéressé les élèves de cette classe. Ils ont montré, pour reprendre les termes de Jean-Charles Chabanne, un certain « goût des mots, de leur rareté, de leur précision, de leur pertinence »⁶⁵. Dans ce travail, il y a des éléments lexicaux qui semblent les avoir durablement marqué, comme les adjectifs capiteuse et chevaline découvert notamment grâce aux extraits de Watership Down qui sont pourtant assez complexes. Bien sûr, les réinvestissements lexicaux se sont révélés inégaux et les quelques élèves qui démontrent des difficultés en expression écrite ont eu plus de mal à les mettre en œuvre, notamment quant à la description de l'odeur choisie qui nécessite l'apport de termes spécifiques. Cependant, la partie autour des évocations liée à cette odeur a été exploitée par l'ensemble des élèves. Tous les textes glanés à la suite de cette

⁶⁵ CHABANNE Jean-Charles, « Tu vas dans le texte et tu relèves les mots...» : Enseigner la littérature dans le souci du lexique, entre grammaire, style et attention au texte, 11eme rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, Mars 2010.

activité nous montrent une tendance remarquable. L'exploration de cette thématique olfactive leur a permis de se livrer par écrit avec des productions largement autobiographiques, riches d'enseignement sur les différentes personnalités de ces élèves, sans forcément qu'ils ne s'en rendent compte : sensibilité, exubérance, mélancolie, légèreté, humour, pudeur, nostalgie, autant d'éléments participant à la construction de traits de caractères que l'on peut deviner à la lecture de ces textes. Cette thématique considérée comme plus abstraite permet finalement bien plus aux élèves de s'impliquer personnellement que lors de la séance de description des monstres par exemple, qui pourtant paraît plus concrète et proche de leurs attirances culturelles. De plus, tous ces élèves ont exprimé un rapport au temps qui passe tout à fait pertinent, par l'évocation de souvenirs plus ou moins lointains.

Nous avons ainsi pu observer six élèves en particulier, mais de nombreux autres élèves ont proposé des productions toutes aussi intéressantes : Nylan et cette odeur de poulet rôti qui manque le faire « tomber dans les pommes » quand il se rapproche de sa maison l'estomac vide et que l'odeur flotte « jusqu'à trente mètres au moins » ; Clément et l'odeur des canards gras préparés en famille ; Solaya et l'odeur du chocolat qui lui « fait chaud au cœur » et lui donne « l'impression d'être au paradis » ; Elyn et l'odeur de la rose qui lui évoque « la douceur de la rose » et « l'odeur fruitée du printemps » tout en lui rappelant le parfum de sa grand-mère...

Chez les élèves de CE2, les productions écrites se sont révélées plus inégales. Les trois garçons semblent avoir éprouvé des difficultés à écrire autour de cette thématique tandis que les filles ont proposé des écrits tout aussi intéressants que les élèves de cycle 3, qui sont proposés en annexes : Luce parle de l'odeur de la mer qui lui évoque les jeux sur la plage et qu'elle associe aux autres sens, à la manière de *L'arbre aux mille senteurs* de Viviane ; Zita et le parfum des roses lui évoquant l'ancienne maison de sa grand-mère qui par la suite a été vendue ; Myrtille et l'odeur de la menthe qu'elle cueillait avant les trajets en voiture « pour la sentir en cours de route » et l'avoir près d'elle. Il aurait été intéressant de compléter ce travail par les analyses des travaux de ces élèves de CE2, mais leur présence aurait rendu l'équité garçons-filles que nous nous étions fixée pour objectif plus contraignante.

Il est également frappant de constater que la plupart des élèves a inscrit ses textes dans un cadre temporel large, mettant en scène l'odeur qu'ils ont choisie en l'associant à des souvenirs. Pourtant, ce n'était pas spécifiquement demandé par les consignes d'écriture (il était question des évocations liées aux odeurs et non des souvenirs). Les élèves ont donc exprimé ce lien naturellement, ce qui dépasse de loin toutes les espérances que nous pouvions exprimer avant la mise en œuvre de cette séquence. Il convient toutefois de signaler que la grande majorité des élèves de cette classe écrit aussi aisément en quantité qu'en qualité, ce qui ne correspond donc pas aux moyennes et constats nationaux notamment publiés par le CNESCO.

Durant cette séquence, il semblerait que la littérature a pu jouer un rôle important dans l'acquisition d'un lexique spécifique à l'expression de sensations plus générales et d'émotions provoquées par la perception olfactive. Francis Grossmann explique que l'association de l'apprentissage implicite et explicite se révèle bien plus efficace que le fait de privilégier l'un ou l'autre. Le travail effectué en classe vient illustrer et confirmer ces propos, notamment autour du domaine olfactif rarement mis en avant. L'imprégnation par la littérature, associée à un travail lexical qui pourrait s'apparenter aux « saynètes métalexicales » décrites par Jean-Charles Chabanne semble avoir porté ses fruits, même sur un laps de temps aussi réduit. Il resterait tout de même à vérifier ces différentes acquisitions plus tard dans l'année pour mesurer le réinvestissement à long terme. Les élèves se sont investis dans l'exploration de ces textes littéraires afin de relever les mots liés aux odeurs, ils ont également échangé et argumenté leurs choix lors des phases de débat oral, sûrement aussi parce que cette thématique les a attirés et motivés.

Cependant, les apports restent inégaux selon les différents profils d'élèves et ne correspondent pas forcément aux progressions réalisés lors des séquences descriptives autour d'un autre thème. En effet, la séquence de production d'écrit autour des descriptions de monstres avait surtout permis aux scripteurs moyens d'améliorer considérablement leurs écrits, tandis que les bons scripteurs et les scripteurs plus faibles avaient progressé dans des proportions moins importantes. Lors de cette séquence, les améliorations entre les deux productions d'écrit semblent plus proportionnelles au niveau de ces jeunes écrivains : les bons scripteurs ont beaucoup progressé et ont su

réinvestir un lexique spécifique, les moyens scripteurs ont également progressé mais plus dans les évocations liées à l'odeur que dans la description olfactive, tandis que les scripteurs plus fragiles ont amélioré leur texte quantitativement, mais semblent avoir eu plus de mal à réinvestir ce lexique si spécifique. Le fait que les odeurs constituent un sens lexicalement plus difficile d'accès n'y est sûrement pas étranger : l'exploration de ce thème plus abstrait aurait sûrement mérité plus de temps d'exploitation pour profiter dans de plus larges proportions aux scripteurs les plus fragiles. Prenons le cas d'Hélios : le lexique olfactif n'est pas réinvesti, cependant on constate un progrès dans les évocations, l'expression des souvenirs et ce lien avec une temporalité elle-aussi parfois abstraite pour les jeunes élèves. Peut-être que la mise en œuvre de cette même séquence dans un laps de temps moins resserré lui aurait été plus profitable encore.

Il restera maintenant à mesurer les acquisitions sur le long terme, en proposant plus tard dans l'année des prolongements à cette séquence, afin de mesurer les réinvestissements sur le long terme, comme le préconise Francis Grossmann.

Bibliographie

Textes institutionnels:

- CNESCO. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Synthèse des recommandations. 2018.

Disponible sur le web : < https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement ; Cycle des apprentissages de consolidation (cycle 3), Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020.

Disponible sur le web : <

https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm/ >

- *MINISTÈRE* DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement ; Cycle des apprentissages de consolidation (cycle 3), Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. Disponible sur le web : < https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe2.htm/>

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement ; Cycle des apprentissages de consolidation (cycle 3), Arrêté du 9-6-2008 J.O. du 17-6-2008, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008, disponible sur le web :
- < https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme CE2 CM1 CM2.htm/>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Qu'est-ce-qu'un projet d'écriture, Enseigner l'écriture au cycle 3, Mars 2016.

Ouvrages, articles et mémoires de recherche sur les odeurs et les goûts :

BOUCHARD Natalie, Le théâtre de la mémoire olfactive : le pouvoir des odeurs à modeler notre perception spatiotemporelle de l'environnement, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de MSC Aménagement, Montréal, 2013.

BOURRE Jean-Marie, *La diététique du cerveau, de l'intelligence et du plaisir*, éditions Odile Jacob, 1990, p23.

CORBIN Alain, *Le miasme et la jonquille*, Paris, éditions Flammarion, 2001, collection Champs.

DELMEULE Jean-Christophe, *Saveurs-savoirs*, Lille, Editions du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle Lille 3,2010, collection UL3 travaux et recherches.

Articles de recherche sur le langage et les odeurs :

BOISSON Claude. La dénomination des odeurs : variations et régularités linguistiques. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, « Olfaction : du linguistique au neurone ». n°24, 1997/1, pp. 29-49.

Disponible sur le web : < https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113 1997 num 24 1 1546 >

BONNEFOY Barbara, TRIQUET Valérie. Les odeurs de la ville. *Villes en parallèle*, « Ville et environnement. Approche psychosociologique ». n°28-29, décembre 1999, pp. 124-139.

Disponible sur le web : < https://www.persee.fr/doc/vilpa_0242-2794 1999 num 28 1 1276 >

CANDAU Joël, L'anthropologie des odeurs : un état des lieux, *Bulletin d'études orientales* [En ligne], LXIV, Histoire et anthropologie des odeurs en terre d'Islam à l'époque médiévale, Presses de l'Institut français du Proche-Orient, 2016.

DUBOIS Danièle. Une approche cognitive de l'olfaction : des catégories d'odorants à la sémantique des odeurs. *Terrain*. n°47, 2006, « Odeurs » pp89-106.

Disponible sur le web : < https://journals.openedition.org/terrain/4263?lang=en>

KLEIBER Georges, VUILLAUME Marcel. Pour une linguistique des odeurs : présentation. *Langages*. 2011/1 n°181, Armand Colin, pp3-15.

Disponible sur le web : < https://www.cairn.info/revue-langages-2011-1-page-3.htm>

KLEIBER Georges, VUILLAUME Marcel. Sémantique des odeurs. *Langages*. 2011/1 n°181, Armand Colin, pp17-36.

Disponible sur le web : < https://www.cairn.info/revue-langages-2011-1-page-17.htm

LE GUERER Annick. Le déclin de l'olfactif : mythe ou réalité. *Anthropologie et Sociétés.* vol. 14, n° 2, 1990, p. 25-45.

Disponible sur le web : $< \frac{\text{https://www.erudit.org/fr/revues/as/1990-v14-n2-as785/015126ar/}{>}$

SCHNEDECKER Catherine. Quand la sémantique se met au parfum. *Langages*. 2011/1 n°181, Armand Colin, pp89-107.

Disponible sur le web : < https://www.cairn.info/revue-langages-2011-1-page-89.htm

TAMBA Irène. Odeurs, exclamation et haut degré. *Langages*. 2011/1 n°181, Armand Colin, pp127-143. Disponible sur le web : < <u>https://www.cairn.info/revue-langages-2011-1-page-127.htm</u> >

VASSILIADOU Hélène, LAMMERT Marie. Odeurs et dimension hédonique à travers le prisme des adjectifs. *Langages*. 2011/1 n°181, Armand Colin, pp73-88.

Disponible sur le web : < https://www.cairn.info/revue-langages-2011-1-page-73.htm

Articles de recherches sur l'apprentissage lexical :

CHABANNE Jean-Charles. Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale [en ligne]. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

Disponible sur le web : < https://books.openedition.org/septentrion/14529?lang=fr>

CHABANNE Jean-Charles, « Tu vas dans le texte et tu relèves les mots...» : Enseigner la littérature dans le souci du lexique, entre grammaire, style et attention au texte, 11eme rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, Mars 2010.

CHABANNE Jean-Charles, CELLIER Micheline, DREYFUS Martine, SOULÉ Yves. Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans : *GROSSMANN Francis, PLANE Sylvie. Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale. Actes des journées INRP/LIDILEM, Lyon, 2006.* Presses universitaires du Septentrion, pp.85-101, 2008.

Disponible sur le web : < https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00922048 >

COUBARD Florence, GAMORY KLINCKSIECK Florence. Ecrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé. Éla. Études de linguistique appliquée. 2003/4 no 132 ,pp. 457-482.

CRDP de Versailles / Delagrave, Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves, Paris, 2002.

GROSSMANN Francis, SARDIER Anne. Comment favoriser le réemploi lexical. *Recherches, Lexique et vocabulaire*, 2010/2 n°53.

Disponible sur le web : < https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02349027/document>

GROSSMANN Francis. Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine 2011, pp.163 – 183.

Disponible sur le web : < https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01738094/document >

GROSSMANN Francis, Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite, *Conférence de Consensus CNESCO Ecrire et rédiger*, ENS de Lyon, 2018.

LAPARRA Marceline. Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* Les textes explicatifs. N°51, 1986, pp. 77-85.

ROMIAN Hélène. «Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture» par Claudine Fabre-Cols, 1990. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. n°4, 1991, pp. 195-197.

<u>Ouvrages et articles et mémoires de recherche sur des thématiques</u> <u>complémentaires :</u>

BELIGON Stéphanie, BOURDIER Valérie, DIGONNET Rémi, LACASSAIN-LAGOIN Christelle. Lexique, sensations, perceptions et émotions. *Lexis, Revue de lexicologie anglaise*, n°13, 2019.

DESMEULLES Camille. Le déménagement, un chamboulement institutionnel : impact du changement d'environnement sur une institution. Médecine humaine et pathologie. Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien , sous la direction d'Albane MOREAU, Paris-Sorbonne, 2015.

Disponible sur le web : < https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01187661/document >

Ouvrages de littérature de jeunesse :

ALBUMS:

ROLDAN, Gustavo, *La couleur des sens*, Éditions Qui Quand Quoi, 2005, collection A lire et à délire.

VIVIANE (texte), BRUNO Amélie (illustratrice), L'arbre aux mille senteurs, Éditions Carnets de sel, 2019.

ROMANS:

ADAMS, Richard, Watership Down, Bordeaux, Éditions Monsieur Toussaint Louverture, 2016.

DAHL, Roald, Charlie et la chocolaterie, Éditions Gallimard, , collection Folio Junior.

PENNAC, Daniel, Cabot-Caboche, Paris, Nathan, 1994, collection Pocket Junior.

PIETRI Anne, Les orangers de Versailles, Bayard Jeunesse, 2000.

ROWLING J.K., *Harry Potter et le prince de sang-mêlé (Tome 6)*, Éditions Gallimard Jeunesse, 2005, collection Folio Junior.

Sitographie:

• EDUSCOL:

EDUSCOL, Le vocabulaire et son enseignement, 2011, https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire

BENTOLILA Alain, 2011, Le vocabulaire: pour dire et lire, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202 avec couv 201136.pdf

CELLIER Micheline, 2011, Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

DENHIERE Guy, JHEAN-LAROSE Sandra, 2011, L'acquisition du vocabulaire, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_1 11202 avec couv 201142.pdf

LEHMANN Alise, 2011, Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

PICOCHE Jacqueline, 2011, Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche 111202 avec couv 201144.pdf

ARTICLES COMPLEMENTAIRES SUR L'ODORAT :

CARRARA Marie-Adrienne, Mieux sentir pour bien écrire : le vocabulaire de l'odorat, 05/08/2012, https://www.aproposdecriture.com/mieux-sentir-pour-bien-ecrire-le-vocabulaire-de-lodorat

RENOU Michel, L'odeur de la nature : une composante de la biodiversité, 09/04/2019, https://theconversation.com/lodeur-de-la-nature-une-composante-de-la-biodiversite-114492

SALESSE Roland, Olfaction: le cerveau a du nez, 15/12/2016, https://theconversation.com/olfaction-le-cerveau-a-du-nez-61652

STRUNA Hugo, Comment les odeurs nous reconnectent à la nature, 25 juillet 2019, https://theconversation.com/comment-les-odeurs-nous-reconnectent-a-la-nature-119430

ANNEXES

Les extraits des œuvres de littérature jeunesse

Extrait n° 1

L'arbre aux mille senteurs, Viviane, Editions Sel (album jeunesse)



Une petite fille collecte toutes les odeurs qu'elle aime dans des flacons, et revit toutes les sensations que ces odeurs lui évoquent.

« Allons, en voiture, ma princesse! Mais avant, laisse moi te débarrasser de cette bouteille vide.

– Elle n'est pas vide, papa. Elle est remplie d'air marin. J'adore cette odeur. Je ferme les yeux et j'entends le bruit des vagues, je ressens la douceur du sable sous mes pieds, la chaleur du soleil sur ma peau, je peux même entendre le cri des mouettes. »

« J'adore cette odeur. Ça sent la boule de neige, les joues fraîches de maman sous mes baisers, la laine mouillée de mes gants et le feu de bois qui sort du chapeau enneigé du toit. Il faut absolument que je mette cette odeur dans une bouteille. » D'un geste gracieux, elle la remplit de tous ces arômes qui lui fond chaud au cœur. »

« Voici l'automne et les ballades en forêt. Thelma respire à plein poumon cet air pur. « J'adore cette odeur. Ça sent le champignon, la mousse, le marron d'Inde, l'aiguille de pin, le tapis de feuilles mortes, la châtaigne, la pluie et la terre. Il faut absolument que je mette cette odeur dans une bouteille ».

Extrait n°2:

Harry Potter tome 6, le prince de sang-mêlé, de J.K.Rowling

Les personnages découvrent lors du cours de potion le puissant philtre d'amour concocté par le professeur Slughorn.

« Contrairement à l'habitude, le cachot était déjà rempli de vapeurs et d'odeurs bizarres. Harry, Ron et Hermione reniflèrent d'un air intéressé en passant devant de grands chaudrons bouillonnants. Les quatre Serpentard s'assirent à une même table, imités par les quatre Serdaigle. Harry, Ron et Hermione n'avaient plus qu'à partager une troisième table avec Ernie. Ils choisirent celle qui se trouvait tout près d'un chaudron dans lequel une substance d'une couleur dorée dégageait un des parfums les plus exquis que Harry ait jamais connus. Il lui rappelait tout à la fois la tarte à la mélasse, l'odeur de bois des manches à balai et un arôme de fleur qu'il pensait déjà avoir senti au Terrier. Il respira très lentement et très profondément, en ayant l'impression que les émanations de la mixture l'emplissaient comme un nectar. Un sentiment d'immense contentement se répandit en lui. Il sourit à Ron qui lui sourit à son tour d'un air nonchalant.

[...]

- C'est de l'Amortentia!
- En effet. Ca paraît presque idiot de poser la question, commenta Slughorn, apparemment très impressionné. Et j'imagine que vous connaissez ses effets ?
- C'est le plus puissant philtre d'amour au monde! expliqua Hermione.
- Tout à fait exact! Vous l'avez identifiée, je suppose, grâce à sa couleur nacrée caractéristique?
- Et à sa vapeur qui s'élève en spirales très reconnaissables, ajouta Hermione avec enthousiasme. On dit qu'elle a une odeur différente pour chacun de nous, selon ce qui nous attire le plus. Moi, je sens un parfum d'herbe fraîchement coupée, de parchemin neuf et...

Ses joues rosirent un peu et elle préféra ne pas terminer sa phrase. »

Extraits n°3 et 4:

Watership Down, de Richard Adams

Les personnages sont des lapins de garennes, qui se lancent dans une odyssée à leur échelle pour trouver le lieu parfait où établir leur garenne. Hazel est devenu le chef du groupe des aventuriers.

« Il arriva devant un large passage où les sabots du bétail avaient rendu le sol boueux. Les animaux paissaient plus haut, dans le pré voisin. Hazel s'y glissa prudemment, s'accroupit près d'une touffe de chardons et leva le nez. Maintenant qu'il était hors d'atteinte du parfum de l'aubépine et du fumet âcre des bouses de vache, il perçut nettement ce qui lui avait chatouillé les narines quand il se reposait dans l'épine noire. Le vent n'apportait avec lui qu'une seule et unique odeur, une odeur qu'il ne connaissait pas : une senteur fraîche, suave, pénétrante, qui imprégnait l'air de façon entêtante, mais une senteur saine dans laquelle il ne décelait rien d'inquiétant. De quoi s'agissait-il donc ? Et pourquoi était-ce si puissant ? Comment cette fragrance pouvait-elle étouffer toutes les autres, en pleine campagne, avec un vent du sud ? La source devait être vraiment proche.

[...]

L'étrange parfum se fit encore plus grisant. Une vague odorante venue de l'autre versant lui monta à la tête. Enivré, il bondit vers le sommet. Derrière une autre haie, bercé par la brise, s'étendait un champ de fèves en pleine floraison. »

« Dans un pâturage voisin, Hazel aperçut des choses éparses de couleur brun orangé; certaines étaient garnies de feuillage vert clair qui se détachait nettement sur l'herbe plus foncée. Elles dégageaient une forte odeur, piquante et chevaline, comme si elles venaient d'être coupées. Hazel en eut l'eau à la bouche. Il s'arrêta pour faire *raka*. Primerol, qui arrivait à sa hauteur, se tourna vers lui avec son drôle de sourire.[...]

Attiré par une force irrésistible, il quitta les broussailles et se précipita vers ce butin. Il s'approcha d'un fragment, le renifla et le goûta. C'était une carotte.

Hazel avait mangé toutes sortes de racines dans sa vie, néanmoins il n'avait goûté qu'une seule fois des carottes, le jour où un cheval de traie en avait renversé des morceaux près de leur garenne. Celles-ci étaient vieilles, à moitié grignotées par les souris et les mouches. Mais pour les lapins, ce fut un festin, un régal qui leur fit oublier tout le reste. Hazel commença donc à croquer et la saveur capiteuse et fruitée des racines potagères fit monter en lui une onde de plaisir. Il gambada dans l'herbe, engloutissant les morceaux les uns après les autres, avalant les fanes avec la pulpe. »

Extraits n°5 et 6: Cabot-Caboche de Daniel Pennac

Le Chien est un jeune chien abandonné par ses maîtres, qui va devoir se débrouiller tout seul dans la rue.

« Pour apprendre vite, il apprit vite ! Il faut dire que la décharge de Villeneuve, près de Nice, c'était une bonne école. Quelqu'un y avait rassemblé toutes les tentations, tous les plaisirs et tous les dangers d'une vie de chien.

D'abord les odeurs. Incroyable, le nombre d'odeurs! Elles rampaient autour du Chien, planaient au dessus de sa tête, serpentaient, s'emmêlaient... A vous rendre fou! Il en suivait une (quelque chose comme une odeur de couenne de jambon) avec application d'abord (« Réfléchis, grondait Gueule Noire, concentre toi »), le nez au ras du sol, et puis tout à coup, sans savoir pourquoi ni comment, il se trouvait sur la piste d'une autre (une violente odeur de rascasse qui avait fini sa vie de poisson dans une bouillabaisse). Déconcerté, il s'asseyait, comme font tous les petits chiens, en tombant lourdement sur son derrière.

[...]

Petit à petit, il apprit à démêler l'écheveau des odeurs, et devint même assez fort dans cette spécialité. Pourquoi ne pas le dire tout de suite ? Il devint même le plus fort de tous les chiens de la décharge. Même les plus âgés lui demandaient conseil :

Dis donc, j'étais sur la trace d'un os de bœuf, tu sais, un os à moelle, genre pot-au-feu,
et je viens de la perdre ; tu ne saurais pas où...

Derrière le pneu de tracteur, là-bas, à côté de la machine à écrire, répondait le Chien,
 sans même attendre la fin de la question. »

« Il tria les odeurs une à une, laissant de côté les odeurs de caoutchouc, d'essence, d'orange, de fleurs, de chaussures, et tout à coup sa narine droite s'élargit, son sourcil gauche se cabra, la salive lui vint à la bouche. Il avait trouvé ce qu'il cherchait : une fameuse odeur de viande. Et toute proche, encore ! La boucherie ne devait pas être loin.

Elle était toute près, en effet. De l'autre côté de la rue. Mais le boucher pesait cent kilos. Un air terrible. Des couteaux partout. Un tablier comme une muraille. Debout sur le pas de la porte. Les poings sur les hanches. Des massues.

 Méfie-toi des hommes, ils sont imprévisibles. (C'était la voix de Gueule Noire dans le souvenir du Chien.)

Il était assis sur le trottoir. Il regardait le boucher sur le trottoir d'en face. La salive lui coulait sur les pattes. Quelle odeur ! Quelle viande ! Et quelle faim !... De temps à autre, une voiture passait devant lui et lui cachait le boucher. Il espérait qu'une fois la voiture passée le boucher aurait disparu. Rien à faire, il était toujours là, plus terrible que jamais. Mais l'odeur aussi était toujours là, dans les narines du Chien. Elle avait même chassé toutes les autres. Il ne sentait plus qu'elle. Elle lui montait à la tête. Sa salive, sur le trottoir, faisait maintenant une véritable mare. L'odeur, le boucher, le boucher, l'odeur... « Il faut que je me décide. » »

Extrait n°7: Charlie et la Chocolaterie, Roald Dahl

« Deux fois par jour, sur le chemin de l'école, puis au retour, le petit Charlie Bucket passait devant les portes de la chocolaterie. Et, chaque fois, il se mettait à marcher très très lentement, le nez en l'air, pour mieux respirer cette délicieuse odeur de chocolat qui flottait autour de lui. Oh! comme il aimait cette odeur. »

Extraits n°8 et 9 : Les orangers de Versailles, Anne Pietri

Marion, la fille d'un jardinier du château de Versailles, a été choisie pour servir la favorite du Roi-Soleil, madame de Montespan. La jeune fille possède un don rare : elle sait créer des parfums extraordinaires qui plaisent à sa maîtresse.

« La marquise retourna vers le petit cabinet et rapporta un deuxième coffret ainsi qu'une bouteille d'esprit-de-vin.

– En matière de parfum, j'espère que tu sauras te montrer à la hauteur. J'aimerais que tu composes pour moi une eau de senteur qui s'accordera avec les heures chaudes de l'été. Ces coffrets contiennent toutes sortes d'essences, et voici de l'alcool, lui dit-elle en posant la bouteille à côté des boîtes. Au travail!

[...]

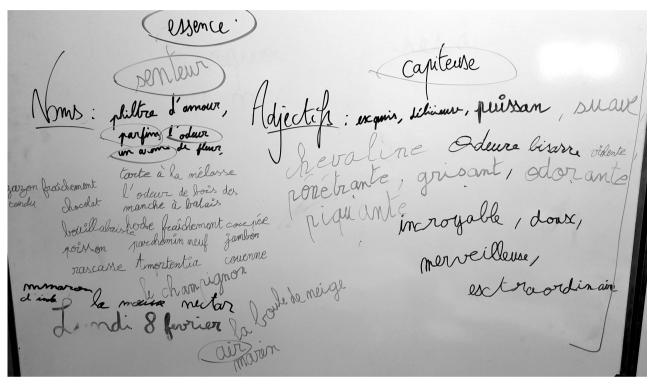
Marion travailla toute la nuit sans voir passer les heures. Elle faillit en oublier de remplacer les bougies. Le premier coffret contenait des essences végétales, plus légères que les senteurs animales, capiteuses et épicées, que recelait le deuxième. Elle avait commencé à ouvrir tous les flacons, l'un après l'autre, pour sentir leur contenu. Plusieurs parfums lui étaient inconnus. Maintenant qu'elle les avait respirés, elle était capable de s'en souvenir pour l'éternité. Elle les reconnaîtrait, même finement dosés, dans n'importe quelle composition.

L'aube pointait à peine quand elle posa sur la console un joli flacon de cristal rempli d'un liquide aux reflets dorés. Marion était heureuse. Le parfum était prêt. C'était une senteur unique et délicieuse, évoquant un bouquet fleuri, tendre et raffiné. »

« Le repas terminé, chacun retourna travailler. Avant de rejoindre son père à l'orangerie, Marion se promena parmi ses chers orangers, dont certains étaient en fleur. Les feuilles luisantes, l'écorce, la terre, et même le bois des caisses dans lesquelles ils étaient plantés, tout cela dégageait de merveilleuses odeurs, dont elle était la seule à profiter

pleinement. Marion était heureuse de se retrouver chez elle. Ce qu'elle respirait là, c'était le doux parfum de son enfance. »

Les traces écrites au tableau



Pelses, runifler, respirait, Enstions in suntiment d'insmance contentement, plotait, dégage represent leureuse contentement déconcerte inversionne chait separaient l'inversionne chait au peu fit monter en lui une onde de plaisir

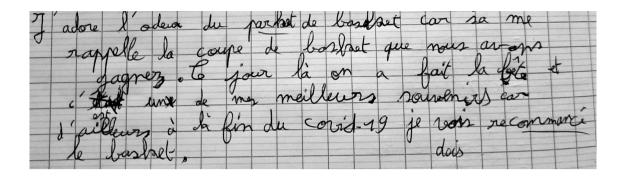
Les photos des textes 1 et 2 de chaque élève choisi

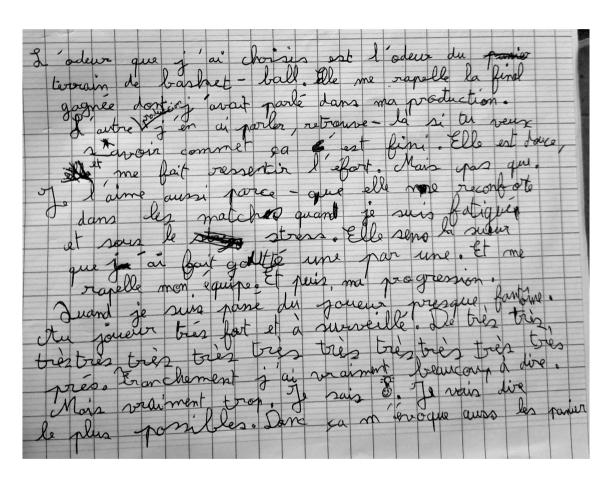
May

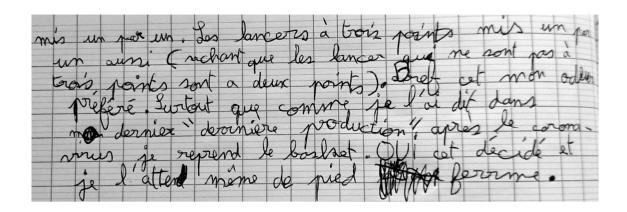
75
Vous avez un flacon, et vous alles choisir d'enfermer une o-deur que vous
décrivez cette o-deur et ce qu'elle vous évoque.
Moi, ce rerait l'odeur du caramel que
je mettrais dans le flacon. Parce que ça
me rappelle le porc au caramel de
mon piere et c'est trop bon! L'o-deur
du caramel me rappelle auri un
gåteau que j'adore.

Production d'écrit J'ai choisi l'odeur du gateau. L'odeur des galeaux d'anniversaire par exemple faut vite souffler avant que la cire des bougies ne sombe sur le galeau. Et, même oursi des gâteaux étrangers qu'en ne connai pas qui on des odeurs bizarres et roil on aime et elle est capiteure soit on n'aime pas et elle est désagréable. Les gateauxe peavent avoir plains de senteurs: épicé, vanillé, sucré, capiteuse, subtil fleurie, oui il y a des gateaux aux fleurs). Mais ils ont lous des o-cleurs différentes. Noi j'adore l'odeur des capalhes des muffins des galeaux aux crêpes Noi je n'aime pas krop les gateauxe étrangers. Nais j'adore les gâteaux que je connais. Bref, j'aime les gateaux

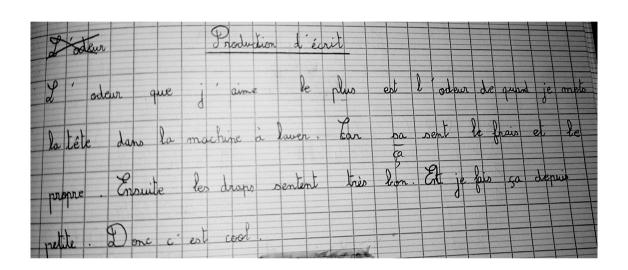
Ruben





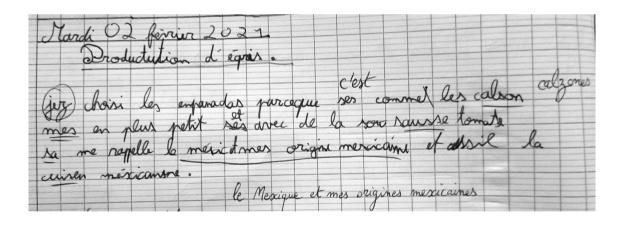


Anouk



Induction d'écut mais aussi épité. J'adore cette odans au elle me chalaulle les maines Elle mente en aparales Mais elle fait parfois étérnues Quand je la sent j'ai l'impression d'être dans des rues en Indem Elle est à la fois sucre et respicace. E est un senteur très agrésible. Je la compare souvent à un agaitair au character la camelle. Let arome et un par fruité. Et je l'adore car j'autoire la camelle.

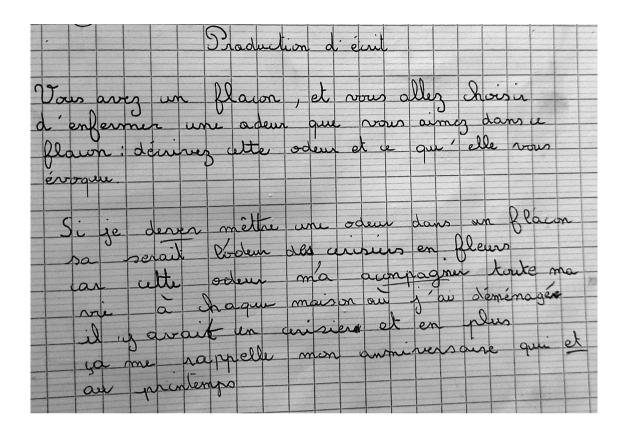
Lucio

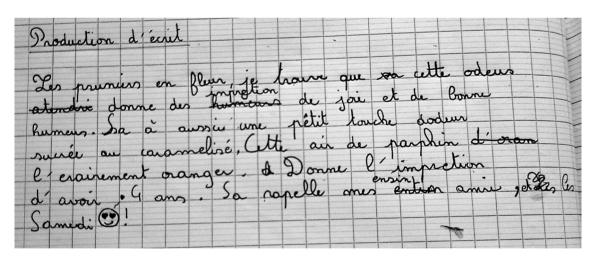


Production d'évrit j'air chasis l'alure du chien de mes cousine. Cette odeure et forte et flate partous ou il va sur l'amac, rurle caraper, sur les pouje sur les coursin, sur le lit et sette odeure de chevalim de cuire de viande et même l'odeur de ses joinet en plastique. sans m'évoque l'odeur de lencie temp quand je fernit de l'équitation lodeure de la crimin de la hour de la nature l'odevre de la viande de toutour bien cuite bien agréable dans la bouche lodeur des toile qui sons posés audersu de mon lit. I ont dirait que sons pelage evoque la soit toute douce bien lice car ancor la piscin. Quand il soute de dans q'ile édoborsé dans la prisone. De jardin l'odeure des siton vert toulé parter préchement coupé et acide et avive et mange ce néctor savoureux bien agréable dans la boude des chant flois cette arum de feure de voie de tulipe de paquerette. L'orcider d'ortencia de pencle.

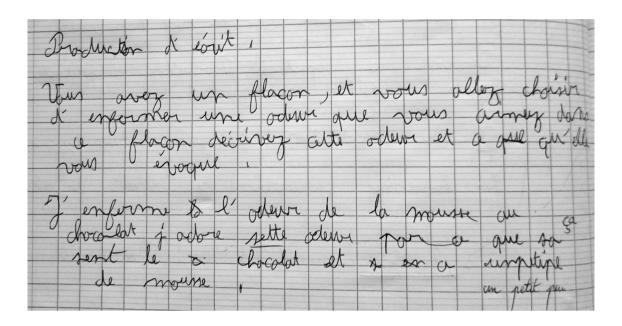
de blé de plague fluri ser dégrades de jaune de beus de norz de range de ban. Figueable à réspirer à regarder a cette douceur des brans. dans les mures, les pyramaile de la luce et du volei. quand tu et ena le veu frage fort.

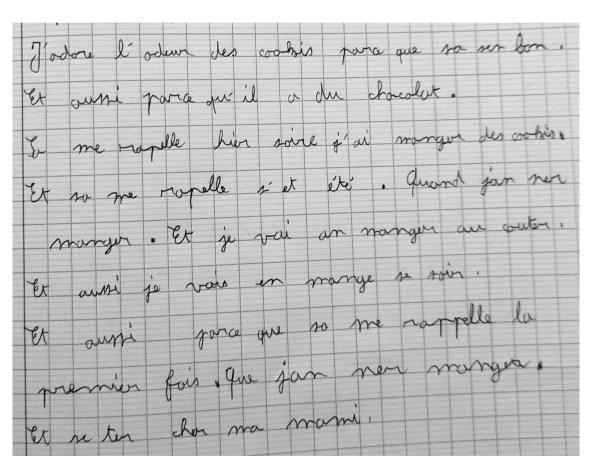
Dima





Hélios





Les travaux des autres élèves (copiés tels quel)

Les deux travaux d'Elyn (CM2):

« J'ai choisi le jasmin car elle m'évoque le film Aladin est sa sa me proqure du boneur. Et les champs fleuri. »

« J'aime l'odeur de la rose. Car elle me rappelle l'odeur de genre d'orbrèse (?) à la rose. Que je prenai quand j'étais petite. Et les rose de ma mami dans son jardin. Toute rose. Ou les bonbons à la rose. Et le parfum de ma mamie. Sa sens le printemps l'odeur fleuri. La douceur de la rose, c'est sa que j'aime. Et l'odeur fruité du printemps ».

Les deux travaux d'Enzo (CM2):

« Je prend l'odeur de la fraise et je la met dans le flacon. Sa m'évoque quand j'était à la mer, mon père était aller prendre un glasse a la fraise et elle était tombé. »

« J'aime l'odeur du chocolat parce que c'est bon et que des foix il y a des petites boules de chocolat. Ensuite, j'aime l'odeur du chocolat parce que c'est sucré. J'aime cette odeur car des foix les gents ils les font très bien. Puis cette odeur est bonne. Ensuite, elle m'évoque quand je pars à la mer et que mon père en mange. Sa m'évoque quand je suis à la mer à Port-Leucate. Ensuite, cette odeur m'évoque encore quand c'est les grandes vacances de 2 mois. Puis, le chocolat et très bon pour la santé. Ensuite, elle m'évoque quand c'est la fin de l'école. Et pour finir, elle m'évoque quand j'ai était couinsé dans l'asanceur de Port Leucate. »

Les deux travaux de Tina (CM2):

« Dans ce flacon je metrais l'odeur de ma crème de main. Elle sent bon l'abricot. Elle est au lait d'anesse, on l'achette dans un marcher à toulouse. Aprés on a les mains toute douce ».

« L'odeur de poulet du KFC !! J'adore cette odeur ! Cette odeur me donne l'impression d'être au paradi !! Cette friture sens tellement bon sa croustille !! Je me souviens de mon premier poulet c'étais le plus beau jour de ma vie !! Je me souviens c'étais avec ma cousine ».

Les deux travaux de Clément (CM2):

« Dans un flacon je mettrai l'audeur de ma chate. Ces une audeur que quand je la porte c'est comme si j'étais petit parce que elle est plus vieille que moi. »

« J'aime l'audeur du confi avec du poivre et du sel. Qand il est dans la marmite. L'audeur sent la viande. Et le poivre. Cette audeur m'évoque quand je l'ai découpé. Sa m'évoque quand j'ai enlever les boyaux du canard. Sa me rappelle quand je découpe la tête du canard. Sa m'évoque quand je sale et je poivre le foi gras. »

Les deux travaux de Solaya (CM1):

« Moi, je mettrer l'odeur de la crème pour les coups de soleil. Parce que j'ai l'impression d'être dans une odeur tropicale, au soleil. J'adore »

« L'odeur du gâteau au chocolat. Cette senteur ou je prends le temps de la sentire. C'est une odeur qui me fait chaud au coeur. Ce n'est pas une odeur suave mais le contraire mais pas trop. Quand je sens cette odeur, j'ai l'impression d'être au paradis!!! Cette odeur qui m'évoque une sensation de plaisire. Quand je sens sa me rappelle des anniversaires de quand j'étais petite. Et le meilleur de ça... c'est quand je le mange ».

Les deux travaux de Nylan (CM1):

« L'odeur que je souhaite se sont les spaguetis bolognèse. J'adore l'odeur de la sauce bolo. Avec le stek-haché, et puis j'aime aussi le spagueties parce que on peut les aspirées. J'ai toujours aimé ses pates. »

« J'adore l'odeur du poulet avec des frites. Elle m'évoque que je me sent heureux. Des jas, les frites sont très bonnes quand elles sont bien fête. De plus, j'adore quand elles sont salées. Le poulet, lui, je l'ais toujours aimé. Les quices sont tellement bonnes! Le poulet m'évoque que je suis dans l'espace. Je l'adore sauf quand il n'est pas assez qui. J'ador quand c'est crustiant. L'odeur on la sent jusqu'à 30 mètres au moins. Des fois je suis à deux doids de tombé dans les pommes!

Et puis, cette odeur toute ma famille l'aime. Mais j'aime que le poulet avec les frites au four. Et je pense que vous aussi vous aimez les frites et peut-être le poulet. Mais à la cantine, le poulet est plein de greice. Par contre les frites elles sont très bonnes. Et toi, aime tu le poulet avec des frites oui ou non ? »

Les deux travaux de Noémie (CM1):

« Dans ce flacon je vais mettre l'odeur des chouquettes. Parce que ça me rappelle ma maman, quand elle était petite et moi. Moi aussi j'adore ça, et surtout le sucre qu'il y a dessus. Pour moi c'est un très bon souvenir. J'en ai même mangée hier soir, j'en ai mangée 10! C'est super méga bon. »

« Je vais décrire l'odeur des chouquettes, parce que c'est petit, sucré, rond. Très bon, j'aime ça, ça sens le sucre. Ca me rappelle ma mère quand elle était petite. Du coup, c'est un bon souvenir. En tout j'adore les chouquettes. Même aujourd'hui j'aime encore ça. J'en ai mangé la semaine dernière. Dix au moins. Si il en aurai encore je l'ai aurai mangé! Chouquette = trop bon! »

Les deux travaux de Barbara (CM1):

« Je enfermer un kebabe avec des frite. Parceque c'est apésen qu'en je sens cette odeur sa me done envi de dormir. »

« J'adort lodeur de kebabe avec des frite. Parceque sa me rappelle un couvenir. C'ette mon premier kebabe. Donc je mange mon kebabe ela je me sens pas très bien. Et pof! j'aivai la gastro! Et quand je sans s'ete odeur je vole odeusu des nuage. Je voiage à traver le monde. Je suis au paradi des kebabe. »

Les deux travaux de Matthys (CM1):

« J'aime l'odeur du jeux vidéo (pourquoi).

Parce que : lodeur du jeux vidéo quand tu le sort du carton et l'odeur du jeux vidéo qui et sorti et surtout surtout quand tu le sort de ta console le jeu et tout chaud et sa trop bon HHHHHAAAAAAA fin »

« J'aime l'odeur des jeux vidéo : Le jeu vidéo neuf quand il est sorti de la boite avec la console et quand tu joue tu commance a vraiment être dans le jeux quand tu explose des aliennes sa te créé une émosion de réusite et une odeur de victoire après quand tu passe au deuxième niveaux ben ta une émotion de joie. Finie. »

Les deux travaux de Myrtille (CE2):

« Moi j'aime l'odeur de la mante parce que cette oudeur mévoque bocoup de choses parequsample quand jaiter petite jadorer aussi la mante jan quiller a chaque fois pour la sentir en cour de route. J'adore les odeur de manthe et aussi j'adoure les tisanes à la manthe je me lave les dants avec du dantifrice a la mente. »

« Mon odeure est l'odeur de la mer. La mer m'évoque bocoup de chose des que je sui laba je me san bien.lodeur du selle sa me ren bin. Jaime l'aire de la mere. l'odeure des pic nic de famile. Jaime lodeure de la mer. Les eponge sa san bon. »

Les deux travaux de Zita (CE2):

« Dans mon flacon, j'ai de la bleué et de la rose. La rose me fait penssé à la ancienne

maison de ma mamie. J'adoré cette maison car il y avez un piscine et à côté il y a des

rosier. Elle existe toujours mais elle a étais vendue. Et la bleué je l'adore depuis bébé. »

« J'ai choisi la rose il me rappèl beaucoup de chose à la fois. Pour commencé avant ma

mamie avait une maison que j'aime beaucoup, ma mamie elle senté la rose. Cette

maison senté toujours la rose.... » INACHEVE

Les deux travaux de Luce (CE2):

« J'ai enfermé l'odeur de la mer dans un flacon parce que sa me rappelle le souvenir

d'un jeu avec ma sœur. Ce jeu s'appelle touche-sable, le but est de se rejoindre sous le

sable. Enfête on met la main sous le sable et de creuser pour toucher la main de l'autre,

et un tunele apparaît. »

« J'adore l'odeur de la mer.

Elle me rappelle le vent qui me caresse le visage, la « bodi-bord »... Quand je sens

cette odeur, j'ai l'imprésion d'être dans mon lit. Le bruit des vagues est là. Je sent le

sable chaud sous mes pieds. Cette odeur me rappelle une multitude de jeux : sauter par

dessue les vague...

Evidament il y a aussi la glace au citron vert dans cette odeur. »

Les deux travaux d'Alexis (CE2):

« J'aime l'odeur des ballons et des maillots parce que sa me rappelle le sport et j'aime

le sport ».

92

« J'aime l'odeur des ballons et des maillots parce que elle me rappelle le sport et j'aime le sport. Elle me rappelle mes copains. Mes entraineurs, le stade. Et bien sur mes idoles. »

Le premier travail de Clément (CE2, absent pour le deuxième) :

« Je pensse à l'odeur du papier cadeau parce que sa me fait penser a la surprise est jador sa. »

Les deux travaux de Samia (CE2):

« Aujourd'hui je vais à séphora, je prend un boco pour enfermer l'odeurs du parfum, je prend du parfum parce que j'ador l'odeurs du parfum et parce que il me fait sentir bon. J'aime aussi l'odeurs de la brioche cui parce que c'est bon et sa sent bon. »

« J'aime l'odeur des frites parce que sa me donne faim et ses bon ses bon du Poulpe du Lac ».