



**HAL**  
open science

**”La sensibilité lexicale dans les productions d’écrits créatifs en fin d’école primaire”, Action didactique, 7,4.**

Bénédicte Duvin-Parmentier

► **To cite this version:**

Bénédicte Duvin-Parmentier. ”La sensibilité lexicale dans les productions d’écrits créatifs en fin d’école primaire”, Action didactique, 7,4.. Action Didactique, 2024, 14 (7), pp.156-170. hal-04733529

**HAL Id: hal-04733529**

**<https://univ-tlse2.hal.science/hal-04733529v1>**

Submitted on 12 Oct 2024

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

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

Copyright

**Bénédicte DUVIN-PARMENTIER**, [benedicte.parmentier@univ-tlse2.fr](mailto:benedicte.parmentier@univ-tlse2.fr)  
 Université de Toulouse Jean-Jaurès / INSPE TOC, Laboratoire CLLE-PLC

## **La sensibilité lexicale dans les productions de textes créatifs en fin d'école primaire**

Article reçu le : 15.12.2023 / Accepté le : 25.05.2024 / Publié le : 06.08.2024

### **Résumé**

Les recherches portant sur la relation entre activités lexicales et productions d'écrits d'élèves ont montré l'intérêt de travailler en classe le lexique des sentiments de façon explicite afin d'enrichir l'écriture. Grossmann (2018) préconise ainsi un apprentissage du lexique des émotions qui permet de rendre compte plus finement des états mentaux des personnages dans l'écriture de récits. Tremblay (2018 ; 2021) a montré qu'en s'appuyant sur l'intérêt affectif et la curiosité pour certains mots chez les jeunes enfants, on développait leur sensibilité lexicale et qu'on favorisait le réemploi lexical. Pour notre part, nous avons mis en évidence que l'appropriation affective d'un lexique émotionnel et axiologique rencontré lors de lectures littéraires favorisait son réemploi lors d'écriture créative. Le dispositif que nous proposons a été expérimenté en fin d'école primaire et vise à renseigner l'articulation entre lecture, productions écrites littéraires et sensibilité lexicale.

**Mots-clés** : sensibilité lexicale, écriture, expression des émotions, didactique.

### **Lexical sensitivity in the production of creative texts at the end of primary school.**

#### **Abstract**

Research into the relationship between lexical activities and student writing has shown the value of explicitly working on the lexicon of feelings in the classroom in order to enrich writing. For example, Grossmann (2018) recommends learning the lexicon of emotions, which makes it possible to give a more detailed account of characters' mental states when writing narratives. Tremblay (2018; 2021) has shown that building on young children's affective interest in and curiosity about certain words develops their lexical sensitivity and encourages lexical reuse. For our part, we have shown that the affective appropriation of an emotional and axiological lexicon encountered during literary readings encourages its re-use during creative writing. The system we are proposing has been tested at the end of primary school and aims to provide information on the links between reading, literary writing and lexical sensitivity.

**Key words** : lexical awareness, writing, expression of emotions, didactic.

#### **Pour citer cet article :**

DUVIN-PARMENTIER Bénédicte (2024). La sensibilité lexicale dans les productions de textes créatifs en fin d'école primaire. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 156-170. Ajouter l'adresse URL de l'article.

#### **Pour citer le numéro :**

FTITA Amel, ANCTIL Dominic et CAVALLA Cristelle (dir.). (2024). Pratiques d'enseignement et de formation en didactique du lexique [numéro spécial]. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Si la question de l'enseignement du lexique a fait l'objet de publications régulières depuis le numéro 43 de *Pratiques* en 1984 intitulé « Le sens des mots », l'articulation entre le lexique et l'écriture a été plus précisément interrogée dans l'ouvrage coordonné par Grossmann et Plane (2008) *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux* et dans le numéro thématique de *Pratiques* « Lexique et écriture » sous la direction de Masseron (2012). Les récents numéros de *Repères* (2020, 61) sur la compétence lexicale et le réemploi et de *LIDIL* (2020, 62) *Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes* s'accordent sur une articulation dynamique entre production écrite et enseignement explicite du lexique.

C'est pour cette raison que, dans le cadre d'une recherche collaborative intitulée « Traces d'émotions lectorales », menée de 2022 à 2024 avec des professeurs des écoles et des maîtres formateurs de l'académie de Toulouse, nous avons analysé, à partir d'un dispositif d'écriture de journaux de personnages<sup>1</sup>, les marques linguistiques émotionnelles et axiologiques de l'expression des émotions et des sentiments dans les écritures et réécritures des élèves de fin d'école primaire.

Le concept de sensibilité lexicale tel que proposé par Tremblay (2018 ; 2021) nous semble particulièrement pertinent en production écrite car il conduit à opérer des choix scripturaux (Grossmann et Boch, 2003), à réemployer des « mots amis » (Sardier, 2020) ou « mots vedette » (Roubaud, 2020) et à adopter une approche stylistique du texte (Boch et Cavalla, 2005 ; Cavalla, 2015). Le lexique fait alors l'objet d'une appropriation singulière. Comme le préconisent les programmes français de la fin de l'école primaire et du début du collège (2018), la conscience du plaisir lexical, soit à l'occasion de l'étude d'un texte particulier, soit lors de séances dédiées, favorise une meilleure appropriation des textes littéraires.

Dans le cadre de cet article, nous cherchons ainsi à documenter les points suivants :

- Quelle prise de conscience les élèves ont-ils de leur sensibilité face au lexique ?

---

<sup>1</sup> Nous reprenons la définition de V. Larrivé (2018 : 70) : « Le journal de personnage est d'abord un ensemble d'écrits rédigés par les élèves, mais fictivement produits par un ou des personnages d'une fiction étudiée en classe ».

- Quelle articulation opèrent-ils entre l'expression de la sensibilité lexicale et la production d'écrits créatifs littéraires en fin d'école primaire ?
- Quel type de réemplois lexicaux utilisent-ils dans leurs réécritures ?

## 1. De l'expression du sensible à la sensibilité lexicale

### 1.1. La subjectivité lexicale : un questionnement linguistique récurrent

En linguistique, les études sur la subjectivité du langage et le matériau verbal des émotions ont été initialement menées par Bally (1921) dans son *Traité de stylistique*. Ce linguiste entend étudier les « faits d'expression du point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité » (p. 16). L'émotion structure donc le matériel verbal. Kerbrat-Orecchioni s'intéresse également à l'expression de la subjectivité. Dans une perspective sémantique et pragmatique, elle conçoit une typologie des marqueurs de subjectivité dans la langue qu'elle appelle « subjectivèmes » (1980, p.32), c'est-à-dire des outils linguistiques comme des indices de personne (pronoms, déterminants ou adjectifs) traduisant le rapport singulier que chaque locuteur entretient avec la langue. Micheli (2014) distingue quant à lui les émotions « dites » (lorsque le locuteur use de termes relatifs aux émotions pour traduire ses affects), les émotions « montrées » qui se traduisent par l'utilisation d'interjections primaires ou de marques exclamatives et les émotions « étayées » qui traduisent l'éthos et le pathos de l'orateur. Dans une perspective didactique, nous nous intéressons à de tels marqueurs linguistiques apparaissant dans les productions écrites des élèves de fin d'école primaire.

### 1.2. La sensibilité lexicale : un concept transversal en didactique

En didactique du français langue première et langue seconde, les recherches de Boch, Cavalla et Grossmann (Boch et Cavalla 2005 ; Grossmann, Boch et Cavalla, 2008 ; Grossmann, 2018) ont montré que la précision lexicale participe pleinement de la description fine des sentiments des personnages lors de production de textes narratifs et que l'énonciation des émotions nécessite l'apprentissage d'un lexique dédié à travers des activités destinées à décrire l'émotion ressentie par le locuteur et à susciter des réactions émotionnelles chez le lecteur.

Pour Scott et Nagy (2009, p. 109), il est important de développer la curiosité des élèves pour les mots, de les inviter à apprécier le lexique, à jouer avec la

langue ou à apprendre de nouveaux mots. Il s'agit alors de développer « un ensemble d'attitudes face à la langue » (Tremblay, 2021, p. 10). Tremblay, Anctil et Perron (2016) considèrent la sensibilité lexicale comme un concept didactique, qui peut être nourri et « accru » par l'acquisition de nouvelles connaissances ou d'habiletés lexicales, d'une part, et de connaissances sur le fonctionnement du lexique, d'autre part, contribuant ainsi au développement global de la compétence lexicale. Le développement de la sensibilité lexicale est donc susceptible de soutenir l'acquisition de connaissances et d'habiletés.

Ce concept selon Tremblay (2021) comporte une part esthétique et sensorielle :

[...] qui s'apparente à celle qui intervient dans d'autres domaines reliés à la perception : sensibilité liée à une œuvre d'art (couleurs, jeux de lumière, perspective), une chanson (mélodie, accords, arrangements, timbre de voix, rythme) ou même un plat (odeurs, saveurs, consistance) (Tremblay, 2021, p. 8).

Une telle approche a donc partie liée avec la littérature puisque « cette sensibilité entre en jeu dans l'appréciation des textes littéraires, les mots devenant les portes d'entrée d'univers fictionnels ou référentiels pour le lecteur. » (Tremblay, 2021, p. 10)

En développant sa sensibilité lexicale, l'élève sera attentif au choix des mots et à leurs effets sur son lecteur, il manifestera une « intention artistique » (Tauveron, 2002) qu'il sera capable d'explicitier, de justifier et qui rendra compte de son appropriation (Chabanne, 2008 ; Genre, 2019).

### **1.3. Entrer dans la sensibilité lexicale par le lexique des sens**

Roubaud (2020) a mis en évidence que des activités lexicales autour d'un mot « vedette » en grande section de maternelle (5-6 ans) favorisaient le réemploi. Anctil *et al.* ont mené une recherche collaborative (dans ce numéro) qui vise à documenter comment les élèves en maternelle et en première année de primaire acquièrent du vocabulaire et quels effets la sensibilité lexicale joue dans l'appropriation du lexique. Ce concept innovant de sensibilité lexicale n'a jusqu'à présent pas fait, à notre connaissance, l'objet de recherche en fin d'école primaire. Nous formulons l'hypothèse qu'en articulant sensibilité lexicale, expression des sentiments et production d'écrits, chaque élève prend conscience de nouer avec la langue un rapport singulier dont les écrits porteront la trace.

Garcia-Debanc et Aurnague (2020), dans leur recherche sur le réemploi des verbes de déplacement, préconisent de s'appuyer sur un genre littéraire

précis pour favoriser le réemploi lexical, de travailler sur un nombre d'unités lexicales restreintes, de procéder à des activités de classification faisant l'objet de discussion et de réinvestir le lexique étudié en production écrite. Dans le cadre de notre recherche, les élèves étaient invités à produire des écrits créatifs littéraires ; ce type d'écrit selon Petitjean (2017, p. 4) « place l'élève en position d'écrire *de* la littérature et non plus *sur* la littérature ».

En outre, nous avons procédé à des entretiens individuels au cours desquels les élèves justifiaient leurs choix lexicaux. Nous parlons de « saynètes métalexicales ». La saynète métalexicale selon François (1999) est une unité interactionnelle minimale, identifiée par son contenu thématique. Au cours de la saynète métalexicale, les interlocuteurs repèrent un mot qu'ils questionnent, définissent ou réutilisent. Chabanne (2008) souligne que lors de séances de lecture et d'écriture, les enseignants sont amenés, à l'occasion de saynètes métalexicales, à gérer des moments d'échanges qui portent sur la définition d'un mot, l'étude de son contexte ou le repérage des connotations. De plus, la saynète métalexicale permet de sensibiliser les élèves au matériau lexical rencontré dans les textes littéraires et à faire émerger des émotions ou des jugements axiologiques relatifs à l'utilisation du lexique.

Dans le cadre de la mise en œuvre de notre dispositif, nous nous sommes appuyée sur un lexique particulier, celui de l'expression des odeurs parce que, selon les linguistes, il favorise l'émergence des émotions et des sentiments. Kleiber et Vuillaume (2011) font ainsi le constat de la difficulté à utiliser de façon précise un lexique relatif aux odeurs. Ce sont généralement des descriptions subjectives qui traduisent les odeurs, appréhendées moins comme des objets du monde que comme des effets du monde sur le sujet. Blumenthal (2011), Vassilidou et Lammert (2011) constatent que la description des odeurs est multisensorielle : les lexèmes les plus couramment utilisés pour en rendre compte relèvent du goût (la saveur) ou d'une perception (la chaleur). Dufour et Rinck (2020) expliquent que décrire une odeur conduit généralement à mettre en place une activité métalexicale associant odeurs, sentiments et souvenirs. L'odeur, amplifiée, déformée, passe à travers le prisme du souvenir. En demandant à des parfumeurs et à des aromaticiens de décrire des odeurs, les linguistes relèvent que les hommes de métier font appel à leur mémoire olfactive dans leur relation au monde et les confrontent à leurs apprentissages initiaux, à leur enfance et aux souvenirs qui leur sont liés. En ce qui concerne les textes littéraires, Dubois (2008) note que le vocabulaire de l'olfaction est pauvre, que ses désignations relèvent généralement de formules stéréotypées et qu'elles font surtout appel aux émotions et aux jugements.

Nous avons choisi de nous centrer sur un genre littéraire spécifique, celui de l'autobiographie dans les albums de jeunesse à travers les manifestations synesthésiques liées aux souvenirs. Dans l'album de Viviane Brunot intitulé *L'arbre aux mille senteurs*<sup>2</sup>, Thelma, la jeune héroïne, conserve dans des flacons des odeurs évocatrices de moments de bonheur (fête foraine, baignade l'été, promenade dans les bois en automne, jeux dans la neige). Lorsqu'elle ouvre ces flacons, la fillette retrouve des plaisirs disparus. Dans *La madeleine de Proust* de Betty Bone<sup>3</sup>, la première partie du texte est articulée autour des manifestations du surgissement involontaire du souvenir. La deuxième partie porte sur le passé revécu par le narrateur avec le déploiement du souvenir et la restitution du village de Combray.

Enfin, chaque production écrite est planifiée par des activités lexicales spécifiques destinées à développer des compétences et des habiletés linguistiques et par des échanges métalexicaux portant sur la sensibilité lexicale.

## 2. Mise en œuvre du dispositif et analyse des productions des élèves

### 2.2. Description du dispositif

Nous présentons à présent le dispositif mis en œuvre entre 2020 et 2023 sur une période de deux mois (janvier / février ou mars/ avril) auprès de 148 élèves de fin d'école primaire (CM1/ CM2), à raison de quatre séances de 45 minutes menées par 7 professeurs des écoles stagiaires. Notons qu'un professeur avait mis en place tout au long de l'année un rituel de lecture offerte<sup>4</sup> de livres de littérature de jeunesse autour de la thématique des sens. Cette acculturation est un biais que nous devons prendre en compte parce que certains lexèmes utilisés dans la classe que nous appelons désormais « classe B » n'ont pas fait l'objet d'un enseignement spécifique mais ont été rencontrés régulièrement à l'occasion de ces lectures<sup>5</sup>.

Les classes retenues se trouvent en Ariège, département situé à une centaine de kilomètres de Toulouse. Ces classes ont globalement le même profil (écoles dans des zones rurales plutôt défavorisées suivant les critères de

<sup>2</sup> Brunot, Viviane (2019). *L'arbre aux mille senteurs*. Paris : Carnet de sel.

<sup>3</sup> Bone, Betty (2011). *La madeleine de Proust*. Paris : Éditions courtes et longues.

<sup>4</sup> La lecture offerte est définie dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire comme une lecture orale menée par l'enseignant de façon régulière afin de « favoriser un moment de partage lié à l'expérience de réception d'une œuvre littéraire » : <https://eduscol.education.fr/document/16357/download>

<sup>5</sup> Les livres de jeunesse lus par le professeur sont les suivants : Rowling. J.K. (2005). *Harry Potter et le prince de sang-mêlé*. Paris : Gallimard Jeunesse ; Adams.R. (2016). *Watership Down*, Bordeaux : Monsieur Toussaint Louverture ; Pennac. D. (1994) *Cabot-Caboche* : Paris : Nathan. Pietri.A. (2000). *Les orangers de Versailles*. Paris : Bayard Jeunesse.

l'INSEE). Nous avons pu collecter environ 300 productions écrites et 1200 écrits de travail (sous forme de post-it et d'affiches). Dans le cadre de cet article, nous étudions de façon qualitative les différentes activités lexicales (collecte de mots et entretiens individuels ou en binôme), les écrits de travail (productions 1 et 2) de deux élèves dans deux classes, Mae (classe A) et Lucio (classe B).

Le dispositif comporte trois étapes. En introduction (séance 1 de 30 minutes), les élèves notent des mots relatifs aux odeurs sur deux post-it, l'un pour les mots qu'ils aiment et l'autre pour les mots qu'ils n'aiment pas. Chaque élève vient coller ses deux post-it au tableau et explicite les raisons de son choix. Cet oral collectif permet d'opérer une première classification et de mettre en exergue un champ associatif (au sens que lui donne Gardes-Tamine, 2018, p. 210) de « réunion de mots appartenant à des parties du discours différentes, adjectifs, verbes, substantifs, etc. ») autour des sentiments liés à l'expression des odeurs.

La deuxième étape (séance de 55 minutes) débute par la lecture par l'enseignant.e de l'album de Viviane Brunot *L'arbre aux mille senteurs* (2019). Les élèves relèvent dans un premier temps les mots du texte appartenant au lexique des odeurs puis ils recherchent dans leur propre stock lexical des mots qui évoquent pour eux des odeurs et les inscrivent sur deux nouveaux post-it. La consigne est la suivante : « À la manière du texte de Viviane Brunot, écris un souvenir lié à une odeur en utilisant un groupe nominal expansé (adjectif, complément de nom ou proposition relative) ».

Ces groupes expansés font l'objet d'une première explicitation métalexical par binôme au cours de laquelle chacun commente le rapport qu'il entretient avec le mot noté (mot aimé, inconnu, détesté ...). Les post-it sont ensuite affichés au tableau pour que la classe puisse en prendre connaissance. Cette étape permet de planifier la première production écrite dont le sujet est le suivant : « En t'inspirant de *L'arbre aux mille senteurs* et en reprenant si tu le souhaites des mots que tu as aimés (mots prélevés dans l'album, sur l'affiche des post-it ou dans la liste que tu viens d'écrire), décris un souvenir déclenché par une odeur ».

La troisième étape (55 minutes et 5 minutes par saynète) s'ouvre sur la lecture de l'album de Betty Bone *La madeleine de Proust* (2011) à partir de laquelle un « mot-vedette » tiré de l'album est collectivement choisi. Une deuxième production écrite est alors demandée : « Réécris ton texte en utilisant des mots que tu as aimés, qui t'ont touché.e et qui ont éveillé des émotions en toi. Tu peux aller chercher autant de post-it que tu le souhaites pour enrichir ta production écrite ».



### 2.3. Analyse des activités lexicales et des productions écrites dans deux classes de fin d'école primaire

La prise en compte des effets stylistiques (Boch et Cavalla, 2005) traduit la conscientisation de l'utilisation du langage à des fins littéraires et créatives. Notre analyse porte sur la question de la sensibilité lexicale et du réemploi d'un lexique propre à l'évocation d'émotions et de sentiments. Les données observables sont les suivants :

- L'expression de l'appropriation d'un texte littéraire par la sensibilité lexicale et le développement d'un métalangage lors de saynètes orales ;
- Le réemploi de mots relevés rencontrés dans les textes et ayant fait l'objet d'une approche sensible.

L'analyse des écrits et des réécritures est faite suivant la méthode génétique (Fabre-Cols, 2002) et nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux opérations de lexicalisation dont le réemploi (Sardier, 2020).

#### 2.3.1. Essai de typologie du premier relevé lexical

Dans la première classe (désormais classe A), les mots sur les post-it comportent essentiellement des noms (*violette, gâteau, pommes, lessive, fumée de la cheminée, pommes de pin, pluie, la crème de ma maman ...*) et des adjectifs (*bon, mauvais, fort, poivré, délicieux, piquant, mauvais*). Ces mots ont été classés par champs associatifs (le champ de la campagne, de l'hiver, de la famille...). Dans la classe B, les mots aimés sont « parfum, senteur, arôme » mais aussi des mots qui évoquent d'autres sens comme le toucher et le goût : « douceur, nectar » ou des objets qui dégagent des odeurs particulières tels que « chocolat, jasmin, abricot, friture, oranger, pruniers en fleurs ». Peu de verbes traduisent l'olfaction en soi (« sentir) mais rendent surtout compte de ses effets (« chatouiller les narines, faire éternuer ») ou psychiques et émotionnelles (« faire chaud au cœur »). Les adjectifs relèvent essentiellement du registre émotionnel (« douce, bizarre, désagréable »).

À l'issue des saynètes métalexicales, il est possible d'établir une première typologie pour les deux classes. Les mots relevés rendent généralement compte d'une expérience esthétique et sensorielle. Ainsi, le terme « nectar » a été choisi pour ses sonorités indépendamment du sens par Lucio : « je ne sais pas bien dire ce que ça veut dire mais c'est un mot que je trouve joli parce qu'il a de beaux sons » ; certains mots ont été retenus en raison de phonèmes analogiques comme « capiteuse » pour Luna : « C'est comme capitale ? j'aime bien parce qu'on l'a déjà vu ce mot mais je ne sais plus où, dans un livre que tu as lu ? » ; enfin pour Ruben, des manifestations

physiques sont verbalisées : « chatouiller les narines, ça fait rire parce que ça chatouille le nez ».

La deuxième étape vise à enrichir le lexique avant d'aborder la première production écrite. Après la lecture par l'enseignant.e du texte de Viviane Brunot, les élèves inscrivent sur de nouveaux post-it des mots ou expressions relatifs au lexique des odeurs. Le texte de l'album est construit syntaxiquement de façon récurrente : la mention d'une odeur complétée par une expansion du nom (« 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 »). L'examen des post-it indique que toutes les odeurs sont en lien avec un souvenir très présent, souvent agréable : « rose et jasmin qui font penser au jardin de ma mamie, alors j'aime bien ce mot qui fait penser aux vacances aussi » (Théo), une association avec le plaisir gustatif et synesthésique : « une odeur de restaurant qui s'infiltré dans mon cerveau » ou « le citron vert acide sur la langue ». Dans de nombreux cas, l'odeur est associée à des figures topiques de la famille : « l'odeur d'essence du garage de mon grand-père », « l'odeur de la cave de ma mamie », « le parfum de ma maman », « l'odeur de ma sœur quand elle était bébé ». Notons que certains mots transcrits sur les post-it et ayant fait l'objet d'une verbalisation métalexicalement ont été repris tels « nectar », « capiteux » ou « arôme ».

### 2.3.2. Les effets des saynètes métalexicales sur les textes créatifs

Notre corpus portant sur 7 classes est en cours d'analyse. Nous sélectionnons dans le cadre de cet article deux classes (classe A et classe B). Dans ces classes comprenant respectivement 22 et 25 élèves, les saynètes métalexicales indiquent que l'expression de la sensibilité lexicale favorise un réemploi des mots en production écrite (62% dans la classe A et 56% dans la classe B). Nous présentons ici les travaux de deux élèves « moyens » selon leurs enseignants (Mae, élève de la classe A et Lucio, élève de la classe B). Nous avons sélectionné leurs écrits pour notre étude de cas parce qu'ils sont représentatifs de l'ensemble des productions des élèves de ces deux classes.

Lors de deuxième saynète métalexicalement, Mae (classe A) a ainsi convoqué deux termes notés sur l'affiche, le premier portant sur la figure topique de la mère « odeur de la crème de ma mère » et le second sur les manifestations physiques : « l'odeur qui fait des frissons ». Elle explique ainsi : « J'ai dit tout à l'heure l'odeur de la crème parce que ma maman met sur son visage une crème qui sent le bonbon et après j'ai ajouté qui fait des frissons parce que quand je pense à cette odeur, ça me donne des frissons dans le cou ». Lucio quant à lui (classe B) développe les raisons qui l'ont conduit à choisir le mot

« nectar » ; il reprend un argument d'ordre esthétique : « nectar ... je trouve ça a de beaux sons, j'aime bien le dire » et d'ordre émotionnel lié au souvenir : « ma tatie, elle m'a déjà donné du nectar d'abricot, c'est trop bon. Ça me rappelle mes vacances avec mes cousins à Toulouse ; c'est un bon souvenir ».

### 2.3.3. Analyse des deux productions écrites

La troisième séance porte sur la production écrite dont la consigne est la suivante : « En t'inspirant de *L'Arbre aux mille senteurs*, écris un souvenir déclenché par une odeur. Tu peux consulter le mur de mots ». Le texte<sup>6</sup> de Mae associe souvenirs et odeurs et comporte plusieurs réemplois :

J'adore l'odeur du potager de mon grand-père, ça me rappelle l'odeur des citronniers qui me rappelaient mes vacances que j'avais passées à Carcassonne ; j'adore l'odeur des carottes fraîches, les feuilles mouillées des arbres qui me rappellent la forêt et l'odeur des champignons et aussi l'odeur des bonbons qui sentent le parfum de la crème de ma maman et surtout l'odeur des cerisiers qui me rappellent mon parfum quand j'étais petite.

Cette production s'articule autour de groupes nominaux expansés et reprend la construction stylistique du texte source de Viviane Brunot. Dans ce texte aux accents « colettiens », nous pouvons relever six occurrences du mot « odeurs », complétées par des compléments de noms organisés en champs associatifs : odeurs du jardin (« potager, odeur des citronniers, carottes fraîches, cerisiers »). Cette évocation est clairement liée à la mémoire et au souvenir (« quand j'étais petite ») et au surgissement de figures familiales (mère, grand-père). Dans le texte de Lucio (classe B), le lecteur perçoit une véritable appropriation du lexique émotionnel et des manifestations du corps ému :

J'aime l'odeur des pruniers en fleurs car ça me rappelle le printemps. Dans mon flacon, j'ai mis une odeur du prunier en fleurs car cette odeur m'a accompagné toute ma vie à chaque maison où j'ai déménagé, il y avait un cerisier et en plus ça me rappelle mon anniversaire qui est au printemps et aussi mon parrain qui a un prunier en fleurs dans son jardin. Les pruniers en fleurs, je trouve que cette odeur donne des impressions de joie et de bonne humeur. Ça a aussi une petite touche d'odeur sucrée qui chatouille le nez. Cet air de parfum légèrement de confiture et de nectar d'abricot donne l'impression d'avoir quatre ans. L'odeur me fait aussi pleurer parce que je n'ai plus de contact avec mon parrain.

---

<sup>6</sup> Les textes d'élèves ont fait l'objet d'une correction orthographique. La syntaxe a été conservée.

L'utilisation du terme générique « odeur » et ses expansions sont explicitées par Lucio à l'occasion d'une saynète métalexical : « j'ai mis une odeur du prunier en fleurs car cette odeur me rappelle mon parrain, il y en avait dans son jardin. Je suis aussi toujours un peu triste parce que je ne vois plus mon parrain ». Cette mention du parfum des arbres en fleurs fait l'objet d'associations d'ordre synesthésique (« petite touche d'odeur sucrée » ou « parfum légèrement de confiture et de nectar d'abricot »). L'odeur est analysée du point de vue des manifestations corporelles qu'elle entraîne (« chatouille le nez ») ainsi que de ses effets psychiques (« impression de joie et de bonne humeur », « l'odeur me fait aussi pleurer »).

Lors de la troisième étape du dispositif, après la lecture par l'enseignant.e du texte extrait de *La madeleine de Proust*, les élèves choisissent collectivement un mot aimé. Dans toutes les classes, le verbe « tressaillir » a été relevé comme « mot-vedette » ; ce verbe est en effet le point modal de la réminiscence et des émotions ressenties par le narrateur : le souvenir surgi brusquement de la tasse de thé engendre chez lui « un plaisir délicieux et une puissante joie ».

Lucio explicite ainsi les raisons pour lesquelles il a choisi ce verbe. Il définit le mot en contexte : « parce que le petit garçon, il était bien tranquille et tout à coup le souvenir arrive ... » ; il s'appuie ensuite sur l'image du mot (la typographie imitative du verbe écrite en lettres tremblées) : « moi j'aime bien comment c'est écrit en gros, on dirait que ça va exploser ; ça montre le souvenir, il explose », enfin il exprime sa sensibilité lexicale : « j'aime bien ce mot, il a de beaux sons et on comprend le sens rien qu'en le disant ».

Mae explique que le verbe « tressaillir » lui semble important parce que le « mot est dessiné et il tremble et le personnage a un bon souvenir et ça va l'aider à écrire et à comprendre son enfance ».

Pour ce qui est de la réécriture, le verbe « tressaillir » a été réemployé dans les deux productions. Dans les deux cas, il est le point central autour duquel s'articulent les souvenirs. Le texte de Mae reprend la structure syntaxique de celui de Proust : situation initiale, surgissement du souvenir et description du passé revécu. En revanche, c'est l'odeur chimique de l'essence qui conduit à mentionner les parfums du jardin. Quelques réemplois peuvent être notés : des adjectifs comme « acides » ou « piquantes » mais globalement, les changements sont peu conséquents.

Un jour, comme d'habitude, j'ai accompagné ma maman à la station-service pour mettre de l'essence dans la voiture. La fenêtre de la voiture était ouverte et soudain je tressaillis. L'odeur de l'essence m'a submergé : elle me rappelait

mon arrière-grand-père qui tenait un garage. J'adore l'odeur de l'essence parce que ça me rappelle aussi le potager de mon arrière-grand-père, ça me rappelle l'odeur des citronniers acides qui me rappelait les vacances que j'avais à Toulouse ; des carottes fraîches ; les feuilles mouillées et piquantes des oliviers et les melons surtout qui me rappelaient le parfum que je mettais quand j'étais petite.

En revanche, Lucio convoque de nombreux mots qu'il réemploie faisant référence aux odeurs comme « touche sucrée, parfum capiteux » ou à des manifestations physiques des émotions tels « J'avais plein de frissons ... une larme de joie, « j'étais envahi de bonheur » ou « coup de poing dans le ventre ». Plusieurs mots inscrits sur les post-it ont été réinvestis : « chatouiller le nez » ou « nectar » qui forme un zeugma avec l'expression du sentiment de joie : « impression de nectar et de bonheur » :

J'étais chez moi et il pleuvait. Soudain, je tressaillis, j'avais plein de frissons qui parcourait tout mon corps, une larme de joie coulait de mes yeux et glissais sur mes joues car je sentais les pruniers en fleurs quand j'étais enfant. J'étais envahi de bonheur car les pruniers ont des fleurs quand c'est mon anniversaire. L'odeur donne des impressions de joie et de bonne humeur. Ça a aussi une petite touche sucrée de madeleine, un parfum capiteux qui chatouille le nez. Je vois toute la maison de mon parrain dans les pruniers. Le parfum des pruniers donne une impression de nectar et de bonheur mais aussi de tristesse parce que je n'ai plus de contact avec mon parrain. Cet air de parfum légèrement de confiture et de nectar d'abricot donne l'impression d'avoir quatre ans. Cet arôme me donne comme un coup de poing dans le ventre.

## Conclusion

Le concept de sensibilité lexicale nous semble particulièrement suggestif en production écrite. Prendre conscience des mots que l'on aime, qui intriguent, sur lesquels on porte des jugements de goût et de valeur conduit à les réemployer et à enrichir son stock lexical. De plus, l'attention portée au choix des mots relève d'une stylistique du sensible.

Notre expérimentation tend à montrer que le développement d'une attitude positive face à la langue est susceptible de soutenir l'acquisition de connaissances et d'habiletés lexicales. La sensibilité lexicale pourrait donc être un concept didactique enseignable (Tremblay : 2021) à articuler avec les compétences lexicales déclinées par Polguère (2016) en trois facettes (sémantique, morphologie et syntaxe) et les habiletés (ici le réemploi). Cependant, notre recherche n'en est qu'à ses débuts et il sera nécessaire de s'interroger sur les critères d'évaluation de la sensibilité lexicale en production écrite. De plus, il nous faudra prendre en compte le

biais que peut constituer le choix d'un genre littéraire comme l'autobiographie ou la poésie par exemple qui favorisent un rapport particulier à la langue.

### Références bibliographiques

- Bally, C. (1921). *Traité de stylistique française*. Paris : C. Klincksieck.
- Blumenthal, P. (2011). Odeur-évolution des profils combinatoires. *Langages*, 181, 53-71.
- Boch, F., Cavalla, C. (2005). Évaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ? *Repères*, 31, 55-71.
- Cavalla, F. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Langage et l'homme*, 50 (2).
- Chabanne, J.-C. (2008). Le geste de régulation des saynètes métalexicales dans les enseignements artistiques et culturels : une question pour la recherche, une question pour la formation, *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. 45-62.
- Dubois, D. (2008). Des catégories d'odorants à la sémantique des odeurs. Une approche cognitive de l'olfaction, *Terrain* 47, 89-106.
- Dufour, F., Rinck, F. (2020) Les odeurs comme déclencheurs d'activités métalinguistiques. *Corela. Cognition, Représentation, Langage*. <https://doi.org/10.4000/corela.11033>
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris : ESF Didactique du français.
- François, F. (1999). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.
- Garcia-Debanc, C., Aurnague, M. (2020). Quelle programmation des activités d'étude de la langue ? *Repères*, 61, 17-33.
- Garde-Tamine, J. (2018). *Grammaire, tome 1 : Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Genre, S. (2019). « Le sens et le sensible : et si faire du vocabulaire en littérature était autre chose que la définition dénotative de mots ». *Centre d'Étude des Langues et Littératures Anciennes et Modernes (CELLAM), 20<sup>es</sup> Rencontres des chercheur-e-s en didactique de la littérature*. Rennes, 12-14 juin.
- Grossmann, F. (2018). « Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ? ». Conférence de consensus : écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), Ministère de l'Éducation

Nationale, Paris, en ligne [www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Grossmann.pdf](http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Grossmann.pdf).

- Grossmann, F., Boch, F., Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale. Dans F. Grossmann & S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 191-218.
- Grossmann, F., Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments, *Repères*, 28, 117-135.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation - De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kleiber, G., Vuillaume, M. (2011). Pour une linguistique des odeurs : présentation. *Langages*, 181, 3-15.
- Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre dans la peau d'un autre. *Le français aujourd'hui*. Paris : Éditions Armand 201, 67-76.
- Lidl. (2020). *Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes*. 62.
- Micheli, R. (2014). *Les émotions dans les discours. Modèle d'analyse, perspectives empiriques*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.
- Pratiques 155-156. (2012). *Lexique et écriture*.
- Pratiques : linguistique, littérature, didactique 43. (1984). *Le sens des mots*.
- Petitjean, A-M. (2017). Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception : vol. 1. Genres, espaces et formes* Presses universitaires de Namur. 201-220.
- Repères 61. (2020). *Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ?*
- Roubaud, M-N. (2020). Le mot-vedette : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier. *Lidl*, 62. <http://journals.openedition.org/lidil/7887>. DOI : [10.4000/lidil.7887](https://doi.org/10.4000/lidil.7887)
- Sardier, A. (2020). *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis. Quelle place pour le cotexte en didactique ?* Clermont-Ferrand : PU Blaise Pascal.

- Scott, J., Nagy, W.E. (2009). *Developping Word Consciousness*. In : Graves, M. (éd.), *Essential Readings on Vocabulary Instruction*. Newark : International Reading Association, 106-117.
- Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique, *Repères*, 26-27, 203-215.
- Tremblay, O. (2021) Sensibilité lexicale : l'émergence d'un concept en didactique du lexique, *Pratiques*, 189-190, 1-16.
- Tremblay, O., Anctil, D., Perron, V. (2016). Vers un modèle de la compétence lexicale en didactique du lexique. *Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Symposium La notion de compétence lexicale en didactique du lexique (13<sup>e</sup> colloque)*. Montréal, 25-27 aout.
- Tremblay, O. (2018). Pour l'amour des mots : enseigner le vocabulaire en partant du cœur ! » *Parlons apprentissage*. En ligne : <https://passetemps.com/blogue/pour-lamour-des-mots-enseigner-le-vocabulaire-en-partant-du-cœur--n4151>.
- Vassilidou, H., Lammert, M. (2011). Odeurs et dimension hédonique à travers le prisme des adjectifs. *Langages*, n° 181. DOI: [10.3917/lang.181.0073](https://doi.org/10.3917/lang.181.0073)

## AUTEURE

**Bénédicte DUVIN-PARMENTIER** est maître de conférences à l'INSPE TOC, Université Jean Jaurès et membre du laboratoire CLLE-PLC. Elle l'auteure d'une thèse intitulée *Poétique de la typographie* (2017) sous la direction de C Garcia-Debanc et I. Serça. Ses domaines de recherche portent sur les processus d'écriture et de réécriture, les usages et les effets de la sensibilité lexicale, les traces émotionnelles dans le lexique et la matérialité textuelle. Ses publications récentes :

B. DUVIN-PARMENTIER (2022). De la métaphore de la lettre en graine ou le jardin typographique dans les albums pour la jeunesse, *Littératures*, 85, Toulouse Presses Universitaires du Mirail, 69-79.

B. DUVIN-PARMENTIER (2021). L'expression des sentiments devant l'image en formation initiale des professeur.e.s de français : l'apprentissage de la subjectivité dans les productions écrites. *Expérience et partage du sensible, Actes des XX<sup>ème</sup> rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature*. sciencesconf.org:20rccdl:370466.

B. DUVIN- PARMENTIER, M. NOYES-ROCACHES et C. GARCIA-DEBANC (2021). L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation, *Repères*, 63, 85-104. <https://doi.org/10.4000/reperes.4164>