Subjectivité dans l'enseignement de l'olfaction : le projet en design olfactif

Sandra Cadiou
Maîtresse de conférences, université Catholique de l'Ouest.

Nous nous intéressons au projet en design olfactif, dans une discipline peu enseignée et encore moins étudiée. Le projet en design olfactif implique la subjectivité à divers niveaux. En tant que situation d'enseignement-apprentissage, il contient des effets transférentiels et, en tant que forme pédagogique, il est basé sur un artéfact dont la production et le produit sont issus de l'apprenant, en lien avec ses pairs et son enseignant.
Nous présentons sous l'angle clinique psychanalytique le cas d'un enseignement en *design* olfactif qui s'appuie sur le projet. Nous utilisons le concept de déjà-là décisionnel (Combis-Carnus, 2001) qui rend compte d'éléments plus ou moins conscients à l'œuvre par lesquels est conçue l'action didactique. Nous convoquons le schéma L (Lacan, 1970/1966) qui permet de cerner la place de l'enseignante, au regard de la dynamique psychique interne de l'apprenant dont le savoir se construirait à la croisée de l'axe (noté) inconscient et de l'axe de la relation imaginaire. Ces deux concepts éclairent l'acte d'enseignement-apprentissage du *design* olfactif dont les aspects olfactifs et créatifs sont par ailleurs eux aussi largement en lien avec l'inconscient.

Mots-clés : olfaction, enseignement-apprentissage, déjà là, schéma L, inconscient, projet, design olfactif

We focus on the olfactory design project, in a discipline that is rarely taught and even less frequently studied. The olfactory design project involves subjectivity at various levels. As a teaching–learning situation, there is transferential effects, and as a pedagogical form, it is based on an artifact whose production and final outcome originate from the learner, in relation to their peers and their teacher.
We present the case of a project-based approach to teaching olfactory design, examined from a psychoanalytic perspective. We draw on the concept of the already-there (Combis-Carnus, 2001), which accounts for more or less conscious elements at work through which didactic action is conceived. Furthermore, we use the L schema (Lacan, 1970/1966), which makes it possible to account for the teacher's position in relation to the learner's internal psychic dynamics, in which knowledge is constructed at the intersection of the unconscious axis and the imaginary relation axis.
These two concepts shed light on the teaching-learning act in olfactory design, whose olfactory and creative dimensions are themselves also largely connected to the unconscious.

Keywords: olfaction, teaching-learning, already there, L schema, unconscious, project, olfactory design

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1415
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Introduction

En Occident, les odeurs occupent une place ambivalente, mise en valeur par une longue tradition de parfumerie (Le Guérer, 2005) et de gastronomie (Rambourg, 2013), et en même temps négligée du fait de la difficulté à les verbaliser (Sulmont-Rossé & Urdapilleta, 2012), de la maigre éducation des enfants aux odeurs (Cadiou, 2025a) et d'un souci de désodorisation (Corbin, 1986).

Il existe cependant un enseignement de l'olfaction. En parfumerie, des institutions spécialisées telles que l'Institut supérieur international du parfum, de la cosmétique et de l'aromatique alimentaire et l'École supérieure du parfum proposent des formations complètes associant théorie, pratique et enjeux économiques du secteur.

La recherche en olfaction s'est développée dans le domaine des sciences dites dures, notamment avec l'emblématique prix Nobel attribué en 2004 à Axel et Buch pour leur découverte de récepteurs olfactifs (1991), qui a considérablement contribué à la connaissance du système olfactif. Mais les travaux en sciences humaines et sociales restent en regard peu développés, malgré le *Sensual Turn* (Howes, 2003) marquant un intérêt croissant pour cet objet.

L'approche humaine des odeurs et son regard scientifique en sciences humaines et sociales (et non en chimie par exemple) introduisent le champ des odeurs à la clinique, prise au sens de la singularité des sujets de l'observation, autant observateurs qu'observés (Revault d'Allonnes, 1989).

Nous nous intéressons ici au *design* olfactif (Bonnard, 2014 ; Baudequin, 2025). C'est un domaine émergeant qui mobilise le sens de l'odorat dans la conception d'objets, d'espaces et d'expériences. Si le *design* s'entend comme projet et planification (Heskett, 2009), le *design* olfactif suppose une intégration intentionnelle et réfléchie des odeurs dans sa démarche (Bonnard, 2014 ; Baudequin, 2025).

Il concerne la composition de parfums, le *marketing* olfactif, mais il se manifeste dans d'autres champs : architecture, *design* d'espace, *design* d'objet ou scénographie.

Le *design* olfactif est enseigné. Il est intégré en France aux cursus de l'École nationale supérieure des arts décoratifs, de l'école Camondo et de l'Institut supérieur couleur, image,

design. Ces enseignements se caractérisent par une forte dimension expérimentale et pluridisciplinaire, s'appuyant sur l'intervention de professionnels issus de la parfumerie, de la chimie et du *design*.

La place des subjectivités y est fondamentale, non seulement comme dans toute situation d'enseignement-apprentissage où l'inconscient agit (Blanchard-Laville et al., 2005), mais aussi en raison de cette part expérimentale d'essais mêlés de réflexion que pratiquent et présentent les professionnels créant avec les odeurs et à laquelle la dynamique de projet incite. Il est en effet central dans l'enseignement du *design* de mettre les étudiants en position de produire des artéfacts : de chercher, de créer, bref d'expérimenter.

La recherche en *design* olfactif mobilise particulièrement la singularité en recherche-création (Baudequin, 2025), en associant pratique créative et réflexion théorique au sein de la création, comme processus et comme objet (Gosselin & Le Coguiec, 2006). De plus, la recherche en enseignement-apprentissage en olfaction (Alvarez, 2019 ; Cadiou, 2023, 2024) est elle aussi à ses débuts et s'ancrent dans une orientation psychanalytique. Ce n'est sans doute pas un hasard. Le manque de mots et la forte connotation hédonique et mnésique des odeurs (Royet, & Plailly, 2012 ; Sulmont-Rossé & Urdapilleta, 2012) favorisent l'expression de l'inconscient. Enfin la recherche sur l'enseignement-apprentissage en *design* olfactif est aussi nouvelle (Cadiou & Baudequin, 2025).

Notre ambition dans cet article est d'explorer l'enseignement du *design* olfactif dans une orientation psychanalytique. Il réunirait là un concentré de subjectivités, sorte de millefeuilles dont nous avons ci-dessus désigné quelques couches : la subjectivité de la création et de la recherche-création, la subjectivité propre aux odeurs, la subjectivité de la relation d'enseignement-apprentissage, et enfin la subjectivité provoquée par la méthode d'enseignement par le projet. Notre objectif est de démêler comment, dans le contexte intersubjectif de l'enseignement-apprentissage, cette forte subjectivité prend place chez l'étudiant en construction et chez l'enseignant. Et nous proposons d'observer un cas, dans la tradition clinique, celui d'une enseignante en design olfactif qui pratique le projet comme situation pédagogique.

Nous pourrons ainsi nous interroger sur la nature de la subjectivité au cœur de cet enseignement par le projet, notamment sous un angle psychanalytique au travers de deux concepts : le déjà-là (Combis-Carnus, 2001) et le schéma L (Lacan, 1966/1970) que nous allons présenter.

Cadre théorique

L'enseignement : une transmission subjective. Regard clinique psychanalytique

Inconscient

Avec Freud, nous comprenons comment des éléments qui échappent à notre conscience conduisent finalement notre être. L'inconscient fonde la vie psychique de tout être humain (Freud, 1915/2010). Cela modifie fondamentalement la façon de concevoir nos activités humaines, y compris celles des enseignants ou apprenants. L'inconscient ne s'arrête pas aux portes de la classe et tout un champ de recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Blanchard-Laville et al. 2005) s'inscrivent dans cette orientation (Beillerot, et al., 1989 ; Terrisse & Carnus, 2009 ; Dubois et al., 2021).

Des êtres humains dotés d'un inconscient enseignent ou apprennent. Cet inconscient se caractérise par le manque. La séparation du petit humain avec la mère produit le manque qui charpente le désir au travers du langage. C'est la division du sujet (Lacan, 1966/1971). La part inconsciente de l'humain s'organise autour du manque : cette part absente à combler. Le désir est ce mouvement de comblement. Il se manifeste au travers du langage, car nous sommes des êtres parlants.

> L'effet de langage, c'est la cause introduite dans le sujet. Par cet effet il n'est pas cause de lui-même, il porte en lui le ver de la cause qui le refend (Lacan, 1971, p. 200).

Le désir court dans la chaîne des signifiants du langage. Le sujet dit de l'inconscient « pulse » (Authier-Revuz, 1995a, 1995b) au travers du discours et agit. C'est lui le véritable maître, et non le moi.

Ainsi les étudiants sont agis par leur désir inconscient qui va s'exprimer dans le projet à mener en cours, tout comme l'enseignante. Dans l'action d'enseignement-apprentissage, il y aurait une instance d'ordre plus ou moins conscient qui prédéterminerait les décisions : le déjà-là décisionnel.

Odeur et psychanalyse

La naissance de la psychanalyse est liée à l'odorat (Le Guérer, 2002). Wilhelm Fließ, médecin spécialiste du nez et ami de Freud, développe une théorie reliant le nez à la

névrose et à la sexualité[1] (Fließ, 1897/1977). Freud a également analysé les symptômes de Lucy R. qui souffrait de rhinite, d'anosmie, mais percevait parfois une odeur de brûlé comme inconscients. Dans *Le Malaise dans la Civilisation* (1929/1970), Freud relie le retrait des odeurs, la position debout et l'accès à la culture[2] et donne une connotation sexuelle, voire animale aux odeurs.

La psychanalyse a entretenu des liens complexes avec le sens de l'odorat. Le déjà-là sensoriel olfactif (Cadiou, 2024) n'est pas négligeable. On peut rappeler que le système olfactif est situé dans la zone du cerveau limbique près de l'amygdale et de l'hypothalamus, les zones de la mémoire, des émotions et des réactions végétatives (Salesse, 2019). Les souvenirs, la valence hédonique des odeurs surgissent avant de passer par un traitement rationnel du néocortex. Ainsi la subjectivité, voire sa dimension inconsciente liée à l'olfaction, est donc particulièrement prégnante.

Déjà-là décisionnel

Combis-Carnus (2001) propose le concept de déjà-là décisionnel dans les situations d'enseignement-apprentissage, qui désigne des prises de décision pas toujours rationnelles. La chercheuse s'appuie sur le cas de l'enseignante Anna. Celle-ci rajoute des tapis supplémentaires pour sécuriser une situation d'appui tendu renversé, alors que ça n'était ni prévu, ni nécessaire : « il y a dix ans j'ai eu un accident et depuis j'ai toujours peur » dit-elle (Carnus, 2013, p. 26) ainsi « le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution » (Carnus, 2013, p. 23) et quelque chose déjà-là pilote son action didactique.

Le déjà-là dit décisionnel se déplie en trois déjà-là : le déjà-là expérientiel, c'est-à-dire relevant de l'histoire intime du sujet, le déjà-là intentionnel soit la conation, ce qui oriente l'action, et le déjà-là conceptuel soit la cognition, les idées, les représentations sur la professionnalité, (Carnus, 2001). Ces trois parties constituant le déjà-là déterminent le geste professionnel de façon plus ou moins consciente durant l'épreuve de la situation enseignement-apprentissage, épreuve, entendue comme rencontre entre le savoir, les élèves et l'enseignant (Terrisse, 1994).

1. L'intervention ratée d'Emma Eckstein a marqué la fin de cette amitié.
2. « Cependant le retrait à l'arrière-plan du pouvoir excitant de l'odeur semble être lui-même consécutif au fait que l'homme s'est relevé du sol, s'est résolu à marcher debout, station qui, en rendant visibles les organes génitaux jusqu'ici masqués, faisait qu'ils demandaient à être protégés, et engendrait ainsi la pudeur. Par conséquent le redressement ou la "verticalisation" de l'homme serait le commencement du processus inéluctable de la civilisation » (Freud, 1929/1970, p. 44).

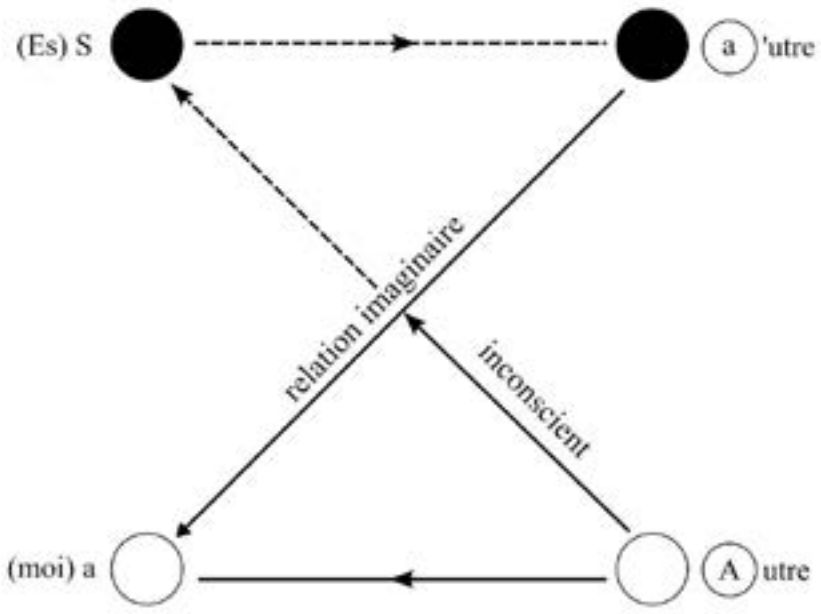
Nous soulignons ici qu'il existe un déjà-là décisionnel chez les enseignants, mais aussi chez les élèves (Cadiou, 2018). Ce concept permet de rendre compte du désir tel qu'il agit dans chaque inconscient, et de la manière dont il façonne l'action d'enseignement et d'apprentissage. La subjectivité de chacun est pilotée plus ou moins consciemment par ce déjà-là décisionnel. Le rapport aux odeurs particulièrement spontané et moins rationnalisé (Royet, & Plailly, 2012 ; Sulmont-Rossé, & Urdapilleta, 2012) rend sa part expérientielle décisive en enseignement-apprentissage du *design* olfactif (Cadiou, 2025a). Saisir comment ces subjectivités plus ou moins conscientes vont s'articuler dans la classe est donc important.

Schéma L

Lacan (1966/1970) conçoit le schéma L qui porte sur l'intersubjectivité. L'humain s'identifie à son image : le moi, et parle à une image, l'autre, un autre. C'est une relation d'images, une relation imaginaire. En ce sens il y a illusion, il n'y a pas de relation réellement intersubjective.

Le rapport aux odeurs plus difficilement rationnalisé ouvre une grande place à l'inconscient. Le grand Autre soit le trésor des signifiants est le lieu qui d'une part produit le ça pulsionnel dans l'axe inconscient et d'autre part celui où pulse le sujet pour combler le manque. Le sujet s'identifie à un signifiant : il construit une image, son petit autre.

Figure 1 : Schéma L



(Lacan, 1970/1966, p. 66)

Ainsi l'étudiant est mû par ses pulsions, notamment celles colorées par l'olfaction, c'est la relation dite inconsciente, et en même temps il adopte une image de lui-même : celle de l'étudiant en design olfactif, façonnée par ce qu'il s'imagine de l'enseignant et des étudiants du projet qui sont pour lui ses petits autres. Les effets transférentiels entre étudiant(s) et enseignant sont alors décisifs.

Pour l'étudiant en construction, les petits autres sont affrontants vis-à-vis du Grand Autre. Car il peut y avoir un conflit entre l'axe imaginaire (la façon dont le sujet se représente en tant qu'étudiant en *design* olfactif) et l'axe inconscient des signifiants. À l'intersection du croisement, son déjà-là décisionnel bataille entre le ça pulsionnel des odeurs aimées, haïes, etc., et les demandes institutionnelles incarnées par l'enseignant. Le défi consiste à ne pas donner la prévalence à un axe ou l'autre et à trouver une image satisfaisant autrui et son Grand Autre.

L'enseignement du *design* olfactif : une transmission subjective

Projet en *design*

Le projet est une situation pédagogique qui permet d'apprendre par l'action.

Dès 1918, Kilpatrick l'envisage comme une méthode éducative, basée sur une activité choisie intentionnellement par l'enseignant « utilizing vigorous purposing on the part of the pupils » (1929, p. 12). L'expérience, l'action et l'échange social sont fondamentaux (Dewey, 1938), ils donnent sens et structurent le savoir : « a genuine education comes about through experience » (Dewey, 1938, p. 8). L'enseignant est invité à créer des situations problèmes (Astolfi, 1997), qui permettront de construire des compétences complexes dans des situations authentiques (Perrenoud, 1997).

En *design*, le projet consiste à créer un artéfact : un produit de l'activité humaine par l'apprenant avec l'apport de la technique. Il ne s'agit pas d'appliquer une méthode, mais plutôt de mettre au point un création nouvelle, originale et singulière à partir d'une élaboration intellectuelle (« Instead of "applied" science I propose to speak of "involved," "situated," or "embedded" science », Findelli, 2001, p. 10).

En effet le projet permet d'aborder progressivement la complexité de la pratique du *design* (Küttel, 2022), dans une dynamique de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) propice

à l'autonomie (Küttel, 2022). La situation pédagogique du projet permet à l'étudiant de développer lui-même et au fur et à mesure l'ensemble des facettes du *design*. L'artefact crée la réflexion, les savoirs et savoir-faire de l'apprenant, *et vice versa* :

> Such a model considers that the scientific inquiry and attitude are carried into (instead of applied to) the field of the project and of practice, so that the former are modified by the latter, and vice versa (Findelli, 2001, p. 10).

Le *design* est un travail de collaboration avec divers types de professionnels, voire un travail collectif, ainsi le dispositif du projet en enseignement est aussi collectif.

Place de l'étudiant dans le projet de *design*

Le dispositif pédagogique du projet induit deux effets chez l'étudiant en *design* olfactif. D'une part, il construit sa production à partir de son déjà-là décisionnel, c'est-à-dire sa singularité, son histoire personnelle et ses expériences sensorielles, en particulier olfactives. La création ne naît pas *ex nihilo*, mais s'enracine dans ce qui est propre à chaque apprenant, qui se construit ici comme un sujet sentant (Cadiou, 2024). D'autre part, le projet implique également une production collective, nécessitant la coopération intellectuelle et pratique de l'ensemble du groupe en appui avec l'enseignant.

Le schéma L donne à lire l'intersubjectivité de la façon qui suit. L'autre ici est à la fois cet enseignant avec lequel de nombreux échanges ont lieu, mais aussi les pairs du projet qui sont aussi des autres. L'axe de la relation imaginaire du schéma L va croiser l'axe (noté) inconscient nourri des signifiants du grand Autre. Le moi se construit sous l'effet de son déjà-là décisionnel, cette part plus ou moins consciente que nous situons à ce croisement entre le(s) petit(s) autre(s) et le Grand Autre.

La subjectivité est donc fondamentale en tant que place dans le processus d'apprentissage avec la dynamique du projet et en tant que place dans les effets psychiques de cette situation de transmission.

Questionnement

Notre questionnement porte donc sur l'enseignement-apprentissage du *design* olfactif au travers de la dynamique du projet. Pour rappel cette pratique fréquente du projet en design est centrale dans l'enseignement du *design* olfactif, un enseignement peu répandu et peu connu.

Le projet laisse une grande place à la subjectivité des acteurs de l'enseignement-apprentissage, à divers titres. D'une part, c'est une situation d'enseignement-apprentissage et donc l'inconscient est à l'œuvre chez chacun. D'autre part le projet incite l'apprenant à créer individuellement ou en collectif, pour que sa pratique et sa théorisation puissent construire en lui des savoirs et des savoir-faire, *et vice versa*.

Nous souhaitons voir comment le concept de déjà-là décisionnel, cette partie plus ou moins consciente des sujets, est à l'œuvre dans une situation d'enseignement-apprentissage du *design* olfactif, ainsi que la façon dont le schéma L permet de dévoiler la complexité du geste professionnel au sein de la pratique de projet, notamment la place que l'autre peut avoir au sein de cette intersubjectivité. Pour cela, nous proposons un cas, celui d'une chercheuse et enseignante en design olfactif qui pratique le projet.

Méthode

Contexte observé

Dans le cadre d'un master 1 Sensoriel en 2023-2024, le cours de *design* olfactif a pris la forme d'un atelier intensif de pédagogie par projet réunissant dix étudiants pendant 18 heures. Il est centré sur l'exploration sensorielle de jardins d'une métropole française.

Les premières séances, menées *in situ*, ont combiné apports théoriques sur l'olfaction et exercices pratiques de reconnaissance et d'analyse des odeurs, en collaboration avec un parfumeur et les acteurs du site. Cette immersion a permis une approche multisensorielle[3] et située de l'espace.

Les étudiants ont ensuite développé leurs projets en groupe, en autonomie à l'université. Une restitution intermédiaire a favorisé l'accompagnement pédagogique et l'affinement des propositions. Les productions comprenaient cartes sensibles[4], dossiers de projet et posters scientifiques. Les projets ont exploré diverses formes de *design* olfactif : objets, dispositifs spatiaux, supports graphiques ou expériences immersives. L'évaluation finale a porté sur les productions et la démarche de projet.

---

3. La multisensoriaité désigne la perception d'un objet au travers de divers sens : auditif, tactile, olfactif, gustatif… pas seulement visuel.
4. Une carte sensible est le plan d'un lieu où sont localisées les perceptions, sensations, émotions qu'il procure : il rend compte d'une expérience humaine, d'une subjectivité.

Recueil et traitement des données

Nous nous appuyons sur le cas de l'enseignante, construit à partir des enregistrements audio de la dernière séance de six heures de cours avant le rendu final, ainsi que d'un entretien semi-dirigé avec l'enseignante, de deux heures, deux semaines après la fin du cours.

Les données sont transcrites en verbatim. Ceux-ci font l'objet d'une collecte d'informations : les éléments déclarés sur le déjà-là décisionnel, par exemple le parcours de l'enseignante, le rapport aux odeurs, les choix didactiques, etc. Les traces de l'inconscient sont également recherchées via la chaîne des signifiants, les lapsus, les contradictions, etc. Ces éléments didactiques et cliniques sont restitués sous la forme du cas (Freud, 1937/1988 ; Passeron et Revel, 2005 ; Terrisse, 2013) qui rend compte à la fois du fil du sujet et du fil de l'objet de savoir : le *design* olfactif. Mes hypothèses ont été lues par l'enseignante et validées, dans le sens où elle a acquiescé au texte de cet article, n'a pas réfuté les hypothèses et celles-ci n'ont pas provoqué d'affects particuliers (tout au moins verbalisés).

Les données sont à lire aussi via la relation qui m'unit à elle. Nous partageons un intérêt commun pour l'olfaction, travaillons ensemble en recherche.

Nous ne comprenons pas cette relation privilégiée comme un biais, mais comme un moyen privilégié d'accéder au sujet (Devereux, 1994). Notre relation nous permet d'aller relativement vite et loin sur la compréhension des enjeux esthétiques et formatifs qui sous-tendent ses intentions et conceptions en termes de *design* olfactif et de son apprentissage. Cette collecte de données a aussi été créatrice de la relation. Le premier entretien s'est déroulé avant que nous collaborions de façon plus proche.

Alma, enseignante en design olfactif via le projet. Regard clinique d'orientation psychanalytique

Déjà-là expérientiel

Alma est née dans la multisensorialité. Ses parents, installés à Grasse, créent des confitures et des sirops floraux.

Aux douze ans d'Alma, la famille part dans le Gers dans un autre univers « la campagne » et deviennent chocolatiers et pâtissiers : « mes jeux pour enfant c'était dans les gros sacs de sucre ». La culture olfactive d'Alma, « c'est la culture culinaire, l'odeur des plats » avec sa mère. « Qu'est-ce que vous sentez ? qu'est-ce qu'on goûte ? »[5] sont les deux questions que pose sa mère quand le plat arrive à table. En aidant sa mère, Alma a acquis un savoir-faire en pâtisserie.

Les métiers de ses deux grands frères sont liés aux sens : l'un est opticien, l'autre boulanger ; son petit frère lui travaille « dans les livres ».

Sa mère change de centre d'intérêt. Elle abandonne le chocolat et aujourd'hui se forme en tissage, dans une sorte de chemin inverse avec sa fille qui se destinait au textile avant les odeurs[6]. C'est « quelqu'un qui a des choses dans les mains » dit-elle de sa mère.

Petite, Alma voit ses parents se parfumer et explique avoir « toujours aimé [m]e pomponner ». Elle « aime beaucoup se parfumer maintenant » avec un goût pour les notes aquatiques. Mais le design olfactif pointe son nez très jeune : « j'aime beaucoup les odeurs des produits ».

Dès sa première année de licence en *design* avec option textile, Alma souhaite travailler sur les odeurs. Le premier projet qu'elle a pensé est « une lampe olfactive pour se détendre ». Elle souhaite ensuite entrer en master textile, mais le jour de l'entretien c'est son souhait 2 de master parcours « *Design* sensoriel » qui est accepté.

Issue de la première promotion de l'école, elle y enseigne aujourd'hui. Son enseignante de *design* olfactif a eu « confiance en [elle]moi directement ». Elle a depuis organisé trois événements avec elle lors de son entrée en thèse.

Concernant sa pratique artistique, elle s'oriente en *design* olfactif et Alma a cofondé un studio de *design* avec un proche.

Aujourd'hui elle aime bien ces trois aspects actuels de sa vie : recherche, enseignement et pratique artistique, comme « le tricotin… tout s'emmêle, mais on a quand même un fil ».

---

5. Les citations sont issues du verbatim de l'entretien semi-dirigé.
6. La dégustation par exemple de confiture, sirop ou chocolat crée la flaveur, perception mêlée du goût (sucré, salé, amer, acide, umami), du tactile (mou, collant, dur…) et de l'odeur (par rétro-olfaction).

Déjà là conceptuel

Alma préfère parler de *design* sensoriel olfactif que de *design* olfactif. Selon elle, la rencontre avec les odeurs est toujours située dans un espace et demeure une partie de la sensorialité : « J'aime me promener, les flâneries [...] les carnets ». Selon elle, la fréquentation des lieux, les expériences sensorielles qu'ils font éprouver et les effets de la sensorialité sur le sujet ouvrent à la création au travers d'une pratique de traduction dans une intention synesthésique consciente.

Alma « aime beaucoup les odeurs d'environnement ». Le design situé, c'est créer autour d'une odeur que l'on a remarquée, un projet qui est en lien avec l'identité de cette odeur et pour son contexte.

Les odeurs de la campagne l'intéressent beaucoup, mais aussi celles de la ville et de la scène de théâtre. Alma a écrit une pièce de théâtre odorisée où l'odeur « sert l'histoire » et n'a pas une place décorative.

Déjà-là intentionnel

Créer/promouvoir

Dans son discours, Alma exprime des volontés, des buts. Concernant sa pratique artistique, elle estime que « c'est plus penser des projets penser des concepts et heu chercher les bons membres de l'équipe ».

À cet esprit promoteur, s'ajoute le goût de la collecte et des macérations. « J'aime bien faire macérer les choses de mon environnement ». Outre l'extraction comme technique de captation olfactive, on décèle que l'environnement est pensé comme une richesse que sa pratique permet de faire parler.

Enseigner relèverait du même geste psychique : promouvoir le travail de l'apprenant : « oui parce que je les guide dans leur projet ». De même c'est en tant que promotrice qu'elle construit le cours : chercher un lieu, un intervenant, et amener les étudiants dans la conduite de projet.

Enseigner contre l'enseignement connu

« J'aime bien enseigner comme j'aurais aimé qu'on m'enseigne ». C'est que son rapport à l'école est plutôt négatif : elle n'aime pas « le cadre ». Les savoirs enseignés n'ont pas de

sens « dans la vraie vie », « je crois qu'il manquait de la pratique » et l'olfaction « si on la pratique pas on la comprend pas ».

Alma attache une grande importance à présenter ses recherches, comme elle demande à ses intervenants de le faire :

> ma pratique me permet de nourrir ces moments-là et aussi de me confronter je reviens sur cette idée de réalité de métier peut-être pas que l'enseignant n'est pas… c'est pas… enseigner n'est pas un métier… enseigner l'art ou le design on a besoin de pratiquer en art ou en design pour comprendre le monde le processus de création y compris sa dimension financière.

Cette monstration de la pratique est une pédagogie pour Alma qui hiérarchise les professions : enseigner ne serait-il plus tout à fait un métier à son sens ? Il faut préciser que son rapport au savoir ne s'inscrit pas dans un rapport à l'institution reconnu pour son efficacité : « mais moi j'ai jamais eu besoin des cours pour avancer ».

Bilan 1

Du tissu aux odeurs, Alma a choisi un métier en lien avec la sensorialité, à la suite de ses parents, de sa mère notamment. Elle n'enseigne pas quelque chose, mais avec sa pratique artistique, elle donne à voir et explicite ce qu'elle produit. Ce geste professionnel est traversé par des éléments de nature psychique. Alma aime travailler avec une équipe de proches : l'aventure théâtrale, un studio de *design* à deux, comme le tandem de ses parents dans l'entreprise. Le goût de l'équipe et de la collaboration avec les gens qu'on aime semble s'enraciner dans une histoire personnelle familiale. Quant à son rapport à l'institution, il semble construire en inversé une pédagogie de la monstration et de l'explicitation de son propre parcours : elle préfère s'appuyer sur une pratique artistique réelle, la sienne (ou celle d'autres artistes) plutôt que seulement théoriser de façon impersonnelle. Le déjà-là décisionnel façonnerait son enseignement.

Schéma L

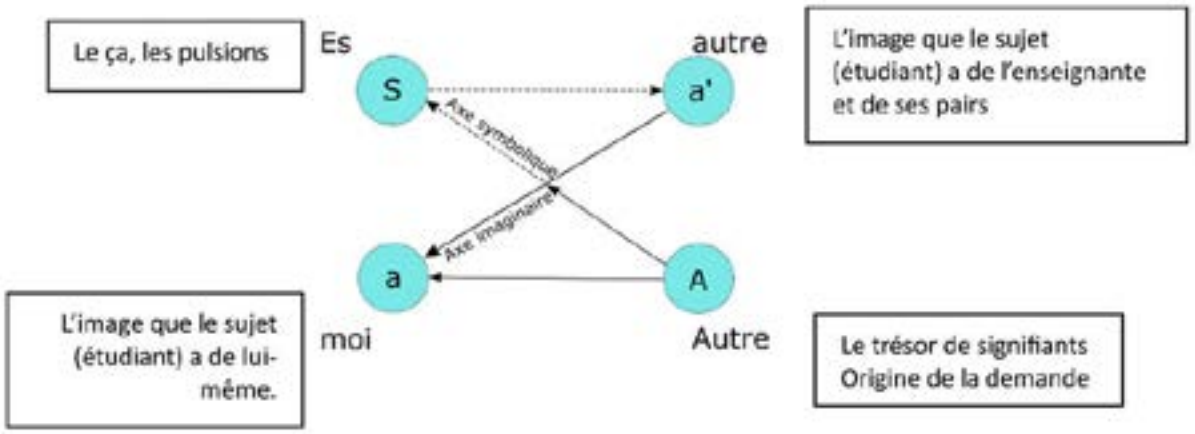
Si Alma aime la sensorialité et la création, si elle aime pratiquer et travailler en équipe, son choix de travailler par projet résonne comme une évidence.

L'enseignante met en œuvre une situation d'apprentissage pour que la création soit étayée par le désir des apprenants. Ils créent en groupe et coopèrent pour élaborer ensemble une

production qui puisse répondre au désir de chacun. Et cette situation d'apprentissage, le projet, est conduite par les interactions verbales entre elle et les étudiants.

L'intersubjectivité est donc primordiale ici, entre pairs au sein des groupes de projet et entre Alma et les groupes d'étudiants. Nous nous limitons aux échanges entre Alma et les étudiants au sein des groupes et reprenons le schéma L (Lacan, 1966/1971).

Figure 2 : Schéma L en fonction d'enseignement



Le projet met donc l'apprenant en situation d'attention olfactive, via l'immersion dans des jardins. L'un d'eux rapporte son impression :

> après la sortie olfactive qu'on a fait dans un jardin, bah je me rappelle que j'étais rentré dans la classe et je me sentais très bien j'étais content… enfin j'avais un petit état d'esprit[7] j'avais vu j'avais perçu une différence en moi-même qui m'a qui m'a réaffirmé parce que c'est une idée que j'ai depuis pas mal de temps que le contact et l'interaction avec le milieu naturel ça veut dire voir des plantes voir le ciel voir des nuages sentir le vent et écouter les oiseaux et là porter vraiment l'attention sur sentir l'odeur des plantes se rapprocher se mettre à genoux pour sentir les plantes et les voir les prendre en photo et tout ça a eu ça a un effet concret dans mon état d'esprit, en tout cas dans mon état d'esprit[8].

Lors de cette présentation, il croise l'axe inconscient, une expérience intérieure de jouissance avec la nature et la multisensorialité :

7. La langue maternelle de l'étudiant n'est pas le français.
8. Les citations ici sont tirées des verbatims des temps de cours.

> « voir », « plantes », « le ciel voir voir voir des nuages sentir le vent et écouter les oiseaux […] sentir l'odeur des plantes »

avec l'axe de la relation imaginaire, celui du moi comme étudiant en master :

> bah ici le dispositif c'est un kit c'est un kit […] une application mobile on aura une application mobile et le guide viendra aussi avec des échantillons olfactifs et des échantillons visuels.

Le travail du projet lui permet de croiser l'inconscient et le ça « je me suis inspiré par ça » avec l'axe de l'imaginaire « pour y trouver un dispositif à développer » en tant qu'étudiant.

Cela passe par l'image de l'autre, celle de l'enseignante.

> Alma : « oui ça fonctionne bien j'ai juste une question il y a rien à toucher y a pas un travail tactile […] il y a rien à toucher ou des matières ou des choses »
> Étudiant : « faisant un sens aux textures au toucher ? oui, j'y ai pensé, mais j'ai pas voulu me compliquer la vie du coup »

Où l'on conclurait qu'il s'identifie à un étudiant moyennement impliqué, mais en fait il s'explique un peu plus loin :

> Étudiant : « bah je suis pas parti sur les textures et sur le goût non plus j'en suis conscient même si j'avais l'intention de le faire j'ai préféré de faire quelque chose beaucoup plus simple question de et juste arriver à transmettre et communiquer l'idée »

Finalement il reste sur « l'idée », ce souvenir de l'état intérieur que lui a procuré cette expérience dans les jardins.

Bilan 2

Le schéma L de Lacan peut être un analyseur rendant compte du croisement nécessaire dans l'apprentissage : le savoir se construirait à la croisée de l'inconscient et de l'axe de la relation imaginaire. Le travail consisterait à s'identifier à celui qui occupe une place dans une institution de savoir, une formation master ici, tout en puisant dans son trésor des signifiants.

Ce schéma permettrait aussi à l'enseignant de prendre en compte ce croisement dans ses situations didactiques. Et le projet qui exige de partir de soi, de son déjà-là décisionnel serait à même de le faire.

Discussion

Déjà-là décisionnel et schéma L…

Notre article a visé à rendre compte de la subjectivité dans l'usage du projet en *design* olfactif. Cette subjectivité est entendue ici au sens clinique, celle de la singularité de chacun, et aussi au sens psychanalytique.

Nous avons observé dans le cas Alma, deux concepts à même de rendre compte de cette présence d'éléments de nature psychique plus ou moins conscients, à l'œuvre dans l'enseignement apprentissage.

Le déjà-là décisionnel de Combis-Carnus (2001) rend compte d'une part influente chez le sujet (enseignant ou élève) : ce concept désigne une instance qui organise ses décisions au filtre de ses expériences, ses intentions et ses conceptions, en reconnaissant la part de l'inconscient freudien.

Ainsi Alma s'inscrit dans une lignée familiale caractérisée par la créativité et la multisensorialité, dans un rapport au savoir et à l'institution critiques, au regard des enseignements qu'elle a reçus et elle possède un goût pour entreprendre et travailler en groupe. Ces caractéristiques ne la conduiraient pas à asséner un savoir théorique, mais à préférer la pratique et le questionnement. On note d'ailleurs qu'elle devient chercheuse en *design* olfactif en recherche-création et enseignante en *design* olfactif qui privilégie le projet comme situation d'apprentissage.

Le schéma L rend compte de l'intersubjectivité (illusoire) des acteurs dans la classe. Pour autant la dynamique transférentielle est à l'œuvre. L'apprenant parle avec l'enseignant qui n'est qu'une image. L'apprenant n'accède pas à cet autre. Celui auquel il peut accéder c'est lui-même en tant que sujet de l'inconscient qui interroge le grand Autre : « Che vuoi ? » (Lacan, 1964, p. 4) – « Que (me) veux-tu ? »

…pour analyser l'enseignement-apprentissage

Dans le contexte de l'institution, universitaire ici, le croisement entre les deux axes de l'inconscient et de la relation imaginaire, rendrait compte de l'apprentissage et souligne la part de l'autre, celle de l'enseignant. La dynamique de projet est une situation qui invite l'apprenant à construire un savoir en puisant en lui-même pour répondre à la question :

« Che vuoi ? » tout en répondant à la demande de l'enseignante. C'est du savoir intime, inconscient que se construit un savoir disciplinaire (Cadiou, 2018) en *design*, grâce à la présence de l'image de l'autre, de l'enseignante qui par la relation spéculaire le constitue comme étudiant en *design*.

En ce sens la façon d'habiter sa place, l'enseignant peut faciliter ou non l'apprentissage. La dynamique transférentielle à l'œuvre gagne à être prise en compte par l'enseignant : il s'agit de garder à la conscience qu'il incarne pour l'étudiant une image de petit autre, image dont il en ignore la couleur, la saveur et l'odeur.

Recherche création et sublimation

Notre objet porte sur une lecture psychanalytique du projet en enseignement-apprentissage du *design* olfactif. La question de la subjectivité et ce faisant d'un éclairage psychanalytique, viserait aussi à évoquer la dimension de recherche-création qui partage une assise théorique avec le projet en *design*. Il s'agit pour les deux, de création et réflexion au sein d'un processus et d'un objet. Autrement dit le projet, comme la recherche-création telle que pensé par le *design* olfactif (Baudequin, 2025), vise la création et la réflexion, deux fonctions humaines relevant de la sublimation, ce processus qui transforme les désirs du sujet en œuvre. La pulsion sexuelle « est dérivée vers un nouveau but non sexuel et où elle vise des objets socialement valorisés » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 465), à savoir :

> des activités psychiques supérieures, scientifiques, artistiques, idéologiques, [qui] jouent dans la vie de la culture un rôle tellement significatif (Freud, 1929/1970, p. 41).

La subjectivité va donc prendre une place fondamentale pour l'étudiant en *design* qui doit et créer et théoriser. Des éléments de nature psychique vont être investis dans le travail d'enseignement et d'apprentissage, ce qu'on appelle la conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2015 ; Cadiou, 2018). Nous n'exploitons pas cette piste dans notre réflexion, mais tenons à la signaler, car l'engagement, la subjectivité du fait de la sublimation, sont particulièrement marqués dans la dynamique de projet en *design* olfactif.

Conclusion

Nous avons observé la pratique du projet en design olfactif sous un angle psychanalytique. Les concepts de déjà-la décisionnel (Combis-Carnus, 2001) et de schéma L (Lacan, 1966/1970)

permettent de repérer les éléments inconscients à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage. Le déjà-là décisionnel rend compte des effets de l'histoire intime et singulière plus ou moins consciente. Quant au schéma L de Lacan, il permet de repérer le croisement entre l'axe (noté) inconscient et l'axe de la relation imaginaire où se produirait l'apprentissage.

L'approche psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation ne se limite pas à ces deux aspects du projet en *design* olfactif. Le projet implique le travail de sublimation, un élément fondamental en psychanalyse. Il est intéressant de noter que la sublimation porte ici sur les odeurs, celles même qui auraient été reléguées au second plan lors du redressement humain et de l'accès à la culture (Freud, 1929/1970). Le projet implique aussi un travail sur un matériel – les odeurs – qui ont un lien très particulier avec la mémoire et les valeurs et font surgir le déjà-là olfactif (Cadiou, 2024).

Plus largement, nous soulignons l'intérêt pour tous et pas seulement pour les étudiants dans le domaine olfactif, de contribuer à la construction d'un sujet didactique particulier : celui d'un sujet-sentant explorant son déjà-là olfactif (Cadiou, 2024), un univers riche d'odeurs singulières et reliées à son inconscient, hélas passablement négligé. Délaisser un pan entier de notre sensibilité interroge sur la conception de l'éducation. L'éveil et l'éducation olfactifs permettraient d'y contribuer (Cadiou, 2025b). Par exemple savoir nommer les odeurs, respecter l'altérité olfactive, apprécier des œuvres olfactives grandissent nos vies, favorisent le vivre-ensemble et enrichissent nos civilisations.

Bibliographie

Alvarez, Dominique (2019). *Enseigner l'analyse sensorielle du vin, ressorts didactiques et déjà-là sensoriel de l'enseignant, études de cas en didactique clinique*. Thèse, université Toulouse-Jean-Jaurès.

Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.

Authier-Revuz, Jacqueline (1995a). *Ces mots qui ne vont pas de soi : Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. 1*. Larousse.

Authier-Revuz, Jacqueline (1995b). *Ces mots qui ne vont pas de soi : Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. 2*. Larousse.

Baudequin, Anne-Charlotte (2025). *Expériences olfactives et osmopoétique, pour un design sensoriel situé*. Thèse, université Toulouse-Jean-Jaurès.

Bautier, Élisabeth & Goigoux, Roland (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*, 89-100. DOI : 10.3406/rfp.2004.3252.

Beillerot, Jacky, Bouillet, Alain, Blanchard-Laville, Claudine et Mosconi, Nicole (1989). *Savoir et rapport au savoir : Élaborations théoriques et cliniques* (1e éd.). Éditions universitaires.

Blanchard-Laville, Claudine, Chaussecourte, Philippe, Hatchuel, Françoise et Pechberty, Bernard (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, *151*, 11-162, DOI : 10.3406/rfp.2005.3280.

Bonnard, Émilie (2014). *Design olfactif : essence d'une voie de communication logographique*. Thèse de doctorat, Université de Saint-Étienne.

Buck, Linda et Axel, Richard (1991). A novel multigene family may encode odorant receptors: A molecular basis for odor recognition. *Cell*, *65(1)*, 175-187.

Buznic-Bourgeacq, Pablo (2015). La conversion didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Transformations*, 13-14. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/196.

Cadiou, Sandra et Baudequin, Anne-Charlotte (2025). *Objets olfactifs comme médiateurs didactiques dans l'enseignement du design : entre interactions, artefacts et recherche-création*. Biennale de la didactique du design/1. Biennale der Designdidaktik, 13 juin 2025, HEP Fribourg, Suisse.

Cadiou, Sandra (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : Division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage*. Thèse, université Toulouse-Jean-Jaurès.

Cadiou, Sandra (2023). Teaching at the times of the « sensual turn »: the case of Pierre Bénard. In Doménech I De Soria, J. (2023). *9th International Conference on Higher Éducation Advances (HEAd'23)*. Editorial Universitat Politècnica de València, 499-507. DOI : 10.4995/HEAd23.2023.16021.

Cadiou, Sandra (2024). Pistes pour une didactique en olfaction. *Annals of the University of Craiova*, *46(2)*, 9-18. DOI : 10.52846/AUCPP.2024.2.01.

Cadiou, Sandra (2025a). Vers un enseignement-apprentissage de l'olfaction. Présenté au Congrès « Printemps des odeurs », 6 et 7 juin, Conservatoire de Saint-Paul, La Réunion.

Cadiou, Sandra (2025b). Vers un sujet sentant. Dans Collectif Nez (éd.), *Manuel d'éveil olfactif pour petits et grands*, 32. Nez éditions.

Carnus, Marie-France (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. Dans Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S, 23-32.

Combis-Carnus, Marie-France (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique*. Thèse de doctorat, université Toulouse-III-Paul-Sabatier.

Corbin, Alain (1986). *Le miasme et la jonquille : L'odorat et l'imaginaire social XVIII^e^-XIX^e^ siècles*. Flammarion.

Devereux, Georges. (1994). Appendice au chapitre IX Le problème des expériences personnelles (Trad. H. Sinaceur). Dans *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, 174-176. Aubier.

Dewey, John (1938). *Experience and Éducation*. New York : Macmillan. https://archive.org/details/ExperienceAndEducation/page/n3/mode/2up.

Dubois, Arnaud, Guignard, Marc et Geffard, Patrick (2021). *Une pédagogie pour grandir : Pédagogie institutionnelle et approche groupale*. l'Harmattan.

Findeli, Alain (2001). Rethinking design education for the 21st century. *Design Issues, 17(1)*, 5-17, DOI : 10.1162/074793601521037796.

Fließ, Wilhelm (1897/1977). *Les relations entre le nez et les organes génitaux de la femme. Présentées selon leurs significations biologiques* (Trad. P. Ach & J. Guir). Éditions du Seuil.

Freud, Sigmund (1915/2010). L'inconscient. Dans *Métapsychologie*, 47-86. Presses universitaires de France.

Freud, Sigmund (1929/1970). Malaise dans la civilisation (Trad. Ch. et J. Odier). *Revue française de psychanalyse*, tome VII, n° 4, 1934, 692 et suiv. ; tome XXXIV, n° 1, 1970, p. 9 et suiv. Trad. Ch. et J. Odier, 1934.

Freud, Sigmund (1937/1988). Construction dans l'analyse (Trad. U. Huber, E. R. Hawelka et J. Laplanche). Dans *Résultats, idées, problèmes*, 269-281. Presses universitaires de France.

Gosselin, Pierre & Le Coguiec, Éric (2006). *Recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Presses de l'université du Québec.

Heskett, James (2009). *Design: A Very Short Introduction*, Yilin Press.

Howes, David (2003). *Sensual relations: Engaging the senses in culture and social theory*. University of Michigan Press.

Kilpatrick, William Heard (1929). *The Project Method, the Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. (éd. originale Teachers College, Columbia University), https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html.

Küttel, Anja (2022). Enseigner la conception des objets pour développer l'autonomie des élèves. Dans J. Didier, F. Quinche et T. Dias (dir.), *Artéfacts : enjeux de formation*, 321-330. Éditions de l'UTBM/HEP Vaud.

Lacan, Jacques (1964). *Séminaire 10 : L'Angoisse*. http://staferla.free.fr/S10/S10.htm.

Lacan, Jacques (1966/1970). Le séminaire sur la « Lettre Volée ». Dans *Écrits 1*, 19-75. Seuil.

Lacan, Jacques (1966/1971). *Écrits 2*. Seuil.

Laplanche, Jean et Pontalis, Jean-Bertrand (2009). *Vocabulaire de la psychanalyse*, (5e éd). Presses universitaires de France.

Le Guérer, Annick (2002). Chapitre XV. Sigmund Freud, Wilhelm Fliess et Emma Eckstein : trois histoires de nez aux origines de la psychanalyse. Dans *Les Pouvoirs de l'odeur*, 211-229). Odile Jacob. https://shs.cairn.info/les-pouvoirs-de-l-odeur—9782738111845-page-211.

Le Guérer, Annick (2005). *Le Parfum : Des origines à nos jours*. Odile Jacob.

Passeron, Jean-Claude, & Revel, Jacques (éd.) (2005). *Penser par cas*. École des hautes études en sciences sociales.

Perrenoud, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

Rambourg, Patrick (2013). *Histoire de la cuisine et de la gastronomie françaises*. Tempus Perrin.

Revault d'Allonnes, Claude ; Assouly-Piquet, Colette ; Ben-Slama, Fethi ; Blanchet, Alain ; Douville, Olivier ; Giami, Alain ; Nguyen, Kim-Chi ; Plaza, Monique et Samalin-Ambroise, Claudine (1999). *La démarche clinique en sciences humaines : Documents, méthodes, problèmes*. Dunod.

Royet, Jean-Pierre & Plailly, Jeanne (2012). Chapitre 26 : Processus olfactifs cognitifs et émotionnels. Dans *Odorat et goût : De la neurobiologie des sens chimiques aux applications*, 347-359. Éditions Quae.

Salesse, Roland (2019). *Faut-il sentir bon pour séduire ? 120 clés pour comprendre les odeurs*. Éditions Quae.

Sulmont-Rossé, Claire & Urdapilleta, Isabel (2012). Chapitre 28 : De la mise en mots des odeurs. Dans *Odorat et goût : De la neurobiologie des sens chimiques aux applications*, Éditions Quae.

Terrisse, André (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : Essai de formalisation*. HDR, université Toulouse-III-Paul-Sabatier.

Terrisse, André (2013). La construction du cas : Un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. Dans *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*, 125-134. Éditions EP&S.

Terrisse, André & Carnus, Marie-France (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* De Boeck.