LE CARNET DE VOYAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : UN OUTIL DE MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ?

Présentation

Si mes recherches en didactique de l'anglais m'ont précédemment amenée à interroger le carnet en classe de langue[1], c'est dans une perspective plus large que j'ai souhaité ici ancrer ce support. J'ai eu la chance, en 2015-2016, de travailler avec quatre classes qui partaient en voyage scolaire : il s'agissait alors de proposer aux élèves un carnet qui permette de préparer et d'accompagner le voyage, mais aussi d'en faire écho, notamment sur le plan des représentations du pays visité. Il m'intéressait d'interroger les pratiques autour du carnet et de considérer la manière dont les enseignants pouvaient s'emparer de l'outil pour favoriser ce changement de paradigme qu'implique l'approche par compétences[2]. Selon Jacques Tardif, on est en effet passé d'une logique de fractionnement de l'approche par objectifs à une logique d'intégration de l'approche par compétences[3]. Il s'agissait d'étudier dans quelles perspectives les enseignants utilisaient le carnet avec leurs élèves au sein de leur classe et d'analyser la manière dont les élèves comprenaient cette utilisation et s'appropriaient ce support.

L'analyse des derniers programmes parus révèle qu'une des deux seules occurrences du terme « carnet » dans le *Bulletin officiel* spécial du 26 novembre 2015 pour le cycle 4 concerne un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) qui propose, en 5e, l'écriture d'un carnet de bord ou de voyage réel ou fictif, éventuellement sous forme de blog. Si les pratiques interdisciplinaires sont de plus en plus favorisées à l'école primaire[4], le carnet n'apparaît pas dans ces rubriques spécifiques. Pour le cycle 2, les

1. J'ai notamment pu présenter le résultat d'une expérimentation menée avec une classe lors de la journée d'études organisée à l'ESPE de Caen le 4 décembre 2013 au travers d'une communication intitulée : « Le carnet en classe de langue : un outil pour la construction de la compétence interculturelle ».
2. Cette recherche s'inscrit dans le contexte du projet de nouveau socle de compétences, de connaissances et de cultures, entré en vigueur à la rentrée 2016.
3. Tardif 2013.
4. Les croisements possibles entre enseignements sont évoqués à de multiples reprises dans les programmes de cycle 2 et de cycle 3.

Les carnets aujourd'hui…, S. Hébert-Loizelet et É. Ouvrard (dir.), Caen, PUC, 2019, p. 131-154

deux occurrences du terme « carnet » apparaissent dans la rubrique « arts plastiques » et concernent les carnets de croquis et carnets de voyage. Pour le cycle 3, les cinq occurrences du terme « carnet » se trouvent dans la rubrique « français » uniquement sous la forme de « carnets de lecture ».

Cette recherche émet l'hypothèse que le carnet de voyage en tant qu'outil spécifique pourrait favoriser le lien entre différentes disciplines dès l'école primaire et considère que, s'il vise la construction de la compétence interculturelle[5], il s'inscrit plus largement dans l'esprit d'une approche d'enseignement-apprentissage par compétences.

Cadre théorique

Afin de mieux cerner les enjeux de l'intégration de l'approche par compétences à l'école, et d'éclairer l'usage qui peut être fait du carnet dans ce sens, un bref rappel épistémologique s'impose. Comme l'explique Xavier Roegiers, depuis la mondialisation et le développement de l'économie de marché, la logique de fractionnement qui segmente les objets d'études en éléments plus simples fait place à une logique d'intégration qui privilégie le qualitatif au quantitatif; « connaître, c'est démontrer sa compétence »[6]. Or, cette évolution du statut de la connaissance a eu une influence majeure sur les théories de l'apprentissage qui ont récemment pris en compte une notion chère à l'entreprise, la compétence, qu'il s'agit à présent de définir précisément.

En rejetant le modèle taylorien qui considère l'opérateur comme le simple exécutant de tâches prescrites, Guy Le Boterf précise que « la compétence réelle, c'est celle qui se manifeste dans l'interprétation. Ce qui est demandé, c'est que chaque opérateur puisse construire sa propre réponse pertinente, sa propre façon d'agir »[7]. Vient alors la notion de « processus » qui implique les liens nécessaires à établir entre les ressources, les activités et les résultats pour une tâche donnée. Gérard Scallon reprend cette idée selon laquelle la compétence ne peut se réduire à une liste de connaissances ou de savoir-faire[8] et rejoint Xavier Roegiers sur la définition suivante : « la compétence est la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes »[9].

Si de nombreuses critiques ont été émises à l'égard de l'influence du monde de l'entreprise sur l'école[10], c'est cette approche par compétences qui a été retenue et

5. Pour cette dimension d'éducation à l'interculturel, on pourra consulter l'ouvrage de Pascale Argod (2005, 14-18).
6. Roegiers 2000, 28-35.
7. Le Boterf 2001, 40.
8. Scallon 2004, 101.
9. Roegiers 2000, 66.
10. Jorro 2015 sur l'opposition entre une approche académique centrée sur le savoir et une approche pragmatique centrée sur la compétence.

qui prend de plus en plus d'importance pour l'enseignement-apprentissage, et ce pour deux raisons :

> Une partie des élèves en échec « n'accrochent pas » aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique qui constituent le menu principal des disciplines de la fin du primaire et durant le secondaire. Pour eux, les savoirs scolaires n'ont pas de sens aussi longtemps qu'ils restent déconnectés de leurs sources et de leurs usages sociaux. L'approche par compétences établit des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales.
> Une partie des élèves qui assimilent « correctement » les savoirs scolaires restent incapables de s'en servir dans d'autres contextes ; on dit volontiers que le *transfert* de connaissances ne s'opère pas[11].

Pour la prise en compte de l'approche par compétences, qui répond dans une certaine mesure à cette volonté de donner du sens aux apprentissages et de permettre aux élèves de mobiliser leurs ressources, c'est un changement profond des pratiques enseignantes qui est requis : le professeur n'a plus le rôle de transmetteur de connaissances, et ce d'autant plus que ces connaissances sont désormais pléthoriques et accessibles par d'autres moyens. Comme le précise Anne Jorro, « plutôt que de raisonner selon une approche par contenus-matière, les enseignants sont conduits à traduire ces contenus en actions à mettre en œuvre, à sélectionner des tâches de difficulté croissante qui permettront aux élèves de gagner progressivement une maîtrise des compétences »[12].

Dans cette perspective, le carnet pourrait être envisagé comme un outil permettant de tisser des liens entre la culture scolaire et les expériences hors de la classe, mais aussi de décloisonner les apprentissages, de s'éloigner de l'approche par contenus-matière. Thierry Philippot, qui a beaucoup travaillé sur l'interdisciplinarité au sein des classes du premier degré, montre en effet que s'il s'agit d'une préoccupation forte dans les discours des enseignants, l'interdisciplinarité scolaire est difficilement mise en œuvre dans les pratiques quotidiennes des enseignants du primaire[13].

Le cadre d'analyse qui a été retenu pour l'intégration du carnet de voyage dans l'enseignement-apprentissage relève à la fois de la didactique, et en particulier de la didactique du français[14], car peu de recherches ont été publiées dans d'autres disciplines, mais aussi de l'anthropologie de l'écriture[15] puisqu'il s'agissait également de voir comment le carnet se distinguait par exemple du cahier pour les apprentissages et quelles pratiques d'écriture il instituait.

---

11. Perrenoud 2000, 27.
12. Jorro 2015, 27.
13. Philippot 2013.
14. Ahr & Joole 2013 ; Chiss 2012.
15. Goody 1979 ; Chabanne & Bucheton 2002 ; Doquet-Lacoste 2011.

Méthodologie

Cette recherche a commencé en septembre 2015 auprès de quatre classes qui partaient en Angleterre à la fin de l'année scolaire : deux classes de l'agglomération caennaise (école M.) qui sont allées à Londres en juin 2016 (CM1 et CM2) et deux classes situées hors de Caen (école G.) qui se sont rendues à Londres et à Brighton fin mai 2016 (CE2 et CM2).

Lors de la séance d'introduction qui permettait d'expliquer aux élèves ce qu'était un carnet de voyage, c'est l'œuvre de Titouan Lamazou[16] qui a servi de point de départ avec deux questions pour guider leur analyse : pourquoi tenir un carnet de voyage et que mettre dans ce carnet ? À l'issue de cette séance, chaque élève s'est vu remettre son propre carnet : un carnet à spirale de 21 cm de largeur et de 15 cm de hauteur, dont la couverture rouge et cartonnée pouvait être personnalisée, et qui présente une alternance de pages lignées et de pages noires pour des collages, croquis, etc. Je suis revenue plusieurs fois dans les classes pour observer le travail mené autour du carnet ou proposer moi-même une activité spécifique[17], mais aussi m'entretenir avec les élèves ou les enseignants.

Il convient de préciser ici que les professeurs des écoles sollicités pour cette recherche présentent des profils très différents et qu'il faudra donc tenir compte de ce paramètre dans l'analyse des représentations et des pratiques proposées autour du carnet[18] (tab. 1).

Les deux écoles concernées relèvent par ailleurs de contextes différents : l'école M. présente des caractéristiques proches des écoles de réseau éducatif prioritaire avec une grande mixité sociale et une proportion importante d'enfants d'origine étrangère (certains ont été retenus pendant un long moment à la gare maritime de Ouistreham avant leur départ pour l'Angleterre), tandis que l'école G. est située dans une petite ville de 800 habitants à la périphérie de Caen et présente un public beaucoup plus homogène sur le plan social. Cet élément pourra être pris en compte pour l'analyse ponctuelle de certains propos d'enseignants et d'élèves, mais ne constituera pas un critère clivant pour la question qui est traitée ici.

M'inscrivant dans une démarche hypothético-déductive telle qu'a pu la décrire François Dépelteau[19], je me suis tournée vers différents types de recueil de données pour ce processus de vérification empirique des hypothèses envisagées :

- entretiens individuels pré-expérimentation et post-expérimentation des quatre enseignants concernés ;
- fiches de préparation de séances menées spécifiquement autour du carnet ;

16. Lamazou 1998 et 2000.
17. Les séances menées se sont inspirées de plusieurs ouvrages, et notamment des trois suivants : Filliette 2005 ; Gally 2004 ; Quéruel & Gallo 2008.
18. L'objet ici n'est cependant pas de tendre vers une approche clinique dont découlerait une étude de cas.
19. Dépelteau 2000.

Tab. 1 – Présentation des professeurs des écoles interrogés

Professeurs des écoles	Expérience en tant que professeur des écoles	Expérience du carnet
K. école G.	1re année post-titularisation	N'a jamais expérimenté le carnet en tant qu'enseignante ; a construit un carnet de voyage numérique en formation à l'ESPE de Caen (UE qui proposait un court séjour dans une école anglaise) et a travaillé autour du carnet de chercheur en sciences pendant sa formation également.
S. école G.	Titulaire depuis 23 ans ; a enseigné du CP au CM2	A beaucoup travaillé autour de carnets en lien avec des classes de découverte (deux fois en Angleterre et une fois en classe de neige) ; a également construit un abécédaire illustré pour rendre compte de visites faites avec une classe il y a une dizaine d'années ; n'a pas suivi de formation dans ce domaine.
J. école M.	Titulaire depuis 25 ans ; a enseigné du CP au CM2, surtout en zone d'éducation prioritaire	A mené différents projets autour du carnet : carnet de voyage, carnet de sciences (projet pluridisciplinaire intitulé « Ramène ta science »), carnet de lecture, carnet de croquis (dessin utilisé en mathématiques, en géographie, en sciences, etc.) ; n'a pas suivi de formation dans ce domaine, en a entendu parler en 2005-2006 mais cela faisait déjà partie des pratiques mises en œuvre en tant qu'autodidacte.
P. école M.	Titulaire depuis 15 ans ; a enseigné surtout en CM1 et CM2	A déjà travaillé autour du carnet de voyage dans le cadre d'un concours Maires de France pour lequel il fallait représenter sa ville (carnet collectif par petits groupes d'élèves), mais également dans le cadre d'échanges avec une ville jumelée d'Allemagne ou d'une classe de découverte à Paris (outil utilisé tous les ans depuis dix ans) ; a suivi une animation pédagogique autour du carnet de voyage et son inscription dans l'enseignement-apprentissage des arts visuels il y a dix ans.

– questionnaires individuels pré-expérimentation et post-expérimentation soumis aux élèves des quatre classes concernées ;

– entretiens collectifs post-expérimentation des élèves des quatre classes concernées ;

– photographies des carnets des élèves à mi-parcours de l'expérimentation (février 2016) et à l'issue de l'année scolaire (fin juin-début juillet 2016)[20].

Deux méthodes ont donc été principalement retenues : la méthode de l'entrevue et celle de l'analyse de contenus[21]. Pour mener à bien l'analyse qualitative des données recueillies[22], j'ai dressé une liste d'indicateurs permettant d'identifier la mise en œuvre d'une approche par compétences ou la réalité d'un lien tissé entre les différentes disciplines. De la même manière que Chantal Déry a construit un dispositif pour relever les manifestations d'une pensée historique chez les élèves[23], j'ai établi une grille pour coder et décoder les propos des enseignants et ceux des élèves.

En lien avec le cadre théorique exposé ci-dessus, j'ai dressé la liste des items suivants pour analyser le discours des professeurs des écoles et identifier les références à l'approche par compétences :

– concret ; sens ; pragmatisme ; tâche

– liens ; ponts ; croisements ; échos ; correspondances ; pluri-disciplinarité ; inter-disciplinarité (*versus* disciplinaire ; matière ; contenus)

– compétence ; socle ; ressource ; mobilisation ; construction (*versus* savoir ; connaissance)

Et j'ai décliné ces indicateurs dans une langue plus accessible et plus simple pour les propos des élèves.

Éléments d'analyse

Avant d'entrer dans le vif de l'analyse, il convient de préciser que 83 élèves sur les 86 qui ont répondu aux questionnaires post-expérimentation indiquent qu'ils ont aimé tenir leur carnet de voyage et 79 (sur 86 toujours) souhaitent continuer à remplir leur carnet en dehors du temps scolaire. Enfin, 81 % des élèves estiment qu'ils ont appris des choses en remplissant leur carnet de voyage. Trois pistes vont être envisagées pour le développement de l'analyse plus précise des données : le sens donné à ces apprentissages, l'éclairage disciplinaire ou interdisciplinaire du travail réalisé autour du carnet et, enfin, la question essentielle du lien tissé avec la construction des compétences du socle.

---

20. Je tiens à remercier les enseignants et les élèves des quatre classes pour leur accueil très favorable et le temps qu'ils ont consacré à ces projets « carnets ».

21. Dépelteau 2000.

22. Blanchet & Chardenet 2011.

23. Déry 2009, 29.

Donner du sens aux apprentissages : liens entre culture scolaire et pratiques sociales

Carnet versus *cahier*

Lors des entretiens collectifs post-expérimentation, les élèves ont été en mesure d'expliciter leur avis très positif sur le fait de tenir un carnet et, dans toutes les classes, c'est l'opposition avec le cahier qui est revenue le plus souvent. Ainsi la quatrième élève à prendre la parole au cours de l'entretien mené dans la classe de CE2 (école G.) insiste bien sur le contraste entre carnet et cahier : « C'est mieux qu'un cahier d'école parce que tu colles, tu dessines, tu écris, parce que sur les cahiers tu peux pas dessiner ; dans les cahiers, on écrit, on fait des exercices, des fois on colle des feuilles », contraste exprimé également par une élève de la classe de CM2 (école G.) : « On avait le droit d'écrire tout ce qu'on voulait, de mettre toutes les photos qu'on voulait *alors que* dans un cahier on fait des exercices on travaille ». L'opposition apparaît clairement dans les propos des élèves de CM1 de l'école M. : « Souvent dans le cahier, on écrit, on met des exercices, ou des évaluations, *et là* on pouvait mettre notre ticket du bateau […] » ; « parce que, enfin, c'était un peu comme un cahier *mais* où on pouvait mettre plein de choses, pas forcément que de l'écrit, des souvenirs qu'on avait eus, plein de choses comme ça ». Ces propos soulignent ce sentiment de liberté attaché au carnet : « On avait le droit d'écrire tout ce qu'on voulait de mettre toutes les photos qu'on voulait alors que dans un cahier on fait des exercices on travaille » (Pauline, CM2, école G.) ; « moi j'ai aimé parce qu'on pouvait faire des dessins, au feutre, crayon de couleur, pastel ; j'aime bien dessiner ; on peut coller n'importe quoi, on peut faire tout ce qu'on voulait » (Julie, CM1, école M., qui précisera qu'il fallait respecter la consigne générale malgré tout).

C'est à partir de l'examen des carnets de voyage de Titouan Lamazou que les élèves avaient été amenés à réfléchir aux différentes possibilités que pouvait offrir le « carnet » en termes de contenus, et l'analyse de leurs productions révèle en effet à quel point ils ont été sensibles aux multiples potentialités de l'objet loin des contraintes du cahier à carreaux essentiellement associé à l'écrit et aux consignes de travail très précises dans l'esprit des élèves interrogés. Outre les dessins, les collages, les productions d'écrits, les carnets regorgent en effet d'inventivité avec, par exemple, des propositions en 3D (fig. 1). Il est par ailleurs intéressant de noter que les élèves de l'école G. n'ont pas eu le droit d'emmener leur carnet en Angleterre (de peur qu'ils ne soient abîmés, ou perdus) et dans les carnets bis qui les ont accompagnés, cahiers lignés coupés en deux dans le sens horizontal, on ne trouve que des productions d'écrits (personne n'a dessiné) comme si l'objet déterminait le contenu, en regard des représentations explicites des élèves.

Les élèves soulignent de fait combien ils étaient heureux de tenir leur carnet tout en insistant sur leur prise de conscience d'apprendre des choses en s'amusant comme le précisent très simplement Manon : « parce que c'est marrant, parce qu'on apprend des choses » (CE2, école G.), ou Pierre : « on peut dessiner, on peut en même temps réviser

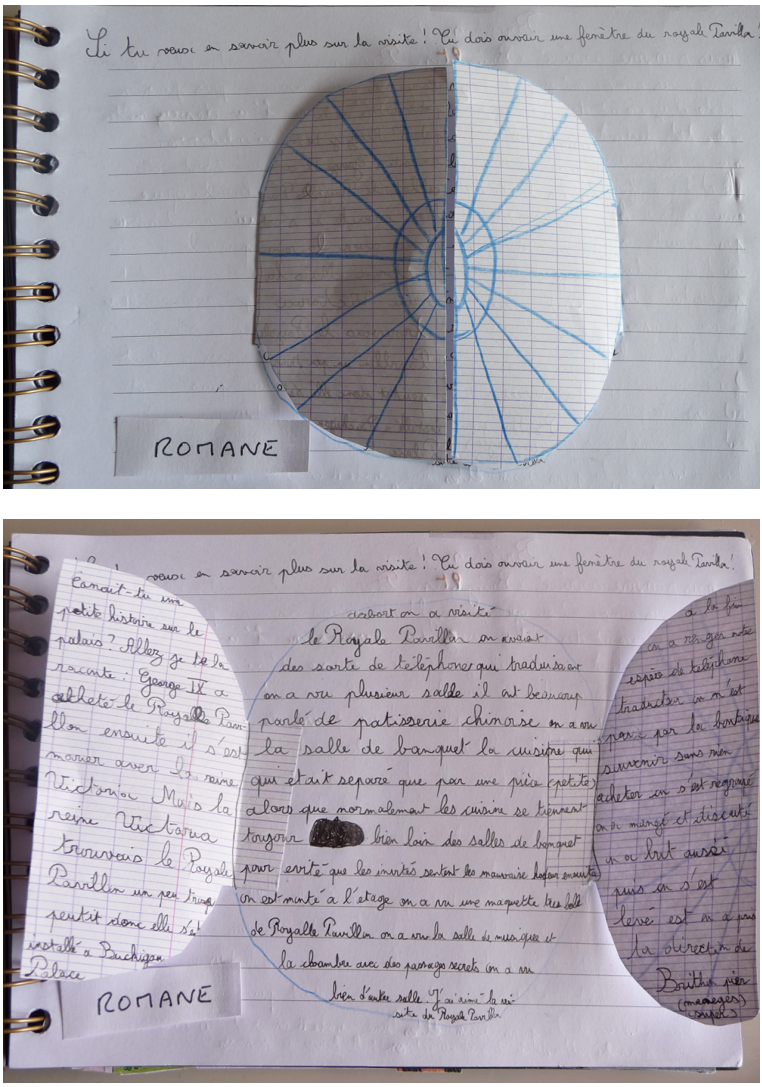


Fig. 1 – Page d'un carnet avec construction en 3D

un peu ce qu'on avait oublié comme les heures en anglais, l'orthographe » (CM2, école M.)[24]. Les deux premières élèves à prendre la parole en CM2 au cours de l'entretien post-expérimentation mené à l'école G. soulignent également toutes les deux cet

24. On peut penser ici au postulat de Chabanne & Bucheton (2002) selon lequel l'acte de scription contribue à l'élaboration de connaissances, le carnet donnant à voir les traces de cette élaboration cognitive.

aspect : « Moi j'ai aimé remplir mon carnet je trouvais qu'on s'amusait en le faisant, on rigolait en le faisant et en même temps on apprenait des choses sur l'Angleterre » ; « C'était du plaisir, c'était bien d'apprendre sur l'Angleterre et aussi de s'amuser en même temps ; on apprenait des choses en même temps ; dans le carnet c'est des moments de plaisir ». De fait, le carnet est devenu le support privilégié par les élèves lors des moments de classe en autonomie, comme l'indiquent leurs enseignants. P. de la classe de CM2 a dû intervenir pour que les élèves s'investissent également dans un rallye lecture autour de la mythologie tellement la prédilection pour le carnet devenait primordiale… S. de la classe de CM2 de l'école G. a également pu observer un investissement majeur de la part des élèves : dès l'activité proposée terminée, ils sollicitaient l'autorisation de leur enseignante de poursuivre la tenue de leur carnet. Et c'est le même constat pour l'enseignant de CM1 : « Il est arrivé très souvent de le [le carnet] retrouver au coin de la table. Quasiment tous les jours il y avait des carnets sur les coins de la table » ou pour l'enseignante de CE2 qui a dû freiner l'entrain des élèves dans la mesure où certains le remplissaient tellement avant le voyage qu'ils n'auraient plus eu de pages vierges à leur retour… Force est de constater que l'empressement n'est pas toujours le même face aux productions d'écrits dans le cahier du jour par exemple, mais que l'investissement s'explique sans doute justement par le rapport que le carnet établit entre la culture scolaire et les pratiques sociales plus libres, entre école et vie quotidienne.

Un vécu spécifique

Dès le premier entretien en janvier 2016, l'enseignante de CE2, K., insiste beaucoup sur le lien que favorise le carnet entre l'école et la maison puisque dans la consigne qu'elle a donnée, elle a demandé aux élèves de solliciter leur famille pour nourrir leur carnet en amont du voyage afin de travailler sur les représentations, mais aussi et surtout d'attribuer au carnet un rôle de socialisation. Dans son expérience antérieure, la maîtresse P. précise qu'au cours des classes de découverte effectuées en Allemagne, les élèves étaient amenés à montrer leur carnet à leur famille d'accueil, ce qui permettait de nouer le dialogue à partir de photos ou de mots. Et au retour des voyages réalisés à la fin de l'année scolaire, nombreux sont les élèves qui veulent s'exprimer sur les moments où leur famille ou leurs proches ont pu découvrir leur carnet. Mis à part un élève de la classe de CM1 (école M.)[25], tous sont fiers de raconter ces échanges lors de l'entretien post-expérimental : une des élèves précise que c'est par visioconférence qu'elle a pu montrer son carnet à sa grand-mère qui vit loin, une autre rapporte les propos de sa tante qui, à partir du carnet, a commenté l'évolution de la ville de Londres, un troisième insiste sur l'étonnement de ses frères et sœurs quant au travail produit. Certains ajoutent qu'ils vont bientôt aller en Angleterre avec leur famille et qu'ils vont

25. Cet élève tient en effet les propos suivants lors de l'entretien post-expérimentation : « personne a vu, moi ; j'ai le droit de le ramener à la maison ; je veux pas le montrer j'ai peur », mais n'est pas en mesure d'expliciter les raisons de cette peur.

donc ajouter des éléments à leur carnet[26] ; d'autres demandent s'ils peuvent nourrir leur carnet à propos d'un autre pays… La pratique du carnet, découverte sur le temps scolaire, va se poursuivre en dehors de l'école, et ce d'autant plus que certaines élèves de la classe de CM2 de l'école M. ont lancé en fin d'année le principe de « carnets de l'amitié » : plusieurs élèves font circuler au sein d'un même petit groupe leur carnet personnel qui se voit nourri par les ajouts des autres membres du groupe. D'après l'enseignante P., la dimension « production d'écrits » se voit totalement investie ici, même si le rapport au langage sera bien entendu différent : le carnet de voyage doit répondre à une consigne et à des attentes scolaires et renvoie à des objets d'apprentissage travaillés avec l'enseignant, le carnet de l'amitié est, quant à lui, associé à des relations interpersonnelles régies par des affects ainsi qu'à des codes ou des manières d'écrire ou de faire qui peuvent différer de ceux de l'école.

En raison du vécu spécifique auquel il a été lié dans les expériences menées pour ces quatre classes, le carnet de voyage a visiblement été facteur de socialisation, mais il a également renforcé la « concrétisation des apprentissages ». C'est d'ailleurs une des raisons qui ont poussé l'enseignante S. à monter le projet de voyage et à adopter le support carnet pour les élèves de sa classe : « chaque enfant est plus investi car il voit vers quoi ça nous amène » explique-t-elle au cours du premier entretien, « on part du vécu de l'enfant, cela lui parle davantage quand on part d'une situation concrète ». Le carnet porte donc la trace d'apprentissages construits par la préparation du voyage : K. évoque le travail autour de la monnaie anglaise qui a poussé certains à coller des pièces, et P. fait référence aux séances sur les mesures qui ont amené les élèves à trouver leur taille en utilisant les pieds et les pouces. Cette enseignante insiste en entretien sur le fait que le carnet permet d'apprendre différemment, de déclencher un autre type de mémorisation grâce au vécu, et enfin de contextualiser les apprentissages. Elle souligne, comme S., le besoin de concret des élèves, leur besoin de vécu et indique que, pour plusieurs d'entre eux, le projet leur a permis de s'investir dans les apprentissages.

C'est la dimension transsubjective du carnet qui transparaît également dans la manière qu'ont les enseignants et les élèves de revenir sur l'objet. Associé à un voyage qui, pour la plupart, était le premier de cette envergure, le carnet porte les traces de « l'évolution de soi » pour reprendre les termes de K. Le support donne à voir les tensions, les passages, les émotions : « on pouvait écrire ce qu'on ressentait ; tout ce qu'on voulait p'têt pas dire à voix haute, on avait peur, on l'écrit dans le carnet de voyage » rapporte Anaïs (CM2, école G.). L'implication du soi est visible en amont du voyage mais elle l'est également au retour, comme l'exprime Camille (CM1, école M.) : « on pouvait mettre plein de choses, pas forcément que de l'écrit, des souvenirs qu'on avait eus, plein de choses comme ça ». Le rapport du soi au soi que développe Jean-Louis Chiss est particulièrement visible dans l'intervention d'une des élèves de CM2 (école M.) :

---

26. L'enseignant de CM1 de l'école M. évoque son expérience personnelle du carnet, expérience marquée par la tenue d'un carnet collectif : parents et enfants ont alimenté le même carnet au cours d'un voyage au Portugal.



Fig. 2 – Page d'un carnet réalisée au pastel, CM1

> ça nous permet d'apprendre des choses sur nous peut-être qu'on ne connaît pas encore ; j'ai écrit ce que je ressentais avant de partir ; après avec la maîtresse on a fait aussi des textes pour dire comment ça s'est passé et qu'est-ce qu'on avait ressenti et moi j'ai trouvé ça bien le carnet de voyage et je trouve c'est une bonne idée.

Et l'enseignante P. (CM1) indique que cela a un effet remarquable sur la manière qu'a chacun de rendre compte du rapport qu'il a au monde : « en arts visuels, cela développe la créativité à partir d'éléments porteurs de sens et de souvenirs ». Son collègue J. le confirme en évoquant une séance de dessin au pastel sur feuille noire qu'il a animée au retour du voyage et pour laquelle ses élèves devaient évoquer un de leurs souvenirs du voyage :

> Quand on a appréhendé le pastel dans ce carnet, je suis intervenu tout de suite sur le dessin d'une élève parce que je croyais qu'elle partait tout de suite dans quelque chose qui n'était pas la consigne. Je suis intervenu oralement comme ça : « Tu devrais… tu ne penses pas que tu te trompes ? » Elle m'a dit « non non ». Elle a paru étonnée. Et j'ai laissé faire. Et après, on a le résultat de quelque chose d'assez extraordinaire sur la technique du pastel et je me suis dit…, et je ne savais pas qu'elle avait de tels talents d'illustration…

Ici le carnet porte non seulement la trace de la manière dont l'élève a rendu compte de son souvenir, et par là même de son rapport à la réalité vécue, mais favorise également une meilleure connaissance de l'élève, voire une révélation, à partir d'un véritable acte plastique en arts visuels (fig. 2).

Le carnet de voyage : juxtaposition ou intégration de différentes disciplines

Interrogés sur les apprentissages développés dans et par le carnet[27], les élèves des différentes classes concernées ont évoqué des disciplines nombreuses et variées. Pour la classe de CE2 de l'école G., sept disciplines ressortent : *le français* avec 18 occurrences de termes qui sont liés à cette matière, *l'anglais* (16 occurrences), l'histoire (8), les mathématiques (7), la géographie (6), la musique[28] (4) et enfin les arts (3). Dans la classe de CM2 de la même école, six disciplines sont mentionnées : *les arts* (16), *l'anglais* (12), la géographie (8), le français (7), l'histoire (6) et enfin les mathématiques (5). À l'école M., les élèves de CM1 font surtout référence à cinq disciplines : *les arts* (13), *l'anglais* (12), le français (6), l'histoire (6), la géographie (3). Et ceux de CM2 à six disciplines : *l'anglais* (13), *les mathématiques* (12), les arts (11), le français (9), la géographie (6) et l'histoire (1). Si l'anglais est très souvent évoqué et arrive en tête sur l'ensemble des quatre classes, il se retrouve associé à trois autres disciplines dans les éléments les plus fréquemment cités par classe, à savoir les arts, le français et les mathématiques. Le carnet étant lié à un voyage en Angleterre pour l'ensemble des élèves, il n'est pas surprenant que l'anglais vienne très vite à l'esprit des élèves et ce d'autant plus que la seule consigne commune à toutes les classes était que le contenu du carnet devait être en lien avec la destination choisie pour le voyage[29]. Il convient en revanche d'essayer de comprendre si c'est la pratique enseignante ou la manière dont l'élève s'est approprié son carnet qui justifie que telle ou telle discipline ressorte davantage, et il s'agit ici de voir dans quelle mesure le carnet permet la mise en œuvre d'une véritable interdisciplinarité qui croiserait différentes démarches ou si c'est surtout la pluridisciplinarité qui caractérise l'objet carnet dans les différentes expérimentations menées.

Un créneau qui favorise le décloisonnement

En ce qui concerne le moment de la journée consacré à la tenue du carnet en classe, les différents professeurs des écoles expliquent qu'il ne correspondait pas à une séance

27. Il s'agit ici de se concentrer avant tout sur les questionnaires post-expérimentaux et en particulier cette question : « quelles matières as-tu travaillées grâce au carnet ? ».

28. Ces quatre occurrences s'expliquent sans doute par le fait que la classe de CE2 a réécrit les paroles de la chanson *Sur ma route* de Black M pour rendre compte de leur voyage et a intégré cette nouvelle chanson au carnet.

29. À cette question du premier questionnaire (« Quelle est la première chose que tu vas écrire, coller ou dessiner dans ton carnet ? »), les réponses témoignaient déjà cependant de la variété des éléments possibles. 50 évoquent le pays et sa capitale : les monuments londoniens, des cartes de l'Angleterre ou des plans de Londres, le drapeau de l'Angleterre, des pièces de monnaie ; 26 mentionnent les transports qu'ils vont utiliser : le voyage, l'itinéraire, les tickets de bateau, de métro, l'Eurotunnel, le ferry ; 10 font référence à leur expérience personnelle qu'elle soit passée (« j'ai déjà traversé un pays où on parle anglais »), présente (« La meilleure amie de mon père habite Brighton ») ou future (« Comme le 30 mai c'est mon anniversaire, j'ai hâte de savoir où on va être quand je vais avoir 11 ans à 11 h 12 ») ; 8 ne savent pas et 3 font allusion à des savoirs en anglais et en particulier des savoirs lexicaux : la date, les jours, les mois, les nombres en anglais.

disciplinaire, mais à une plage horaire spécifique. J. précise qu'il y a toujours une case projet de classe dans l'emploi du temps et que c'est dans cette case que les élèves ont travaillé sur leur carnet en groupe classe ; S. évoque, quant à elle, le créneau « projet de voyage » du mercredi matin et de certaines après-midis. On retrouve cette même organisation chez K. dont les propos soulignent cependant la mise en tension entre les différents moments de la journée :

> Y avait plutôt un créneau projet de voyage puisque, comme ça incluait plusieurs matières, au final, c'était vraiment un créneau… mais des fois on faisait toute une après-midi par exemple, ou alors deux heures, ça dépendait […] L'après-midi plutôt car le matin ils sont plus disponibles pour les apprentissages fondamentaux, grammaire, etc.

Pour cette enseignante, le carnet permet surtout en effet de « fixer et de transférer des aspects vus dans différentes disciplines », comme nous l'analyserons un peu plus tard. En ce qui concerne P., la tenue du carnet de voyage entre dans le fonctionnement par atelier qui régit une fois par jour le fonctionnement de sa classe, avec quatre ateliers différents : lecture, production d'écrits, mathématiques et arts visuels, et c'est dans ce dernier atelier, à coloration artistique donc, que le travail sur le carnet s'inscrit. Les propos des élèves et l'analyse de leurs productions confirment cependant que le focus a dépassé les frontières de cette seule discipline qui prend d'ailleurs finalement beaucoup plus d'importance que dans la plupart des écoles, comme peut en témoigner l'investissement des élèves pour la couverture de leur carnet de voyage (fig. 3) ou pour certaines des activités proposées (fig. 4 et 5).

Le choix d'un créneau distinct de l'approche contenus-matière, pour reprendre les termes d'Anne Jorro, tend à indiquer la volonté de décloisonner les apprentissages, et de s'éloigner du morcellement généré par l'emploi du temps de l'enseignant à l'école primaire et sur lequel insiste Jacques Tardif au début de sa conférence à propos du changement de paradigme qu'il estime nécessaire. Avec l'objet carnet et la proposition d'une plage horaire « projet », les enseignants insistent bien sur la volonté de faire entrer plusieurs disciplines comme le montrent d'ailleurs les entretiens post-expérimentaux qui confirment les disciplines phares de leurs pratiques liées au carnet. Ce que S. retient le plus de ce projet, « c'est qu'on a réussi à toucher de nombreuses disciplines », et parmi les différents aspects qu'elle mentionne (« production d'écrits, présentation de documents, interviews travaillées, poésies d'autrui et personnelles, arts visuels, recettes, résumé après une visite, récits de vie, épistolaire, sciences »), ce sont sans doute les arts visuels qui ont nourri le plus ses consignes de travail en classe, mais aussi et surtout à la maison. K. insiste avant tout sur la production d'écrits qui, pour elle, est un véritable atout en lien avec le carnet : « L'aspect très positif c'est vraiment la production d'écrits et l'investissement des enfants dans leur tâche ». J. insiste, quant à lui, sur la dimension arts visuels et anglais, et précise :

> Là on n'est pas allé sur les mathématiques, mais il y avait tout un travail à faire sur les mathématiques, les mesures, les distances, les cartes, la géographie, on aurait pu y aller encore un peu plus, lecture de paysage, prendre un profil de paysage par exemple





Fig. 3a – Les couvertures des carnets de voyage (école G.)


LONDRES
2016
LON
London
2016
LONDON
2016
LON
London
201
LONDRES
LONDRES
LONDRES

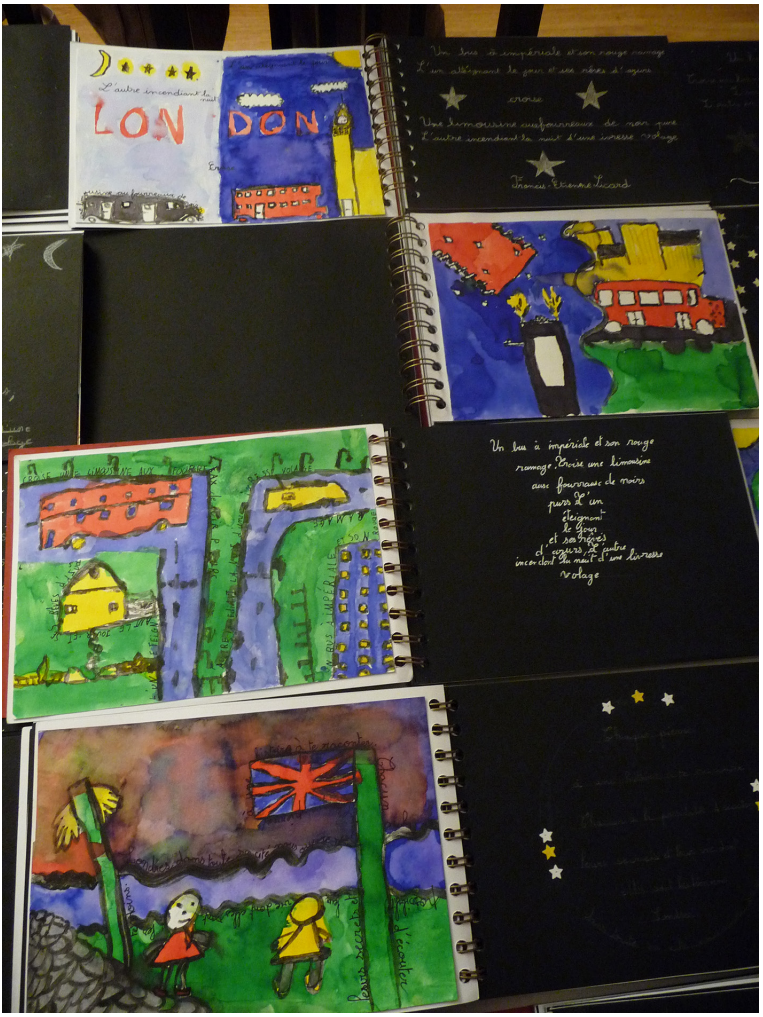


Fig. 4 – Des pages de carnets illustrant une poésie

> Londres alors le profil city, + London Eye + la Tamise, le transport fluvial, en plus d'une grande ville on aurait pu étudier les grandes villes européennes, comment elles sont faites, et qu'est-ce qu'on y voit : un quartier des affaires, du transport maritime, etc. comment les villes sont construites, faire un lien avec Paris la capitale, avec Caen, qu'est-ce qu'on y trouve, les points communs, etc.

Les professeurs des écoles insistent d'ailleurs tous sur le manque de temps pendant le séjour pour mener les séances prévues sur le carnet (parcours sensoriel, relevé de termes anglais sur un lieu précis, production d'un court texte pour décrire la relève de la garde, croquis de la tour de Big Ben, etc.), mais aussi après le voyage pour



Fig. 5 – Le prolongement d'une image réalisé sur une page de carnet, CM2

développer davantage le retour sur les représentations, exploiter certains aspects ou revenir plus précisément sur l'évolution du soi.

Dépasser l'écueil de la liaison thématique ?

L'aspect pluridisciplinaire du carnet ne fait aucun doute, et c'est même dans cette perspective que J. ancre son approche : « le carnet permet de rassembler le pluridisciplinaire : textes, dessins, mathématiques, toujours par rapport au projet ». Mais pour lui, le carnet amène aussi les apprenants à faire des liens : « J'ai besoin d'établir un lien entre les disciplines sur un projet. Et un cahier de sciences, un cahier de français l'un à côté de l'autre ou un classeur séparé par des intercalaires, ça fait pas le lien et ce genre de support, cahier de projet, carnet de voyage, etc. permet justement ce lien ». Pour K., l'interdisciplinarité est surtout intrinsèquement liée au projet de voyage, et le carnet constitue « l'outil qui permettait de montrer et de mettre en lien ce qu'on avait fait dans les différents domaines ». Comme sa collègue de CM2, l'enseignante de CE2 insiste notamment sur le réinvestissement possible d'éléments travaillés en amont dans plusieurs disciplines. K. évoque, par exemple, le travail effectué en géographie et en EPS autour de la lecture d'une carte dont on trouve une trace dans le carnet avec la carte de Londres. Mais comme le précise Yves Lenoir,

> l'interdisciplinarité ne repose pas sur une perspective cumulative – ce que le thème privilégie souvent – pas plus, comme le relevait métaphoriquement Poincaré, qu'un

> tas de briques ne fait une maison ! L'interdisciplinarité scolaire renvoie à la nécessaire complémentarité et imbrication des démarches à caractère scientifique […] [30].

À cet égard, le croisement de regards disciplinaires s'observe à des degrés divers dans les carnets des élèves, et on pourrait rejoindre T. Philippot dans son constat sur les démarches de projet associant plusieurs disciplines, qui juxtaposent alors davantage les disciplines qu'elle ne les intègre [31]. Dans certains carnets se succèdent en effet des recettes en anglais, des photos de monuments de Londres, une production d'écrits sur le voyage en bus sans qu'on ait de traces de liens tissés entre les différents éléments ni que l'objet ne soit clairement identifié. On trouve cependant aussi des exemples de ce qu'Yves Lenoir et Lucie Sauvé qualifient de forme la plus achevée de l'interdisciplinarité scolaire, définie comme

> la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves [32].

K., consciente de la complexité de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans sa classe de CE2, précise qu'elle a pu y travailler ponctuellement et fait référence, entre autres, à une séance de dessin dont la consigne était de donner à voir la chambre que chacun(e) partageait avec ses camarades en Angleterre et pour laquelle elle a voulu associer la représentation dans l'espace en géographie et la perspective en géométrie. P., en CM2, est en mesure de revenir de manière très précise sur les liens interdisciplinaires entre anglais, mathématiques et géographie établis cette année dans la pratique liée au carnet. J. et S. explicitent, entre autres, le travail interdisciplinaire qu'ils ont pu mener autour des arts visuels avec l'exemple du détournement de la représentation du drapeau du Royaume-Uni. Ces imbrications réelles demeurent cependant minoritaires, et à la lecture des carnets, on se rend compte, sur cet aspect de l'interdisciplinarité, des difficultés que pose le passage de la logique photographique, marquée par la juxtaposition d'éléments diversement reliés entre eux, à la logique vidéographique qui rendrait davantage compte d'un parcours pour reprendre l'analogie proposée par Jaques Tardif. Mais en croisant cette lecture avec l'analyse des propos des collègues, et contrairement à ce qu'indique T. Philippot pour l'analyse de son corpus, lorsque des liens sont tissés entre les disciplines, ces liens font l'objet d'une explicitation préalable de la part des enseignants, comme c'est le cas pour le croisement

30. Lenoir 2015, 2.
31. Philippot 2013.
32. Lenoir & Sauvé 1998, 121.

entre mathématiques et anglais autour de la notion de « mesure »[33], et ce pont établi pour mieux appréhender l'objet a été intégré par les élèves : « On a travaillé sur les mesures en mathématiques et on a travaillé sur la manière de se mesurer en anglais avec les yards, les pieds et les pouces » (entretien post-expérimental, CM2, école M.). Dans cet exemple, le carnet, qui garde trace de ce travail, ne s'inscrit-il pas de fait potentiellement dans une approche par compétences, telle que préconisée par le socle ?

La construction de compétences dans les différents domaines du socle

Si dans cette expérimentation, le carnet de voyage ne bouleverse pas les pratiques enseignantes en termes de croisements disciplinaires, tant la mise en œuvre dans sa forme aboutie est complexe, il semble en revanche particulièrement en phase avec le travail par compétences, et notamment certains domaines du socle commun.

Représentations et langages

Support choisi pour préparer le voyage, mais aussi l'accompagner et en rendre compte, le carnet a particulièrement mis en jeu la représentation du monde et en particulier celle de l'Angleterre pour les élèves de ces quatre classes. L'ensemble des élèves a ainsi travaillé sur les représentations géographiques, sur la capacité à se situer en utilisant des cartes et à se repérer à différentes échelles : lors des entretiens collectifs post-expérimentaux, les élèves de CM2 insistent pour tracer l'itinéraire depuis Ouistreham jusqu'à l'auberge de jeunesse de la capitale anglaise, et ceux de CE2 prennent la parole pour localiser Londres et Brighton, une ville qu'ils plaçaient tous loin de la mer dans la prise des représentations initiale[34]. Le carnet permet, de fait, de garder trace de l'évolution des représentations comme l'explique pertinemment Morgane, élève de CM1 : « Moi ma page préférée c'est là où j'ai fait des dessins avant de partir à Londres parce qu'une fois qu'on est revenus on voit que c'est pas du tout comme on avait pensé au début ».

Le carnet fait également écho à un projet personnel. Particulièrement adapté à la réalisation de productions de natures diverses, l'objet carnet a permis à la plupart des apprenants de mobiliser leur créativité et leur imagination pour un projet individuel même s'il a été travaillé au cours de séances collectives. Et lorsque je suis revenue en fin d'année pour récupérer les carnets et les analyser, les élèves étaient très fiers de me montrer ce qu'ils avaient réussi à faire pour rendre compte de leur perception

33. P. précise qu'elle a pu travailler en mathématiques et en anglais sur « les unités de mesure telles que le yard, mais aussi sur les tailles : les mesures posent problème, il faut que ce soit concret donc on s'est mesuré et on a converti », propos qui rendent compte du recours au lien interdisciplinaire ainsi qu'à la concrétisation des apprentissages.

34. Au cours de cette séance, les élèves de CE2 avaient été amenés à formuler des hypothèses sur la situation de la ville de Brighton puis à découvrir la ville par le biais de photographies et de témoignages écrits ; au retour, les élèves ont été amenés à confronter leur perception de la réalité à ces représentations travaillées en amont du voyage.

de la réalité, comme l'atteste ce témoignage d'un élève de CE2 : « On bricolait, on essayait de fabriquer des choses pour faire ressentir ce qu'on a fait en Angleterre ; par exemple la page qu'est là quand on est allé à Palace Pier, on a fait un manège et y avait un looping, du coup ben j'ai fait ça pour représenter avec un petit mot en dessous » (image en 3D), ou celui de cet élève de CM2 : « J'ai découpé une photo et j'ai mis des agrafes parisiennes pour représenter les gouttières qui pivotaient au New Observatory Science Centre ».

On pourrait voir dans l'appropriation de l'objet carnet une manière de répondre en quelque sorte à la question posée par Anne Jorro à la fin de son article : « À la suite de P. Perrenoud (1998), ne s'agirait-il pas pour les enseignants d'aborder ces savoirs comme des ressources à mobiliser[35] ? » Les savoirs travaillés dans certaines disciplines en amont du voyage ont en effet permis aux élèves de mobiliser ces acquis pour deux grands domaines du socle commun : « la représentation du monde et l'activité humaine », comme on a pu le voir, mais aussi « les langages pour penser et communiquer ». Pour décrire et raconter certains épisodes de leur voyage, les élèves ont eu conscience de devoir recourir à leur maîtrise de l'orthographe, de la conjugaison, de la grammaire (termes cités du CE2 au CM2) ; pour certains, il y a même eu plusieurs jets lors de la production d'écrits : on peut penser aux cahiers bis emportés lors du voyage pour les élèves de l'école G. mais aussi au travail effectué en amont du carnet pour les CM2 de l'école M. L'idée de transférabilité a par ailleurs été plusieurs fois évoquée par les enseignants qu'il s'agisse de la lecture de cartes et de plans ou la conception de productions visuelles ou verbales. Mais ce qui frappe le plus en réalité, c'est la manière dont le carnet peut contribuer au domaine 2 du socle : « méthodes et outils pour apprendre ».

Méthodes et outils pour apprendre : adhérer… ou ne pas adhérer au carnet…

Sur le plan individuel, nous l'avons vu, le carnet amène l'apprenant à respecter les consignes données – qu'elles concernent l'objet en lui-même ou certaines tâches spécifiques –, à mobiliser des ressources pour réaliser ces tâches, mais aussi à utiliser différents outils de recherche, avec des degrés divers de recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) d'ailleurs[36]. L'organisation matérielle du carnet a permis également de travailler l'anticipation, la planification des tâches, comme le précise K. : « Au début on faisait des créneaux d'une demi-heure et ça suffisait pas parce qu'il y en avait qui réfléchissaient à comment ils allaient mettre en pages leur page, leur texte ». Interrogé sur sa page préférée, un des élèves de sa classe traduit cette prise de conscience d'organisation : « J'ai mieux aimé quand c'était pendant la tonte des moutons ; j'ai fait un peu le déroulement : le 1.

35. Jorro 2015, 34.

36. Seul J. évoque les TICE en entretien et envisage même la possibilité d'un carnet de voyage numérique (Madmagz offre, par exemple, de multiples potentialités pour ce type de réalisation). Cette piste pourrait faire l'objet d'un travail de recherche plus approfondi ; nous ne l'avons pas retenue pour cet article.

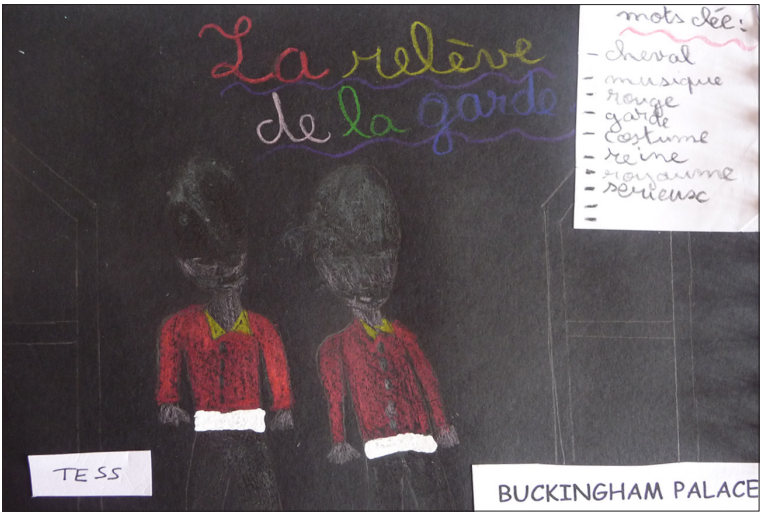


Fig. 6 – Page du carnet d'une élève de CM2 utilisant des mots-clés

C'est le mouton qui va se faire tondre ; le 2. C'est la laine qui est sur une bâche ; le 3. C'est dans un sac ; et le 4. C'est sur mon pull ». Même si K. concède que pour quelques élèves, ce n'est pas très ordonné, et que tout est mélangé dans certains carnets, pour elle, il est évident que les élèves « ont appris un peu plus à développer leur capacité d'autonomie, d'analyse, de réflexion sur comment je vais faire, comment je vais organiser mon travail ».

Dans certains carnets de CM2 (école M.), on retrouve la manière qu'a l'enseignante de travailler à partir de mots-clés (fig. 6) ou de cartes heuristiques. Dans un des carnets, le mot « Londres » apparaît au centre de la page, et tout autour gravitent des éléments dessinés de la ville : la Tamise, Big Ben, un garde anglais, le London Eye, comme si l'élève avait voulu produire une carte mentale visuelle. La dimension du faire en association avec une activité mentale nécessaire a demandé aux élèves un effort constant pour se constituer leurs propres outils pour donner à voir leur voyage, et cette réflexion a souvent fait l'objet d'échanges et de coopération : K. précise ainsi que lorsqu'un élève a demandé du coton pour donner du volume aux moutons qu'il souhaitait représenter, plusieurs lui ont emboîté le pas. Elle ajoute qu'ils échangeaient beaucoup entre eux, qu'ils se montraient leurs productions visuelles notamment, et qu'ils pouvaient ainsi dialoguer de manière constructive.

Cela dit, certains élèves se sont retrouvés désarçonnés par l'espace de liberté que représentait le carnet. Et même s'ils sont rares, il convient de revenir sur ces apprenants qui n'ont pas adhéré au carnet comme Gaspard dans la classe de CM2 de l'école G. : excellent élève par ailleurs, Gaspard a dû être constamment sollicité pour nourrir son carnet ; pour S., « comme le carnet représentait une activité moins scolaire, il s'est dit que c'était pas important ». J. en CM1 souligne également ce rapport parfois difficile avec l'autonomie liée au carnet pour des élèves très investis par ailleurs :

> Et souvent des élèves très performants manquaient d'inspiration dans les carnets et l'investissaient moins parce que c'était pas une consigne précise, c'était pas quelque chose qui les guidait, étaient moins à l'aise dans l'invention, dans la création. Je l'ai rapporté dans certains entretiens avec les parents, avec des familles ; ils étaient moins à l'aise, alors il a fallu déclencher les choses, les mettre à l'aise vis-à-vis de la liberté de créer, d'écrire, de dessiner voilà de prendre une page comme on voulait.

Pour l'enseignante de CM2, ce sont les très bons élèves qui ont le plus fait preuve d'autonomie et d'ingéniosité dans leur carnet tandis que les élèves en difficulté pouvaient ressentir la peur du passage à l'écrit dans le carnet également (une sorte de blocage), ce que souligne également K. : « après il y en a qui ont moins écrit que d'autres parce que c'est plus douloureux ».

Dans toutes les classes, les enseignants insistent sur la manière dont le carnet a libéré certains élèves (Arthur par exemple pour l'enseignante de CM2 école M.) ou les a même révélés si on repense aux séances de travail sur le pastel avec l'enseignant de CM1 (école M.) qui précise :

> Dans le carnet, j'ai pu observer des choses qui m'ont éclairé pour le reste et qui m'ont éclairé quant à ce que je vais pouvoir proposer à ces élèves comme type d'enseignement, comme type d'approche, vis-à-vis d'un apprentissage plus spécifique. Ça m'a permis de comprendre certains fonctionnements, comment fonctionnent certains élèves notamment en difficulté.

Si les élèves se constituent des méthodes et outils pour apprendre grâce au travail sur le carnet, les enseignants peuvent en effet aussi en déduire certains profils d'apprentissages en lien avec les intelligences multiples d'Howard Gardner.

Conclusion

L'expérimentation menée dans ces quatre classes tend à vérifier l'hypothèse d'une inscription possible du carnet dans l'approche par compétences et ce, dans plusieurs grands domaines du socle et en particulier celui qui permet de développer le plus l'autonomie des élèves, à savoir « méthodes et outils pour apprendre ». En ce qui concerne l'aspect interdisciplinaire, il convient de nuancer davantage le propos car si le projet a amené les enseignants à tisser des ponts entre les différentes matières travaillées, ces liens restent ponctuels et ne font pas l'objet d'une démarche véritablement ancrée. Or, comme le précise Y. Lenoir, « recourir à l'interdisciplinarité à l'école, c'est introduire des conditions jugées favorables à la mise en œuvre de processus intégrateurs de la part des élèves en faisant appel à divers angles d'approche disciplinaires interreliés »[37]. Compte tenu de l'adhésion des élèves, et de la manière dont le carnet peut correspondre à des profils d'apprenants variés, sans oublier la potentialité qu'offre le

37. Lenoir 2015, 7.

numérique, il nous semble important d'inciter les enseignants, notamment ceux qui hésitent à s'emparer de l'objet, à l'investir et à engager une démarche interdisciplinaire de projet mobilisant savoirs et compétences. Hors temps scolaire, comme le précise l'enseignant J., le support peut également devenir le meilleur cahier de vacances qui soit : individuel ou collectif, le carnet pourrait permettre à l'ensemble des élèves de maintenir le fil des apprentissages et de garder trace de l'évolution du soi.

Élise Ouvrard
Université de Caen Normandie

Bibliographie

Ahr S., Joole P. (dir.) (2013), *Carnet / journal de lecteur / lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur, Presses universitaires de Namur (Diptyque).

Argod P. (dir.) (2005), *Carnets de voyage. Du livre d'artiste au journal de bord en ligne*, Clermont-Ferrand, SCEREN-CRDP Auvergne.

Blanchet P., Chardenet P. (dir.) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éd. des archives contemporaines.

Chabanne J.-C., Bucheton D. (dir.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.

Chiss J.-L. (2012), *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, Paris, L'Harmattan.

Dépelteau F. (2000), *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Laval / Bruxelles, Université de Laval / Presses de l'université Laval / De Boeck Université.

Déry C. (2009), « Apprendre l'histoire pour former à la citoyenneté : utopie ou réalité ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 471, p. 28-29.

Doquet-Lacoste C. (2011), *L'écriture débutante : pratiques scripturales à l'école élémentaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Filliette C. (2005), *Carnets de voyages : de l'inspiration à la pratique*, Paris, Dessain et Tolra.

Fraenkel B. (2007), « Actes d'écriture : quand écrire c'est faire », *Langage et société*, nos 121-122, p. 101-112.

Gally M. (2004), *Le carnet de voyage. Croquis, notes, reportages*, Strasbourg, Éd. L'iconograf / SCEREN-CRDP Alsace.

Gardner H. (1996), *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz.

Goody J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.

JORRO A. (2015), « Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ? », *Le français aujourd'hui*, n° 191, p. 25-34.

LAMAZOU T. (1998), *Carnets de voyage 1*, Paris, Gallimard.

— (2000), *Carnets de voyage 2*, Paris, Gallimard.

LE BOTERF G. (2001), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éd. d'Organisation.

LENOIR Y. (2015), « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 521, http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole-texte-complet [consulté le 20 mars 2017].

LENOIR Y., SAUVÉ L. (1998), « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question », *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 109-146.

PERRENOUD P. (2000), « L'école saisie par les compétences », in *Quel avenir pour les compétences ?*, C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), Bruxelles, De Boeck Université.

PHILIPPOT T. (2013), « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre », *Tréma*, n° 39, http://trema.revues.org/2950 [consulté le 22 novembre 2016].

QUÉRUEL A.-M., GALLO P. (2008), *50 activités autour des carnets de voyage à l'école (cycle 2 et cycle 3)*, Caen, CRDP de Basse-Normandie.

ROEGIERS X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Université.

SCALLON G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF J. (2013), « L'approche par compétences : un changement de paradigme », https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU [consulté le 21 mars 2016].