

Le cahier de Français au collège

Repères et pistes pédagogiques : un cahier pour l'élève

Nouveaux programmes de Français, cycles 3 et 4

Ce document a été élaboré par A. Belliard, IA-IPR Lettres

Un enjeu central

Le cahier est le lieu dans lequel l'élève inscrit les traces de son travail dans la classe, et le support de son travail personnel hors la classe. Recueil de ses écrits réguliers, il est un des endroits où sont construits et déposés ses apprentissages ; il doit pouvoir les retrouver et s'y retrouver, pour consolider ses savoirs et savoir-faire et construire son autonomie.

Les nouveaux programmes, rédigés du point de vue de l'élève, insistent sur l'engagement de l'élève dans ses apprentissages, pas seulement en termes de production, de mémorisation de contenu de connaissances mais dans une dimension métacognitive : **« l'élève est capable de retracer le cheminement qui a été suivi, les réflexions auxquelles il a été invité et ce qu'il a appris »**. Le contenu du cahier est alors un matériau sur lequel l'élève porte un regard rétrospectif et analytique pour conscientiser ses progrès dans une discipline : c'est d'une certaine manière la trace objective de sa transformation : en septembre il en était là de ses savoirs et de ses savoir-faire ; en décembre il est plus avancé en savoirs, en savoir-faire et il sait précisément dans quel champ de compétence sont réalisés ses / ces progrès.

Un support d'écrits très variés mêlant différentes voix énonciatives

Un cahier n'est pas un manuel : il est personnel. Il comprend certes des contenus formalisés en collectif, dictés, copiés ; des textes d'auteurs, des « règles » d'orthographe, de conjugaison ; des chantiers de vocabulaire etc. mais également les essais-erreurs de l'élève ; ses reprises et corrections (tous les cahiers ne sont donc pas strictement identiques), ses rédactions, ses réflexions et commentaires ; souvent des marginalia rédigées ou dessinées.

Mais l'équilibre de cette double composante est le plus souvent rompu. On assiste depuis quelque temps à une multiplication de feuilles collées, préstructurées, sur lesquelles - dans des encadrés prévus à cet effet - les élèves complètent par des mots ou de courtes expressions copiées, ou prélevées dans des listes, des bilans d'analyse de texte, des règles d'accord, des définitions ... Les parties manuscrites, sont alors souvent des exercices d'application dont n'apparaissent que les « réponses », sans la question, sans l'objet de l'apprentissage et donc sans plus-value à la relecture.

Les textes produits, quant à eux, figurent souvent « nettoyés » de leurs scories d'engendrement (effaceur, blanco), ou avec quelques ratures mais sans la mémoire, sur le cahier, des raisons des modifications. Certains collègues parlent ainsi de « cahiers-musées » dans lesquels sont déposés des « produits » que l'on visite, sans plus en percevoir la vie, l'énergie, qui en a été à l'origine.

Un cahier à partir duquel un élève pourrait « **retracer le cheminement qui a été suivi, les réflexions auxquelles il a été invité et ce qu'il a appris** » serait un cahier qui permettrait à sa relecture un retour vivant sur ce qui a présidé à ces traces écrites, une manière de « retrouvailles » sensibles en quelque sorte.

Le cahier, alors, comprendrait et identifierait les étapes des apprentissages : la recherche, les tâtonnements, les erreurs, les reprises, les stratégies découvertes, expertisées en collectif et décontextualisées pour être réemployées ; et - bien évidemment - les contenus notionnels clairs et structurés qui étaient la cible du Projet d'apprentissage.

Mais, et tout aussi essentielles, sont les réflexions personnelles de l'élève sur ses apprentissages.

Les écrits des élèves dans le cahier, en écho aux recommandations des nouveaux programmes de Français du collège¹.

Le texte des nouveaux programmes de Français, cycle 3 et 4, insiste sur l'écriture comme « *vecteur d'émancipation et d'engagement* ». ²

Il précise la variété des écrits à réaliser sur le cahier de l'élève et la nécessité d'une pratique régulière des différentes situations d'écriture³ : « *Dès la classe de 5°, le processus d'écriture gagne en méthode et en précision. Afin d'apprendre à planifier les écrits, l'accent est mis sur l'importance de la préparation et du brouillon, des écrits intermédiaires et de la révision. L'élève apprend également à mobiliser ses connaissances grammaticales et lexicales afin d'améliorer son texte tout au long du processus. Les situations d'écriture sont variées et mises en œuvre à **chaque séance**, sans que soit toujours visée la production d'un texte dans une version aboutie. Les travaux d'écriture n'appellent pas une correction systématique des professeurs.* »

Il inscrit dans les pratiques de classe une intention pédagogique orientée vers le développement d'une posture réflexive chez l'élève. « *Les professeurs favorisent autant la production de textes que les activités permettant à l'élève de développer une posture réflexive sur son travail.* »

La pratique de l'écrit est alors objet de travail en soi, et compétence transversale fondamentale pour développer et stabiliser les autres compétences. « *L'élève écrit pour apprendre, comprendre, mémoriser et créer. Il expérimente sous des formes variées différentes modalités et visées de l'écriture : l'écriture communicationnelle, réflexive, critique, créative. (...) En lisant, il produit des écrits d'appropriation et mobilise des stratégies de plus en plus complexes. Il rédige également des textes de réflexion, à visée argumentative. (...) Il peut s'engager dans un projet d'apprentissage fondé sur une démarche d'écriture longue, pour éprouver les étapes successives d'un travail d'écriture.* »

1

<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Annexe%201%20%E2%80%93%20Programme%20de%20fran%C3%A7ais%20pour%20le%20cycle%204-480713.pdf>

² Nouveau Programme C4 : Principes.

³ Nouveau Programme C4 : Écriture.

Un cahier pour construire, expérimenter et structurer ses apprentissages

I. Garantir une perception globale des contenus et du cheminement de chacun des projets d'apprentissage par des écrits de travail dans le cahier.

a. La page de garde du projet d'apprentissage

Proposer de *faire écrire* une page de garde synoptique du PROJET D'APPRENTISSAGE, problématisée avec des mots d'élèves, pourra faciliter sa compréhension globale. Cette explicitation sera facilitatrice pour tous les élèves quel que soit leur profil, et représente une sorte de contrat pédagogique avec la classe qui l'engage activement dans les apprentissages.

« Dans ce PA, nous allons apprendre à réfléchir sur ..., à réaliser ...

Nous suivrons plusieurs étapes : (à compléter au fur et à mesure de leur avancée)

Nous lisons, nous verrons, nous ferons...

Plusieurs auto-évaluations seront proposées sur les points suivants ... »

b. Des écrits réflexifs qui structurent les apprentissages du PA.

Côté enseignant : le support d'évaluation qui sera utilisé pour mesurer l'acquisition de l'apprentissage visé chez les élèves, est réfléchi au moment où est construit et structuré le PA. Il gagne à être expliqué (en termes simples) aux élèves lors de la présentation du Projet d'apprentissage. Les activités proposées en classe organisent alors l'acquisition des savoirs et savoirs faire en jeu, selon le degré d'atteinte envisagé avec la possibilité ensuite de reprendre autrement, à un autre moment de l'année et sous une autre forme.

Côté élèves : on peut proposer aux élèves de produire un écrit sur le cahier, dans lequel ils expliqueraient, en amont de l'activité, comment ils s'y prendraient pour réaliser la tâche demandée : « si je devais faire cette dictée de 3 lignes sans erreurs, voici comment je m'y prendrais... Si je devais passer cette phrase aux temps du passé, voici à quoi je devrais être vigilant... Si je devais proposer un commentaire de cette image, préparer un exposé sur Malala, je ferais... »

C'est une manière de se tester, de structurer ses acquis en se projetant mentalement dans la réalisation à venir. C'est donc donner aux élèves un pouvoir d'agir ; par exemple celui de demander, redemander, revoir, vérifier, se rassurer etc. C'est leur garantir une lisibilité de ce qu'ils sont en train d'apprendre.

II. Soutenir l'engagement de l'élève dans le Projet d'apprentissage, en le faisant écrire sur son cahier ⁴

a. Dans le déroulé du PA.

Au cours du PA on pourra demander à l'élève d'y réfléchir en écrivant à différents moments de la progression, sur le cahier. Au début : « je pense que dans ces deux semaines je vais découvrir ... que ça va m'intéresser, ou pas /, ... que je vais réussir à ... ou pas... ; que la sortie prévue pour ce PA va ... / Ou bien je ne pense rien du tout parce que ... ». Et puis y revenir en cours ou en fin de PA.

b. Lors des temps évaluatifs⁵.

Les moments d'évaluation sont des temps particulièrement précieux pour engager une posture métacognitive chez l'élève, à différents moments du processus évaluatif. Ils peuvent être générateurs d'anxiété. Guider l'attention de l'élève sur le processus qu'il va engager, et le détourner de la seule focalisation sur le produit livré, peut renforcer les apprentissages. Souvent les élèves veulent « avoir bon », avant de vouloir « avoir appris » quelque chose.

Avant de faire l'évaluation on demandera un temps réflexif sur l'évaluation à venir par un écrit sur le cahier :

Colonne 1. « *Je pense que je vais bien réussir parce que / Pas bien ... parce que...* » L'enseignant peut alors intercaler une phase de reprise différenciée ou en collectif large.

Lors de la réalisation de l'évaluation :

Colonne 2. L'élève note « *J'ai bien réussi parce que ... Pas bien parce ... J'aurais mieux réussi si ...* »

Après l'évaluation au moment du « feedback » :

Colonne 3. L'élève consigne le retour de l'enseignant sur son travail. Plusieurs modalités sont observées en classe : l'élève reprend l'annotation globale du travail ; ou bien note ce que son enseignant lui dit ; parfois il recourt au QR code dans lequel l'enseignant aura enregistré son feedback.

L'analyse comparée des 3 colonnes est une activité en soi.

⁴ Joëlle Proust : « En quoi consiste l'auto-évaluation métacognitive ? Implications pour l'éducation » 25ème édition du Forum des Sciences Cognitives "Intelligences: Explorer la cognition à toutes les échelles". Avril 2026.

⁵ <https://www.ac-paris.fr/joelle-proust-les-gestes-pedagogiques-qui-donnent-envie-d-apprendre-124562>

- c. Dans des moments plus clairement réflexifs sur les apprentissages, moments matérialisés dans le cahier par des encadrés différemment intitulés.

Un encadré STRATÉGIES : on demande à l'élève de formuler ce qu'il a découvert comme stratégies de compréhension du texte, ou de compréhension du vocabulaire, ou de manipulations grammaticales avec éventuellement un code repère : Lecture, écriture, écoute, oral, vocabulaire, conjugaison.

Un encadré RÉUSSITES : « j'ai réussi ... »

Un encadré ÉCRIT RÉFLEXIF : « J'ai compris dans ce chapitre que... / si j'avais à expliquer à un autre, je dirais que ... Si je me projette sur ce que l'on va pouvoir apprendre après pour approfondir ce que l'on a vu, je dirais que ... »

Un encadré TISSAGE-RÉSEAU : « ce que j'ai étudié dans ce PA résonne avec ... le cours d'Histoire de Mme... ; une sortie que j'avais réalisé en famille ..., une lecture ancienne qui... », ; « Ce parcours m'a donné une idée de métier pour plus tard, ...une envie d'essayer d'aller..., d'en parler avec ... »

Un encadré « SPÉCIAL » : souvenir d'un déplacement à la médiathèque, d'un spectacle produit dans le collège corrélé à ce PA, bon, mauvais moment...

Un cahier personnel de l'élève utile, utilisable et utilisé

I. L'organisation du cahier en projets d'apprentissages avec ses « encadrés ».

Le cahier témoigne d'une approche intégrée des apprentissages. Aussi, les entrées littérature, grammaire, vocabulaire, orthographe, exercices, et évaluations ne sont-elles pas compartimentées, mais associées dans une entité qui est le projet d'apprentissage continué.

- a. La notion de projet d'apprentissage appelle à une concentration lisible des moyens engagés (lecture, écriture, réflexion sur la langue, projet culturel...) vers un objectif, choisi, nommé et explicité.

Il semble donc important de garder visible la dynamique de structuration des savoirs et des compétences. On peut alors engager une trace écrite consignée dans le cahier de manière chronologique, plutôt que par domaines. Tous les types d'écrits, écrits de travail, écrits

intermédiaires, essais-erreurs, écrits de reprise, écrits spontanés, s’y succéderont, dans les différents domaines (la langue, la lecture, l’écrit...).

Il convient alors d’être très rigoureux dans les intitulés définis et dans les consignes d’indexation des écrits sur le cahier. C’est le rôle de la PAGE DE GARDE du PA, et de la présentation dans le cours des écrits sur le cahier, en ENCADRÉS dont la nature et l’objectif sont clairement explicités.

De même, il est utile d’intégrer les travaux des élèves réalisés dans la classe ou hors la classe, en brouillonage ou en devoir évalué, dans le cours du PA.

b. La question de l’archivage des textes et documents à lires se pose.

Les coller sur une page de cahier rompt la lecture du continuum des étapes du projet, et oblige à des manipulations de pages tournées pour reprendre le texte.

On peut proposer de déposer les différents documents dans une pochette portant le titre du Projet d’apprentissage et d’inscrire, sur chaque document, l’intitulé du PA dans lequel la classe a rencontré cette lecture. Dans le cahier on veillera à inscrire les références du texte et le cadre dans lequel on le découvre ; peut-être convient-il de proposer un encadré spécial avec le titre du texte, à compléter après lecture et travail, pour que l’élève y exprime la place qu’il a, lui, donnée à ce texte dans son « cheminement » d’apprentissage. C’est une manière, à nouveau, de faciliter l’appropriation des activités du P.A.

Les pochettes de rangement, organisées par PA, peuvent alors « vivre » grâce à une reprise régulière. À certains moments de l’année, on peut procéder par rituel : on pioche un texte ou une image d’œuvre artistique dans la pochette et on fait un « Je me souviens que ... » avec bâton de parole donné. Cette réactivation, support au travail de la compétence d’oral en continu, peut être très féconde.

II. Un cahier réponse aux besoins particuliers.

Tous les cahiers n’ont pas à être identiques ; ils invitent à la différenciation.

a. Des écrits sur le cahier pour travailler le geste grapho-moteur.

Plusieurs de nos élèves ont un geste grapho-moteur à renforcer.

Pour travailler la « fluidité du geste », on peut encourager la « *dimension artistique et créative des productions écrites* »⁶, et proposer de travailler la calligraphie sur un passage du texte jugé essentiel. On pourra ajouter des lettrines, des enluminures, varier des formes d’écritures à recopier. On ne se limitera pas au genre poétique pour travailler la question de la mise en page du texte.

⁶ Programme C4 : Écriture.

b. Des choix dans les traces écrites à prioriser sur le cahier pour les petits scripteurs, ou les scripteurs lents.

Souvent, la pratique des fiches séance ou fiches bilan distribuées et collées, répond au souhait de « gagner du temps » et au souci de garantir la lisibilité et la fidélité des traces des apprentissages construits en classe. La prise en compte du regard des familles qui s'intéressent au contenu des cahiers est souvent également invoquée pour légitimer cette pratique qui tend à croître du fait des nouveaux outils de numérisation-impression. On observe alors un enchaînement redoutable : les élèves écrivant moins, ils sont encore moins scripteurs, et donc on les fait moins écrire.

Il est également important de redire ce que chaque enseignant sait bien : ce qui est dans le cahier n'est pas pour autant dans la tête des élèves. En effet, beaucoup d'élèves peinent à relier ce qu'ils ont vécu pendant la séance à la trace très élaborée qu'on en donne.

Les nouveaux programmes de Français ne sont pas moins ambitieux que les précédents sur le travail de nos six compétences disciplinaires, mais ils affirment comme essentiel l'objectif d'autonomie à construire et de posture réflexive à développer chez nos élèves.

Il convient donc d'opérer des choix pédagogiques en fonction de l'analyse des besoins des élèves. L'utilisation du cahier peut y contribuer.

- Des écrits à prioriser pour les « petits scripteurs » :
 - Il sera intéressant de privilégier les « encadrés » sur les stratégies, plutôt que les bilans reprenant tout ce qui devait être compris de ce texte.
 - Par exemple, on pourra concentrer l'effort de passage à l'écrit sur la formulation des stratégies de compréhension expérimentées lors des lectures en classe, avec une « expression mémoire » du texte pour reconnecter, à la relecture du cahier, avec ce qui a été fait en classe.
 - On peut faire écrire et décrire les gestes de lecture opérés sur les textes, comme le sens des encadrements, des flèches etc. « *j'ai mis en relation dans le texte les éléments du paysage pour montrer que le personnage a peur...* »
 - Pour le travail de l'écrit, on optera pour de courtes productions de manière à permettre au petit scripteur de rédiger à côté, un texte qui explicite les opérations qu'il aura réalisées sur le texte de départ et dont les traces sont visibles : « *j'ai ajouté, déplacé, j'ai donné des explications sur le personnage en ...* »
 - On privilégiera également les « encadrés réflexifs » pour les élèves les plus décalés qui manquent justement d'agilité conceptuelle, plutôt que de conserver pour eux les « encadrés » des contenus institutionnels à savoir « par cœur ».
 - On peut ajouter des encadrés spécifiques d'explicitation des enjeux de l'évaluation qui leur sera proposée : « *cette question que l'on va me poser va servir à vérifier si je sais comment... Est-ce que je vais savoir faire, si oui, comment, si non, pourquoi ... ?* »

c. Des écrits préparatoires à un travail, une sortie, un spectacle, une résidence.

On peut proposer un écrit qui anticipe la lecture à venir d'un texte par un écrit spontané : « *si j'étais échoué sur une plage inconnue et que je regardais pour la première fois autour de moi : comment est-ce que je regarderais ?* »

On peut également proposer des expressions étonnantes sur lesquelles écrire, et qui auront été en fait piochées dans le texte d'un spectacle que la classe ira voir ; mais cela on ne le dit pas.

d. Des écrits nés dans le collectif hétérogène de la classe.

Une pratique favorable à l'engagement des élèves consiste à inviter les élèves à remplir des encadrés CONSEILS DONNÉS, pour un pair lors d'un travail, pour un autre îlot.

L'enseignant peut ponctuellement les compléter, dans « une posture » non « de contrôle » mais « d'accompagnement ». ⁷ Demander à l'élève de se donner à lui-même des conseils, le place dans une situation méta cognitive souvent féconde.

III. Des temps de retour sur le cahier, intégrés au temps des séances.

a. Prévoir des temps - en classe - de révision, de retravail des contenus du cahier.

Ces séances seront des séances à part entière et régulières, destinées à retracer le « cheminement » des apprentissages du PA et leur contenu. Il s'agit de structurer les apprentissages et de les rééclairer, voire de les réorienter, ou de les corriger.

Rappel : on a numéroté les séances dans le PA. On a écrit au fil des pages pour le PA, tout ce qu'on a fait, et dans l'ordre réel des séances. Dans ces séances de « pause », on pourra préciser ou réaliser, en collectif classe ou par groupes, des synthèses sur la compétence majeure en travail dans le P.A. Lire / Écrire / Écouter-parler / Structurer une culture littéraire et artistique / Savoir réfléchir sur la langue/ Savoir travailler le vocabulaire.

b. En revisitant le cahier, chercher une présentation plus créative qui reprend du « déjà vu », qui n'est pas toujours du déjà acquis.

Par exemple on pourra reprendre un texte travaillé en classe et proposer aux élèves d'écrire autour en *placemat* tout ce que l'on sait désormais faire pour comprendre – interpréter – et apprécier ce texte et que l'on ne savait pas faire auparavant.

Ou bien enregistrer un oral improvisé, un impromptu, sur un texte travaillé sur une autre période, et le donner en QR code déposé dans le cahier ; ou bien encore produire une version

⁷ Voir Dominique Bucheton : les postures d'enseignement.

augmentée de ce texte avec des insertions numériques, ou graphiques qui matérialisent les progrès en compréhension, rédaction etc.

A partir des séances consacrées à l'enseignement de l'orthographe, on pourra demander de rédiger un prompt pour ne pas faire d'erreur, ou d'enregistrer quelques stratégies de vérification du code orthographique.

À partir des encadrés de vocabulaire, on pourra, pour une webradio, créer des fiches « Vocanet » ; ou encore produire des écrits d'invention où un mot se racontera à ses mots « amis ».⁸

L'idée est de créer, à partir de ce qui a été construit sur la durée ; de reprendre le contenu du cahier dans une activité mentale et créative autre que la seule relecture ; ce sera un bel appui à la mémorisation.

Conclusion

Le cahier est, pour le collège encore, un objet symbolique. Il matérialise lors de son achat, le temps de la rentrée. Il doit être également une promesse d'apprentissage car il est le support du dialogue pédagogique poursuivi avec l'élève.

Quand il est ouvert en dehors de la classe, et dans un autre temps, avec ou sans appui familial, il doit pouvoir être utilisable par l'élève et renvoyer à ses apprentissages. Les ENT indiquent parfois : « Relire la leçon » ce qui n'est pas toujours très identifiable dans l'enseignement des Lettres. Et même « Relire le texte »... cela se voit-il dans le cahier ? Quelle trace est donnée de cette lecture et de ce qu'elle a construit dans « **le cheminement qui a été suivi, les réflexions auxquelles [l'élève] a été invité et ce qu'il a appris** » ?

Certains cahiers sont reparcourus par les élèves à distance du temps scolaire, d'autres sont conservés d'une année sur l'autre, d'autres finissent à la poubelle au 2 juillet.

Nous observons bien également, que les cahiers sont l'expression matérielle directe d'un certain rapport au savoir ; certains cahiers sont absolument en friches, voire dévastés, et parfois ne comportent que des dates, et quelques titres. D'autres sont des pages d'une écriture régulière qui jouent d'encre savamment assorties, des recopies réalisées en décalé des cours. Certains cahiers intègrent des réflexions personnelles, souvent des émergences du flot de pensée de l'élève pendant le cours, des essais de signature, des dessins, croquis, tags.

Questionner la forme du cahier est loin d'être un détail, puisque l'on questionne par-là les gestes d'enseignement. Ce sont eux qui nourrissent le cahier, mais c'est l'élève avec ses « filtres » qui s'en nourrit. Demander à l'élève de s'arrêter précisément sur ce qu'il en comprend est une utilisation du cahier qui renforce les activités par la conscientisation de leurs enjeux : « *Pourquoi cela, pourquoi ainsi, comment le comprendre, l'ai-je compris ?* »

⁸ Voir Anne Sardier.

Le cahier est un bel objet-métier dont débattre en équipe pédagogique, au sein de l'établissement.

Le propos ici partagé s'offre comme base de travail pour initier, relancer, accompagner les échanges en équipe pédagogique, sur ce cahier de l'élève demandé pour la rentrée, sur ce que l'on en fera, selon les expertises de chacun, et en tenant compte de la singularité des publics élèves accueillis.

(Juin 2026)