

> ARTS PLASTIQUES

L'évaluation en arts plastiques

Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4

Fiche n° 3 : dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative (évaluation-bilan) en arts plastiques

Cette ressource s'inscrit dans un ensemble de cinq fiches.

Cette fiche développe de manière spécifique, en les situant dans le contexte de la réforme de la scolarité obligatoire, les positions et les enjeux des arts plastiques en matière d'évaluation diagnostique, formative et sommative.

SOMMAIRE

Introduction	2
Dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative (évaluation-bilan) en arts plastiques.....	2
La question de l'évaluation des productions	9
La question de la notation	10

Introduction

En arts plastiques, la visée formative de l'évaluation est au cœur de l'accompagnement du parcours de l'élève. Pour autant, les dimensions sommatives (au sens d'évaluations-bilans) ne sont pas absentes. La discipline contribue également activement aux phases certificatives de la fin de cycle 4.

Par ailleurs, l'évaluation des productions des élèves est une question spécifique. Ces productions ne se réduisent pas, tant s'en faut, au statut de l'exercice technique. Si les qualités propres à la production plastique sont à évaluer, ce n'est pas en tant que telle la production achevée qui est au centre de tout. Les acquis dont elle témoigne sont la priorité de cette évaluation.

La conception et la pratique du principe de la notation sont une autre question spécifique.

Dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative (évaluation-bilan) en arts plastiques

L'évaluation en arts plastiques se conduit dans une économie spécifique dont il faut tenir compte : nombre de classes, temps, moyens

Un professeur d'arts plastiques encadre en moyenne dix-huit classes. Il enseigne à plus de cinq cents élèves¹. Selon les dispositifs d'enseignement qu'il met en œuvre dans chacun des cycles, au sein des actions réalisées en EPI, en AP et dans le cadre des parcours éducatifs, il peut conduire de nombreuses évaluations, dans des modalités différentes et parfois avec des outils multiples. Pour autant, son évaluation est instrumentée et sérieusement réalisée, et en tout premier lieu dans sa discipline.

Du fait de cette position – qui lui permet d'observer bien souvent tous les élèves d'un collège (des élèves suivis individuellement dans une vision globale de l'établissement) –, des caractéristiques de sa pédagogie (un mouvement procédant des expériences aux connaissances) et la nature artistique de l'enseignement (le sensible et le rationnel y sont en interaction, singularité et culture commune sont tenues ensemble), son évaluation est contributive à une appréciation juste et équilibrée des acquis de l'élève dans la globalité des attentes du socle. En effet, en arts plastiques, les situations de travail des élèves sont diverses, on résout des problèmes complexes, le sensible et le réflexif interagissent, on éprouve la démarche de projet, il faut argumenter et exprimer ses ressentis, on découvre des œuvres et on apprend à les analyser et les situer...

Même si elle est intrinsèque aux dispositifs d'apprentissage, lorsqu'elle est opérée avec des outils spécifiques dans une finalité de bilan, l'évaluation doit donc être conduite à la fois avec des moyens les plus opérants et légers possible, toujours significatifs pour l'élève. Elle ne doit pas recouvrir trop du temps dédié aux apprentissages.

1. Ceci parfois, et pour un nombre croissant d'enseignants, sur deux établissements, voire trois dans certains territoires et/ou selon les compléments de service rendus nécessaires.

Il convient en effet de garder à l'esprit que :

- **l'on n'enseigne pas pour évaluer, mais que l'évaluation soutient les processus de l'apprentissage**, elle est au service de la réussite de l'élève, lui permet de se situer dans certains domaines pour ensuite avancer sur son chemin ;
- **l'on n'évalue pas pour alimenter des outils d'évaluation ou de communication sur les résultats des évaluations**, mais que ces outils sont des leviers pour les élèves afin qu'ils prennent la mesure de leurs acquis comme de leurs besoins, que la communication à l'élève et aux familles des bilans périodiques de l'évaluation vise à donner du sens aux apprentissages et à situer les élèves ;
- **l'on n'évalue pas tout, tout le temps** : si les quatre grands groupes de compétences travaillées du programme sont toujours présents dans une séquence d'arts plastiques, jamais perdus de vue par l'enseignant tout au long du cycle, celui-ci **opère des choix stratégiques pour développer certaines compétences aux moments opportuns et les réitérer toutes régulièrement dans le cycle**. De la sorte, toutes les dimensions des compétences travaillées sont couvertes sur le temps long de la formation ;
- l'on doit construire un contrat éducatif entre l'élève et le professeur où l'évaluation joue un rôle majeur : l'évaluation est bienveillante, vise à faire progresser et donne de la valeur, **quand elle est sommative ses visées sont explicites, elle n'est jamais définitive et procède d'un bilan à un moment donné**.

Ce qui principalement et spécifiquement s'observe en arts plastiques pour être évalué

Si l'on ne peut limiter une séquence d'arts plastiques aux quatre moments suivants : pratique plastique exploratoire, démarche de projet, verbalisation/explicitation, regard sur les œuvres et les images, **ils sont toutefois récurrents et présents dans toute séquence**.

Ils sous-tendent en compétences et en savoirs travaillés ce qui peut être observé pour être évalué en arts plastiques :

Des savoirs/des savoir-faire, soit des connaissances théoriques et pratiques acquises par l'élève, grâce à l'apprentissage et à l'expérience. Les savoirs et les savoir-faire se réfèrent principalement à un champ de connaissances culturelles et de pratiques « savantes » en arts plastiques qui sont extrinsèques à la situation d'apprentissage (un champ de référence, un référentiel de connaissances, de maîtrises techniques...). Pour autant, des savoirs et des savoir-faire se construisent ou émergent également de l'apprentissage lui-même (transferts de savoirs issus d'autres enseignements, acquis issus de formes éducatives non formelles² ...), dès lors que l'élève sait les mobiliser au service d'une intention, qu'il en est conscient et qu'ils sont observables par professeur (maîtrise d'un vocabulaire spécifique, notions maîtrisées et situées, références culturelles réemployées, etc.).

Les savoir-faire (plastiques) requièrent des habiletés manifestées dans un contexte de pratique artistique précis, produisant un résultat observable dans une situation de travail donnée et faisant appel à un ensemble de techniques, d'instruments, de médiums, de supports, de gestes, etc.

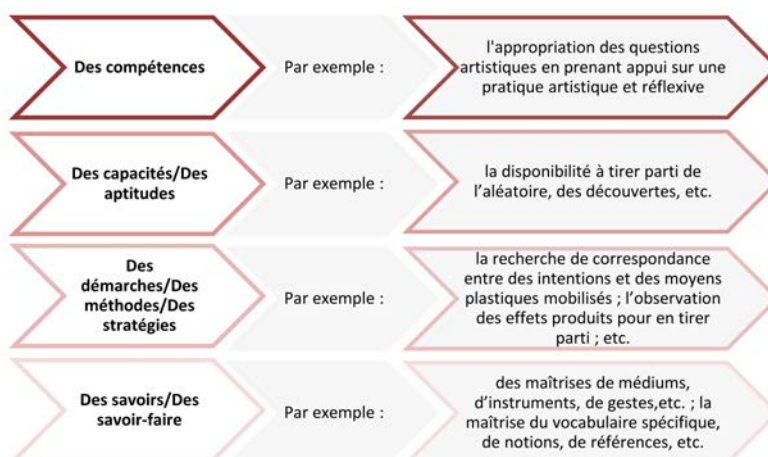
2. Par cette « éducation non formelle » ou « informelle », on entendra ici des aspects réguliers et cumulés d'apprentissage liés à l'expérience quotidienne, hors l'école et dans l'école.

Des démarches/des méthodes/des stratégies sont mobilisées en art. Dans l'enseignement des arts plastiques, si la démarche s'exerce toujours dans le cadre de la proposition artistique de l'élève et dans une dynamique de projet, ses temporalités et ses appuis sont divers. Elle se forme et s'observe dans le développement d'une production spécifique et dans une situation d'apprentissage donnée au travers des supports de travail, des recherches, des expressions plastiques sollicitées par l'élève. Elle se consolide et s'exprime aussi sur tout ou partie de son parcours de formation : dans la globalité des différents travaux qu'il a produits, de ses recherches poursuivies et de ses projets développés.

La « méthode » pourra désigner, en matière de pratique plastique, un ensemble de moyens intentionnellement et régulièrement mis en œuvre pour réaliser une production de type artistique : recours à un ou plusieurs dispositifs de travail, traitement individuel ou interactif de ces dispositifs, des matériaux et des outils, adoption d'une démarche, régulation par un certain degré de guidage, etc. En ce sens, le principe de « méthode » procède aussi des stratégies adoptées ou conçues pour résoudre des problèmes ou soutenir un projet artistique : soit par appropriation de procédures existantes (par exemple, l'utilisation éprouvée de moyens et techniques dits traditionnels dans le but de produire un effet précis), soit dans l'élaboration de processus spécifiques de travail (par exemple, pour résoudre un problème plastique particulier, dans un usage inventif des moyens plastiques, dans une visée artistique particulière...). Ces stratégies pourront « s'ériger » en « méthodes » dès lors qu'elles sont reproductibles à dessein.

Des capacités/des aptitudes réitérées, soit les possibilités de réussites de l'élève vérifiables en diverses situations dans l'exécution d'une tâche intellectuelle ou d'un savoir-faire dans le cadre d'apprentissages définis et ciblés. Une capacité repose sur le regroupement de plusieurs aptitudes que l'élève sait mettre en œuvre régulièrement dans une variété de situations. Par exemple : « Choisir, mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique en restant attentif à l'inattendu » relève d'une capacité soutenue par des aptitudes. Elles sont mobilisées dans l'exercice de la compétence « Expérimenter, produire, créer ».

Des compétences exercées et observables, soit la combinaison d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire en action et dans un contexte donné, nécessaires pour accomplir une activité généralement complexe. Par exemple, en arts plastiques, « créer » est une tâche complexe. Une compétence mobilise et associe des connaissances, des capacités, des attitudes ; elle sollicite des ressources, des démarches, des stratégies. « Pratiquer les arts plastiques de manière réflexive », qui est un attendu de fin de cycle, convoque des connaissances, des capacités et des attitudes diverses. « Expérimenter, produire, créer », enrichi notamment des compétences, capacités et aptitudes construites dans « Mettre en œuvre un projet », permettent de maîtriser cet attendu de fin de cycle.



Retrouvez Éduscol sur



Les conduites de l'évaluation en arts plastiques

Conduite diagnostique

Toute situation d'enseignement, à l'échelle d'une séquence ou du cycle, devrait pouvoir s'appuyer sur des observations capitalisées progressivement par le professeur dans le continuum de son action pédagogique.

Ces observations sont issues de la capacité et de la disponibilité du professeur à regarder et écouter ses élèves, à analyser et traduire ce qu'il observe.

Par exemple :

- Quelles sont les représentations mentales et culturelles des élèves sur l'idée d'art, d'œuvre, de travail... dans un enseignement d'arts plastiques ? Dans quelle mesure ont-elles pu évoluer ? Quels sont les blocages ? Les facteurs générateurs de difficultés ? etc.
- Quelles sont les maîtrises techniques des élèves dans des activités engageant des moyens et des instruments pour soutenir une expression plastique ? À quel niveau ont-ils conscience des possibilités induites ou limitées par les moyens qu'ils mobilisent ? Les notions d'espace, de support, de geste, de couleur... sont-elles des implicites ou des outils pour penser et agir ? etc.
- De quelle autonomie disposent-ils ? Sont-ils en mesure d'accéder à plus d'autonomie ? Quels sont les éléments ou situations facteurs de résistance à une plus grande prise d'initiatives, si importante en arts plastiques ?
- Quel vocabulaire spécifique aux arts plastiques est à leur disposition ? Quelles sont la nature et l'étendue du lexique dont ils disposent pour décrire, dire un ressenti, interpréter, comparer, etc. ?
- Etc.

La relation au temps dans le travail plastique, à l'espace pour pratiquer et présenter/exposer, la nature des connaissances culturelles savantes ou non, sont aussi des éléments auxquels porter régulièrement attention, tout comme la motivation et la disponibilité à certains types de pratiques ou de modalités de travail (individuelles ou collectives, très encadrées ou en autonomie, etc.).

Cette pratique diagnostique de l'évaluation n'engage pas d'outils formels d'évaluation des élèves. Elle est le produit de ce que l'enseignant dégage de l'observation et de l'écoute de ses élèves dans l'usuel de classe, des activités pédagogiques.

Conduite formative

Observer la globalité du processus d'apprentissage et tirer parti du potentiel cognitif d'une pratique réflexive.

L'évaluation ne peut, dans une conception actualisée d'un enseignement artistique, porter uniquement sur la production plastique achevée. Elle intègre donc la démarche et les divers processus de travail que sollicite une situation d'apprentissage complexe où les enjeux cognitifs sont importants. Dans le cadre de la pratique, le passage des intuitions aux intentions est fréquent. Les élèves peuvent bien souvent mobiliser implicitement des ressources, dans la dynamique des moyens qu'ils engagent et du plaisir de pratiquer. Dans une certaine mesure, ces ressources peuvent embarquer (ou ouvrir sur) des savoirs, des processus, des gestes, des questionnements encore implicites chez l'élève, mais dont le professeur sait qu'ils sont – dans des formes proches – repérables dans la création artistique. La rationalisation et l'outillage de ces implicites sont aussi un enjeu.

Une pratique artistique en arts plastiques est presque toujours complexe, appelant des langages variés, mariant des pratiques diverses, jouant sur des temporalités différentes, mobilisant des compétences multiples chez celui qui élabore et produit, appelant un rapport construit et souvent inventif à l'espace de la pratique et à celui de sa présentation... Dans une séquence d'enseignement bien pensée et construite, la pratique est à haut potentiel cognitif. Elle sollicite également le passage régulier des langages plastiques au verbal.

Observer, donner du sens et de la valeur à la pluralité des pratiques et à la pensée divergente

En arts plastiques, au départ d'une même situation, d'une même question, d'une même proposition, d'un problème complexe à résoudre qui est partagé par tous les élèves, les investigations et les pratiques sont plurielles. Créer pour les élèves les conditions de cette pluralité relève aussi du travail didactique de l'enseignant. Qui plus est, cultiver et faire exercer la pensée divergente des élèves est un objectif majeur si l'on veut toucher à la dimension artistique, dans les qualités de sa singularité, de l'acceptation de l'idée même de singularité en art. Au demeurant, il est ici question d'une conception de l'art et de l'œuvre comme allant au-delà du sens commun, du stéréotype culturel, donc d'une formation des élèves à voir et comprendre les évolutions de l'art (dans le travail et le tissage constant de ses continuités, ruptures et inventions). Dans un processus éducatif, cela ne va pas de soi et suppose de dépasser nombre de représentations initiales des élèves. Pour l'enseignant, cela induit la construction d'une posture fondée sur l'ouverture et la curiosité, la sensibilité et le sens critique. Au-delà des compétences mobilisées en arts plastiques, il s'agit d'un objectif contributif à l'ouverture sur l'altérité et à sa reconnaissance par l'École et dans l'École.

La verbalisation en arts plastiques : une modalité majeure du recul réflexif, de l'explicitation et, ce faisant, de la dynamique de l'évaluation formative

Les dimensions sensibles et réflexives de la pratique en arts plastiques exigent bien un retour, une prise de distance régulière, autant sur ce qui est en train de se faire que sur ce qui est achevé. C'est l'apprentissage d'une posture réflexive s'appuyant sur un recul critique. Des moments collectifs d'explicitation sont essentiels. Il s'agit de verbaliser, de prendre conscience en le nommant de ce qui a lieu, de ce que l'on apprend, de la nature des savoirs et compétences en travail.

La verbalisation en est la modalité majeure : les élèves sont regroupés autour ou devant leurs productions à des moments opportuns de l'apprentissage, dans le déroulement de la pratique comme une fois celle-ci achevée, selon les choix pédagogiques du professeur. Il s'agit de regarder/appréhender/parfois manipuler ensemble pour recevoir et comprendre la pratique artistique, ce qui est d'ailleurs assez proche d'une situation de réception de l'œuvre d'art. Ceci se fait sous l'impulsion et la conduite de l'enseignant afin de formaliser ce que l'on a fait et comment on l'a fait, de dire ce que l'on peut en observer, d'en extraire des enseignements, etc.

Ce moment pédagogique relève bien d'une forme de l'évaluation formative dans la dynamique des apprentissages. On doit pouvoir y passer de l'implicite à l'explicite des savoirs et des compétences sans risque autre que la parole et sans enjeux de notation. Il y a interaction entre les élèves, entre les élèves et le professeur. Les erreurs ou difficultés constatées n'y sont pas des fautes, mais permettent des constats. Le professeur en extrait des éléments de régulation de son enseignement lui permettant d'éclairer une situation, d'introduire par exemple du vocabulaire spécifique, de donner sens aux notions mises en travail, de les nommer, d'enrichir ou de renouveler la suite d'une progression. Au-delà, il s'agit aussi pour lui d'observer comment ses élèves apprennent et où ils en sont à un certain moment de l'apprentissage.

Les ressentis et les émotions des élèves y ont leur place, on y apprend à les canaliser, à débattre, à progressivement s'exprimer sur le fait plastique et artistique.

Les savoirs et gestes professionnels du professeur, pédagogiques et didactiques, y sont particulièrement engagés in vivo, et en situation.

Les compétences d'auto-évaluation des élèves sont en travail, s'y construisent et s'y structurent en dehors même de tout enjeu de notation. La co-évaluation associant les élèves et le professeur s'y exerce. De manière experte pour le professeur qui est le « sachant ». Il conduit la verbalisation, il en a défini les modalités et le cadre. Il en maîtrise les finalités. En tant qu'apprentissage du recul et du croisement des regards et des analyses, les compétences construites sont réinvesties dans les apprentissages, dont la pratique.

Conduite sommative (évaluation-bilan)

Réaliser régulièrement un bilan signifiant des acquis des apprentissages et des compétences travaillées

Depuis longtemps en arts plastiques, l'évaluation sommative ne se confond plus avec l'évaluation des seules productions plastiques, et en particulier leur notation. Sans pour autant les négliger, elle intègre les divers aspects de l'apprentissage, dans la démarche comme dans la production plastique, dans les composantes plasticiennes, théoriques et culturelles des compétences et connaissances portées par la discipline. Elle procède d'un bilan signifiant pour l'élève dans ces diverses dimensions.

La conception curriculaire des programmes et leur structuration autour de compétences travaillées nécessitent de procéder à des bilans réguliers : formaliser et situer des acquis de l'élève aux regards de compétences et de savoirs réitérés, observables par l'élève et l'enseignant, observés pour être mesurés par l'enseignant. Il s'agit donc d'articuler les aspects formatifs (prise de conscience, capitalisation et réinvestissement de ce qui est découvert et compris, des démarches en cours de travail) et sommatifs (constats de ce qui est maîtrisé à un moment et dans une situation donnés).

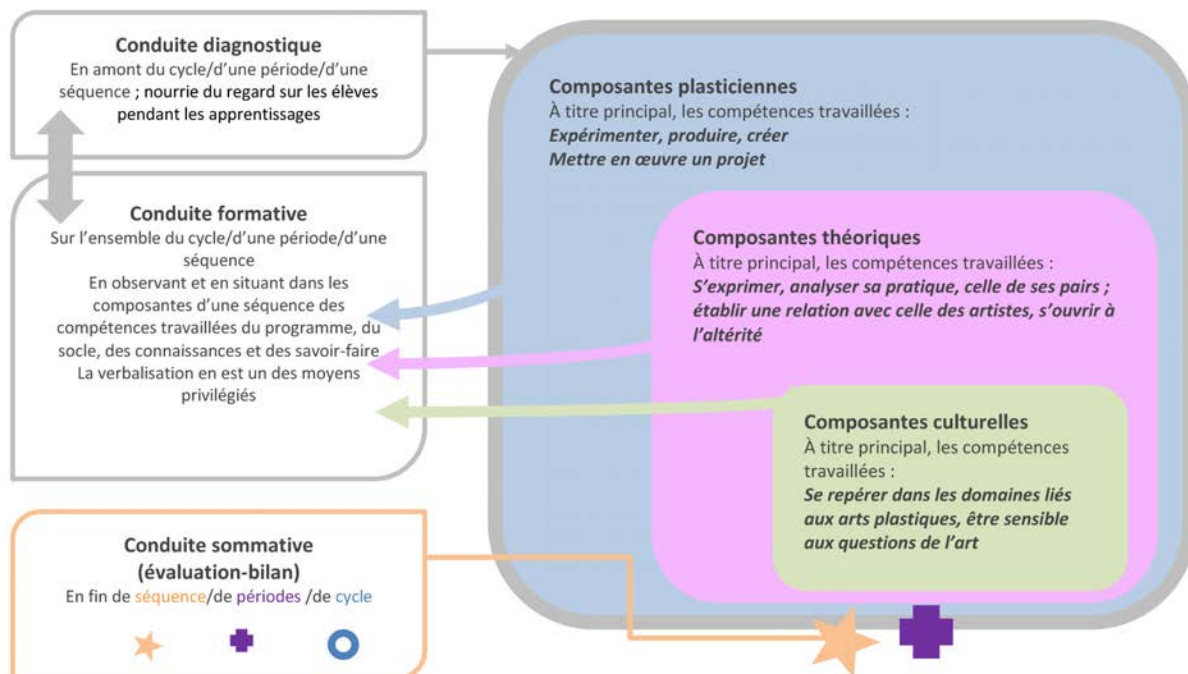
L'évaluation-bilan est un constat à un moment donné, elle n'est pas un jugement définitif

À nouveau, dans la composante sommative de l'évaluation, jusqu'au terme du parcours de formation dans le cycle, il ne s'agit pas de poser un jugement définitif à tel ou tel moment du cycle sur une compétence, un savoir, un savoir-faire. Jusqu'au bilan de fin de cycle, l'évaluation conduite vise à situer et à faire appréhender des marges de progrès ou de dépassement d'un acquis usuellement défini comme satisfaisant dans une catégorie d'âge.

La composante sommative de l'évaluation s'exerce donc régulièrement et dans la perspective des bilans périodiques et du bilan de fin de cycle. À ce moment-là, elle ne se fonde pas sur des exercices isolés et en temps limité, mais bien sur la mise en perspective des acquis de l'élève sur un nombre réduit d'attendus. Sur ce point, on se référera aux attendus de fin de cycle 3 et à ceux du cycle 4³.

3. Pour le cycle 4, n'ayant pas été publiés dans l'arrêté du programme, ils sont mis à disposition des enseignants dans le cadre d'une ressource d'accompagnement du programme : Ressources d'accompagnement du programme d'arts plastiques au cycle 4. [Attendus de fin de cycle 4 en arts plastiques](#).

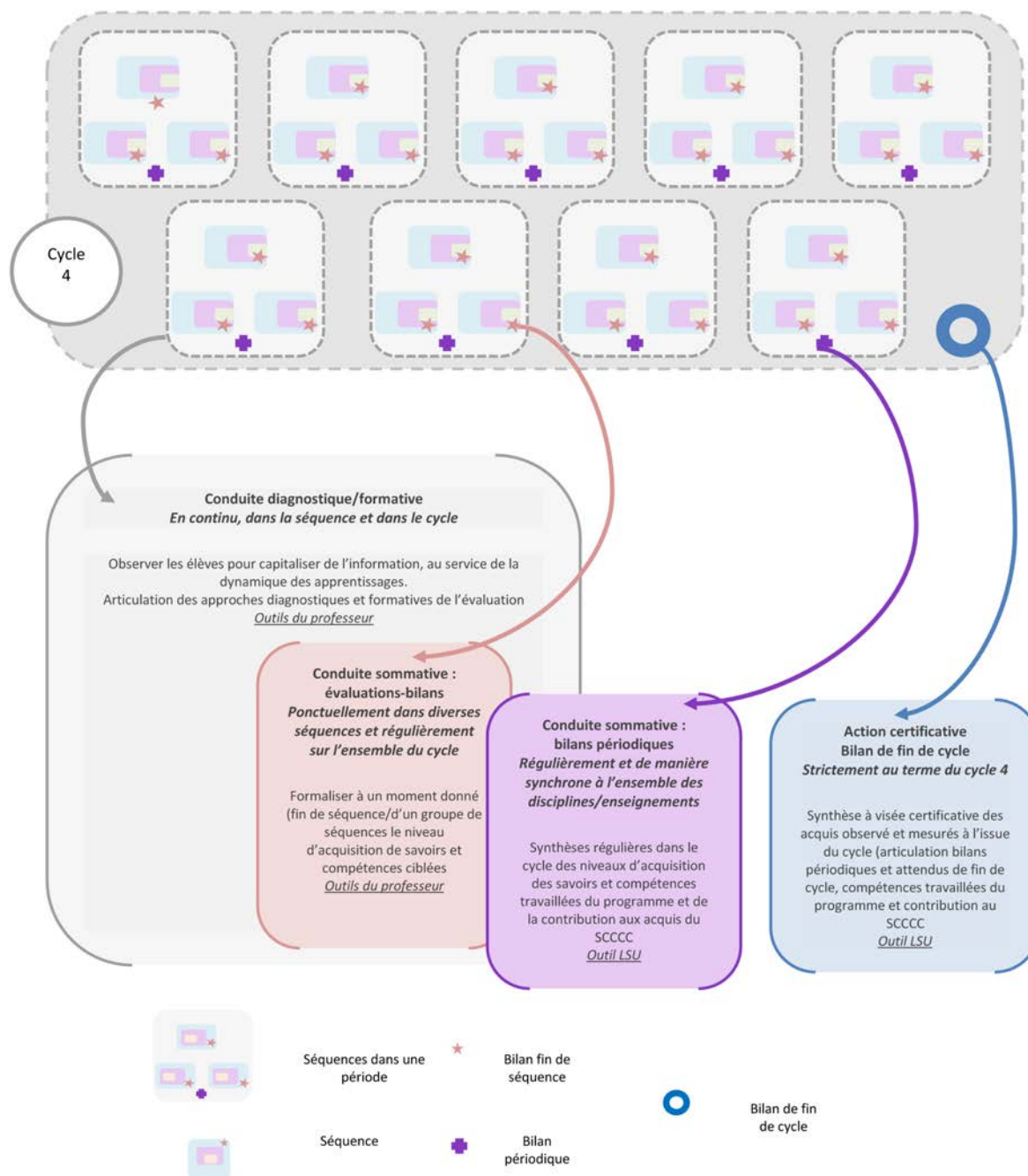
Articuler les conduites diagnostique, formative, sommative (évaluation-bilan) avec les composantes d'une séquence d'arts plastiques (plasticiennes, théoriques, culturelles)



Articuler, à l'échelle du cycle, les conduites diagnostique, formative, sommative (évaluation-bilan) et les bilans périodiques et de fin de cycle

Idéalement, des observations en continu et des synthèses régulières doivent permettre de positionner progressivement l'élève, en situant ses progrès comme ses blocages, au regard : des acquis de fin de cycle de l'élève, des compétences travaillées et des contenus du programme, de la contribution au SCCCC.

Pour le professeur, il faut disposer d'informations et d'éléments formalisés issus de la dynamique de l'évaluation en arts plastiques : conduite articulant des composantes diagnostiques, formatives et sommatives (évaluations-bilans) dans le cadre des séquences ordinaires.



Il se pose pour les enseignants diverses questions : comment se doter d'un outil, d'une cartographie, permettant une vision globale de sa conduite de l'évaluation à l'échelle du cycle ? L'usage d'un « carnet de bord » pour garder la mémoire des acquis observés est-il possible ? Quelle est la bonne échelle d'une « cartographie » de la conduite de l'évaluation et d'un « carnet de bord » ? Commune à toutes les classes ? Spécifique à chaque classe ? Commune à toutes les classes pour la « cartographie » de la conduite de l'évaluation ? Spécifique à la classe pour le « carnet de bord » ?

En la matière, la responsabilité et l'autonomie pédagogiques du professeur doivent s'exercer, dans le contexte de l'établissement (par exemple, la conservation ou non de la modalité de la notation chiffrée) et des choix de l'équipe pédagogique (outils communs ou non de suivi, formes données aux bilans périodiques, cohésion recherchée entre les systèmes d'information [applications de cahiers de texte, LSU...]). Les unes et les autres étant réglées par la réalité des conditions de l'enseignement et la cohérence de tel ou tel outil élaboré avec l'esprit comme les modalités et les moyens de l'évaluation à mettre en œuvre dans l'établissement.

La question de l'évaluation des productions

Définir clairement ce qui sera évaluable, dans quels buts et circonstances, à partir des productions plastiques

Si l'observation des compétences et des savoirs des élèves ne peut reposer sur la seule production plastique achevée, celle-ci sous-tend nombre d'intentions de l'enseignement servi aux élèves et exprime de nombreux acquis visés. La pratique est centrale dans l'enseignement des arts plastiques, et la production plastique en est la manifestation concrète à laquelle il convient d'être très attentif.

Nous reprendrons ici quelques extraits des cahiers d'accompagnement des programmes de 1996-98⁴ dont la portée sur l'évaluation des productions plastiques est loin d'être obsolète :

« Avant d'évaluer une production d'élève, l'enseignant doit se poser quelques questions. L'attention portera sur la confusion fréquente : qu'est-ce qui est évalué face à une production plastique : les dispositions de l'élève, ses connaissances (sur quels critères et en fonction de quels indices ?), ses progrès entre ce travail et le précédent, ses comportements généraux (l'intérêt qu'il semble marquer pour les arts plastiques, son calme ou son agitation, etc.), la réalisation, c'est-à-dire l'objet produit ? »⁵

« Une production d'élève n'est pas une œuvre d'art inscrite dans un marché, pour lequel il existe des côtes. La production artistique dans le cadre du collège – même si elle résulte de la large place faite à l'expression individuelle – s'inscrit par rapport à un apprentissage, par rapport à un enseignement. Si elle est effectivement produite par l'élève, elle n'est pourtant pas uniquement le résultat d'une volonté de travail identique à celle de l'artiste. L'évaluation d'une production d'élève est à penser en relation avec les conditions dans lesquelles elle a été faite. »⁶

4. Extrait du Cahier d'accompagnement, programmes d'arts plastiques, Arrêté du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002).

5. *Ibidem*

6. *Ibidem*

La régularité de l'évaluation des productions dans une visée de formation ne se confond pas avec un systématisme

L'évaluation des productions plastiques doit être réalisée régulièrement, mais pas nécessairement à chaque séquence, ni dans chacune de ses mises en œuvre (esquisse ou projet, expérimentation ou projet abouti...). À nouveau, la fréquence et les points d'appui de cette évaluation sont choisis de manière cohérente par l'enseignant, en fonction de ses choix pédagogiques, de la perspective qu'il donne au parcours de formation de l'élève en arts plastiques, des jalons qu'il souhaite formaliser. Elle n'est donc pas le seul objectif ni le seul objet de l'évaluation en arts plastiques. Elle en est un des constituants.

Elle peut donc, en fonction de la stratégie pédagogique du professeur, participer des composantes formatives et sommatives de l'évaluation :

- soit parce qu'elle est le « support » de l'explicitation, de la verbalisation dans la conduite des apprentissages : en arts plastiques on apprend et on comprend principalement à partir de ce que l'on pratique ;
- soit parce qu'elle est la possibilité de formaliser des éléments d'acquis périodiques, notamment dans la maîtrise des composantes plasticiennes de la formation (savoir-faire, savoirs, capacités, aptitudes et compétences observables dans cette composante à partir des productions).

La question de la notation

Une réduction et une contradiction possibles de la notation en arts plastiques

La norme de la notation, dans les usages scolaires de l'évaluation, s'exerce massivement sur les travaux écrits, plus ponctuellement dans des formes d'interrogations orales. En arts plastiques, les productions plastiques sont parfois soumises à cette norme, à l'instar de l'écrit scolaire. C'est en soi une réduction des possibilités de l'usage de la notation et un contresens : la production plastique n'est ni la traduction de tout ce qui était en travail dans une séquence ni l'équivalent d'un écrit scolaire normatif (exercice, restitution de connaissances, etc.).

Par ailleurs, il n'est pas rare que la verbalisation dévie vers une notation de la prestation orale ou de la pratique plastique à l'occasion de la présentation d'une production. **Dans cette situation, elle est alors en contradiction avec les objectifs et les modalités d'une verbalisation qui doit permettre l'exercice de la parole et du recul critique sans enjeu de notation.**

La notation doit correspondre à des données précises, observables par l'élève et lui étant communiquées

Si, dans le cadre de programmes curriculaires et de leur structuration par compétences, noter n'est pas prohibé, si la notation peut être paramétrée dans les bilans intermédiaires notamment sur le principe traditionnel de la moyenne trimestrielle, il convient cependant d'être attentif à conférer à la notation un caractère à la fois explicite et non généralisant :

« Les notes attribuées par le professeur doivent correspondre, non pas à un ensemble diffus de données (par exemple, dans une même note, la participation de l'élève, l'originalité dont il a fait preuve et la qualité technique de son travail), mais à des données précises et communicables à l'élève. C'est à cette condition que la notation peut participer à l'évaluation formative et devenir un facteur positif des apprentissages. »⁷

La notion de notation n'est pas strictement contenue dans le seul système de la note chiffrée

Si notation il y a, le professeur doit veiller à en construire le système et la régularité à la portée de la compréhension des élèves, mais également en cohérence avec le travail d'évaluation des compétences dans la discipline et dans le cadre du socle qui se fait par positionnement. Aujourd'hui, se posent donc de possibles obstacles ou contradictions dans la recherche d'équivalences entre des types de notes ou la décomposition de la notation et le niveau des compétences atteintes (positionnement des élèves).

« En ce sens, l'échelle de notation utilisée doit être communiquée aux élèves chaque fois qu'elle varie et, si plusieurs modes de notation sont utilisés, ils doivent être expliqués aux élèves (de A à F, de 0 à 5, de 0 à 20, par signe : +, =, -, par abréviation : TB, B, AB, P, M, TM, ou par mots : satisfaisant, insuffisant). L'enseignant est libre de mettre en place dans la classe le système de notation qu'il juge le plus pertinent pour aider les élèves et peut utiliser plusieurs systèmes conventionnels parallèlement. Si l'objectif est de faire distinguer aux élèves ce qui relève des connaissances, des compétences, des comportements, il est tout à fait possible d'avoir recours à trois systèmes de notation différents. Cependant, il lui faudra à un moment ou à un autre convertir ou synthétiser ses notations pour les communiquer dans le même système que celui qu'utilise l'établissement. Pour qu'elle puisse jouer un rôle d'information, la notation doit avoir une certaine régularité et être intelligible par l'élève. »⁸

7. *Ibidem*

8. *Ibidem*