

## > 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° 1 : rappel des textes et dispositions réglementaires ; conceptions et principes de l'évaluation en arts plastiques

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

Cette fiche présente les dispositions réglementaires dans lesquelles s'exerce l'évaluation en arts plastiques : la mise en œuvre de bilans périodiques, l'introduction et la généralisation du principe du positionnement des élèves par niveaux de maîtrise des acquis, la correspondance entre niveaux de maîtrise des acquis par domaine du socle et points attribués dans le cadre du DNB, l'instauration d'un livret scolaire unique pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (LSU), le suivi et de l'accompagnement des difficultés comme des réussites de l'élève.

Elle rappelle les conceptions et principes de l'évaluation en arts plastiques.

### SOMMAIRE

|                                                                   |   |
|-------------------------------------------------------------------|---|
| Introduction .....                                                | 2 |
| Rappel des textes et dispositions réglementaires .....            | 4 |
| Conceptions et principes de l'évaluation en arts plastiques ..... | 8 |

## Introduction

### Une approche de l'évaluation en arts plastiques structurée et nourrie d'une conception active des apprentissages

Bien évidemment, la conception et la conduite de l'évaluation dans une discipline dépendent en grande partie de son histoire pédagogique et didactique, mais pas seulement. Les enseignements sont aussi travaillés par des courants de pensée extrinsèques.

En arts plastiques, la philosophie, les expérimentations et la recherche qui ont animé les débats et la diffusion des pédagogies actives<sup>1</sup> ont été importantes. Au fil de leur invention en tant que discipline scolaire, les arts plastiques les ont intégrées, s'en sont nourris, non parfois sans quelques querelles internes. La discipline devait ainsi progressivement affirmer plusieurs orientations essentielles, conçues dans un rapport dynamique et plutôt de type constructiviste aux apprentissages. Sans exhaustivité, on soulignera ici :

- l'ouverture sur les questions que pose – que nous pose — l'art dans ses évolutions : la création artistique (œuvres et démarches) est le principal champ de référence de la discipline, ses processus peuvent être éprouvés par les élèves pour en tirer des enseignements ;
- une place centrale de la pratique artistique dans les apprentissages : l'engagement des pratiques sensibles de l'élève est au cœur de la didactique disciplinaire, sur le plan des apprentissages, il s'agit de la sorte de faire entrer les élèves dans les questions et les savoirs par l'expérience ;
- une pédagogie cultivant la force de proposition de l'élève : celui-ci est reconnu comme sujet, s'il n'est pas artiste pour autant l'éducation de sa sensibilité et la reconnaissance de ses qualités sensibles et de ses capacités d'invention sont « objet » de la plus grande attention.

### Une évaluation attentive à la pluralité des pratiques, à la pensée divergente, à la sensibilité

Dès lors que la situation d'enseignement en arts plastiques ne relevait plus de la reproduction de normes et de modèles canoniques<sup>2</sup>, que la pédagogie à mettre en œuvre ne procédait plus d'une forme de conditionnement des pratiques plastiques<sup>3</sup> et ce faisant des représentations des élèves, il était possible pour eux de ne pas tous faire la même chose au départ d'une même situation d'apprentissage et d'apprendre à penser des problèmes.

1. Si l'enseignement actuel des arts plastiques ne reproduit pas à l'identique les premières démarches de pédagogies actives, il s'est en partie refondé à partir de la fin des années 60 et dans les années 80 dans le courant dit de « l'éducation nouvelle ». Adolphe Ferrière, au début du XX<sup>e</sup> siècle, était parmi les premiers à utiliser l'appellation « école active » dans ses publications. La pédagogie active s'y réfère historiquement. Elle se caractérise par des méthodes dites de « l'apprentissage expérientiel ». Schématiquement, il s'agit pour l'élève d'apprendre en faisant, par son implication dans des situations (fictives ou réelles), afin qu'il mobilise ses compétences et les fasse évoluer au cours de la formation. Dans le courant de « l'éducation nouvelle », nous citerons également des pédagogues importants comme Pestalozzi, Decroly, Montessori, Gattegno et Freinet.

2. Nous évoquons ici les apprentissages techniques conduits strictement à partir de normes culturelles et esthétiques, de modèles artistiques à reproduire, de conceptions relativement académiques de la question de l'art et de l'œuvre issues d'une certaine tradition et histoire de l'enseignement des beaux-arts, dispositions dominantes dans les objectifs de l'enseignement du dessin, puis du dessin et arts plastiques, jusqu'à l'orée de pensées et d'approches nouvelles débouchant sur les programmes de 1978.

3. Nous faisons allusions à des pratiques pédagogiques qui ne sont pas toutes dépendantes des orientations « académiques » repérables dans l'histoire des programmes d'arts plastiques, même si elles entretiennent des liens. En l'occurrence, il est question d'orientations pédagogiques des professeurs principalement fondées sur une position de l'élève en tant qu'exécutant : strict exécutant de consignes, d'un exercice, d'une technique pour elle-même, du projet du professeur...

Se sont alors posées aux professeurs des questions pédagogiques des plus denses et des problématiques nouvelles pour l'évaluation, parmi lesquelles nous retiendrons ici :

- Convient-il d'évaluer de manière distincte (et comment ?) la production réalisée et une démarche ?
- Par quelles dispositions articuler l'évaluation d'une singularité, sollicitée dans les pratiques plastiques et par la nature artistique de l'enseignement, et la mesure des acquis dans des savoirs scolaires de référence, donc normatifs ?
- Comment équilibrer des capacités (aujourd'hui des compétences) et des connaissances dans l'évaluation ?
- Faut-il observer et évaluer séparément des acquis liés aux dimensions pratiques et aux composantes culturelles de l'enseignement ?
- Faut-il évaluer et « noter », indifféremment en méthode et en approche, des savoirs, des savoir-faire, des capacités, des attitudes (aujourd'hui des compétences), dès lors que l'institution affirme (confirme, maintient) le principe de la notation ?
- À quels moments et selon quelle fréquence évaluer, dès lors que le chemin dans un apprentissage est aussi important que le résultat produit, qu'il mérite que l'on y porte attention dans une forme de l'évaluation qui accompagne l'élève ?

### Une évaluation s'exerçant dans un contexte éducatif global, dans ses avancées comme ses tensions

La question d'une évaluation principalement formative et de sa tension avec les attentes normatives de l'institution n'est pas nouvelle en arts plastiques. Si l'approche formative est intrinsèque aux évolutions de la discipline, elle devait également se développer et s'exercer – avec plus ou moins de possibilités, plus ou moins d'adaptations – dans les différents niveaux de contextes qui structurent l'institution scolaire : celui global et national des politiques et des lois portant sur l'éducation, ceux territoriaux des orientations des projets des académies, ceux locaux des choix et des modalités de l'organisation pédagogique des établissements.

Les dispositions réglementaires portant sur l'évaluation et leurs traductions dans divers environnements de l'action éducative sont bien une des composantes de l'« écosystème » d'une discipline. Il ne faut pas les perdre de vue. Il peut ponctuellement en résulter des points de contradiction avec des positions mûrement réfléchies et adoptées dans une discipline, mais aussi l'apport de leviers supplémentaires pour ses enseignants afin de faire droit à leurs conceptions et pratiques, particulièrement en phase avec une réforme, par exemple<sup>4</sup>.

Les textes encadrant l'évaluation des élèves dans le cadre de la réforme de la scolarité obligatoire donnent des orientations et sous-tendent des modalités qui ne sont donc pas étrangères à l'enseignement des arts plastiques. Il y a une certaine familiarité des conceptions. Toutefois, la simultanéité des nombreux changements prescrits est une nouveauté pour toutes les disciplines et tous les enseignants, de même que les formes attendues de co-évaluation entre pairs des compétences du socle acquises par les élèves. De surcroît, la responsabilité des établissements et des équipes pédagogiques est affirmée et attendue. Les marges de manœuvre ne sont pas anodines. Elles méritent d'être pensées et investies au profit des apprentissages.

**Il ne semble donc pas inutile de rappeler à la fois les dispositions générales de la réforme sur l'évaluation et les conceptions et principes de l'évaluation en arts plastiques.**

4. On peut considérer aujourd'hui que la priorité donnée de longue date à la conception formative de l'évaluation en arts plastiques est en phase avec les attentes actuelles de la réforme de la scolarité obligatoire.

## Rappel des textes et dispositions réglementaires

- Code de l'éducation, articles D. 122-1 à D. 122-3, modifiés par le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture et par le décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire à l'école et au collège.
- Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège (BOEN n° 3 du 21-1-2016).
- Arrêté du 31-12-2015 relatif au contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège, modifié par l'arrêté du 11-5-2016.

### La mise en œuvre de bilans périodiques

Les dispositions réglementaires de 2015 stipulent le principe de bilans périodiques sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Cette appellation semble trancher avec la conception très ancienne et très ancrée des moyennes et des bulletins trimestriels, même si au cycle 4 le découpage de l'année scolaire procède toujours par trimestre.

Au cycle 4, ces bilans à réaliser par l'équipe éducative comportent obligatoirement au moins<sup>5</sup> :

L'identification du collège et de l'élève, puis :

1. Un bilan de l'acquisition des connaissances et compétences et des conseils pour progresser.
2. Un suivi des acquis scolaires de l'élève qui mentionne, pour chaque enseignement du volet 3 de l'annexe 3 de l'arrêté du 9 novembre 2015 susvisé (programmes du cycle 4) et, le cas échéant, chaque enseignement de complément mentionné à l'article 7 de l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège :
  - les principaux éléments du programme du cycle travaillés durant la période ;
  - les acquisitions, progrès et difficultés éventuelles de l'élève ;
  - la note de l'élève ou tout autre positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage fixés pour la période.
3. Une indication des actions réalisées dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, ainsi qu'une appréciation de l'implication de l'élève dans celles-ci.
4. La mention et l'appréciation des projets réalisés dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires, en précisant la thématique travaillée et les disciplines d'enseignement concernées.
5. Le cas échéant, la mention et l'appréciation des projets mis en œuvre durant la période dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, du parcours citoyen et du parcours Avenir.
6. Le cas échéant, la mention des modalités spécifiques d'accompagnement en cours mises en place, parmi la liste suivante :
  - dispositif spécifique à vocation transitoire prévu à l'article D. 332-6 du code de l'éducation ;
  - projet d'accompagnement personnalisé (PAP) ;
  - projet d'accueil individualisé (PAI) ;
  - projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) ;
  - projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
  - unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ;

5. Extrait de l'arrêté du 31-12-2015 relatif au contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège, modifié par l'arrêté du 11-5-2016. Annexe 3, contenu des bilans périodiques au cycle 4, cycle des approfondissements.

- unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ;
- section d'enseignement général adapté (SEGPA).

7. Pour la classe de troisième, la mention des vœux d'orientation et de la décision d'orientation.

8. Des éléments d'appréciation portant sur la vie scolaire : assiduité, ponctualité ; participation à la vie de l'établissement. Sont notamment consignés, pour la période considérée :

- le nombre de demi-journées d'absences justifiées par les responsables légaux ;
- le nombre de demi-journées d'absences non justifiées par les responsables légaux.

Les points 2, 3, 4, 5 appellent notamment à une conduite formative de l'évaluation dans le cadre des apprentissages.

Il est à noter que ces éléments obligatoires ne sont pas exclusifs d'autres qui, au choix d'un établissement, peuvent être complétés.

Par ailleurs, l'histoire des arts et l'éducation aux médias et à l'information sont portées par des enseignants de diverses disciplines. **Ces enseignements partagés ne sont pas concernés par une restitution spécifique, mais intégrés dans les évaluations et les bilans des disciplines qui les travaillent.**

## L'introduction et la généralisation du principe du positionnement des élèves par niveaux de maîtrise des acquis

Les bilans périodiques, comme de fin de cycles – s'ils n'excluent pas d'intégrer dans l'évaluation la notation chiffrée – ne se formalisent pas par les notes ou les moyennes obtenues, mais par le positionnement des élèves au regard de compétences travaillées dans les programmes et de celles liées au socle.

Au moment des bilans périodiques, cette formalisation de l'évaluation est de **type sommatif**<sup>6</sup>.

Pour rappel, quatre niveaux de maîtrise sont définis afin de donner un cadre commun au positionnement de l'élève pour l'ensemble des établissements, tant au niveau des bilans périodiques qu'à celui de la contribution au DNB :

| Maîtrise insuffisante | Maîtrise fragile | Maîtrise satisfaisante | Très bonne maîtrise |
|-----------------------|------------------|------------------------|---------------------|
|-----------------------|------------------|------------------------|---------------------|

Il est à noter que : « Un domaine ou une composante du premier domaine du socle commun est maîtrisé(e) à compter de l'échelon 3 de l'échelle de référence appliquée au cycle 4. »<sup>7</sup>

**Au moment du bilan de fin de cycle 4, le niveau « satisfaisant » dans une compétence en valide l'acquis.**

6. Cette formalisation des bilans périodiques s'apparente en arts plastiques à la pratique de l'évaluation-bilan, renouvelée par de nombreux professeurs depuis l'adoption de l'approche par compétences (programmes de 2008), développée depuis les indications portant sur l'évaluation à partir des programmes de 1996-98.

7. Décret n°2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège, BOEN n°3 du 21-1-2016.

## La mise en œuvre d'une correspondance entre niveaux de maîtrise des acquis par domaine du socle et points attribués dans le cadre du DNB

À la fin du cycle 4, le bilan des acquis de fin de cycle doit être réalisé. Il en résulte l'intégration du positionnement des acquis de fin de cycle 4 dans la logique de délivrance du DNB : l'évaluation des acquis de fin de cycle est alors de **type certificatif**<sup>8</sup>.

Les positionnements de l'élève déterminent l'attribution d'un maxima de 400 points répartis sur l'ensemble des domaines du socle :

- 200 points pour le domaine 1 à raison de 50 points pour chacune de ses composantes ;
- 50 points pour le domaine 2 ;
- 50 pour le domaine 3 ;
- 50 pour le domaine 4 ;
- 50 pour le domaine 5.

Les épreuves obligatoires de l'examen distribuent quant à elles un maxima de 300 points.

Chaque domaine et ses composantes conduisent au positionnement de l'élève selon les règles suivantes :

| Maitrise insuffisante | Maîtrise fragile | Maîtrise satisfaisante | Très bonne maîtrise |
|-----------------------|------------------|------------------------|---------------------|
| 10 points             | 25 points        | 40 points              | 50 points           |

## L'instauration d'un livret scolaire unique pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (LSU)

Un nouveau livret scolaire unique, le LSU, est mis en œuvre au moyen d'une application numérique. Il se substitue aux bulletins trimestriels, en élargit les champs et la portée. Il compile et synthétise l'ensemble des bilans périodiques de l'élève et les bilans de fin de cycle sur l'ensemble de la scolarité obligatoire.

La Direction générale de l'enseignement scolaire, sur le site eduscol<sup>9</sup>, précise la portée des bilans périodiques et de fin de cycle :

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bilans périodiques</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquis et progrès de l'élève</li> <li>• Éléments du programme travaillés</li> <li>• Parcours éducatifs</li> <li>• Éventuelles modalités spécifiques d'accompagnement mises en place</li> <li>• Au collège les enseignements complémentaires et des éléments de vie scolaire</li> </ul> |
| <b>Bilans de fin de cycle</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation du niveau de maîtrise des 8 composantes du socle commun</li> <li>• Également une appréciation sur les acquis scolaires du cycle, et, le cas échéant, des conseils pour le cycle suivant</li> </ul>                                                                          |

8. Pour autant, il convient d'indiquer que la validation de type certificatif de l'acquisition de la compétence au niveau attendu en fin de cycle 4 ne passe pas nécessairement par des modalités de mesure de type « épreuves » mais s'appuie sur l'observation durant la durée du cycle de la mise en œuvre de la compétence dans des situations diverses et réitérées.

9. [Évaluer la maîtrise de socle commun aux cycles 2, 3 et 4](#)

## Au-delà des bilans et des outils, l'évaluation à conduire est avant tout au service du suivi et de l'accompagnement des difficultés comme des réussites de l'élève

Pour autant, ni les « grilles » de positionnement ni l'outil que forme le LSU ne disent sur le fond qu'elle est la conduite de l'évaluation au quotidien de la classe ni n'en définissent l'esprit qui sont à la main du professeur.

Sur ce point, la Dgesco indique sur le site eduscol<sup>10</sup> :

### « Évaluer les acquis des élèves dans les domaines de formation du socle : du quotidien de la classe au positionnement en fin de cycle

Le positionnement de l'élève sur l'échelle du niveau de maîtrise des compétences du socle s'appuie sur le bilan de ce qu'il a acquis durant le cycle. Il ne résulte pas d'une évaluation spécifique, mais s'apprécie à partir du suivi régulier des apprentissages que les enseignants réalisent au regard des objectifs fixés par les programmes pour les différents enseignements qui contribuent à l'acquisition des compétences des cinq domaines du socle.

À la fin de chaque cycle, l'équipe pédagogique détermine la position de l'élève dans chaque composante du socle commun à partir des avis des différents professeurs concernés. Ce positionnement résulte de la synthèse des éléments permettant le suivi des acquis scolaires des élèves, notamment des appréciations portées par les membres de l'équipe pédagogique du cycle. »

Il revient donc aux différents enseignements et enseignants de penser leurs contributions au positionnement des élèves au regard des acquis visés par le socle. **Il appartient en responsabilité aux professeurs de déterminer des modalités, processus et outils d'évaluation permettant de positionner les élèves dans des acquis disciplinaires et dans leurs contributions à ceux du socle.**

La temporalité de ces évaluations est désormais globalement celle du cycle dans les scansion des progressions pédagogiques et dans la régularité des apprentissages. *In fine*, le positionnement de l'élève dans chacun des domaines du socle engage pour les professeurs de diverses disciplines une démarche de **co-expertise** et de **co-évaluation**.

Cette perspective, à la fois de formation de l'élève sur le temps long de la scolarité et de pratique professionnelle plus collégiale pour les enseignants, est clairement mentionnée dans l'arrêté du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

« Ils [les élèves] continuent de développer des compétences dans les différentes disciplines et dans les parcours transversaux. Ces compétences, évaluées régulièrement et validées en fin de cycle, leur permettront de s'épanouir personnellement, de poursuivre leurs études et de continuer à se former tout au long de leur vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyens, à son évolution. Toute l'équipe pédagogique et éducative contribue au développement de ces compétences. »<sup>11</sup>

10. *Ibidem*

11. Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)

## Conceptions et principes de l'évaluation en arts plastiques

Une des ressources d'accompagnement des programmes du cycle 4 en arts plastiques, « Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves. Fiche 4 : La responsabilité pédagogique du professeur, la notion de projet, l'évaluation au service des apprentissages, la variété des situations d'apprentissage, l'importance des locaux d'enseignement »<sup>12</sup>, rappelle les principaux fondements et approches de l'évaluation en arts plastiques.

Notamment :

**L'évaluation adopte une position principalement au service de l'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages, l'identification de ses difficultés et de ses progrès :** « L'évaluation est pensée et réalisée comme un accompagnement. Tournée vers l'élève, elle est organisée au bénéfice des apprentissages. » « La place, la nature et le rôle de l'évaluation dans la séquence d'enseignement doivent être pensés dans le seul intérêt de l'élève. »<sup>13</sup>

**Sans négliger la mesure des acquis observés, des savoirs maîtrisés, elle s'investit prioritairement dans l'identification des ressources, savoirs et compétences de l'élève qui lui sont utiles pour apprendre et progresser :** « Davantage une évaluation formative que sommative, elle doit lui permettre de se situer, étape par étape, vis-à-vis de multiples compétences sollicitées pour traiter, résoudre ou comprendre des problèmes plastiques et artistiques complexes, pour développer invention et capacité à être force de proposition dans des pratiques à visée artistique. »<sup>14</sup>

**Elle est responsabilisante et nourrit le travail de formation de l'élève au recul critique :** « [...] Les acquis devant être régulièrement évalués par l'enseignant, il forme également progressivement les élèves à l'auto-évaluation en arts plastiques : l'élève doit être en mesure de faire le bilan de ses connaissances, compétences et aptitudes acquises et exercées dans la discipline. »<sup>15</sup>

**L'évaluation est une composante intrinsèque de la stratégie pédagogique, elle n'est pas un élément rajouté ou strictement conclusif ou isolé de la séquence d'enseignement :** « L'évaluation en arts plastiques est partie intégrante du dispositif d'enseignement. Elle accompagne des apprentissages qui se fondent sur des "propositions ouvertes" favorisant la diversité des réponses des élèves (exercice de la pensée divergente, expérience de la pluralité des moyens plastiques, ouverture sur la diversité des intentions). »<sup>16</sup>

**Elle engage l'expertise du professeur, son autonomie et sa responsabilité :** « [...] Une véritable réflexion doit être menée sur les étapes, les paliers de compétences ou les processus qui étayent, ou plus pragmatiquement rendent possibles, des acquisitions. Le professeur conçoit les modalités et les outils qui permettent le repérage des acquis et des marges de progrès. »<sup>17</sup>

12. Ressources d'accompagnement du programme d'arts plastiques au cycle 4. Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves. [Fiche 4 : La responsabilité pédagogique du professeur, la notion de projet, l'évaluation au service des apprentissages, la variété des situations d'apprentissage, l'importance des locaux d'enseignement](#)

13. Ibidem

14. Ibidem

15. Ibidem

16. Ibidem

17. Ibidem

L'évaluation se conduit dans le cadre des situations d'apprentissage "ordinaires" ; elle est au service de l'apprentissage de l'élève.

Dans ses diverses modalités (diagnostique, formative, sommative), l'évaluation est réalisée sur l'ensemble du cycle et dans la continuité des apprentissages, régulièrement et dans la récurrence ; elle vise à observer et à situer des acquis de compétences et des savoirs réitérés.

Les quatre groupes de compétences travaillées du programme sont envisagés globalement, à l'échelle de chaque séquence comme sur l'ensemble du cycle.

Ces compétences ne sont pas toutes à évaluer à chaque fois et dans chaque séquence ; la régularité et la fréquence de leur évaluation relève d'un choix pédagogique du professeur.

Pour évaluer, le professeur opère des choix stratégiques parmi des compétences, en fonction des objectifs de sa séquence, du parcours de formation en arts plastiques qu'il a pensé pour ses élèves sur le cycle.

Si elle doit toujours être anticipée, pensée, formalisée et objectivée, l'évaluation est toutefois disponible aux opportunités qui peuvent se dégager des apprentissages, à partir de l'observation et de l'écoute des élèves.

Sans être exhaustifs, quatre moments toujours présents dans une séquence d'arts plastiques sont des points d'appui pour l'évaluation, notamment formative : la pratique exploratoire, la démarche de projet, la verbalisation/l'explicitation, le regard sur les œuvres et les images.

Dans la perspective des bilans périodiques et de fin de cycle, le professeur capitalise et formalise les informations issues de ses observations des élèves, de leurs apprentissages et des effets de la dynamique d'évaluation qu'il met en œuvre.

L'établissement des bilans périodiques et de fin de cycle ne repose pas sur des situations de "contrôle", ponctuelles et isolées, et plus encore concentrées en toute fin de cycle.

Un bilan périodique est une synthèse d'acquis et de compétences observés à un moment donné ; il n'est pas une évaluation définitive des acquis, celle-ci relevant du bilan de fin de cycle.