



**Concours de recrutement du second degré**  
**Rapport de jury**

---

**Concours : AGRÉGATION INTERNE ET CAERPA**

**Section : ARTS**

**Option : ARTS PLASTIQUES**

**Session 2018**

Rapport de jury présenté par : Christian VIEAUX

Président du jury

## Sommaire

Cadre réglementaire .....	4
Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation .....	4
NOR : MENH1707648A.....	4
Note de service n° 2017-164 du 2-11-2017 : Concours externe du Capes d'arts plastiques et concours externe et interne de l'agrégation d'arts, option A arts plastiques .....	5
NOR : MENH1728200N.....	5
Programme de l'épreuve de culture plastique et artistique de l'Agrégation interne et CAERPA d'arts plastiques pour la session 2018 .....	7
Épreuve de culture plastique et artistique.....	7
Bilan de l'admissibilité et de l'admission de l'Agrégation interne et du CAERPA d'arts plastiques pour la session 2018 .....	8
Bilan de l'admissibilité et de l'admission.....	8
.....	8
Remarques du président du jury .....	11
Admissibilité .....	12
Rapport sur l'épreuve de pédagogie des arts plastiques.....	13
Cadre réglementaire de l'épreuve de pédagogie des arts plastiques .....	13
1. Préambule .....	13
2. Rappels sur les données réglementaires, les consignes du sujet, les conseils de présentation des copies .....	13
3. Ce que l'épreuve évalue.....	14
4. L'analyse du sujet .....	14
5. Les objectifs et attendus de l'épreuve de pédagogie de l'agrégation interne.....	16
6. Conclusion .....	19
Repères : bibliographie et sitographie .....	19
Rapport sur l'épreuve de culture plastique et artistique .....	22
Cadre réglementaire de l'épreuve de culture plastique et artistique.....	22
Questionnements au programme pour la session 2018.....	22
1. Remarques générales .....	23
2. L'analyse du sujet et de ses documents .....	23
3. Remarques concernant les attentes de l'épreuve .....	29
Admission.....	32
Rapport sur l'épreuve de pratique et création plastiques .....	33
Cadre réglementaire de l'épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique .....	33
Repères bibliographiques .....	39
Annexe : sujet de la session 2018.....	40
Document 1.....	41
Document 2.....	42
Document 3.....	43
Document 4.....	44
Rapport sur l'épreuve professionnelle orale .....	45
Cadre réglementaire de l'épreuve professionnelle orale .....	45

1. Préambule .....	45
2. Les sujets de la session 2018.....	46
3. Une épreuve professionnelle et orale .....	47
4. Les dimensions partenariales de l'enseignement.....	55
5. L'entretien avec le jury .....	57
6. Pour un ultime conseil .....	58
Repères bibliographiques .....	58
Annexe 1 : repères sur l'évaluation .....	60
1. Conduite de l'évaluation des épreuves d'admissibilité.....	60
2. Conduite de l'évaluation des épreuves d'admission .....	62
Annexe 2 : repères bibliographiques pour l'épreuve professionnelle orale de la session 2017 .....	64

## Cadre réglementaire

### **Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation**

NOR : MENH1707648A

Les épreuves de la section arts plastiques sont fixées ainsi qu'il suit :

#### **Épreuves d'admissibilité**

##### **Épreuve de pédagogie des arts plastiques**

L'épreuve prend appui sur un sujet à consignes précises assorti d'un ou plusieurs extraits des programmes du lycée. Le sujet peut comporter des documents iconiques et textuels. Le candidat conçoit, selon les consignes du sujet, une séquence d'enseignement destinée à des élèves du second cycle. Il prévoit le dispositif, le développement, l'évaluation de son projet d'enseignement, ainsi que les prolongements éventuels. À partir d'indications portées dans le sujet, il inclut également une étude de cas pouvant porter sur des dimensions spécifiques de la discipline (composante particulière du programme, compétence donnée, modalité pédagogique...).

##### **Épreuve de culture plastique et artistique**

L'épreuve a pour but d'évaluer des compétences attendues d'un professeur d'arts plastiques pour la mise en œuvre des composantes culturelles et théoriques de la discipline : mobiliser la culture artistique et les savoirs plasticiens au service de la découverte, l'appréhension et la compréhension par les élèves des faits artistiques (œuvres, démarches, processus...), situer et mettre en relation des œuvres de différentes natures (genre, styles, moyens...) issues de périodes, aires culturelles, zones géographiques diverses, analyser et expliciter l'évolution des pratiques dans le champ des arts plastiques et dans ses liens avec des domaines très proches (photographie, architecture, design, arts numériques...) ou d'autres arts avec lesquels il dialogue.

L'épreuve prend appui sur un sujet à consignes et une sélection de documents iconiques et textuels. Tirant parti de l'analyse de cet ensemble, le candidat développe et argumente une réflexion disciplinaire sur l'évolution des pratiques artistiques.

Le programme de l'épreuve porte sur les problématiques, questions, questionnements plastiques et artistiques induits par les programmes d'arts plastiques du lycée. Six questionnements plus spécialisés issus de ces programmes orientent la réflexion à conduire ; ils sont publiés sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale et sont périodiquement renouvelés.

#### **Épreuves d'admission**

##### **Épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique.**

L'épreuve se compose d'une pratique plastique à visée artistique, d'un exposé et d'un entretien. Elle permet d'apprécier la maîtrise d'un geste professionnel majeur de la part d'un professeur d'arts plastiques, fondé sur ses compétences et engagements artistiques : la conception, les modalités de réalisation et l'explicitation d'un projet de type artistique.

Déroulement de l'épreuve :

###### a) Projet et réalisation

À partir d'un sujet à consignes précises et pouvant s'accompagner de documents annexes, le candidat élabore et réalise un projet à visée artistique au moyen d'une pratique plastique. Il peut choisir entre différents modes d'expression, en deux ou en trois dimensions, avec des moyens traditionnels, actualisés ou numériques, ou croisant ces diverses possibilités. La réalisation de ce projet peut-être une production achevée ou, pour des projets de plus grande ampleur (par exemple in situ, interventions dans l'espace architectural ou le paysage, démarches incluant la performance...), une présentation visuelle soutenue par des moyens plastiques (esquisses, maquettes, images...). Cette partie de l'épreuve s'inscrit dans les contraintes matérielles du sujet et du lieu dans lequel elle se déroule. Les moyens de production (outils, matériels, matériaux, supports) sont à la charge du candidat.

###### b) Exposé et entretien.

En prenant appui sur la production achevée ou la présentation visuelle qu'il a produite, le candidat présente et explicite son projet (démarche et réalisation). Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury qui permet d'évaluer les capacités du candidat à soutenir la communication de son projet artistique, à savoir l'explicitation et à en permettre la compréhension.

Durée de l'épreuve :

- élaboration du projet et réalisation : huit heures ;
- exposé (présentation par le candidat de son travail) : dix minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.

Coefficient 2.

### **Épreuve professionnelle orale.**

L'épreuve se compose d'un exposé du candidat suivi d'un entretien avec le jury.

Le projet d'enseignement proposé est conçu à l'intention d'élèves du second cycle.

L'épreuve prend appui sur un dossier présenté sous forme de documents écrits, photographiques, et/ou audiovisuels, et sur un extrait des programmes du lycée.

Le dossier comprend également un document permettant de poser une question portant sur les dimensions partenariales de l'enseignement, internes et externes à l'établissement scolaire, disciplinaires ou non-disciplinaires, et pouvant être en lien avec l'éducation artistique et culturelle.

Le projet d'enseignement et la dimension partenariale peuvent faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat.

L'exposé du candidat, au cours duquel il est conduit à justifier ses choix didactiques et pédagogiques, est conduit en deux temps immédiatement successifs :

- a) Projet d'enseignement (trente minutes maximum) : leçon conçue à l'intention d'élèves du second cycle. Le candidat expose et développe une séquence d'enseignement de son choix en s'appuyant sur le dossier documentaire et l'extrait de programme proposés.
- b) Dimensions partenariales de l'enseignement (dix minutes maximum) : le candidat répond à une question à partir d'un document inclus dans le dossier remis au début de l'épreuve, portant sur les dimensions partenariales de l'enseignement.

Le projet d'enseignement peut faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury (quarante minutes maximum).

Durée de la préparation : quatre heures trente ; durée de l'épreuve : une heure et vingt minutes (exposé : quarante minutes ; entretien : quarante minutes) ; coefficient 2.

### **Note de service n° 2017-164 du 2-11-2017 : Concours externe du Capes d'arts plastiques et concours externe et interne de l'agrégation d'arts, option A arts plastiques**

NOR : MENH1728200N

Extraits :

La présente note a pour objectif de donner aux candidats des précisions relatives à l'esprit des épreuves plastiques d'admissibilité et d'admission du Capes externe d'arts plastiques et des concours externe et interne de l'agrégation d'arts plastiques et d'actualiser les règles relatives aux matériaux et procédures.

Elle remplace la note de service n° 2010-141 du 21 septembre 2010 qui est abrogée.

#### **I — Indications relatives à l'esprit des épreuves plastiques**

La capacité à exprimer et mettre en œuvre une intention artistique est essentielle. Pour chacune des épreuves plastiques d'admissibilité et d'admission de ces concours, dans le cadre des arrêtés qui en fixent les règles générales et les modalités spécifiques, le candidat reste libre du choix des outils, des techniques et des procédures de mise en œuvre dans la limite des consignes du sujet et des contraintes des lieux dans lesquels elles se déroulent.

Toutes les épreuves d'admissibilité et d'admission prennent appui sur des sujets à consignes précises, assortis ou non, selon les cas, de documents visuels et textuels.

Ces sujets impliquent :

- de la part du candidat, des réponses mettant en évidence des qualités de méthode, des savoirs, des savoir-faire, ainsi que des compétences dans l'ordre de l'invention et de la création artistiques, nourries d'une culture intégrant la connaissance des œuvres du patrimoine et de l'art contemporain ;
- de la part du jury, une évaluation rigoureusement cadrée sur ces différents points.

#### **II — Indications relatives aux matériaux et procédures**

Il est rappelé que dans le cadre d'un concours de recrutement, pour des raisons de sécurité, les produits et matériels suivants sont interdits : bombes aérosol et appareils fonctionnant sur réserve de gaz, appareils à production de flammes vives, acides, produits chimiques volatils, inflammables ou toxiques.

Concernant les fixatifs, il convient que les candidats prennent leurs dispositions pour utiliser des produits et des techniques ne nécessitant ni préparation pendant l'épreuve ni bombe aérosol.

Sont également interdits tous les matériels bruyants, par exemple les scies sauteuses et perceuses. En revanche les sèche-cheveux sont autorisés.

Dans la limite de la nature des épreuves et sauf indication contraire portée sur le sujet, les matériels photographiques, vidéo, informatiques, numériques et de reprographie sont autorisés. La responsabilité de leur utilisation et de leur bonne marche incombe au candidat. Toutefois, l'utilisation des téléphones portables et smartphones est interdite. Les tablettes numériques sont interdites pendant les épreuves d'admissibilité ;

elles peuvent être autorisées pendant les épreuves d'admission sauf indication contraire portée sur le sujet et à l'exclusion de tout usage de fonctionnalités sans fil.

Les candidats produisant avec des moyens numériques doivent prendre toutes dispositions avant les épreuves pour travailler sur des équipements et avec des logiciels vierges de toutes banques de données (visuelles, textuelles, sonores...).

Il ne sera fourni par les organisateurs du concours que l'accès à un branchement électrique usuel.

L'usage du chevalet est possible dans les épreuves d'admissibilité et d'admission sauf indication contraire portée à la connaissance du candidat. En cas d'utilisation, le chevalet ne sera pas fourni par les organisateurs du concours. »

[...]

## **B. – Admission**

### **Précisions communes à l'épreuve à partir d'un dossier : réalisation d'un projet de type artistique du Capes externe et à l'épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique des agrégations externe et interne**

Tout autre document de référence que ceux qui peuvent être fournis avec le sujet est interdit. Est donc proscrit l'usage de bases de données multimédias, iconographiques, sonores et textuelles sur quelque support que ce soit, y compris numérique.

Dans le cadre spécifique de ces épreuves d'admission, tout élément matériel ou formel que le candidat souhaite introduire dans sa production doit obligatoirement donner lieu à transformation ou intégration plastique pertinente et significative. En conséquence, l'utilisation en l'état de tout objet extérieur manufacturé est proscrite, de même que sa présentation non intégrée à un dispositif plastique produit par le candidat.

Comme pour toute autre technique, les composantes numériques des productions sont réalisées dans le cadre, le lieu et le temps imparti de l'épreuve. Cette disposition s'applique pour les pratiques intégralement numériques. »

[...]

### **Précision sur les conditions de production de l'épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique des agrégations externe et interne**

Il n'est prévu aucune mise à disposition de gros matériels ou d'espaces spécifiques selon les domaines et moyens d'expression artistique susceptibles d'être mis en œuvre par les candidats. Pour mettre en œuvre sa pratique plastique, il appartient donc à chaque candidat de prendre toutes mesures quant aux outils et équipements qui lui seraient nécessaires. Néanmoins, ceux-ci doivent satisfaire aux dispositions communes de l'épreuve, notamment les indications relatives aux matériaux et aux procédures, aux possibles limites fixées par les consignes du sujet, comme aux contraintes des lieux dans lesquels se déroule l'épreuve. »

## Programme de l'épreuve de culture plastique et artistique de l'Agrégation interne et CAERPA d'arts plastiques pour la session 2018

### Épreuve de culture plastique et artistique

Le programme du concours inclut :

- les programmes d'enseignement des arts plastiques au lycée.

Ces programmes sont ceux en vigueur l'année du concours.

Le candidat mobilise sa connaissance des problématiques, questions, questionnements plastiques et artistiques induits par les programmes d'enseignement. Il développe et argumente une réflexion disciplinaire, axée sur l'évolution des pratiques artistiques, à partir de l'analyse d'un sujet à consignes précises, composé d'une ou plusieurs questions, et d'une sélection de documents.

Les six questionnements plus spécialisés, indiqués ci-dessous, orientent la réflexion à conduire pour la session 2018.

- *Un premier groupe de trois questionnements permet d'envisager, dans diverses dimensions (pluralité de domaines artistiques en arts plastiques, multiplicité des techniques, sans limitation historique et dans des aires géographiques et culturelles variées) et par des approches complémentaires, les enjeux et les évolutions de la création artistique en lien à la matérialité, à la relation de l'œuvre au spectateur, à l'inscription des œuvres dans un espace architectural ou naturel.*
  - 1. L'expérience de la matérialité**
  - 2. L'espace du sensible**
  - 3. Les espaces de présentation de l'œuvre**
- *Un quatrième questionnement porte — de manière spécifique — sur des enjeux du dessin abordés selon plusieurs axes : l'écriture, la gestualité, l'implication du corps ou de sa mise à distance dans une production graphique, l'extension du dessin à des pratiques artistiques engageant des technologies dont celles liées au numérique.*
  - 4. L'artiste dessinant et les « machines à dessiner »**
- *Un troisième groupe de questionnements permet d'aborder la question de la représentation en art selon deux directions de travail : celle des effets induits par les interactions entre outils, moyens et techniques, médiums et matériaux sur l'intention de représenter et sur les évolutions de la représentation en arts plastiques, et celle de la distance entre une image à visée artistique et son référent dans le cadre d'une figuration avec des langages plastiques.*
  - 5. Les procédés de représentation**
  - 6. Figuration et image**

## Bilan de l'admissibilité et de l'admission de l'Agrégation interne et du CAERPA d'arts plastiques pour la session 2018

### Bilan de l'admissibilité et de l'admission

<b>Admissibilité</b>					
ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVÉ)			AGRÉGATION INTERNE		
Concours :			Concours :		
Section/option :	1800A	ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES	Section/option :	1800A	ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES
Nombre de candidats inscrits :	<b>90</b>		Nombre de candidats inscrits :	<b>478</b>	
Nombre de candidats non éliminés :	<b>51</b>	Soit : <b>56,67 %</b> des inscrits.	Nombre de candidats non éliminés :	<b>306</b>	Soit : <b>64,02 %</b> des inscrits.
<b>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</b>					
Nombre de candidats admissibles :	<b>6</b>	Soit : <b>11,76 %</b> des non éliminés.	Nombre de candidats admissibles :	<b>45</b>	Soit : <b>14,71 %</b> des non éliminés.
<b>Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité</b>					
Moyenne des candidats non éliminés :	<b>14,03</b>	Soit une moyenne de : <b>7,01/20</b>	Moyenne des candidats non éliminés :	<b>13 ; 77</b>	Soit une moyenne de : <b>06,88/20</b>
Moyenne des candidats admissibles :	<b>26</b>	Soit une moyenne de : <b>13/20</b>	Moyenne des candidats admissibles :	<b>23,99</b>	Soit une moyenne de : <b>11,99/20</b>
<b>Rappel</b>					
Nombre de postes :	<b>3</b>		Nombre de postes :	<b>20</b>	
Barre d'admissibilité :	<b>24</b>	Soit un total de : <b>12/20</b>	Barre d'admissibilité :	<b>21</b>	Soit un total de : <b>10,5/20</b>

### Admission

ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVÉ)			AGRÉGATION INTERNE		
Concours :			Concours :		
Section/option :	1800A	ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES	Section/option :	1800A	ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES
Nombre de candidats non éliminés :	<b>6</b>	Soit : <b>100 %</b> des admissibles	Nombre de candidats non éliminés :	<b>45</b>	Soit : <b>100 %</b> des admissibles
Nombre de candidats admis sur liste principale :	<b>1</b>	Soit : <b>16,67 %</b> des non éliminés	Nombre de candidats admis sur liste principale :	<b>20</b>	Soit : <b>44,44 %</b> des non éliminés
<b>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</b>					
Nombre de candidats admissibles :	<b>6</b>	Soit : % des non éliminés.	Nombre de candidats admissibles :	<b>45</b>	Soit : % des non éliminés.
Nombre de candidats non éliminés :	<b>6</b>	Soit : <b>100 %</b> des admissibles	Nombre de candidats non éliminés :	<b>45</b>	Soit : <b>100 %</b> des admissibles
<b>Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)</b>					
Moyenne des candidats non éliminés :	<b>48,33</b>	Soit une moyenne de : <b>8,06/20</b>	Moyenne des candidats non éliminés :	<b>52,21</b>	Soit une moyenne de : <b>8,7/20</b>
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	<b>90</b>	Soit une moyenne de : <b>15/20</b>	Moyenne des candidats admis sur liste principale :	<b>63,8</b>	Soit une moyenne de : <b>10,63/20</b>
<b>Moyenne portant sur le total des épreuves d'admission</b>					
Moyenne des candidats non éliminés :	<b>22,33</b>	Soit une moyenne de : <b>5,58/20</b>	Moyenne des candidats non éliminés :	<b>28,22</b>	Soit une moyenne de : <b>7,6/20</b>
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	<b>60</b>	Soit un total de : <b>15/20</b>	Moyenne des candidats admis sur liste principale :	<b>39,10</b>	Soit un total de : <b>9,78/20</b>
<b>Rappel</b>					
Barre de la liste principale :	<b>90</b>	Soit un total de : <b>15/20</b>	Barre de la liste principale :	<b>54</b>	Soit un total de : <b>9/20</b>



## Notes par épreuve/matière après barre admissibilité et admission

	AGRÉGATION INTERNE								ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)							
	Admissibilité				Admission				Admissibilité				Admission			
	Présents		Admissibles		Présents		Admis		Présents		Admissible		Présents		Admis	
	Note Mini	Note Maxi	Note Mini	Note Maxi	Note Mini	Note Maxi	Note Mini	Note Maxi	Note Mini	Note Maxi	Note Min.	Note Maxi	Note Mini	Note Maxi	Note Mini	Note Maxi
ÉPREUVE DE PEDAGOGIE DES ARTS PLASTIQUES	< 1	>= 17 et < 18	>= 8 et < 9	>= 17 et < 18					>= 1 et < 2	>= 17 et < 18	>= 6 et < 7	>= 17 et < 18				
ÉPREUVE DE CULTURE PLASTIQUE ET ARTISTIQUE	< 1	>= 17 et < 18	>= 8 et < 9	>= 17 et < 18					>= 1 et < 2	>= 19 et <= 20	>= 8 et < 9	>= 19 et <= 20				
EPR.PRACTIQUE & CREATION PLAST.					>= 1 et < 2	>= 16 et < 17	>= 5 et < 6	>= 16 et < 17					>= 2 et < 3	>= 10 et < 11	>= 10 et < 11	>= 10 et < 11
ÉPREUVE PROFESSIONNELLE					>= 2 et < 3	>= 17 et < 18	>= 3 et < 4	>= 17 et < 18					>= 2 et < 3	>= 19 et <= 20	>= 19 et <= 20	>= 19 et <= 20

## Répartition par académie à l'admissibilité et l'admission après barre

Académie	AGRÉGATION INTERNE					ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)				
	Admissibilité			Admission		Admissibilité			Admission	
	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
AIX-MARSEILLE	22	15	1	1	1	5	3	0		
AMIENS	12	8	2	2	0	3	2	1	1	0
BESANCON	4	3	0			1	1	0		
BORDEAUX	10	7	2	2	1	5	4	0		
CAEN	5	3	0			1	0	0		
CLERMONT-FERRAND	15	8	0			8	3	0		
CORSE	6	4	1	1	1					
CRETEIL PARIS	96	72	10	10	4	9	4	0		
DIJON	8	5	0							
GRENOBLE	25	13	3	3	2	5	4	1	1	0
GUADELOUPE	8	4	0							
GUYANE	7	7	0							
LILLE	19	11	2	2	1	8	3	0		
LIMOGES	3	2	0							
LYON	19	14	0			3	1	0		
MARTINIQUE	5	3	0							
MAYOTTE	5	2	0							
MONTPELLIER	20	15	2	2	2	6	4	0		
NANCY-METZ	15	13	2	2	1	2	1	0		
NANTES	33	20	5	5	3	8	6	2	2	1
NICE	15	10	1	1	0					
NOUVELLE CALEDONIE	2	1	0							
ORLEANS-TOURS	23	13	3	3	0	4	3	0		
POITIERS	10	6	1	1	0					
POLYNESIE FRANCAISE	9	6	0							
REIMS	10	7	0			2	2	1	1	0
RENNES	14	10	2	2	1	9	3	0		
REUNION	14	4	2	2	1					
ROUEN	17	9	0			1	1	0		
STRASBOURG	9	8	2	2	0	2	2	1	1	0
TOULOUSE	18	11	4	4	2	8	4	0		

## Répartition des admissibles et des admis par années de naissance

Année de naissance	AGRÉGATION INTERNE					ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)				
	Admissibles			Admis		Admissibles			Admis	
	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1952	1	1	0							
1954	1	1	0							
1956	1	0	0							
1957	1	1	0							
1958	3	3	0			1	1	0		
1959	4	3	0			1	1	0		
1960	5	3	0			2	2	0		
1961	10	5	0			1	1	0		
1962	5	3	0			4	1	0		
1963	7	6	1	1	1	1	1	1	1	0
1964	9	6	0			4	3	0		
1965	13	7	1	1	0	3	2	1	1	0
1966	14	12	0			5	2	0		
1967	11	10	0			2	0	0		
1968	15	10	3	3	1	5	5	0		
1969	8	5	1	1	1	3	0	0		
1970	18	16	3	3	2	6	3	1	1	0
1971	15	11	3	3	2	3	3	0		
1972	18	13	1	1	0	3	3	0		
1973	21	14	3	3	1	6	3	1	1	1
1974	23	13	1	1	1	2	1	0		
1975	17	9	1	1	0	5	4	0		
1976	19	11	1	1	0	6	3	1	1	0
1977	18	8	0	6	2	1	1	0		

1978	24	18	6	3	1	4	0	0		
1979	20	16	3	2	0	4	2	1	1	0
1980	21	12	2	3	2	4	3	0		
1981	28	17	3	3	0	2	1	0		
1982	27	17	3			3	3	0		
1983	28	17	0			1	0	0		
1984	18	10	2	2	1	3	1	0		
1985	13	11	4	4	2	2	0	0		
1986	11	7	0			2	1	0		
1987	18	10	1	1	1					
1988	8	6	1	1	1	1	0	0		
1989	2	1	0							
1990	3	1	1	1	1					

### Profession des admissibles et des admis

Profession	AGRÉGATION INTERNE					ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)					
	Admissibilité			Admission		Profession	Admissibilité			Admission	
	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admis sibles	Nb. présents	Nb. admis		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admis sibles	Nb. présents	Nb. admis
PERSONNEL DE DIRECTION	1	1	0			maître CONTR. ET AGREE REM TIT	79	47	6	6	1
ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR	6	4	0			maître CONTR. ET AGREE REM MA	9	3	0		
PERS ENSEIG TIT FONCT PUBLIQUE	8	5	1	1	0	CONT ET AGREE REM INSTITUTEUR	2	1	0		
PERS FONCTION PUBLIQUE	8	2	0								
PERS FONCT TERRITORIALE	4	1	0								
AGREGÉ	9	8	0								
CERTIFIE	429	287	44	44	20						
PLP	11	5	0								
PROFESSEUR ECOLES	2	1	0								

### Répartition femmes/hommes des admissibles et des admis

	AGRÉGATION INTERNE					ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)				
	Admissibilité			Admission		Admissibilité			Admission	
	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
FEMME	372	258	37	37	14	70	42	4	4	0
HOMME	106	56	8	8	6	20	9	2	2	1
TOTAL	478	314	45	45	20	90	51	6	6	1

### Répartition par diplômes des admissibles et des admis

Titre ou diplôme requis	AGRÉGATION INTERNE			ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)			
	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Titre ou diplôme requis	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	8	8	3				
MASTER	13	13	7				
GRADE MASTER	3	3	1	GRADE MASTER	2	2	1
ENSEIGNANT TITUL-ANCIEN TITUL CAT A	19	19	8				
DIPLÔME GRANDE ÉCOLE (BAC+5)	1	1	1				
DISP. TITRE 3 ENFANTS (MERE)	1	1	0				
				ADMIS ECH.REM.CERTIFIE PLP PEPS	3	3	0
				DIPLÔME GRANDE ÉCOLE (BAC+5)	1	1	0

## Remarques du président du jury

Comme chaque année, au travers du bilan de la session 2018, les lecteurs de ce rapport trouveront des analyses utiles à la préparation du concours de la session à venir. Je félicite les lauréats. J'adresse tous mes vœux de réussite à celles et ceux qui, probablement très déçus de ne pas avoir été reçus, vont je l'espère se préparer à nouveau, mais aussi aux nouveaux candidats. Tous, durant de nombreux mois, se prépareront aux exigences de l'admissibilité, puis de l'admission de la session 2019.

Comme depuis maintenant trois années, les épreuves se sont déroulées dans les locaux de l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Nantes. Les conditions d'espace, d'accueil et d'équipements y sont tout à fait satisfaisantes. Une équipe de professeurs y aide à encadrer les appariteurs et à créer toutes les conditions nécessaires à la plus grande sérénité possible pour le concours et les candidats. Je les remercie, ainsi que l'ensemble du jury, les vice-présidents et le secrétaire général — tous parfaitement disponibles et motivés — pour la qualité de leur travail et le professionnalisme de leurs expertises.

\* \* \*

La session 2018 a marqué des changements, anticipés cependant dès la session 2017 au travers de l'évolution progressive des sujets. L'arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation indique donc des changements dans certaines épreuves. Le présent rapport s'en fait état. Il faut en prendre connaissance avec soin et s'y conformer. Les candidats pourront également consulter le rapport de la session 2017 qui sensibilisait déjà aux évolutions réalisées.

Si nous avons été rassurés de pouvoir attribuer tous les postes pour l'agrégation interne, nous étions cependant dans la nécessité de ne pas tous les pourvoir pour le CAER. L'écart était cette année trop important au regard de la symétrie des seuils de réussite et d'exigences que nous souhaitons proches entre les deux concours. Au-delà, comme depuis plusieurs années, le constat peut être fait d'un concours qui accueille et reçoit le public auquel il est destiné : les lauréats sont des professeurs déjà titulaires dans le grade d'enseignement ouvrant l'accès au concours et dans la discipline. Au titre des recommandations, je ne puis que rappeler qu'un tel concours se prépare rigoureusement, pour les épreuves d'admissibilité comme pour celle de l'admission. Si ses évolutions récentes laissent une plus grande place aux acquis professionnels, pour autant le fait d'enseigner ne suffit pas à satisfaire aux dimensions culturelles, artistiques et théoriques d'un recrutement de professeurs agrégés. Aucune épreuve ne peut s'aborder en minorant à quelque niveau que ce soit sa préparation.

Le constat était fait cette année d'une meilleure confrontation aux sujets de l'épreuve orale professionnelle, notamment d'un moins grand déséquilibre entre analyse du sujet, dossier compris, et présentation argumentée d'une proposition d'enseignement. Toutefois, il perdure une certaine habitude de plaquer un protocole connu de l'enseignement au collège sans toujours mettre en perspective la nature des horaires comme des situations qui sont celles de l'enseignement au lycée. L'épreuve de pédagogie de l'admissibilité révélait une tendance fâcheuse, celle de dévier l'attendu de confrontation à une étude de cas qui, cette session, demandait de réfléchir des enjeux de l'évaluation.

L'épreuve de pratique et création plastique de l'admission ouvre désormais une voie possible de réponse en ancrant la production dans la dimension du projet. Cette session, peu de candidats l'ont explorée. Sur ce point si, dans l'épreuve et ses attendus, il ne s'agit en rien de se dispenser de l'engagement maîtrisé des langages et des moyens plastiques. Elle offre, dans un cadre spécifique, des possibilités d'élargissement de la pensée plastique, de la visée d'un dispositif, d'une réponse aux interpellations du sujet. Il revient cependant aux candidats de confirmer dès la soutenance, et d'assumer ainsi la conduite de son épreuve, soit la disposition d'une production achevée soit celle du projet. On ne peut varier de l'une et l'autre au gré des circonstances ou des opportunités de l'entretien avec le jury.

Durant cette année scolaire, de nouveaux programmes du lycée seront probablement publiés. Il sera important que les candidats en prennent connaissance, qu'ils mesurent des évolutions avec ceux de 2010. Sauf indication institutionnelle contraire, la session 2019 s'appuiera sur les textes des programmes enseignés au moment du concours et non ceux à venir, donc ceux de 2010. Le concours générera donc le moment venu cette nouvelle transition pour la session 2020.

Christian VIEAUX  
Président du concours  
Inspecteur général de l'Éducation nationale

## Admissibilité

## Rapport sur l'épreuve de pédagogie des arts plastiques

### Cadre réglementaire de l'épreuve de pédagogie des arts plastiques

L'épreuve prend appui sur un sujet à consignes précises assorti d'un ou plusieurs extraits des programmes du lycée. Le sujet peut comporter des documents iconiques et textuels. Le candidat conçoit, selon les consignes du sujet, une séquence d'enseignement destinée à des élèves du second cycle. Il prévoit le dispositif pédagogique, en précise le développement et les enjeux de l'évaluation ainsi que les prolongements éventuels liés au projet d'enseignement. À partir d'indications portées dans le sujet, il inclut également une étude de cas pouvant porter sur des dimensions spécifiques de la discipline (composante particulière du programme, compétence donnée, modalité pédagogique...)<sup>1</sup>.

#### **N.B.**

*Le sujet de cette épreuve d'admissibilité est téléchargeable sur le site devenirenseignant : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/>*

### 1. Préambule

Le rapport de jury relatif à l'épreuve écrite de pédagogie des arts plastiques s'adresse aux candidats soucieux de tenir compte des remarques et conseils pour préparer le concours de l'agrégation interne. Il est établi à partir de la conjonction entre les données réglementaires du concours, les écrits des candidats et les observations des membres du jury qui, au regard des attendus de l'épreuve et du sujet proposé, ont évalué ces écrits.

L'épreuve de pédagogie concerne majoritairement des candidats enseignant. À ce titre, s'appuyant sur une expérience professionnelle soutenue, elle invite à une réflexion théorique approfondie sur l'enseignement des arts plastiques. Elle nécessite une présentation explicite des apprentissages envisagés, de la posture de l'enseignant, de la place de l'élève et une justification raisonnée des choix, notamment didactiques et pédagogiques.

### 2. Rappels sur les données réglementaires, les consignes du sujet, les conseils de présentation des copies

Quelques données réglementaires jalonnent l'épreuve de contraintes inhérentes à tout concours, garantissant une équité entre tous les candidats et une évaluation objective du contenu des écrits. Des règles techniques et les consignes du sujet sont à respecter, précisées notamment sur la page de garde du sujet.

Cette session marquait des changements dans la définition de l'épreuve et les obligations faites aux candidats.

De longue date, cette épreuve écrite présentait un caractère plutôt composite en mêlant des parties rédigées, des tableaux, des cartes heuristiques ou schémas, des croquis figuratifs ou abstraits. Si le cadre réglementaire de l'épreuve n'impose plus les figures imposées d'annotations de type graphique ou schématique, le candidat peut toutefois encore en proposer. Dans ce cas, il prend seul sa responsabilité afin que ces éléments soient efficaces, soutiennent une argumentation ou une démonstration, soient maîtrisés dans toutes leurs dimensions y compris techniques.

Par contre, l'absence de séquence pédagogique explicitement présentée est rédhitoire, de même que la description ou la présentation d'une séquence pédagogique qui porterait uniquement sur d'autres cycles que ceux du lycée (cycles 3 et 4 au collège, par exemple), et cela, quelle que soit la qualité des développements que l'on pourrait y trouver par ailleurs.

Les rares cas de rupture d'anonymat avérés sont sanctionnés selon les dispositions réglementaires en vigueur. À ce titre, les futurs candidats doivent être particulièrement vigilants à ne pas mentionner dans la description de leur séquence pédagogique, par exemple une localisation trop précise d'un établissement scolaire, d'un lieu d'exposition visité, ou toute autre indication risquant de mettre à mal le principe de l'anonymat.

<sup>1</sup> Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. NOR : MENH1707648A.

Les copies sont numérisées. À ce titre, la pagination doit faire l'objet d'une numérotation attentive et rigoureuse : le texte, les croquis et les schémas ne doivent pas déborder du cadre matérialisé dans la copie au risque d'être amputés lors de la numérisation.

Ainsi, dès qu'ils en envisagent la préparation au concours, les candidats se doivent d'être attentifs aux contraintes matérielles, techniques et conceptuelles des épreuves, toujours rappelées dans les textes réglementaires, mais aussi dans les rapports de jury qui constatent d'une année sur l'autre la réitération d'erreurs largement évitables.

### **3. Ce que l'épreuve évalue**

À travers un écrit développé et structuré, l'épreuve de pédagogie des arts plastiques permet d'évaluer des capacités liées aux savoirs professionnels et aux connaissances théoriques en pédagogie, aux niveaux exigibles au grade de professeur agrégé. Déjà largement travaillés dans l'exercice professionnel des candidats, ces savoirs doivent cependant être préparés et mobilisés dans une visée élevée et étayée, à la hauteur du saut conceptuel, culturel et méthodologique qui est attendu dans le cadre d'une agrégation.

Ces capacités forment le champ des savoirs attendus et peuvent être listés de manière suivante :

- La maîtrise des enjeux artistiques sous-tendus par le sujet et les articulations aux savoirs professionnels.
  - o La capacité à :
    - Présenter des problématiques pertinentes et développées ;
    - Expliciter ces savoirs et ces connaissances dans le cadre d'une réponse aux questions posées par le sujet ;
    - Maîtriser les éléments de culture pédagogique et didactique disciplinaires dans leurs mises en relation avec les questions posées par le sujet.
- La maîtrise des modèles théoriques de la didactique et de la pédagogie des arts plastiques.
  - o La capacité à :
    - Mobiliser la connaissance des courants de pensée et des modèles pédagogiques dans l'enseignement scolaire ; des textes institutionnels en vigueur (programmes, dispositions de la loi, arrêtés, décrets, circulaires régissant l'action éducative et l'enseignement) ;
    - Penser un projet pédagogique nourri d'une connaissance de l'évolution de l'enseignement de la discipline dans ses visées, ses modalités pédagogiques et didactiques ;
    - Proposer une séquence pédagogique singulière, complète et ouverte, adaptée au second cycle ;
    - Définir les objectifs et compétences visés dans la séquence projetée en tant qu'étude de cas et les modalités de l'évaluation des apprentissages.
- La maîtrise de l'écrit.
  - o La capacité à :
    - Produire un écrit, structuré et fluide, mobilisant à bon escient le vocabulaire spécifique aux arts plastiques, étayé de références précises, soutenant et développant des problématiques repérées ;
    - Développer un raisonnement porteur d'un regard et d'une pensée critiques, nourri d'une sensibilité et d'une culture élargies.

À l'issue du traitement du sujet, le lecteur devra clairement saisir ce que les élèves auront réalisé, compris et appris dans une séquence d'arts plastiques. Ce dernier point était particulièrement mis en évidence dans le sujet cette année au moyen de l'étude de cas. Un autre attendu reposait quant à lui sur l'idée que les apprentissages ne pouvaient faire l'économie d'un principe de progressivité des savoirs acquis en arts plastiques, tout au long de la scolarité d'un élève.

### **4. L'analyse du sujet**

L'analyse méthodologiquement soutenue du sujet est une étape dont les candidats ne peuvent faire l'économie. Pourtant, nombre de copies donnent l'impression que certains ne sont pas partis de cette phase construite, mais d'une idée très approximative de l'énoncé, de quelques vagues intuitions ou de pratiques usuelles raccrochant une séquence déjà élaborée.

#### **4.1. Les aspects méthodologiques**

Le sujet devra faire l'objet d'une analyse développée et approfondie, étayée par des connaissances issues de la théorie, de l'histoire et de la philosophie de l'art comme de la pédagogie et des sciences de l'éducation, en lien avec des références artistiques identifiées, situées et analysées. Cette analyse devra être explicitée selon

la structure que le candidat aura choisie, et être transposée en tant qu'élément de sa réflexion professionnelle pour en extraire la matière d'une séquence pédagogique.

#### 4.2. Les données du sujet

Les données du sujet étaient scindées en consignes et documents. La formulation du sujet créait toutefois une articulation, un mouvement entre les divers éléments. Elle invitait ainsi le candidat à développer une réflexion hiérarchisée et fluide, incitant à quitter les postures conceptuelles aboutissant à une structure écrite trop figée.

Les *consignes* précisent les attendus sans les ordonner *a priori* d'une manière ou d'une autre. La lecture attentive de l'énoncé amène le candidat à se saisir des données complètes du sujet, à les détacher pour n'en omettre aucune dans le développement de sa pensée.

*Programme, séquence, étude de cas, évaluation (visée, temporalité, outils, modalités...), choix pédagogiques, connaissances, compétences, références artistiques et culturelles, dispositif, progressivité des savoirs* sont les termes qui forment le champ lexical des consignes du sujet. Il est indispensable non seulement de maîtriser les définitions des éléments en référence au champ disciplinaire et professionnel des arts plastiques, mais également de les structurer en les hiérarchisant ou en les regroupant. La majorité de ces termes appartiennent au vocabulaire commun professionnel et sont suffisamment compris par la majorité des candidats.

Toutefois, deux *dimensions* ont manqué de consistance dans de nombreuses copies :

- La dimension des *choix pédagogiques* ne saurait émerger sans le substrat nourri et complexe d'une pensée ouverte et délinéarisée. Dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques au lycée, la temporalité du cours est variable selon les cycles (secondaire et terminal) et les filières (littéraire ou scientifique par exemple). Ce différentiel dans la temporalité d'une séance d'arts plastiques au lycée — différente de la temporalité d'une séance au collège — amène à penser le cheminement d'une séquence dans laquelle le temps prend du volume et permet aux élèves de s'impliquer différemment et singulièrement dans un projet sans perdre de vue qu'une telle situation est souvent nouvelle pour eux. À l'intérieur d'un volume horaire conséquent en classe de première littéraire, la notion de choix pédagogiques doit intervenir à différents seuils de la conception du dispositif pédagogique : amorcer, impulser, accompagner, relancer, évaluer, articuler, valoriser.
- La dimension de l'*étude de cas* doit être clarifiée : elle repose sur une analyse et une mise à distance réflexive des modes opératoires mis en œuvre et en action dans la séquence proposée. Elle se détache de toute forme anecdotique pour emprunter la voie de l'analyse étayée par les théories de la pédagogie et de sciences de l'éducation. Le sujet invitait précisément le candidat à développer une étude de cas dans le domaine de l'évaluation des acquis des élèves.

Les *documents* sont deux extraits issus des programmes d'arts plastiques au lycée.

Le premier fait écho au programme d'enseignement obligatoire au choix d'arts en classe de première littéraire et constitue le noyau conceptuel du sujet, à savoir « *La figuration et les temps conjugués (...) la relation de l'image au temps* ».

Le second renvoie au programme d'enseignement de spécialité en classe terminale littéraire et d'enseignement facultatif d'arts au cycle terminal : il concerne l'évaluation comme « *acte intrinsèque à l'action et au dispositif pédagogique* ». Ces deux extraits devaient être compris et saisis par les candidats comme les éléments renvoyant à l'*architecture* des programmes : d'une part les matériaux conceptuels et sensibles permettant de construire des situations d'apprentissage pratique et culturel, d'autre part les outils permettant d'évaluer les acquis des élèves en situation d'apprentissage.

#### 4.3. Des problématiques aux sources de la transposition didactique

La problématique irrigue le devoir depuis l'analyse du sujet (contenus savants) jusqu'à la transposition didactique (contenus enseignables) et pédagogique (aspects procéduraux). Elle assure la cohérence et la cohésion des différentes parties, le cheminement d'une pensée en prise avec la théorie et la pratique. Problématiser consiste à définir les termes du sujet et à développer une analyse théorique à partir d'un questionnement ouvert et étayé : la qualité d'une problématique est donc liée à son potentiel analytique (concepts, notions, références) et à son caractère transposable dans le champ de la pédagogie des arts plastiques au lycée. Problématiser veut encore dire explicitement « poser un problème » — pas seulement une question — ; en ce sens, il est dit qu'une problématique « travaille son objet ». Quand on pose un problème, c'est bien qu'il y a quelque chose qui échappe à tout savoir *a priori*, quelque chose qui « fait énigme ». Il y a quelque chose qui résiste et qui induit des hypothèses ; et si « problème » il y a, c'est que quelque chose de contradictoire est sous-jacent, ou bien que quelque chose fait défaut. Problématiser, c'est

donc mettre en relation deux éléments contradictoires, mais pas opposés. « Contradictoire » convoque l'incompatible (qui ne peut coexister), l'antinomique (deux lois ou deux principes contraires), l'inconséquent (non conforme à la logique, en contradiction avec...).

Le sujet proposait un axe de réflexion sur la relation de *l'image au temps* en référence à la quatrième entrée du programme de première au cycle terminal (enseignement de spécialité) « *Figuration et temps conjugués* ». L'extrait du programme faisait implicitement référence à ce qui suit :

*Toute œuvre existe dans le présent de son exposition, mais travaille des temporalités d'une grande diversité : temps réel, temps exprimé, temps symbolisé, temps suggéré, temps de réalisation, temps de lecture, temps figuré, temps du dévoilement, temps juxtaposé. Cette conjugaison des temporalités esthétiques et du présent de l'image, auquel s'ajoutent ses propres devenir, permet de poser les questions de l'œuvre. (Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010)*

Cette entrée du programme énonce clairement une problématique générale fondée sur le *présent* de l'œuvre (et de l'image) et son articulation à des *temporalités diverses*.

La suite des éléments du programme fournit un faisceau de problématiques fondamentales, mais non exhaustives, invitant à réfléchir sur le rapport de l'image au temps sur le plan de l'iconographie, des procédures artistiques, de la réception, du devenir. Ainsi, la notion de *temps conjugués* ne se limitait-elle pas à la problématique des temps juxtaposés réduite à travers le prisme passé/présent/futur. D'autres pistes de réflexion pouvaient être envisagées sur les questions de l'image en mouvement (en développant, par exemple, une réflexion articulant image, temporalités, cinéma et art vidéo, nourrie par les références aux textes de Henri Bergson et de Gilles Deleuze), de l'image latente (en s'appuyant éventuellement sur les réflexions articulant image, temporalités et photographie nourrie par les références aux textes de Roland Barthes, de Régis Durand ou de Georges Didi-Huberman), de l'image en processus (avec une possible réflexion articulant image, temporalités, pratiques artistiques bidimensionnelles et arts numériques, nourrie par les références aux textes d'Arthur Danto, de Maurice Merleau-Ponty, de Gérard Wajcman ou de Marie-José Mondzain).

Nous insistons sur les références empruntées au champ de l'esthétique et de la philosophie de l'art, car elles ont particulièrement manqué de consistance cette année dans le corpus conceptuel et notionnel des copies. Les références au champ de l'histoire de l'art, du passé le plus lointain à l'art contemporain, quand bien même leur pertinence ne saurait être mise en cause, ne pouvaient suffire, à elles seules, à construire l'édifice d'une réflexion soutenue et diversement appuyée. En effet, sans autre point d'appui que les notions extraites de l'analyse des références artistiques, la transposition didactique et pédagogique n'échappe presque jamais à l'écueil de la modélisation, créant trop souvent ces situations où les élèves sont invités à *faire à la manière de*.

Nous voudrions enfin insister sur le fait que le développement soutenu de la problématique assure la cohérence des différentes parties de la séquence pédagogique, notamment autour de trois composantes telles qu'elles sont énoncées dans le rapport 2017 : les composantes plasticiennes (pratique artistique réflexive, acquisition de compétences techniques), théoriques (prise de recul, appropriation des outils de distance critique et d'analyse de la pratique artistique), culturelles (ouverture sur des œuvres, des pratiques et des démarches de référence et acquisition de connaissances culturelles).

## **5. Les objectifs et attendus de l'épreuve de pédagogie de l'agrégation interne**

Épreuve professionnelle par essence dans un concours interne, la pédagogie des arts plastiques à l'admissibilité nécessite pourtant que ses objectifs et attendus soient encore rappelés. Il est en effet assez fréquent de lire des copies qui confondent une forme relevant du récit d'expérience personnelle, ne se confrontant donc pas pleinement à un sujet donné, avec un écrit pédagogique théorisé construit au départ d'un questionnement sur les données du sujet et de leur appropriation.

### **5.1. Capitaliser l'expérience professionnelle personnelle en l'articulant à une réflexion outillée sur un sujet**

L'épreuve de pédagogie de l'agrégation interne permet d'évaluer les compétences professionnelles d'un candidat déjà enseignant. Cette épreuve qui s'appuie sur une expérience acquise dans un face à face pédagogique et soutenue par des formations professionnelles, donne à lire les spécificités attendues de la part d'un enseignant agrégé qui sera peut-être conduit à exercer en lycée ou en classe post-baccalauréat. L'élaboration d'une séquence pédagogique implique ici un certain recul réflexif afin d'argumenter les choix effectués. Il convient donc de se préparer en s'appropriant les enjeux spécifiques des programmes, contenus et méthodes du lycée et en s'attelant à développer des écrits structurés et étayés de connaissances et de références dans de nombreux domaines intellectuels.



## **5.2. Les aspects formels de la copie**

Dans sa forme, la copie doit respecter le cadre réglementaire et faire preuve de qualités rédactionnelles dans sa forme dissertée.

Il convient d'utiliser un vocabulaire spécifique et précis, dont les termes pourront être définis au besoin, ouvrant parfois sur de nouveaux contenus. Il est sans doute préférable d'affirmer un niveau de langue élevé en évitant les abréviations et les anglicismes si les termes francophones existent.

Il semble nécessaire de préciser que la copie se doit d'être lisible. Retraits, alinéas, sauts de lignes permettent d'identifier des paragraphes. Une copie, formellement bien organisée, articule des paragraphes distincts qui reflètent ainsi une pensée construite et structurée selon des objectifs. A contrario, les feuillets rédigés au fil de l'écriture, sans rebonds ni conclusion, manquent singulièrement de clarté et donnent un sentiment d'inachevé. Ce souci d'une communication écrite efficiente est souvent un indicateur fort d'une pratique professionnelle en cours.

Des croquis, tableaux synoptiques, cartes heuristiques et schémas peuvent prolonger et étayer le propos. Ils ne sont pas illustratifs et doivent apporter un éclairage nouveau ou synthétiser la pensée.

## **5.3. Les contenus et le sens du projet de séquence qui est proposé par le candidat**

Il s'agit pour cette épreuve d'élaborer une séquence pédagogique en s'appuyant sur une étude de cas crédible et de justifier l'ensemble par des choix pertinents. Cette année de nombreux candidats ont développé deux tiers de leurs copies sur les enjeux soulevés par une partie seulement du sujet, à savoir les notions de temps conjugués et de figuration, en s'appuyant certes sur de nombreuses références artistiques mais en omettant souvent un développement conséquent de la séquence pédagogique, située au cœur de l'épreuve.

Les meilleures copies réussissent à équilibrer un ensemble de données, axées sur les contenus de la séquence pédagogique. Cette dimension d'un temps spécifique dans la classe est un ensemble conséquent de divers éléments, articulant une préparation en amont et un vécu classe aux écarts plus ou moins prévisibles. Il s'agit par conséquent de développer un écrit alternant les questions d'enseignement, la description d'un dispositif complet et l'analyse des choix. Cette proposition pédagogique s'appuie pour la plupart des candidats sur des expériences et des réflexions professionnelles diverses et variées. Il semble pour autant opportun d'inscrire la singularité de cette séquence pédagogique à l'intérieur d'une progression (curriculaire et spiralaire), d'explicitier les éventuels prérequis, de mettre à jour des temps de régulation, d'identifier et clarifier les outils d'évaluation dans un contexte précis, un espace déterminé (la classe, le lycée, ou autre...) constitué d'élèves certes fictifs mais dont il conviendra d'envisager les propositions plastiques et autres réponses possibles.

La séquence pédagogique, au cœur de l'épreuve, ne doit donc pas se limiter à des déclarations d'intention, mais se développer de façon dense et précise, justifiant postures et partis-pris. Une simple fiche de préparation de cours ne répond pas aux attendus de cette épreuve qui exige réflexion, connaissances et choix argumentés.

## **5.4. Des apports théoriques et culturels pour argumenter, démontrer et soutenir une réflexion**

Les connaissances théoriques en matière de didactique des arts plastiques sont à valoriser dans la mesure où ces données ne sont pas qu'un exposé plus ou moins savant, sans aucune articulation avec le propos du candidat. Les références didactiques, précisément identifiées, synthétiquement exposées et clarifiées en regard de la problématique choisie, étayent des choix théoriques et pédagogiques mis en action dans la séquence conçue. Les éléments du sujet pouvaient conduire à mobiliser des compétences et des connaissances sur les questions du cycle et de la progressivité des apprentissages (temporalités), de l'image et de l'évaluation.

Les connaissances culturelles et artistiques ne servent pas d'illustration au propos, mais contribuent pleinement au développement des concepts et des notions sous-tendus par l'analyse du sujet et la problématique choisie. Elles sont le plus souvent mobilisées au titre de références artistiques partagées et communes, empruntées au champ de l'histoire de l'art. Ces dernières servent des enjeux liés aux apprentissages et aux capacités d'analyse mobilisées par les élèves. Ainsi une œuvre ou une démarche artistique peut être pertinente pour développer une notion ou un concept dans l'approche théorique du sujet, mais être moins intéressante quand cette même référence se trouve parallèlement mobilisée pour nourrir la partie de la séquence réservée à la culture artistique.

## Focus sur l'étude de cas du sujet de la session 2018 : l'évaluation

L'étude de cas consiste à analyser une approche professionnelle liée à l'enseignement à travers l'exposé d'une situation de cours, des réponses possibles d'élèves et des moyens précis employés par l'enseignant. Elle fait la preuve d'une pratique d'enseignement aiguisée par l'expérience et l'acuité d'un regard singulier. L'aspect descriptif de l'étude de cas doit nécessairement être accompagné d'une analyse des divers modes opératoires proposés dans la séquence.

Cette année, le sujet invitait les candidats à éclairer un point particulier de leur séquence avec une étude de cas portant sur l'évaluation des acquis des élèves.

« [...] Au titre d'une étude de cas, à partir des prescriptions du second extrait du programme (2) et en vous appuyant sur des objectifs et contenus précis de votre séquence, vous développerez également une réflexion sur des acquis des élèves (visée, temporalité, outils, modalité...).

[...]

2. Évaluation des acquis des élèves [...] »

L'évaluation ne peut se penser qu'en relation avec des objectifs d'apprentissage définissant des contenus précis. L'évaluation doit être pensée comme un instrument dans l'élaboration du cours, qui permet à l'élève de se situer et à l'enseignant de vérifier l'adéquation entre résultat et intention initiale de formation, dans le cadre des objectifs du programme. Cela implique pour l'enseignant de vérifier les acquis de ses élèves dans les trois champs de compétences disciplinaires que constituent les composantes plasticiennes et techniques (pratique artistique en faveur d'intentions), théoriques (distance critique et analyse réflexive de la pratique artistique), culturelles (appréhender la création artistique dans un contexte). S'ajoutent des compétences transversales qu'il convient d'explicitier ; par exemple l'autonomie dans le travail de recherche documentaire, la maîtrise de la méthode d'analyse d'une œuvre, la qualité rédactionnelle de la dissertation, etc.

Le sujet de l'agrégation interne s'appuie sur les programmes d'enseignement du lycée. La séquence est ainsi destinée à des élèves qui doivent maîtriser différents champs de compétences. Il faut noter que certains ont un écrit à produire lors de l'épreuve terminale de l'enseignement de spécialité du baccalauréat. Mesurer l'étendue des connaissances et vérifier les acquis des élèves peut aussi s'organiser à partir d'un travail écrit, rarement mentionné par les candidats. L'évaluation permet de mesurer des acquis et de valider la maîtrise de ces savoirs ou une formulation trop générale des objectifs d'un enseignement ne permet pas la mise en relation opérante des résultats. Objectifs et compétences ne peuvent se confondre. Si les objectifs d'apprentissage sont absents, manquent de clarté ou ne sont formulés qu'en termes généraux, une évaluation dite critériée et précise n'est pas crédible. Le non-dit et l'implicite doivent être évités, de la part de l'enseignant face à ses élèves et de la part du candidat s'adressant au jury.

Comment évalue-t-on et pourquoi ? L'évaluation n'est pas *une*, mais *multiple*. Elle s'inscrit dans des modalités d'approches diverses et des objectifs différenciés avec des outils variés et des fonctions à expliciter. Diagnostique, elle vérifie des prérequis et conduit à ajuster son enseignement. Formative, elle permet, à partir des erreurs ou réussites des élèves, de se situer et de continuer à apprendre ; elle accompagne des visées de progrès. Sommative, elle constitue un bilan régulier des acquis. Certificative, elle classe et situe par rapport à un ensemble normé, tel l'examen du baccalauréat.

Les choix des modes d'évaluation des acquis des élèves relèvent de la liberté de l'enseignant dans le cadre de son scénario pédagogique, et doivent clarifier les outils employés à cet effet — fiches, grilles, questionnaires, écrits divers et échanges verbaux — qui trouveront leur justification par l'analyse qui en sera faite. Par exemple, si évaluer n'est pas nécessairement noter, la forme de la notation est à envisager, même de manière critique, dans le cadre d'une évaluation sommative préparant à un examen. Constituer une grille d'évaluation avec des indicateurs clairs formulés du point de vue des élèves est appréciable ; a contrario, construire une évaluation sans reformuler les compétences générales c'est oublier que les compétences combinent de façon dynamique des tâches complexes convoquant des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être qui déterminent des indicateurs à objectiver.

À quel(s) moment(s) évalue-t-on ? L'évaluation s'observe à divers *moments* de la séquence. Les évaluations formatives au fil de la séquence permettent de sortir du seul modèle de l'évaluation bilan trop souvent rencontrée. Dans une logique de progressivité des apprentissages, consacrer des temps différents à observer l'atteinte des objectifs répond à la construction spiralaire des savoirs.

L'évaluation des acquis s'articule avec des modèles pédagogiques nourris de références empruntées au champ de la *pédagogie et des sciences de l'éducation*. Des outils employés souvent avec une grande pertinence trouvent toute leur légitimité lorsqu'ils sont soutenus par une réflexion étayée de références qui

précisent et nuancent une réflexion et des choix d'ordre didactique. Ainsi les études de cas les plus intéressantes témoignaient de la pertinence de divers supports permettant d'évaluer les acquis des élèves à différents niveaux de compétences et à plusieurs moments de la séquence. À l'opposé, de trop nombreux candidats ont développé une séquence se déroulant sur un schéma linéaire standard — incitation, pratique de l'élève, références artistiques, évaluation finale — mais en traitant de manière trop succincte l'évaluation des acquis des élèves, reléguée comme une évidence, en fin de devoir.

## 6. Conclusion

Cette épreuve est une invitation à se penser enseignant. Elle engage à prendre tout le recul nécessaire à l'analyse de sa propre pratique en la projetant en direction d'élèves du secondaire. Certains candidats n'ont pas réussi à entrer finement dans la problématisation de l'acte pédagogique, d'autres se sont perdus à chercher une exhaustivité inatteignable. Les candidats les plus aguerris ont su trouver l'équilibre, articulant leurs connaissances du monde artistique et éducatif ; ils ont su écrire et analyser conjointement leurs postures d'enseignant et leurs méthodes d'enseignement. On ne peut que conseiller la lecture des textes axés sur la pratique de l'enseignement et s'entraîner à écrire régulièrement sur sa pratique professionnelle. Il s'agit dès lors de s'approprier un vocabulaire propre et une méthodologie qui éclairent les différents temps du métier.

### Repères : bibliographie et sitographie

#### Repères sur l'art, l'esthétique

- ARASSE Daniel, *On n'y voit rien*, Éd. Denoël, Médiations, 2000
- BACHELARD Gaston, *La Dialectique de la durée*, Éd. Presses universitaires de France, Quadrige, Paris, 2001
- BARTHES Roland, *La Chambre claire*, Éd. Les Cahiers du Cinéma, Gallimard, Seuil, Paris, 1980
- BELTING Hans, *Pour une anthropologie des images*, Éd. Gallimard, Le Temps des images, 2004
- BERGSON Henri, *Matière et mémoire*, Éd. PUF, Quadrige, 2012
- DELEUZE Gilles, *L'image-mouvement*, Éd. de minuit, 1983
- DELEUZE Gilles, *L'image-temps*, Éd. de minuit, 1985
- DIDI-HUBERMAN Georges, *Devant le temps, Histoire de l'art et anachronisme des images*, Collection Critique, Éd. de Minuit, 2000
- DURAND Régis, *Le Temps de l'image, essai sur les conditions d'une histoire des formes photographiques*, Éd. La Différence, Paris, 1995.
- FRÉCHURET Maurice, *Effacer : paradoxe d'un geste artistique*, Éd. Les Presses du réel, Dedalus, 2016
- LORIN Claude, *L'inachevé*, Éd. Grasset, Figures, 1984
- MERLEAU-PONTY Maurice, *L'œil et l'esprit*, Éd. Gallimard, Folioplus philosophie (n° 84), 2006
- VIART Christophe, *L'art contemporain et le temps*, Éd. Presses universitaires de Rennes, 2016

#### Repères sur l'enseignement des arts plastiques

- ARDOUIN Isabelle, *Du dessin aux arts plastiques*, in *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de DEVELAY Michel, Éd. ESF, coll. Pédagogies, 1995
- GAILLOT Bernard André, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Éd. PUF L'éducateur, 2006
- MONNIER Gérard, *Des Beaux-Arts aux Arts Plastiques, une histoire sociale de l'art*, Éd. La manufacture, Besançon, 1991
- PÉLISSIER Gilbert (sous la direction de), *Arts plastiques au collège. Enseignement en situation d'autonomie*, 1987, MEN pour la première édition, seconde Éd. CRDP Lyon, 1988
- ROUX Claude, *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Éd. Jacqueline Chambon, 1999

#### Ouvrages permettant la synthèse sur des avancées en matière de pédagogie, de didactique, de théories des apprentissages

- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Éd. ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques
- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Éd. ESF, 1992
- CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*, Éd. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985
- DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Éd. Hachette éducation, coll. Pédagogies pour demain, Nouvelles approches, 1996
- DEVEULAY Michel, *Peut-on former les enseignants ?* Éd. ESF, 1994 (éclairages sur le domaine relatif aux savoirs disciplinaires et à leur épistémologie, le domaine de la didactique de leurs disciplines, de celui de la pédagogie, et du domaine de la formation psychologique)
- FOUREZ Gérard, ENGLEBERT-LECOMTE Véronique, MATHY Philippe, *Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Éd. De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, Paris-Bruxelles, 1997

- MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Éd. ESF, 1987 (réflexions théoriques sur la situation problème et questions liées à son application pratique)
- PERENNOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Éd. ESF, 1994 (sociologie du métier d'élève, du travail scolaire et de l'organisation éducative)
- RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant, 5 leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Éd. Fayard, 1987 (approche philosophique des rapports entre l'individu et le savoir)
- REUTER Yves (sous la direction de), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE-DERVILLE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique, REUTER Yves, Éd. De Boeck, troisième édition avril 2013

#### **Quelques outils et ressources en ligne :**

- Comment reconnaître une progression spiralaire en arts plastiques ?  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques/29/7/6\\_RA\\_C4\\_AP\\_Comment\\_reconnaitre\\_une\\_progressionspiralaire\\_567297.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/7/6_RA_C4_AP_Comment_reconnaitre_une_progressionspiralaire_567297.pdf)
- Enseigner des problèmes, par Bernard MICHAU [http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1180367117703/0/fiche\\_ressourcepedagogique/&RH=1160168271390](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1180367117703/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1160168271390)
- Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques/62/4/16\\_RA16\\_C4\\_APLA\\_diffERENCE-probleme-question\\_DM\\_625624.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/62/4/16_RA16_C4_APLA_diffERENCE-probleme-question_DM_625624.pdf)
- L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution  
<http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/christian-ruby.pdf>
- Lexique des termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et l'enseignement  
<http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-peda.pdf/view?searchterm=lexique>
- L'évaluation en arts plastiques, cinq fiches rédigées sous l'angle des principes et de la dynamique de l'évaluation en arts plastiques, apportant des indications sur une évaluation au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève (Fiche 1 : Rappel des textes et dispositions réglementaires ; conceptions et principes de l'évaluation en arts plastiques ; Fiche 2 : Terminologie, étapes, processus, finalités de l'évaluation dans ses conceptions générales en éducation ; Fiche 3 : Dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative (évaluation-bilan) en arts plastiques ; Fiche 4 : Contributions spécifiques des arts plastiques à la mobilisation et l'acquisition des compétences du socle ; Fiche 5 : Les moments privilégiés et récurrents d'une évaluation servant les apprentissages en arts plastiques) <http://eduscol.education.fr/cid111694/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-evaluation.html>
- L'évaluation en arts plastiques, un dispositif pédagogique : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/enseignement/l-evaluation-un-dispositif-pedagogique-896461.kjsp?RH=ARTP>
- La séquence, une unité d'enseignement opérante et structurante dans le parcours de formation de l'élève en arts plastique :  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques/92/1/7\\_RA16\\_C4\\_APLA\\_La\\_sequence\\_une\\_unite\\_denseignement\\_649921.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/92/1/7_RA16_C4_APLA_La_sequence_une_unite_denseignement_649921.pdf)
- Lexique de modèles et de concepts pédagogiques et de la psychologie de l'éducation (recension de théories et définitions <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-modele.pdf/view>
- Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques/30/3/15\\_RA\\_C4\\_AP\\_Qu\\_apporte\\_l\\_analyse\\_d\\_oeuvre\\_DM\\_567303.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/30/3/15_RA_C4_AP_Qu_apporte_l_analyse_d_oeuvre_DM_567303.pdf)
- Voir et comprendre une œuvre à partir de sa reproduction :  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques/30/1/14\\_RA\\_C4\\_AP\\_Trois\\_fiches\\_pour\\_reflechir\\_567301.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/30/1/14_RA_C4_AP_Trois_fiches_pour_reflechir_567301.pdf)
- Appareil n°9/2012 Penser l'art, penser l'histoire, notamment Jan BLANC, l'histoire de l'art prise au mot :  
<https://appareil.revues.org/1400>
- Appareil n°9 Art et temps : <https://journals.openedition.org/appareil/1442>

- Image *re-vues* (2008). Traditions et temporalités des images:  
<https://journals.openedition.org/imagesrevues/60>
- Image *re-vues* n°8 (2011 ), Figurer les invisibles: <https://journals.openedition.org/imagesrevues/430>
- MORISSET V. (2006). Le mouvement des images  
[http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-mouvement\\_images/ENS-mouvement-images.htm](http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-mouvement_images/ENS-mouvement-images.htm)
- Dossier pédagogique (exposition) : Le Temps, vite, Centre Pompidou, 2000  
<https://www.centrepompidou.fr/cpv/ressource/co48XKK/rM6BXG>
- CARPENTIER Régine, Parcours LAM autour de l'expression de la temporalité, Lam <http://www.musee-lam.fr/wp-content/uploads/2010/12/Parcours-autour-de-l-expression-de-la-temporalite.pdf>
- VIART Christophe, l'imminence d'une révélation: [http://www.pur-editions.fr/couvertures/1476089809\\_doc.pdf](http://www.pur-editions.fr/couvertures/1476089809_doc.pdf)

## Rapport sur l'épreuve de culture plastique et artistique

### Cadre réglementaire de l'épreuve de culture plastique et artistique

L'épreuve a pour but d'évaluer des compétences attendues d'un professeur d'arts plastiques pour la mise en œuvre des composantes culturelles et théoriques de la discipline : mobiliser la culture artistique et les savoirs plasticiens au service de la découverte, l'appréhension et la compréhension par les élèves des faits artistiques (œuvres, démarches, processus...), situer et mettre en relation des œuvres de différentes natures (genre, styles, moyens...) issues de périodes, aires culturelles, zones géographiques diverses, analyser et expliciter l'évolution des pratiques dans le champ des arts plastiques et dans ses liens avec des domaines très proches (photographie, architecture, design, arts numériques...) ou d'autres arts avec lesquels il dialogue.

L'épreuve prend appui sur un sujet à consignes et une sélection de documents iconiques et textuels. Tirant parti de l'analyse de cet ensemble, le candidat développe et argumente une réflexion disciplinaire sur l'évolution des pratiques artistiques.

Le programme de l'épreuve porte sur les problématiques, questions, questionnements plastiques et artistiques induits par les programmes d'arts plastiques du lycée. Six questionnements plus spécialisés issus de ces programmes orientent la réflexion à conduire ; ils sont publiés sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale et sont périodiquement renouvelés.<sup>2</sup>

#### **N.B.**

*Le sujet de cette épreuve d'admissibilité est téléchargeable sur le site [devenirenseignant](http://www.devenirenseignant.gouv.fr/) : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/> <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/>*

### Questionnements au programme pour la session 2018

Le programme du concours inclut :

- Les programmes d'enseignement des arts plastiques au lycée.

Ces programmes sont ceux en vigueur l'année du concours.

Le candidat mobilise ses connaissances des problématiques, questions, questionnements plastiques et artistiques induits par les programmes d'enseignement. Il développe et argumente une réflexion disciplinaire, axée sur l'évolution des pratiques artistiques, à partir de l'analyse d'un sujet à consignes précises, composé d'une ou plusieurs questions, et d'une sélection de documents.

Les six questionnements plus spécialisés, indiqués ci-dessous, orientent la réflexion à conduire pour la session 2018.

Un premier groupe de trois questionnements permet d'envisager, dans diverses dimensions (pluralité de domaines artistiques en arts plastiques, multiplicité des techniques, sans limitation historique et dans des aires géographiques et culturelles variées) et par des approches complémentaires, les enjeux et les évolutions de la création artistique en lien à la matérialité, à la relation de l'œuvre au spectateur, à l'inscription des œuvres dans un espace architectural ou naturel.

- 1. L'expérience de la matérialité**
- 2. L'espace du sensible**
- 3. Les espaces de présentation de l'œuvre**

Un quatrième questionnement porte — de manière spécifique — sur des enjeux du dessin abordés selon plusieurs axes : l'écriture, la gestualité, l'implication du corps ou de sa mise à distance dans une production graphique, l'extension du dessin à des pratiques artistiques engageant des technologies, dont celles liées au numérique.

- 4. L'artiste dessinant et les « machines à dessiner »**

Un troisième groupe de questionnements permet d'aborder la question de la représentation en art selon deux directions de travail : celle des effets induits par les interactions entre outils, moyens et techniques, médiums et matériaux sur l'intention de représenter et sur les évolutions de la représentation en arts plastiques, et celle de la distance entre une image à visée artistique et son référent dans le cadre d'une figuration avec des langages plastiques.

- 5. Les procédés de représentation**
- 6. Figuration et image**

<sup>2</sup> Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. NOR : MENH1707648A.

## 1. Remarques générales

### 1.1. Mise à disposition des candidats d'un sujet « zéro » et de notes de commentaire

Pour cette première session de la nouvelle formule de l'agrégation interne, les candidats avaient, comme support et conseils de préparation, les **notes de commentaire et sujet zéro**, publiés sur le site [devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr) : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/>

### 1.2. Les programmes du lycée comme référence de l'épreuve

Les questionnements, objets d'études, grandes problématiques qui sous-tendent et structurent une approche des évolutions de la création artistique dans les programmes du lycée forment désormais le « référentiel » de l'épreuve de culture plastique et artistique orientée par une série de six questionnements mis en ligne. Ils sont donc à aborder, non dans leur perspective pédagogique (transposition dans les buts et modalités d'une séquence pédagogique), mais du point de vue d'une histoire de l'art, de l'esthétique, d'une compréhension et explicitation de problématiques repérables dans le champ des arts plastiques qui touchent à la question de la création artistique.

Articulé de manière plus étroite à une connaissance raisonnée et maîtrisée des programmes du lycée, avec une résonance axée sur six entrées spécifiques, cette épreuve écrite est donc à travailler en s'appuyant sur des recherches, des lectures, des mises en perspectives historiques articulant des approches synchroniques et diachroniques, des réflexions sur les problématiques spécifiques et transversales inhérentes à chacune d'elles.

Les références personnelles, qu'elles soient issues de tous domaines, théorique ou pratique, sont puisées dans l'ensemble des périodes et sont appréhendées en fonction de leur adéquation aux exploitations des six questionnements. Ceux-ci sont à travailler de manière individuelle et complémentaire dans le but d'acquérir un esprit de synthèse construit et diversifié, relevant des compétences attendues d'un enseignant en lycée.

## 2. L'analyse du sujet et de ses documents

L'intitulé du sujet spécifiait : « À partir des documents dans le dossier joint, et en mobilisant d'autres références artistiques de votre choix (artistiques, historiques, techniques, etc.) pour enrichir votre propos et étayer votre argumentation, vous conduirez une réflexion sur **l'œuvre d'art à la fois objet et espace du sensible.** »

Ce sujet était accompagné d'un dossier de cinq documents. Proposés à l'analyse, ces documents accompagnaient donc un questionnement sur l'œuvre d'art à *la fois* objet et espace du sensible. Ils étaient à traiter de manière équivalente. Certains candidats ont pourtant occulté un ou plusieurs documents, leur devoir risquant par là même d'être considéré comme ne rentrant pas dans le cadre des exigences de l'épreuve.

Le sujet proposé à notre étude aborde, à la fois par son intitulé et la nature des documents du corpus, la question de l'œuvre d'art en tant qu'objet, et sa mise en relation avec son espace de présentation. Conduire une réflexion sur l'œuvre d'art, à la fois objet et espace du sensible, devait amener les candidats à questionner cette articulation, et à revenir sur ce lien indissociable qui lie création et condition de sa mise en regard pour le spectateur.

Trop de copies n'ont vu dans ce sujet qu'un prétexte à n'évoquer qu'une simple évolution historique, qui consisterait à décréter que l'œuvre d'art est désormais associée à des modalités de présentation, et que le spectateur jouerait un rôle radicalement différent. Or, s'il est vrai que la nature et le statut de l'œuvre, comme ses conditions de perception, ont subi des bouleversements et des modifications certaines, il convenait d'en préciser les enjeux et les articulations avec finesse en évitant les discours convenus et les généralités non porteuses de questionnements réellement pertinents.

Chacun des quatre documents iconiques (de l'Antiquité au XXI<sup>e</sup> siècle), faisant référence à des objets spécifiques (architecture, peinture, cinéma, sculpture), inscrits dans des espaces très variés (espace intérieur, extérieur, sacré, institutionnel, urbain), souligne la relation au corps du spectateur, dont l'implication physique (déplacement, participation), était la condition de l'expérience effective de l'œuvre. Comment dès lors amorcer une réflexion sur l'objet et l'espace, sans adjoindre à ces deux termes la composante corporelle, sans laquelle rien n'est possible.

« Visible et mobile, mon corps est au nombre des choses, il est l'une d'elles, il est pris dans le tissu du monde et sa cohésion est celle d'une chose. Mais, puisqu'il voit et se meut, il tient les choses en cercle

autour de soi, elles sont une annexe ou un prolongement de lui-même, elles sont incrustées dans sa chair, elles font partie de sa définition pleine et le monde est fait de l'étoffe même du corps<sup>3</sup> »

## 2.1. Le texte d'Etienne Souriau

Le texte d'Etienne Souriau complétait quant à lui, le corpus d'images, en revenant sur la question des sens, engagés dans l'appréhension de l'œuvre. En aucune façon, ce document textuel n'était à envisager comme prévalant, au regard du questionnement, sur les documents iconiques. Certains l'ont considéré comme le prisme par lequel exploiter les autres documents, le confondant avec le sujet posé, voire élaborant leur plan en fonction de sa structure.

Bien qu'énonçant certains faits liés à des postulats historiques et culturels (comme la prédominance de l'œil et de l'ouïe sur les autres sens), son propos pouvait donner lieu à une discussion ouverte et à des questionnements croisés. L'analyse de son propos se devait d'être distanciée. Beaucoup de candidats sont restés influencés par ce texte et ont fait une focalisation sur la notion de perception, éludant un renvoi au dispositif et à la mise en place plastique. On pouvait tout à fait remettre en cause la pensée de son auteur ou du moins questionner son propos.

Que la vue et l'ouïe autorisent, parce que ce sont des sens à distance, une contemplation collective est une chose, mais est-on certain pour autant que l'on puisse, par exemple, provoquer *des sensations par des procédés assez sûrs* ? Cette réflexion sur les sens invitait notamment, à mentionner les travaux de Maurice Merleau-Ponty liés à *La Phénoménologie de la perception* (1945), puisque ce dernier nous incite à repenser l'acte de perception dans une relation au corps qu'il envisage comme la condition permanente de l'expérience parce qu'il constitue l'ouverture perceptive au monde et à son investissement.

Merleau-Ponty dit : « Notre corps, comme point de vue sur les choses et les choses comme éléments abstraits d'un seul monde, forme un système où chaque moment est immédiatement significatif de tous les autres<sup>4</sup> »

Ainsi, quand Souriau nous parle de « contemplation collective », on pouvait aussi penser cette question au travers de la singularité du corps de chaque individu, dont l'expérience avec l'œuvre et l'espace est indissociable d'un réseau d'inférences que celui-ci a patiemment tissé et qui constitue son propre paysage. Que voyons-nous finalement en commun ? La perception d'un objet peut-elle se situer dans l'ici et maintenant ?

Dans le champ des arts plastiques et plus largement de créations procédant du visuel, questionner la perception qui donne un primat à la vue, c'est être conscient que toute construction visuelle repose sur un jeu incessant entre réalité et simulacre, vérité et artifice, comme si pour faire apparaître le réel, il fallait fatalement passer par des stratégies et des ruses. L'extension du champ des arts plastiques, tant dans sa redéfinition possible de l'œuvre, que dans les moyens mis en œuvre lors de son élaboration, comme dans sa monstration ou sa conservation, a réveillé chez le spectateur, ses sens, dans la plus large acceptation possible.

Quoi qu'il en soit, il n'était pas tant question d'établir une liste d'œuvres et de dresser à chaque fois un catalogue des sens sollicités, mais davantage de nous faire ressentir, en quoi, des propositions plastiques engagent le corps dans son entier, ne serait-ce que par le biais de la matérialité des éléments en jeu et l'attention accordée à leur mise en espace.

Les éléments du dossier apportaient donc une matière fertile, pour nourrir une réflexion personnelle, et même si le candidat était amené à les compléter par d'autres exemples de son choix, il convenait, afin de pouvoir en dégager une problématique pertinente, de ne pas faire l'économie d'une lecture fine, précise et croisée. Il convenait de prendre en compte les spécificités de chacun d'eux sans appliquer de manière restrictive une méthode analytique exempte de tout questionnement différencié.

## 2.2. L'œuvre d'art comme objet

S'il est difficile de dissocier l'œuvre d'art de son espace de présentation, il était toutefois important de revenir sur cette question de l'objet avec ce qu'elle implique comme champ ouvert de réflexions et de perspectives : objet spécifique, pensé et conçu dans une visée esthétique, et doté de qualités matérielles, œuvre comme déplacement d'un objet commun et ordinaire dans une sphère donnée, mais également comme condition d'apparition du sensible au monde, dans un espace où tout est organisé pour en faire l'expérience. Ces

<sup>3</sup> Maurice Merleau-Ponty, in *L'Œil et l'Esprit*, Paris, 1964.

<sup>4</sup> Maurice Merleau-Ponty, in *Phénoménologie de la perception*, Paris, 1945.



différentes modalités n'étant pas à envisager uniquement dans une dimension chronologique et historique, mais comme des **pratiques** pouvant être désormais non seulement à l'œuvre, mais associées.

L'œuvre comme objet pouvait aussi induire l'idée d'un fragment dans un ensemble. Un objet parmi d'autres objets, à dissocier, à rassembler, à mettre en résonance. Œuvre d'art comme un des objets au sein de l'œuvre d'un artiste, œuvre d'art comme une des parties constituant une proposition d'exposition. Ce qui apparaît comme convergent, c'est que cet objet tente de dire, d'une manière réglée et ordonnée, une perception du monde.

Revenir sur l'objet d'art, c'est donc revenir sur sa place précise, et sur les conditions de sa visibilité dans les espaces qui lui sont dévolus, et par voie de conséquence sur la place également accordée au spectateur.

On pouvait souligner que l'autonomie progressive de l'objet d'art, le désir d'une visibilité accrue, conduisent par le biais d'un appareillage scénographique et à des stratégies curatoriales, à un objet destiné à faire événement, et à induire chez le spectateur une lecture dirigée de l'œuvre. Dès lors, questionner notre relation à l'objet d'art implique de l'envisager conjointement aux sensations produites par sa présence dans l'espace de présentation et aux différentes attitudes possibles de la part du spectateur.

Différents points de vue pouvaient alors être convoqués, tel celui de Michael Fried<sup>5</sup>, soulignant la part de théâtralité inhérente à l'objet d'art, ou celui de Donald Judd<sup>6</sup>, voulant au contraire éliminer toute interprétation de l'œuvre, au profit d'un objet qui relève d'un temps et d'un espace qui lui est propre. On pouvait également réfléchir à la question de la perception de l'objet d'art, quand celui-ci se trouve doublé d'un choix fort, façonné par un commissaire, qui en propose une certaine lecture.

Nous pouvons nous rappeler de la position d'Harald Szeemann<sup>7</sup>, qui, pour son exposition *Quand les attitudes deviennent forme*, ne se contente pas de laisser chaque spectateur construire sa propre réception, en considérant que son « rôle est de construire une perception particulière des mondes de représentation du monde de l'art<sup>8</sup> »

### 2.3. La question de l'espace

La question de l'espace était capitale à interroger, non seulement en tant que réceptacle de l'œuvre, mais aussi en tant que lieu possible d'une expérience à vivre pour le spectateur. Mais avant de voir en quoi l'espace de l'art pouvait être différent d'un espace dévolu à une autre pratique, encore fallait-il revenir sur quelques notions clés.

La manière d'envisager l'espace et de le concevoir a changé au cours des siècles, mais une chose demeure commune, il est à chaque fois pensé à partir du corps. On pouvait se remémorer qu'Aristote utilisait en son temps deux termes différents pour désigner l'espace. *Kora*, lorsqu'il s'agissait de désigner l'espace de terre entre deux objets, et *topos*, pour signifier le lieu du corps, de l'objet, de la réalité dont on parle.

On pouvait s'appuyer sur le texte de Martin Heidegger *Remarques sur art -sculpture-espace*<sup>9</sup> : « Qu'est-ce que l'espace ? Interroge le philosophe - Réponse : l'espace espace. Espacer signifie : essarter, dégager, donner un champ libre, de l'ouverture [...] L'homme n'est pas dans l'espace à la manière dont l'est un corps. L'homme est dans l'espace de telle sorte qu'il concède — et — aménage l'espace, qu'il a toujours déjà concédé — et aménagé l'espace ».

Avant même toute appréhension d'une œuvre dans l'espace, notre corps envisage et se projette dans l'espace à la faveur des éléments présents (plans, surfaces, lumière...) qu'il interprète, ajuste et organise. Ainsi tout ce que le corps peut vivre comme sensations et perceptions dans l'espace, ne peut être qu'amplifié par la présence d'une œuvre d'art. C'est dans cette triangulation entre l'œuvre, l'espace et le spectateur, que l'espace du sensible prend tout son sens.

Les éléments iconiques du corpus permettaient dans un premier temps d'en mesurer les effets, mais également d'établir des liens, puisque l'on voit bien qu'à chaque fois, le spectateur est amené à vivre une expérience particulière de l'espace, conjointement à la découverte d'une œuvre d'art. Que ce soit au travers des choix formels et structurels, comme des matériaux utilisés ou des techniques mises en œuvre, l'ensemble

<sup>5</sup> Michael Fried, *La place du spectateur, esthétique et origine de la peinture*, Gallimard, 1990.

<sup>6</sup> Donald Judd, *Specific Object*, in *Arts Yearbook* 8, 1965.

<sup>7</sup> Harald Szeemann, *Quand les attitudes deviennent forme*, Berne, 1969.

<sup>8</sup> In *Écrire les expositions*, Harald Szeemann, La lettre volée, Bruxelles, 1996.

<sup>9</sup> Martin Heidegger, *Remarque sur art-sculpture-espace*, 1964, Rivages poche / Petite bibliothèque, 2009.

pensé dans une relation étroite avec l'espace d'accueil, tout était là pour favoriser l'émergence d'un espace du sensible, pour le spectateur. Si au fil du temps, on pouvait souligner la possibilité pour l'artiste, de composer avec un espace de plus en plus ouvert à une expérimentation sensible, tactile et intime, la qualité d'une œuvre, avait déjà le pouvoir de plonger le spectateur dans une proximité inédite ou de le convoquer physiquement au seuil d'un espace transcendant.

L'espace propre de l'œuvre joue un rôle important dans la perception de l'objet d'art (par exemple, les limites matérielles : cadre, socle, dispositifs divers). Ces limites qui traditionnellement conduisent le spectateur à maintenir une distance respectable pour ne pas pénétrer dans le champ de l'œuvre, ne sont plus forcément marquées aujourd'hui, ou se proposent même, comme une zone à transgresser. Cette donnée peut contribuer à étendre notre espace sensible, comme la lecture de l'objet qui s'y inscrit.

L'analyse des documents comme le choix d'autres œuvres en appui permettait de conduire une série de questionnements : de quelle manière l'œuvre nous apparaît-elle ? Est-ce dans l'instant et l'immédiateté ? Coupée du monde, parce qu'inscrite au sein d'un espace neutre de retranchement (le « white cube ») ? Au cours d'un cheminement corporel et introspectif ? Dans un flux et en prise directe avec l'espace social environnant ? Jusqu'à quel point la nature de l'espace peut-elle changer notre perception de l'œuvre ?

La question de l'inscription de l'œuvre dans un espace donné et de l'« *in situ* » comme champ d'intervention pour les artistes, était aussi à exploiter pour nourrir notre réflexion. Et dans ce sens la position des artistes peut varier, comme le regard porté par le spectateur sur l'œuvre produite. De la création à la réinterprétation d'une œuvre en fonction des conditions et des espaces d'exposition, au projet à jamais indissociable de l'espace pour lequel il a été conçu, d'une intervention pérenne dans l'espace public, à un dispositif éphémère, sont autant de possibles qui influent sur la manière dont nous allons comprendre, sentir, vivre un moment unique de rencontre avec l'œuvre.

Car ce qui se joue au final, c'est bien cette rencontre avec l'œuvre, non pas juste sa saisie dans un espace dédié, mais un acte irréversible capable de révéler un pan du monde insoupçonné.

#### **2.4. Immersion et Interactivité**

Beaucoup de copies sont revenues sur le caractère immersif de certains travaux d'artistes, comme moyen de plonger le spectateur au cœur d'un espace conçu pour en faire une exploration sensible. Si de nombreux candidats ont mentionné des installations, ou des environnements se déployant largement dans l'espace comme étant de nature forcément immersive, il est important de souligner qu'être dans un espace ne conduit pas nécessairement à habiter cet espace. Encore faut-il que la qualité des moyens et la pertinence de l'intervention artistique engendrent pour le spectateur le désir de s'y inscrire ici et maintenant. Et dans ce sens, il convenait de choisir des exemples précis et opérants, car multiplier les effets et stimuler à outrance le spectateur peut avoir des résultats inverses à ceux escomptés quant à l'efficacité de l'œuvre.

Les sollicitations permanentes dans l'espace public (visuelles, auditives olfactives...) peuvent avoir pour effet d'annuler notre réactivité. Le champ de l'art n'est pas exempt de ce phénomène, surtout quand celui-ci a pour projet l'entertainment.

#### **2.5. L'espace de l'architecture**

Certes, le document 1 nous proposait une vue en contre-plongée de la coupole du Panthéon de Rome, œuvre d'Apollodore de Damas, mais il était difficile de regarder ce fragment d'architecture sans le relier à l'ensemble du bâtiment très connu.

Si ce dôme est un objet, dont la virtuosité tant technique que conceptuelle a été soulignée par les candidats, il est aussi un point d'orgue d'un programme architectural rigoureux et organisé. Celui-ci avait en effet pour objet d'amener progressivement le visiteur, au cours d'un cheminement spatial étudié, à comprendre et à ressentir la spécificité de ce lieu, avant qu'il ne soit lui-même intégré au centre d'un dispositif, qui, si l'heure s'y prêtait, lui permettrait, à l'image de l'empereur Hadrien, d'être lui aussi en pleine lumière<sup>10</sup>.

Si certains candidats ont repéré la dimension scopique de l'oculus, et sa capacité d'union entre le cosmos et la terre, ils n'ont trop souvent vu dans la lumière qu'un élément immatériel. Une approche de la lumière comme matériau aurait pu davantage mettre en regard des propositions d'artistes contemporains, tels Michel Verjux<sup>11</sup>,

<sup>10</sup> In *Mémoires d'Hadrien*, Marguerite Yourcenar, Paris, 1951.

<sup>11</sup> *La Lanterne inversée*, 1988, ou *Passage (commémoration discrète à l'ici : maintenant et auparavant)*, 1991, in catalogue Michel Verjux, Villa Arson, Nice, 1991.

dans lesquelles la projection lumineuse est la condition d'une révélation de l'espace construit, en même temps que la condition d'une possible perception.

De même, il pouvait être judicieux d'opérer des rapprochements avec la conception que se faisait Le Corbusier de l'architecture et la manière dont il a tenté d'y répondre au travers de ces réalisations (espaces sacrés, habitats collectifs ou maisons particulières). « L'architecture est un fait d'art, un phénomène d'émotion en dehors des questions de construction, au-delà. La construction c'est fait pour tenir, l'architecture, c'est fait pour émouvoir. L'émotion architecturale, c'est quand l'œuvre sonne en vous au diapason d'un univers dont nous subissons, reconnaissons et admirons les lois<sup>12</sup> ».

Souvenons-nous que Le Corbusier nous invitait à une « promenade architecturale », terme qu'il utilise pour la première fois à propos de la Maison Roche (Paris, 1923-1925, XVI<sup>e</sup> arrondissement), c'est-à-dire à nous laisser guider par les différents itinéraires et perspectives se proposant au regard, au fur et à mesure de notre circulation dans l'espace créée, lui-même modulé par les multiples jeux d'ombre et de lumière.

En contrepoint de l'oculus du Panthéon de Rome, nous pouvions rappeler l'utilisation des « canons de lumière » de Le Corbusier, notamment pour éclairer la crypte du Couvent Sainte Marie de la Tourette (1953-1960), ou encore son mur parsemé de minuscules ouvertures dans le béton, qui dessine une constellation, formant à son tour des arabesques inattendues au gré de la course du soleil (Église Saint Pierre, Firminy, 1970-2006).

## **2.6. L'espace et la peinture**

Peu de candidats ont mentionné que la chapelle Scrovegni était une chapelle privée, et qu'à ce titre, elle n'a pas été conçue pour « éduquer les foules », comme on a pu le lire. C'est une chapelle dédiée à la Vierge, bâtie en mémoire de Reginaldo Scrovegni (père du commanditaire), qui est à la fois l'œuvre la plus significative, la plus paradigmatique de Giotto, et constitue l'un des principaux chapitres de l'histoire de la peinture européenne.

Dans cet ensemble de 53 fresques, Giotto a pris une certaine liberté aussi bien sur le plan iconographique que sur le plan formel pour traduire les épisodes du Nouveau Testament, en s'inspirant notamment de deux sources apocryphes. Renonçant à tout décor superflu, il concentre notre attention sur les gestes et les attitudes des personnages représentés, et alterne subtilement l'évocation biblique ramenée à un espace-temps présent et reconnaissable, humanisant par là même son récit. Ainsi, se côtoient le merveilleux et le quotidien, le familier et la contemplation du céleste, et par cette interaction, le peintre porte la dramaturgie interne de l'image à une intensité jusqu'alors inconnue, dans laquelle le fait religieux se trouve à l'appui d'un horizon d'expérience terrestre.

On retrouve souvent dans les copies, l'idée d'une immersion du spectateur dans l'univers du peintre (il est vrai qu'il n'y a pas un seul centimètre carré laissé en réserve), mais peu ont insisté sur le programme global de Giotto qui construit ses scènes en relation directe avec l'architecture de lieux (l'espace situé entre deux fenêtres constituant une unité de mesure pour insérer deux fresques par exemple). De même, si le travail du modelé des corps et la présence d'un environnement terrestre « crédible », ont été mentionnés, la relation à l'espace relativement modeste de la chapelle, la taille de certaines figures (proche de la dimension du corps), comme les allusions à l'architecture du trecento, ainsi que la fidélité des traits ou des vêtements n'ont que très peu été évoqués. Or, s'il y a bien perception d'un espace sensible, c'est aussi par ces jeux étroits qui nous autorisent à nous projeter dans ce qui est pourtant un espace figuré.

La technique de la fresque, donne à la peinture une présence et une matérialité particulière : le pigment déposé sur l'enduit frais, non seulement pénètre dans la masse, mais acquiert une intensité incomparable, sans aucune mesure avec une simple peinture déposée en surface sur un substrat. On sait également la vitesse d'exécution requise pour cette technique, ce qui rend l'œuvre d'autant plus vibrante et la qualité du geste de Giotto inscrit dans un temps comme suspendu.

### **2.6.1. La question du bleu**

Des copies ont souligné largement l'utilisation de la couleur et l'impact du pigment, dans ce cas, le bleu est éminemment symbolique, mais on aurait pu également creuser la question de la couleur dans sa dimension picturale pure comme dans sa capacité à créer plus qu'un espace, un *lieu*. On peut évoquer la perception de la Chapelle Scrovegni par Julia Kristeva : « La première impression de la peinture de Giotto est celle de la

<sup>12</sup> Le Corbusier, *Vers une architecture*, Paris, Edition Arthaud, 1977.

substance colorante, non de la forme ni de l'architecture, mais de la lumière formulée qui saute aux yeux par le bleu. Ce bleu saisit le spectateur à l'extrême limite de sa perception lumineuse<sup>13</sup> ».

Ce bleu outremer, extrait du lapis-lazuli (et dont le prix de revient à l'époque était supérieur à celui de l'or), qui descend de la voûte et baigne chaque scène, existe avant tout en tant que tel, et de ce fait, nous renvoie à la couleur comme pure jouissance de peindre et de voir. Un bonheur de la couleur pure, sensuelle, érotique. À ce point, l'usage de ce bleu peut traduire un glissement par rapport au programme officiel du peintre qui n'était forcément que narratif. Avec Giotto, le bleu serait le lieu où le signifié pictural (le récit) s'effacerait au profit du signifiant (la peinture). Il marque également l'apparition du bleu comme porteur de la nouvelle lumière divine des chrétiens, tel qu'elle se transpose aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles, ainsi que le développement du culte marial<sup>14</sup>.

On pouvait dans le champ contemporain, penser à la manière dont les artistes ont travaillé la couleur pure dans sa matérialité et dans une relation à l'espace. Que ce soit dans un espace sacré, comme c'est le cas dans l'église de Lognes, et du programme commandé à Christophe Cuzin (1998). Certains candidats ont évoqué l'*IKB* d'Yves Klein, sans pour autant développer la dimension spirituelle qu'il lui accordait.

## 2.7. L'espace du cinéma

Dans l'œuvre de Douglas Gordon, peu de candidats ont insisté sur le film en tant que matière et matériau. La dimension de l'écran permet une relation directe avec la texture de l'image, mais aussi avec la chair des personnages et des objets filmés. Le temps particulier de la projection, la perception des images comme suspendues, dans un espace contemporain de monstration que le spectateur peut arpenter d'un bon pas, invitent à un ralentissement de son propre rythme, et à être davantage présent ici et maintenant.

Beaucoup de candidats ont fait systématiquement des liens avec le travail de Bill Viola. Si le ralenti est aussi un principe largement utilisé par Viola, il ne l'est pas forcément pour les mêmes raisons. Et quand l'un (Bill Viola) construit des scénarios et les met en scène avec décors, acteurs et moyens parfois quasi hollywoodiens, l'autre (Douglas Gordon) préfère quant à lui procéder à partir de films iconiques, pour déceler ce que nous ne voyons jamais dans ces images, pourtant largement diffusées.

On pouvait, dans cette réflexion sur le temps à vivre, évoquer le projet de Douglas Gordon, *5 Year Drive-By*, 1995, remake de *La Prisonnière du désert*, célèbre film de John Ford, que l'artiste ralentit à l'extrême, de façon à ce que la projection corresponde aux 5 années de la quête du personnage principal<sup>15</sup>.

## 2.8. L'espace de la sculpture

Avec le projet de l'artiste autrichien Peter Kogler, commande publique, destinée à prendre place dans un parc parisien, il est question de l'objet d'art et de sa valeur d'usage. L'œuvre en effet remplit dans ce cas une fonction bien spécifique : celle d'un élément apte à accueillir les adeptes du skateboard et du bicross. Ce *Skate Park* s'inscrit dans le droit fil du travail de Kogler, qui tente au travers de projets, le plus souvent à l'échelle monumentale et à forte teneur architecturale, d'impliquer physiquement le spectateur par le biais notamment de motifs psychédéliques et hypnotisants.

Même si cette proposition fait, comme nous le montrent les trois images, l'objet d'une participation de la part du public, c'est avant tout un volume qui porte en lui toutes les caractéristiques d'une sculpture et également d'une représentation bidimensionnelle. Son orientation, comme son échelle la rendent visible non seulement à distance (de la grille d'accès au parc, des bâtiments adjacents, mais aussi du carrefour extérieur donnant sur ce parc), mais requiert un déplacement du spectateur pour en vérifier la forme exacte, comme en tenter d'en percer le mystère de son graphisme.

Si le sportif fait l'expérience en direct de ce « bowl », le spectateur peut aussi en avoir une approche sensible, dans une relation entre son corps et la projection mentale qu'il peut opérer, à la vue de ses territoires cartographiés et condensés, en ce lieu résolument ancré dans le sol. Peu de candidats ont analysé les composants graphiques et iconiques de l'œuvre, occultant par là même la dimension spatiale symbolique évoquée, au seul profit de l'espace réel expérimenté.

Des candidats ont mis parfois en relation, le *Skate Park* de Kogler et le Panthéon, en soulignant le parallèle entre l'oculus ouvert sur l'espace, et cette autre cavité nous ramenant au contraire dans la direction inverse, celle de la terre. En revanche, trop de copies ont voulu systématiquement établir un lien avec la *Bicyclette*

<sup>13</sup> Julia Kristeva, in *Peinture, cahiers théoriques n°2-3 1972*, réédité au Seuil en 1977.

<sup>14</sup> Michel Pastoureau, *Bleu : histoire d'une couleur*, Le Seuil, 2000.

<sup>15</sup> La projection du film s'est déroulée sur 47 jours, dans un désert des États-Unis, montrant qu'une infime partie du projet initial de l'artiste.

*ensevelie* (1990) de Claes Oldenburg et Coosje van Bruggen (certes au programme de terminale facultative jusqu'en 2016-2017). Toutes les œuvres situées dans l'espace public ne conduisent pas systématiquement à une relation identique avec le spectateur. Si, pour certaines, la manipulation et l'interaction sont possibles, pour d'autres, en revanche, ce sont des objets avec lesquels il convient de respecter une distance (un socle ou un cartel sont explicites à cet égard).

On pouvait opérer d'autres liens, par exemple avec le travail mené depuis plusieurs années par Raphaël Zarka<sup>16</sup> restant dans la sphère spécifique du skate et de la sculpture. Adeptes lui-même de skateboard, sa réflexion s'appuie sur une prise de conscience que sa propre perception de l'espace et des matériaux ait été influencée par sa pratique urbaine.

### 3. Remarques concernant les attentes de l'épreuve

Si la nature de cette épreuve s'est recentrée cette année autour de six questionnements plus spécialisés issus des programmes de lycée, il convient de rappeler aux candidats que cette partie du concours n'est pas d'ordre pédagogique, et en ce sens, nous n'attendons pas d'eux qu'ils nous proposent un cours articulé autour d'une notion. Les grandes questions du programme de lycée sont énoncées en tant que formes didactisées de grandes problématiques artistiques, qui renvoient aux pratiques artistiques et aux références théoriques culturelles.

Dans un même temps, les questionnements en jeu dans le sujet, demandaient à mobiliser et à réinvestir des connaissances concernant deux entrées spécifiques : « l'espace du sensible » et la notion « d'œuvre », et d'en dégager des enjeux et contenus artistiques.

Le candidat étant appelé à traiter une question en cinq heures, à la différence des précédentes sessions dans lesquelles il avait deux questions, une sur chacun des programmes limitatifs définis, nous étions en droit d'attendre un approfondissement construit. Après une lecture attentive du sujet et une analyse pertinente des documents proposés, il aurait été judicieux d'articuler les exploitations, forcément différenciées, de documents ne faisant pas appel aux mêmes composants, en un développement élaboré. Les analyses successives, basées la plupart du temps sur une approche chronologique sans questionnement réel en lien avec la question de ce qui « fait œuvre » (programme de terminale en spécialité), occultent parfois le fait que cette œuvre peut être à la fois, **objet** et **espace du sensible**, dans une approche contextuelle incontournable. Cette contextualisation devant s'effectuer aussi bien en ce qui concerne la période d'élaboration des œuvres que celle de notre perception, avec des problématiques différentes.

#### 3.1. S'approprier le dossier de documents qui accompagne le sujet

Les documents du dossier étaient particulièrement variés, aussi bien sur les plans formels que chronologiques, mais s'ils sont choisis et rassemblés, c'est bien qu'ils sont à saisir, dans leurs similitudes comme dans leurs écarts, au profit d'une réflexion commune, d'une mise en regard. Contrairement aux années précédentes, où une citation pouvait être le point de départ d'une réflexion à conduire, ici le texte de Souriau était à envisager comme un des documents, sans le privilégier par rapport aux autres éléments donnés en annexe. Une analyse précise de chacun d'entre eux, dans ce qu'ils nous disent, nous montrent, et induisent, devait permettre d'en extraire des pistes de travail et de dégager une problématique en relation avec cette question de l'objet et de l'espace du sensible. Il est à déplorer que nombre de candidats ne fassent qu'évoquer brièvement les documents du *corpus* pour exploiter assez systématiquement et sans liens leurs propres références. Les documents proposés ne sont pas une entrée, mais le fondement de l'analyse à mener, qui se nourrit des références personnelles, et non l'inverse, comme trop souvent le cas. Ce biais montre le manque d'adaptabilité et de préparation de nombreux candidats, qui semblent ne tenir aucun compte des données du sujet.

#### 3.2. Mobiliser des connaissances et des références précises

Concernant les connaissances et les références personnelles, elles sont hélas le plus souvent assez approximatives dans leur citation et/ou leur exploitation. Rares sont les candidats précisant des dates, certains se contentent même de décrire une œuvre dont ils ont oublié (le disant parfois) le titre et l'auteur. Ces approximations relèvent d'un manque de rigueur. Pour les citations, si tant est qu'elles soient justes, elles semblent la plupart du temps « plaquées », sans lien cohérent avec le raisonnement avancé. Parfois, l'analyse dont elles font l'objet dénote une incompréhension de leur signification. Il va de soi que toute citation doit être attribuée à un auteur. Le candidat doit garder à l'esprit que les grandes questions soulevées dans le champ de l'art, sont liées aussi bien à des écrits fondamentaux qu'à des œuvres emblématiques et à des réflexions

<sup>16</sup> Voir l'accrochage de R. Zarka à la biennale de Lyon en 2007, où une œuvre de Katarina Kobra (*Composition Spatiale 3*, 1928) était mise en relation avec une série d'images de skateurs en action. Voir également ses publications comme *Free Ride : Skateboard mécanique galiléenne et formes simples* (2011).

ouvertes et évolutives. Se préparer à ce type d'épreuve oblige non seulement à se replonger régulièrement dans toutes ces sources, mais aussi à conserver une distance critique, seule garante d'une approche nuancée et plus juste des choses.

Il est très dommageable également de constater que nombre de candidats ne sont pas dans la capacité de lire correctement les références des documents proposés. Cette constatation paraît d'autant plus négative que les candidats sont censés être pour la plupart des professeurs en exercice. La question pourrait alors se poser de leur rigueur pédagogique dans l'exploitation de ressources qu'ils peuvent proposer à leurs élèves. Apollodore de Damas se retrouve ainsi successivement « architecture monumentale classique », « est un trou percé au sommet de la rotonde du Panthéon », et le Panthéon relève « d'un cahier des charges du Vatican ». De telles erreurs sont difficilement excusables et donnent lieu à des contresens.

Rappelons enfin que candidat doit nous faire part de ses connaissances et de sa réflexion, comme de son expérience sensible dans le champ de l'art. Car le sujet de cette année posait bien en filigrane cette question essentielle : Qu'est-ce que regarder une œuvre ? Il est important de lui rappeler que le jury est toujours sensible à une copie qui ne se contente pas de citer des œuvres trop souvent perçues, avec plus ou moins de justesse, par le biais d'une image photographique, mais qui mentionne de réelles expériences vécues, et rende compte ainsi, d'une approche véritablement sensible, plastique et incarnée. La fréquentation régulière des lieux d'exposition et de création est dans ce sens absolument indispensable, pour affiner son regard, actualiser ses connaissances comme sa pratique pédagogique, et rester critique et curieux aux propositions actuelles comme aux débats toujours renouvelés dans notre domaine.

### **3.3. Des questionnements vers une problématique**

Le préambule à toute rédaction consiste en une lecture approfondie du sujet, donnant lieu à une analyse des termes employés, à l'élaboration de questionnements donnant lieu à l'élaboration d'une problématique personnalisée ainsi qu'à l'élaboration d'un plan structuré. Nombre de candidats n'ont pas effectué ces étapes primordiales et ont développé un ensemble de remarques chaotiques autour de notions rendues approximatives par manque d'approfondissement. Parfois, suite à une présentation succincte, un ensemble de questionnements est soulevé, parfois jusqu'à saturation du discours, sans que cela donne lieu à l'élaboration d'une problématique cohérente. Confusion semble être faite entre questionner et problématiser.

On ne dira jamais assez combien la structure du devoir, avec son introduction, son plan annoncé, ses différentes parties articulées et sa conclusion ouverte, est primordiale.

Le questionnement interroge une situation et doit amener à une synthèse qui présente un axe de réflexion, la problématique dégagée. Celle-ci, posant un ou des problèmes, ouvre des pistes de réponses permettant d'élaborer un raisonnement construit. Problématiser, c'est mettre à jour un problème. C'est faire émerger d'un sujet donné, une série de questionnements et de problèmes interconnectés et choisir ensuite un angle d'approche pertinent et fécond. Dans ce sens, une problématique se doit d'être une synthèse de questionnements, qui annonce dans un même temps tout un travail de développement et d'enquête pour tenter d'en cerner les divers aspects. Il est donc nécessaire de penser, d'élaborer et de formuler une question centrale, ouvrant à débat et invitant à mobiliser son attention et sa réflexion sur l'interrogation soulevée. La réponse à une problématique ne peut être ni immédiate, ni simple, ni spontanée : elle ouvre un espace de discussion qui rend compte de la complexité du sujet donné et de la diversité des approches possibles.

Or, on observe malheureusement trop souvent des copies où la problématique se transforme en un catalogue de questions, un exposé, ou encore une description, conduisant à une réponse univoque et fermée. Si la présence d'une problématique est capitale, celle-ci ne doit pas juste être formulée au début de la copie. Elle demande, pour être réellement opérante, à être travaillée constamment au cours de la réflexion, afin d'en permettre les rebonds, les allers et retours, les réajustements, témoins d'une pensée en action, qui accompagne le lecteur et le tient en haleine tout au long de sa lecture.

### **3.4. La rédaction**

Si une copie demande une argumentation précise et détaillée, établissant des ponts entre les documents fournis et d'autres œuvres complémentaires en appui, elle doit également privilégier une forme synthétique, travaillée et fluide dans sa rédaction. S'entraîner à rédiger régulièrement pour affiner sa pensée, mettre en perspective des idées, et s'interroger sur sa pratique et celle des autres est un élément clé pour préparer le concours. Constat est fait de difficultés, souvent très marquées, des candidats, à construire et rédiger un écrit de qualité. Ce problème rédactionnel peut être lié à plusieurs facteurs qu'il serait bon de corriger en amont dans une pratique d'écriture manuelle soutenue. Ce concours s'adressant à des professeurs déjà titulaires, la pratique quotidienne fait majoritairement appel au numérique, avec les avantages de sa lisibilité, de sa

souplesse de mise en place structurelle, voire de correcteur de fautes automatique. Une épreuve écrite de 5 heures est un exercice qui s'anticipe et se prépare au même titre que les contenus.

L'usage d'un vocabulaire emphatique, d'un discours émettant des jugements de valeur d'une manière générale ou des « envolées lyriques » n'ont pas lieu d'être dans ce type d'écrit. Une objectivité rigoureuse permet de garder la distanciation nécessaire à une analyse construite et maîtrisée. Lorsque le candidat fait appel à des tableaux synoptiques en tant que méthode analytique permettant une lecture transversale des différents documents proposés, il se doit les considérer obligatoirement en tant qu'outil de recherches préalables et en extraire les composants principaux en les mettant au service d'un développement rédigé. L'usage de schémas de type organigramme doit se faire dans le but d'appuyer une démonstration rédigée, au même titre que les schémas et croquis éventuels. Trop souvent, l'analyse des documents reste descriptive et leur fonctionnement analogique. On peut se poser la question de la distance critique par rapport à ce qu'est une analyse d'image.

Beaucoup de candidats semblent ne plus maîtriser la construction scripturale manuelle (renvois en notes avec astérisques, ratures, calligraphie parfois à la limite de la lisibilité, fautes d'expression de l'ordre de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe...). Chez certains candidats, ces difficultés conjuguées de manière répétitive desservent grandement la compréhension du propos en lui-même et révèlent une méprise quant aux attentes de ce niveau de concours.

### **3.5. Dans le cas de la présence de croquis et schémas**

Il n'était pas spécifié dans le sujet de demande de présence et d'exploitation de croquis et schémas, le candidat était donc libre d'en produire ou non. Il faut toutefois rappeler qu'ils ne doivent en aucun cas être illustratifs. Nombre de copies ont appuyé une référence personnelle par une représentation (d'une installation par exemple), sans pour autant en faire le support d'une résonance analytique au service de la démonstration. Enfin, le candidat, dans l'hypothèse qu'il accompagne son écrit de dessins et schémas, se doit de faire montre de compétences plastiques réelles.

## Admission



## Rapport sur l'épreuve de pratique et création plastiques

### Cadre réglementaire de l'épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique

L'épreuve se compose d'une pratique plastique à visée artistique, d'un exposé et d'un entretien. Elle permet d'apprécier la maîtrise d'un geste professionnel majeur de la part d'un professeur d'arts plastiques, fondé sur ses compétences et engagements artistiques : la conception, les modalités de réalisation et l'explicitation d'un projet de type artistique.

Déroulement de l'épreuve :

#### a) Projet et réalisation

À partir d'un sujet à consignes précises et pouvant s'accompagner de documents annexes, le candidat élabore et réalise un projet à visée artistique au moyen d'une pratique plastique. Il peut choisir entre différents modes d'expression, en deux ou en trois dimensions, avec des moyens traditionnels, actualisés ou numériques, ou croisant ces diverses possibilités. La réalisation de ce projet peut-être une production achevée ou, pour des projets de plus grande ampleur (par exemple in situ, interventions dans l'espace architectural ou le paysage, démarches incluant la performance...), une présentation visuelle soutenue par des moyens plastiques (esquisses, maquettes, images...). Cette partie de l'épreuve s'inscrit dans les contraintes matérielles du sujet et du lieu dans lequel elle se déroule. Les moyens de production (outils, matériels, matériaux, supports) sont à la charge du candidat.

#### a) Exposé et entretien.

En prenant appui sur la production achevée ou la présentation visuelle qu'il a produite, le candidat présente et explicite son projet (démarche et réalisation). Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury qui permet d'évaluer les capacités du candidat à soutenir la communication de son projet artistique, à savoir l'explicitation et à en permettre la compréhension.

Durée de l'épreuve :

- élaboration du projet et réalisation : huit heures ;
- exposé (présentation par le candidat de son travail) : dix minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.

Coefficient 2.<sup>17</sup>

## 1. Préambule

L'épreuve de pratique et création plastiques évalue les compétences exigées pour enseigner les arts plastiques en second cycle. Les candidats dans l'exercice de leur métier instaurent avec les élèves une pratique plastique à partir de situations d'enseignement. Ils accompagnent les élèves dans la réalisation et évaluent leurs productions. Précisément, l'épreuve porte un regard sur ces dimensions plastiques et artistiques, spécificités de l'enseignement des arts plastiques.

Dans la continuité des rapports précédents, nous insistons sur l'originalité de cette épreuve. Ce temps de pratique artistique s'organise dans le cadre d'une contrainte articulant les exigences et les enjeux d'un sujet avec une pratique plastique maîtrisée et avérée. L'épreuve se clôt sur une présentation orale où le candidat soutient et affirme un parti-pris. Il faut entendre, parti-pris, dans le sens de : manifester des décisions claires, affirmer des intentions délibérées, opter pour une production pleinement assumée, choisir un dispositif cohérent et opérant.

Le temps de la réalisation offre au candidat l'opportunité de convoquer une pratique qui lui est propre. Les huit heures sont le moment d'un investissement technique, poétique, théorique, et relationnel. Pour le dire autrement l'épreuve conjugue : savoir-faire, faire, savoir et faire savoir.

La production permet à partir de la session 2018 de présenter une réalisation achevée ou un projet de plus grande ampleur. À ce titre, un membre de jury demande au candidat, au début de chaque prestation orale, de clairement indiquer s'il propose l'une ou l'autre approche.

## 2. L'analyse du sujet

### 2.1. Comprendre les données du sujet : pistes de réflexion

<sup>17</sup> Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. NOR : MENH1707648A.

Le sujet sonne comme une formule, une locution. Il évoque une observation, une étude « jusqu'au moindre détail » où rien ne doit échapper à un regard expert et tatillon. Une dimension injonctive accompagne l'expression. Tout le libellé est au singulier. Le « moindre » signifie le plus petit, le moins important, le moins remarquable. Au détail s'applique l'idée d'une qualité tierce, d'un intérêt secondaire tout autant que la petitesse et la finesse. L'idée de ridicule, de mesquinerie, de dérisoire, et d'insignifiant se cache dans le libellé. Paradoxalement, s'intéresser au moindre détail permet de glorifier le détail aux dépens de l'ensemble. L'intitulé comporte clairement deux blocs. La préposition — dans — adossée à un superlatif et à un nom masculin. La préposition introduit la nature de la mise en relation qui unit le superlatif avec le nom. Un jeu de synonymie avec la préposition révèle trois orientations possibles. Doit-on entendre parmi le moindre détail ? Selon, avec, durant le moindre détail ? La préposition induit donc les notions d'espace, d'attitude et de temps. Elle implique, de plus, une action et un évident dynamisme. Nous sommes invités à aller vers, à énoncer, à se concentrer sur, à scruter, à collecter, à cumuler, à déployer et réduire, à situer. Ces actions interrogent autant la procédure mise en place par le plasticien que la place du spectateur. L'association du superlatif et du nom insinue un pléonasma qui crée une tension entre moindre et détail. Comme s'il n'était pas suffisant de se préoccuper du détail, il faut aller dans le « moindre » détail. Serait-il le temps d'interroger le détail du détail ? L'association entre moindre et détail suppose ainsi une démarche soucieuse, scrupuleuse, minutieuse ou compulsive presque maniaque, mais aussi exigeante, rigoureuse, fine, précise et délicate.

Dans son acception originelle le mot détail vient de détailler : couper en morceau, mettre en pièce. Ce verbe s'associe à l'idée du commerce : vendre au détail, en petite quantité. Dans le cadre militaire, revue de détail signifie inspection scrupuleuse du matériel, de la tenue et de la posture. Plus tard le verbe détailler portera aussi l'idée d'analyser, d'examiner quelque chose avec toutes ses particularités, dans tous ses détails. Ainsi le détail devient une petite partie d'un ensemble, d'une totalité.

Dans le champ de l'art, le détail prend une place de choix. Il renvoie majoritairement au réalisme et à la minutie scrupuleuse dans la représentation : poils, veinures, tissus, broderies, grains, textures de matériaux, ornements... Etienne Souriau dans son *Vocabulaire d'esthétique*<sup>18</sup> envisage deux entrées pour définir le détail en esthétique : « Le détail défini par sa petitesse » et « Le détail défini comme accessoire ». Ils peuvent se conjuguer ou s'exclure. Outre la question de l'échelle, l'idée de petitesse introduit des tensions entre global et particulier, plan large et plan rapproché, précision et imprécision, épure et surcharge, non-fini et fini, flou et net, central et périphérique... Nous pouvons, alors glisser vers des tensions peut-être plus conceptuelles : remarquable et quelconque, signifiant et insignifiant, essentiel et négligeable, vide et plein, visible et invisible... Mettre en relation les notions de petitesse et de subsidiaire conduit à un paradoxe fondateur. Le petit peut être géant et inversement. La question du détail alterne, donc, entre le sans importance et le fondamental.

Cette très courte approche du sujet montre qu'il tisse des tensions, des écarts propices à une appropriation signifiante et questionnante. Nous suggérons sans exhaustivité des entrées comme le proche et le lointain, la partie et le tout, le point de vue, la place du spectateur et sa participation, le parcours du regard, le dispositif de visibilité (mise en scène et composition), mise au point et focalisation avec les procédés photographiques et cinématographiques (macrophotographie, gros plan, insert, travelling, zoom), la présence et l'effacement, le jeu entre scansions, alternances et répétitions, le voilé et le dévoilé, le camouflage, ne rien voir ou tout voir. « Dans le moindre détail » permet d'interroger des problématiques très actuelles comme le voyeurisme (inflation des images et pratique du selfie), le totalitarisme (caméra de surveillance, omnivisibilité d'internet, Google earth), l'hypermnésie de nos sociétés (collections, archives, data center, data design), le macrocosme et le microcosme (téléscope et microscope), par extension l'univers des sciences avec leurs méthodologies descriptives et analytiques, réductionnisme et théorie des systèmes. Sur un plan plus amusé, des expressions populaires offrent des entrées stimulantes : par le petit bout de la lorgnette, l'arbre qui cache la forêt, ne pas faire dans le détail, l'esprit de détail, ce n'est qu'un détail ou encore le diable est dans le détail, un détail de taille.

## 2.2. Le dossier de documents

Le dossier comportait une citation et trois reproductions : un montage photographique numérique, les reproductions d'une huile sur bois et d'une tempera sur toile. Ces documents offrent des orientations variées et ouvertes pour étoffer la réflexion du candidat. Leur étude doit être articulée avec le sujet et non de manière isolée ou absolue.

« Le détail pose avant tout la question : d'où regarder ? »<sup>19</sup> Cette phrase de Georges Didi-Huberman s'insère dans l'appendice, à la toute fin de l'ouvrage. Il s'intitule : « question de détail, question de pan ». Didi-

<sup>18</sup> Étienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, sous la direction de Anne Souriau, Quadrige/puf, 2009 (1<sup>ère</sup> Éd. 1990). p.567-568

<sup>19</sup> Georges Didi-Huberman, *Devant l'image*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1990, p.227

Huberman y interroge la place du détail en peinture. Selon G. Didi-Huberman le détail recouvre trois opérations paradoxales qui interrogent les liens entre savoir et regarder. En premier lieu, le détail demande au spectateur de s'approcher, de porter attention, de voir et regarder. En second lieu s'opèrent une découpe, un partage, une division, une description, une séparation et un morcellement. En dernier lieu, le spectateur, paradoxalement, réassemble, reconstruit, recule. La phrase de G. Didi-Huberman pose, bien sûr, le rapport à l'œuvre, la place du spectateur et la notion de point de vue. Mais surtout, elle suppose que le spectateur regarde et agit avec ce qu'il est. L'auteur affirme que « ce n'est pas ici de perception qu'il s'agit, mais bien de l'âtre (ou lieu) du sujet : là d'où se pense la peinture. » Il est donc question d'un regard inscrit dans un temps particulier, avec ses inclinations, ses goûts et ses héritages, son horizon d'attente... En creux il est donc question d'un regard informé et instruit.

Le jardin des délices de Jérôme Bosch propose une profusion d'éléments à regarder, une inflation de détails. Le triptyque présente trois temps, trois lieux, trois narrations. Trois vues surplombantes avec une profondeur importante représentent des paysages. Les espaces figurés constituent la vue d'ensemble, le tout à l'intérieur desquels abondent personnages et animaux. Ces personnages s'agglutinent comme une masse globale et insécable. Paradoxalement, leur nombre, leur petitesse au regard du support et du paysage invite à examiner le moindre détail, à sauter, glisser, s'arrêter, circuler, s'étonner, s'amuser, s'inquiéter. Notre curiosité est attisée, le désir d'y regarder de plus près nous démange. Peut-être à l'instar du mode de présentation du Jugement dernier de Rogier Van der Weyden<sup>20</sup>, aux hospices de Beaune, nous voudrions saisir une loupe. Avec ce document nous pouvons interroger avec Daniel Arasse<sup>21</sup> mais aussi Jean-Claude Chirollet<sup>22</sup> la question de la photographie comme outil d'étude de la peinture.

Détail 1-35327 (fragment) de Roman Opalka permet d'aborder l'idée de moindre détail à travers la question du dispositif et de la démarche. Le processus et le dispositif de son œuvre se confondent avec sa vie. Roman Opalka interroge le temps, la disparition lente et programmée. Le document proposé est un fragment d'une toile intitulé Détail 1-35327. Cette première toile se termine avec le nombre 35327. Le terme fragment met en lumière une dimension particulière du détail. Est-ce qu'un détail est un fragment et inversement ? Le terme fragment renvoie à l'idée d'extrait, de citation. Il se relie à la seconde opération proposée par Georges Didi-Huberman, celle qui concerne la découpe, la fragmentation du tout. Le fragment présente aussi une partie d'un tout qui a été perdu. Ici le reste de l'œuvre de Roman Opalka et son processus : l'acte de peindre avec un pinceau numéro zéro, de réciter en polonais les nombres, de se prendre en photo en respectant scrupuleusement le même protocole. L'œuvre de Roman Opalka conjugue la notion de suite et de série. Son travail engage les notions d'objectivité, de rigueur, d'accumulation, de rythme, de temps, d'infini, de progression et d'autportrait.

Artificial wonderland II de Yang Yongliang confronte la peinture de paysage traditionnelle chinoise (le shanshui) et l'urbanisme contemporain forcené. Yang Yongliang nous met en présence d'une dystopie, une féerie artificielle, pour reprendre le titre. Derrière l'apparence d'une peinture chinoise chargée d'harmonie, de beauté, d'équilibre entre la nature et l'homme, s'affirme l'anxiété caractéristique de l'anthropocène. Y. Yongliang propose un photomontage panoramique où la ville en construction constitue le paysage lui-même. Le matériau de l'œuvre est la photographie numérique. Le façonnage de l'image provient des possibilités infinies de combinaisons offertes par un logiciel de traitement d'images. Nous sommes dans un travail d'orfèvre où la minutie scrupuleuse est presque compulsive. La dimension vaporeuse et poétique du paysage s'oppose à la netteté, la précision microscopique des immeubles. Le moindre détail constitue la trame même de l'image, chaque immeuble est en quelque sorte le module de base de l'image, son pixel. Le détail est presque invisible. Cette invisibilité participe de l'énigme et du mystère. L'œuvre nous confronte au recyclage, à la réutilisation et au détournement. Avec l'œuvre de Y. Yongliang nous sommes pris au piège d'une image paréidolique. Où se place le détail ? Dans le paysage serein que nous présageons et fantasmons ou dans l'urbanisme dévorant la nature ? Se loge-t-il dans le seul arbre présent dans l'image au premier plan ? Ou bien encore dans le procédé numérique lui-même ?

### **3. La réalisation d'un projet de type artistique dans le cadre de l'épreuve**

#### **3.1. Les conditions de la production**

Sur le plan structurel, les conditions de l'épreuve ont été reconduites cette année. Les candidats sont regroupés sur un plateau technique très haut de plafond, éclairé en partie par des baies en plaques polycarbonates ondulés et des lampes. Le sol est recouvert d'une moquette noire. Un ruban adhésif au sol

<sup>20</sup> Rogier Van der Weyden, *Le jugement dernier*, 1443-1452, peinture à l'huile sur bois, 220 × 548 cm, Hospices de Beaune, Beaune, France.

<sup>21</sup> Daniel Arasse, *Le Détail : Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Flammarion, 2009.

<sup>22</sup> Jean-Claude Chirollet, *Esthétique du détail : Peinture-Photographie*, Connaissances et Savoirs, 2016.

délimite un espace de trois mètres sur trois pour chaque candidat. Ces espaces sont contigus et pourvus d'une prise électrique, aucun mur n'est utilisable par les candidats. Une table et une chaise sont à la disposition de chaque candidat.

### **3.2. Rappel sur la forme du sujet et ce qu'il impose avant même de produire plastiquement**

Une page du dossier rappelle le cadre réglementaire et les arrêtés dans lesquels s'inscrit l'épreuve. Le respect de ces données réglementaires garantit l'équité entre tous les candidats. Il s'agit de réaliser un projet de type artistique. « La réalisation de ce projet peut-être une production achevée ou pour des projets de plus grande ampleur [...] une présentation visuelle soutenue par des moyens plastiques ». Nous rappelons qu'il est important de lire et comprendre le cadre réglementaire de l'épreuve et de s'y conformer.

Une consigne accompagne le dossier de documents : « le dossier documentaire qui accompagne le sujet propose des pistes de réflexion et des soutiens visuels. Il peut donner lieu ou non à des traces tangibles dans votre production. Dans ce cas, il ne fait pas pour autant l'objet de citations directes ». Si cette consigne, certes, offre une certaine liberté dans l'appropriation du corpus documentaire, elle ne permet pas pour autant au candidat de dédaigner ou d'évacuer les documents. Nous rappelons donc qu'il est attendu que le candidat se saisisse de la totalité du dossier — sujet et corpus de documents —. Le candidat doit analyser l'ensemble des données pour dégager un questionnement qui légitime et supporte sa réalisation plastique.

« Les éléments du dossier, choisis pour leur richesse artistique et sémantique, permettent d'élaborer une problématique singulière : il ne s'agit en aucun cas d'une question de cours pour laquelle il y aurait une réponse attendue. L'analyse en profondeur du sujet doit veiller à en extraire différentes facettes et le candidat est libre ensuite de faire ses choix, qui doivent être lisibles et étayés<sup>23</sup> ». La production achevée ou le projet de plus grande ampleur affirme les intentions, les choix consécutifs à la saisie intellectuelle, sensible, poétique et artistique du sujet et du corpus documentaire. L'oral vient précisément rendre compte de tout ce processus et manifester en quoi la production dans les registres symboliques, techniques, sémantiques et plastiques affiche un parti-pris.

### **3.3. Constats et remarques sur l'appropriation du sujet et la réalisation du projet de type artistique**

Les candidats dans leur grande majorité respectent les bornes imposées par le cadre réglementaire. Néanmoins, l'appropriation du sujet est bien trop souvent évacuée ou superficielle. Beaucoup de candidats ont tout simplement évincé dans le moindre, comme si le sujet était le détail. Certains travaux peinent à porter et soutenir les enjeux du sujet. Aucune production préconçue et préfabriquée ne peut soutenir longtemps l'examen de son rapport au sujet. L'appropriation du sujet doit s'exercer dans l'espace d'une pratique personnelle. Elle est tenue d'affirmer ce que le candidat a dégagé du sujet et de sa manière de le comprendre, de l'analyser et de l'éprouver. La pratique pour qu'elle soit réflexive, pour qu'elle témoigne d'une démarche artistique doit faire sens au regard des enjeux du sujet. Le candidat se trouve en quelque sorte dans la situation d'une œuvre de commande. Pour éviter un simple travail d'illustration ou de placage a posteriori, il faut au sens étymologique s'approprier la commande. Approprier veut dire « à soi », en propre. Le jury attend littéralement que le candidat fasse sien, qu'il s'attribue le sujet. Un processus de création consiste bien à s'emparer de quelque chose pour l'assimiler, le traiter, l'affronter, le soustraire aux généralités, au bon goût et aux stéréotypes. Une autre acception de s'approprier conduit trop souvent à une production relativement pauvre : s'adapter, convenir, se conformer, s'accommoder, s'appliquer.

Les productions les meilleures sont celles qui ont témoigné d'une maîtrise de l'expression plastique, et ce, quel que soit le langage choisi. Notons que, souvent, ces productions fonctionnaient déjà dans l'espace qui les accueillait et dans leur choix de mise en forme sans l'étayage du discours, par leur seule présence.

### **3.4. Qualités de la production achevée ou d'un projet de plus grande ampleur**

Dans l'ensemble les travaux sont sérieux et présentés dans une dimension qui se veut aboutie. Ils dénotent d'un réel investissement des candidats. Quelques productions s'affichaient comme des projets de plus grande ampleur, engageant donc une approche et une pratique par la voie du « projet » comme le permet désormais l'épreuve. La notion de « projet de grande ampleur » sous-entend une production qui dépasse l'espace délimité au sol et qui nécessite de mobiliser des moyens non disponibles le jour de l'épreuve. Le projet de plus grande ampleur relève d'une pratique de présentation permettant de concevoir, de projeter une œuvre à venir. Sa présentation nécessite une évidente maîtrise des moyens plastiques mis en œuvre pour permettre la compréhension du projet (maquette, dessins, croquis, schémas explicatifs, représentation du projet). Dans les projets de plus grande ampleur, les candidats ont souvent négligé la faisabilité technique de leur production.

<sup>23</sup> Rapports de la session 2017 p.35,

Il faut anticiper les contraintes structurelles, de portance, de résistance des matériaux, d'échelle, de lumière... Il faut penser les conditions de monstration du projet, sa nature dans l'espace (installation, œuvre in situ, œuvre multimédia, pièce monumentale...) et ses enjeux. La grande majorité des productions étaient des productions achevées. Une part encore importante de productions font preuve d'un manque évident de pratique et par conséquent de maîtrise plastique. Une grande fragilité accompagne souvent des choix de dispositifs de présentation peu assurés, voire non pensés. Des maladresses d'accrochages (scotch, socle, supports...) sont parfois patentées et en contradiction frontale avec le propos. Il ne s'agit pas de mettre le spectateur-jury en présence d'éléments qu'il ne serait pas censé regarder (par exemple, une structure, un dispositif de présentation, un fond...). Tout ce qui est soumis au regard fait partie de la réponse apportée au sujet.

#### **4. Conseils pour la pratique**

Il est préjudiciable de constater le jour de l'épreuve que des opérations aussi simples que coller, découper, assembler, accrocher, composer, faire un dégradé, mettre en place une perspective... ne sont pas ou mal maîtrisées. Nous recommandons vivement que les techniques employées soient pleinement maîtrisées et connues. Les candidats enseignent à leurs élèves des procédures, des opérations plastiques, les grands principes plastiques. Il est impératif que la production témoigne d'une maîtrise experte des techniques employées. La production achevée est à concevoir pour elle-même, certes, mais aussi dans son rapport à l'espace de présentation des neuf mètres carrés. Le dispositif de présentation doit être interrogé et justifié. Une attention particulière doit être portée aux choix matériels et techniques opérés, accompagnés nécessairement d'une réflexion sur eux et sur ce qu'ils engagent. En effet, lors de l'exposé est attendue l'explicitation des choix dans l'économie d'ensemble de la démarche et des effets plastiques visés. Une pratique ne s'invente pas le jour de l'épreuve ; il faut qu'elle murisse, qu'elle trouve ses formes et ses moyens. Ce n'est qu'à ces conditions qu'elle pourra s'adosser au sujet donné. Nous conseillons vivement d'instaurer une pratique régulière, en expérimentant des médiums, des techniques et des procédures plastiques. Dans le prolongement, « la lecture d'écrits sur l'art (historiques, critiques, esthétiques, sociologiques...), de monographies, de catalogues d'exposition et la fréquentation de lieux d'art permettront de prendre conscience des enjeux plastiques, théoriques, esthétiques présents dans le vocabulaire formel et artistique mis en œuvre. Elles favoriseront l'articulation de la pratique et du substrat théorique qui l'enrichit. »<sup>24</sup>

#### **5. L'exposé et l'entretien**

##### **5.1. L'exposé : présentation du projet de type artistique dans le cadre de l'oral**

###### *5.1.1. Observations sur l'exposé*

Le temps de l'exposé exige du jury rigueur, écoute et concentration. Le jury généralement prend des notes. L'exposé est souvent bien préparé, les dix minutes sont tenues par une grande majorité des candidats. Les prestations, dans leur ensemble, témoignent d'une bonne maîtrise de la communication et des codes qui lui sont propres. Cependant, pour un nombre important de candidats, l'exposé se déconnecte parfois trop vite de la production plastique présentée. Un écrit, souvent très disserté, est lu. Désincarnée et détachée de la production, cette approche stérilise la présentation. Le propos reste souvent trop littéral, trop convenu ou très encyclopédique. En recomposant, voire « post-composant » un discours, beaucoup de candidats s'éloignent du sens de leur production. Certains semblent vouloir épuiser tous les registres d'interprétation possibles. Le fait de convoquer un certain nombre d'auteurs ne cautionne pas pour autant la qualité du travail proposé. Il faut rester dans un rapport authentique à la production et au processus d'élaboration. L'exposé doit s'ancrer dans les gestes et réflexions qui sous-tendent le déroulé du travail. Les meilleurs exposés consistent à partir de la production, de l'interroger au regard des données du sujet et des problématiques engagées. En termes de méthode il est dommageable de séparer l'analyse du sujet et la présentation de la production. Mais surtout, il est vraiment désavantageux de consacrer l'essentiel du temps à l'analyse pour ensuite survoler la pratique en une ou deux minutes.

Les références culturelles convoquées sont souvent impersonnelles et artificielles. Les périodes antérieures au XXème Siècle sont marginalisées ainsi que les arts non occidentaux. Nous conseillons de prendre appui sur des références artistiques personnelles maîtrisées et variées — littérature, cinéma, théâtre, arts plastiques, architecture...- ; Il convient de savoir prendre du recul par rapport à sa production, d'en percevoir les atouts et les failles, de savoir en parler, en jouer. Il est nécessaire de la situer dans le champ de l'histoire des techniques et des pratiques artistiques.

### *5.1.2.Approche de l'intitulé*

L'appropriation de l'intitulé s'installe trop souvent dans une approche confuse et flottante, avec parfois l'évacuation pure et simple du sujet. Beaucoup de candidats ne retiennent, dans le cas présent, que le seul mot « détail ». Ce dernier est principalement compris comme un fragment, un morceau, une parcelle, sans que soit établi un rapport avec un tout hiérarchisé, que soit introduite la notion d'échelle, et sans que soit interrogés les moyens plastiques par lesquels une petite partie d'un ensemble devient « détail ». Le mot détail reste souvent pris dans un sens commun, général, et non dans ce qu'il met en jeu dans une pratique plasticienne. Tout devient donc détail. Afin d'y répondre au mieux, Il faut aborder le sujet dans son intégralité le déconstruire (problématiser-analyser-approprier) par la pensée, afin de lieux le « reconstruire ».

### *5.1.3.Approche du dossier*

Cette année, le dossier a trop souvent été survolé, parfois même proprement oublié. En tout état de cause, il est massivement envisagé de manière formelle et littérale. Rarement, le dossier déclenche un développement sensible et réflexif articulé avec le sujet. La citation proposée s'envisage fréquemment non pas comme un document du dossier, mais comme une autre énonciation du sujet. Cela referme donc le questionnement en l'orientant, mal à propos, sur la question exclusive du point de vue, plutôt que de l'enrichir.

Nous rappelons que le dossier est là pour nourrir la réflexion et la création du candidat. Il lui incombe donc d'argumenter sur sa manière d'y puiser des axes de création et de tisser des liens avec sa pratique.

### *5.1.4.Conseils pour l'exposé*

Les meilleures prestations sont celles des candidats qui parviennent à expliciter leur démarche de création dans toutes ses facettes (analyse du sujet, appropriation personnelle, choix de mise en œuvre, présentation, mise en forme d'un discours analytique et réflexif) avec un lexique juste et adapté et le soutien d'œuvres et références (artistiques, théoriques) judicieusement choisies. L'exposé doit rendre lisible et intelligible le processus de réflexion et d'actions menées.

Rappelons que l'élaboration de la problématique est essentielle, et permet de justifier de façon cohérente les choix opérés et les effets produits dans le travail. Cette problématique doit se construire à partir de l'ensemble du corpus proposé par le sujet et doit prendre en compte son intitulé, ainsi que les documents joints.

## **5.2. L'entretien avec le jury**

L'entretien clôt et complète dans son évaluation la pratique et l'exposé. En ce sens, il est le troisième moment clé de cette épreuve. Il permet d'évaluer la réactivité du candidat et sa manière de revenir sur son travail et son propos au regard des questions. L'objectif central de l'entretien reste, donc, de sonder chez le candidat, sa capacité à clarifier, à expliquer, à prendre du recul, à convoquer des connaissances, à échanger, à écouter, à convaincre. Fondamentalement, l'entretien permet de passer de l'implicite à l'explicite. Le jury adosse l'entretien à ce qu'il voit et entend. Après une écoute active du candidat, le jury conçoit des questions qui tendent à soulever des ambiguïtés, élucider des non-dits ou des contresens. Il cherche, également, à insister sur un point non abordé ou survolé. Le jury est désireux de comprendre et de découvrir une démarche singulière. Pour une évaluation efficiente et juste, les questions s'articulent sur l'exposé (les notes du jury) dans ces liens avec la production.

### *5.2.1.Observations sur l'entretien*

Des candidats se sont montrés peu outillés sur le plan de la terminologie. Ils ont peiné à définir certains termes mobilisés dans l'exposé (structure, composition, agencement, organisation, série, fragment...). L'échange révèle des faiblesses et des fragilités notionnelles, conceptuelles et artistiques de nombreuses productions : difficulté à exprimer et justifier des choix plastiques et techniques, difficulté à développer une notion ou un point abordé pendant l'exposé... Il faut prendre de la hauteur sur sa propre action pour l'expliquer d'abord, l'étayer et la justifier ensuite. Il ne faut pas oublier que c'est dans le propos tenu pendant le temps de l'exposé que le jury puise l'essentiel de ses questions. Le jury revient, lors de l'entretien sur les opérations plastiques effectuées pendant la réalisation de la production afin d'en préciser les modalités et les enjeux, et aussi pour mesurer la précision du vocabulaire propre à la discipline.

Beaucoup de candidats semblaient changer d'avis sur leurs intentions au cours de l'entretien. Il a certes été rappelé dans les rapports de la session précédente qu'il fallait faire preuve de souplesse face aux questions du jury et être capable de déplacer son point de vue. Mais cela ne signifie pas que le candidat peut dire tout et son contraire sur sa production, sans être capable d'expliquer ses choix.

### 5.2.2. Conseil pour l'entretien

« La préparation à l'entretien doit elle aussi être l'objet d'une pratique. Cela peut être travaillé en amont, en se confrontant à des regards extérieurs, en développant un point de vue critique sur son propre travail ou sur celui des autres »<sup>25</sup>.

Puisque l'objet central de l'entretien reste la production, le candidat doit accepter des questions précises sur ces choix, sur ce qui est donné à voir, sur ses opérations plastiques. Le candidat doit éviter de croire que le jury juge ou déprécie son travail et ses propos. Il ne faut pas confondre jugement et évaluation. Le candidat doit écouter et tenir compte des questions. Pour ensuite proposer une réponse adaptée, pertinente et éclairante quitte à reconnaître les éventuelles incohérences ou maladresses. De plus, le regard de trois personnes étant en jeu, le candidat doit envisager et accepter que ces regards perçoivent des données qu'il a occultées ou mésestimées. Par exemple il arrive que le jury révèle un axe d'une grande richesse dont le candidat n'est pas conscient. Il est regrettable dans ce cas que le candidat ne parvienne pas à rebondir.

### Repères bibliographiques

Les bibliographies des deux rapports précédents sont particulièrement riches<sup>26</sup>. Nous ajoutons ici des éléments plus spécifiques au regard du sujet de cette session.

#### La question du détail

- ARASSE Daniel, *Le Détail : Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Ed. Flammarion, 2009
- ARASSE Daniel, *On n'y voit rien, descriptions*, Ed. Folio essais, 2003
- CHIROLLET Jean-Claude, *Esthétique du détail : Peinture-Photographie*, Connaissances et Savoirs, 2016.
- DIDI-HUBERMAN Georges, *Devant l'image*, Ed. Les éditions de minuit, 1990
- GALLAY Claudie, *Détails d'Opalka*, Ed. Babel, 2018
- ILSINK Matthijs et KOLDEWEIJ Jos, *Jérôme Bosch : Peintre et dessinateur*, Catalogue raisonné, Ed. Actes Sud Editions, 2016
- JOLIVET Anne-Marie et KNORZER Heidi, *Le détail à l'œuvre la littérature, les arts et les discours*, Ed. École Polytechnique, 2012
- MILNER Jean-Claude, *La puissance du détail : Phrases célèbres et fragments en philosophie*, Ed. Grasset, 2014
- MOUREY Jean-Pierre, *Philosophies et pratiques du Détail, Hegel, Ingres, Sade et quelques autres*, Ed. Champ Vallon, 1996
- POPELARD Marie-Dominique et WALL Anthony, sous la direction de, *L'art de très près, détail et proximité*, Ed. Pu Rennes, 2012
- ROSENBERG David, *Yang Yongliang*, Ed. Thircuir Limited, 2012
- Sous la direction de Livio BELLOÏ et Maud HAGELSTEIN, *La mécanique du détail, Approches transversales*, Ed. ENS Éditions, 2017
- WICKY Erika, *Les paradoxes du détail : Voir, savoir, représenter à l'ère de la photographie*, Ed. PU Rennes, 2015

#### Le processus créateur

- BOUVARD Émilie et DANIEL Hugo, *Processus créatifs, expériences, représentations et significations de la production de l'œuvre d'art aux XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles*, Ed. Publications de la Sorbonne, 2016
- CHKLOVSKI Victor, *L'art comme procédé*, Ed. Allia, 2008
- DUCHAMP Marcel, *Le processus créatif*, Ed. L'échoppe, Col. Envois, 1987
- PASSERON René, *La Naissance D'Icare (La) éléments de poïétique générale*, Ed. AE2CG, 1996

<sup>25</sup> Rapports de la session 2017 p.35

<sup>26</sup> P.35-36 et P. 40-41

**AGRÉGATION INTERNE ET CAERPA D'ARTS PLASTIQUES**

Session 2018

**Épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique**

**Sujet**

**« Dans le moindre détail »**

À partir de votre appropriation du sujet, réalisez une production plastique témoignant d'un parti-pris et d'un projet artistiques.

Le dossier documentaire qui accompagne le sujet propose des pistes de réflexion et des soutiens visuels. Il peut donner lieu ou non à des traces tangibles dans votre production. Dans ce cas, il ne fait pas pour autant nécessairement l'objet de citations directes.

**Dossier documentaire**

- Document 1 :

Jheronimus van Aken, dit Jérôme Bosch (vers 1450-1516), *Le jardin des délices*, 1494-1505, huile sur bois, 220 x 386 cm, triptyque. Musée du Prado, Madrid, Espagne.

- Document 2 :

Roman Opalka (1931-2011), *OPALKA 1965/1 - ∞, Détail 1-35327* (fragment), 1965, tempera sur toile, 196 x 135 cm (format de l'œuvre). Museum Sztuki, Lodz, Pologne.

- Document 3 :

Yang Yongliang (1980 - ), *Artificial wonderland II*, 2014, montage photographique numérique, 800 x 357 cm, impression sur papier. Courtesy Galerie Paris-Beijing.

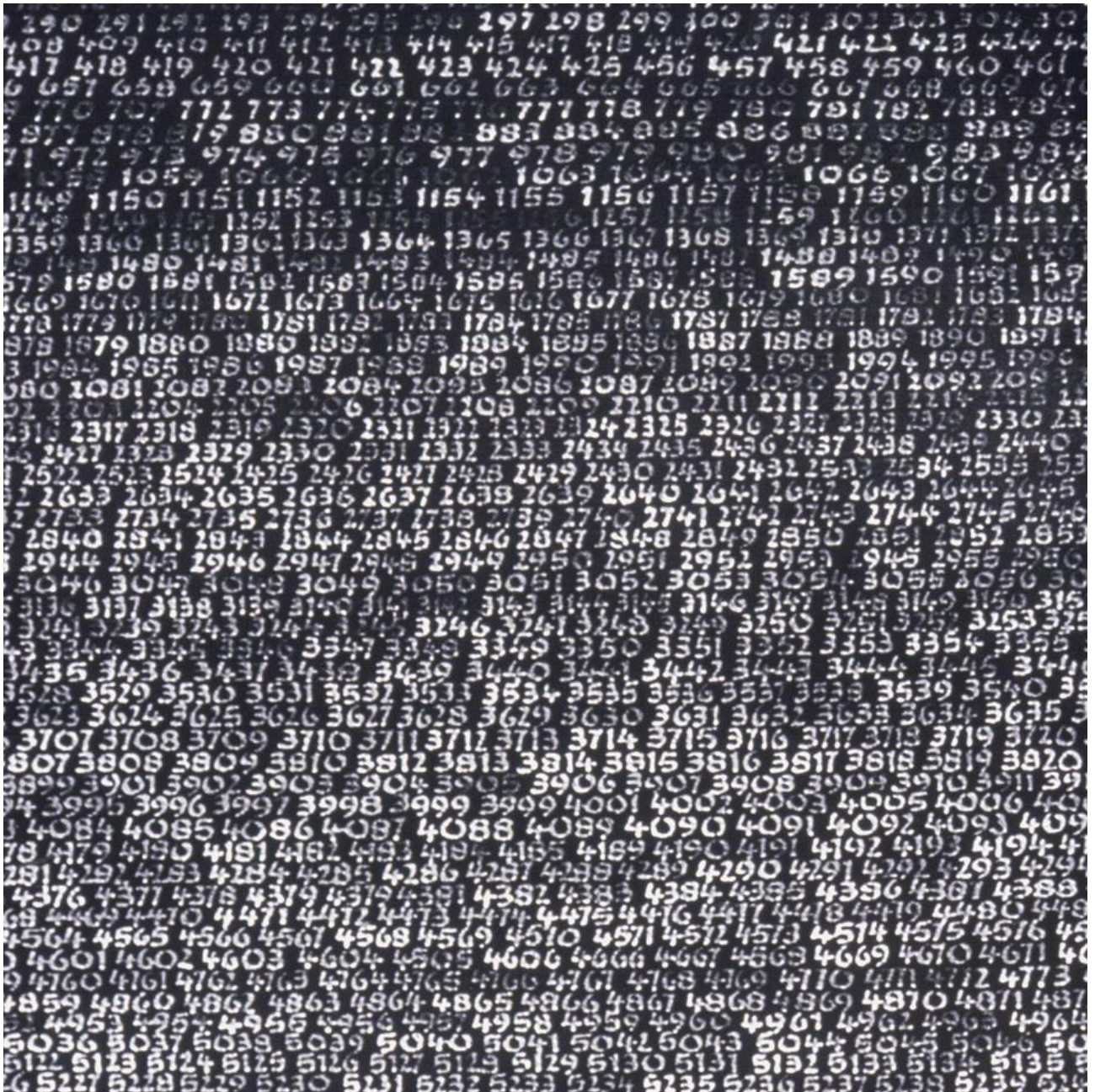
- Document 4 :

Georges Didi-Huberman (1953 - ), *Devant l'image*, Les Éditions de minuit, Paris, 1990, p. 277.



Document 1





Roman Opalka (1931-2011), *OPALKA 1965/1 - ∞, Détail 1-35327 (fragment)*, 1965, tempera sur toile, 196 x 135 cm (format de l'œuvre). Museum Sztuki, Lodz, Pologne.

Document 3



Yang Yongliang (1980 - ), *Artificial wonderland II*, 2014, montage photographique numérique, 800 x 357 cm, impression sur papier. Courtesy Galerie Paris-Beijing.

Document 4

« Le détail pose avant tout la question : d'où regarder ? »

Georges Didi-Huberman (1953 - ), *Devant l'image*, Les Éditions de minuit, Paris, 1990, p. 277.

## Rapport sur l'épreuve professionnelle orale

### Cadre réglementaire de l'épreuve professionnelle orale

L'épreuve se compose d'un exposé du candidat suivi d'un entretien avec le jury.

Le projet d'enseignement proposé est conçu à l'intention d'élèves du second cycle.

L'épreuve prend appui sur un dossier présenté sous forme de documents écrits, photographiques et/ou audiovisuels et sur un extrait des programmes du lycée.

Le dossier comprend également un document permettant de poser une question portant sur les dimensions partenariales de l'enseignement, internes et externes à l'établissement scolaire, disciplinaires ou non-disciplinaires, et pouvant être en lien avec l'éducation artistique et culturelle.

Le projet d'enseignement et la dimension partenariale peuvent faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat.

L'exposé du candidat, au cours duquel il est conduit à justifier ses choix didactiques et pédagogiques, est conduit en deux temps immédiatement successifs :

c) Projet d'enseignement (trente minutes maximum) : leçon conçue à l'intention d'élèves du second cycle. Le candidat expose et développe une séquence d'enseignement de son choix en s'appuyant sur le dossier documentaire et l'extrait de programme proposés.

d) Dimensions partenariales de l'enseignement (dix minutes maximum) : le candidat répond à une question à partir d'un document inclus dans le dossier remis au début de l'épreuve, portant sur les dimensions partenariales de l'enseignement.

Le projet d'enseignement peut faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury (quarante minutes maximum).

Durée de la préparation : quatre heures trente ; durée de l'épreuve : une heure et vingt minutes (exposé : quarante minutes ; entretien : quarante minutes) ; coefficient 2.<sup>27</sup>

### 1. Préambule

#### 1.1. Une mise en symétrie des épreuves orales professionnelles des différents concours

L'arrêté du 30 mars 2017, modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 — fixant les *modalités d'organisation des concours de l'agrégation* — a eu pour vertu de rétablir une cohérence entre plusieurs épreuves des deux agrégations, interne et externe, ainsi que du CAPES externe d'arts plastiques, notamment dans les attendus en termes de compétences et de connaissances et d'établir ainsi une symétrie.

L'agrégation interne s'adresse à des candidats qui sont majoritairement des professeurs titulaires. L'épreuve professionnelle orale vise — sans renoncer à des connaissances théoriques et universitaires — à évaluer des acquis professionnels, des savoirs pédagogiques, des gestes de métier. Il n'est pas erroné de considérer que l'agrégation interne est un concours de promotion professionnelle, où le jury est amené à repérer des enseignants qui ont acquis une grande expérience, un recul sur leur métier, des connaissances didactiques solides et une pratique pédagogique à la fois étayée et singulière. Au-delà d'un « *effet miroir* », d'une reconnaissance entre pairs, l'agrégation interne permet de mettre en valeur le profil d'enseignants qui interrogent leur pratique professionnelle, qui développent une réflexion sur l'enseignement de leur discipline.

#### 1.2. Les modifications récentes de l'arrêté du concours

La comparaison entre la définition de l'épreuve professionnelle orale telle qu'elle apparaissait dans l'arrêté de 2009 et celle redéfinie dans l'arrêté de 2017 permet de percevoir quelques évolutions. Si l'on parlait principalement de « *leçon* », la nouvelle définition des épreuves parle plus largement d'un « *projet d'enseignement* ».

Dans la version précédente, la leçon devait « prendre en compte le volet artistique et culturel d'un projet d'établissement ainsi que le partenariat avec les institutions et professionnels des domaines artistiques et culturels ». Dans la nouvelle mouture de l'épreuve, si le projet d'enseignement peut envisager des liens avec le volet artistique et culturel d'un projet d'établissement, le dossier proposé au candidat

<sup>27</sup> Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. NOR : MENH1707648A.

intègre spécifiquement un document permettant de poser une question dont la visée est plus large sur le plan professionnel que le seul partenariat en éducation artistique et culturelle. Cette question porte ainsi plus globalement sur « les dimensions partenariales de l'enseignement, internes et externes à l'établissement scolaire, disciplinaires ou non-disciplinaires, et pouvant être en lien avec l'éducation artistique et culturelle ».

Pour des professeurs candidats à une agrégation interne d'arts plastiques, discipline d'enseignement artistique conduite par des enseignants spécialistes, donc non assujettis aux partenariats avec des artistes ou des professionnels des arts et de la culture, cette notion de partenariat est alors ouverte à des situations où ils sont amenés à établir des relations collaboratives avec tous types de professionnels.

Cette dimension partenariale est à tout le moins sollicitée au travers des textes sur la mise en œuvre de projets comme : les *Travaux Personnels Encadrés* en classe de 1<sup>ère</sup>, le *Parcours d'Éducation Artistique et Culturel*, le *Parcours d'Éducation à la Santé*, le *Parcours Avenir*, l'accompagnement personnalisé, la prise en charge des élèves à besoins particuliers ainsi que tous les projets menés avec des membres de la communauté éducative (les parents d'élèves faisant évidemment partie de cette communauté) ou avec des institutions culturelles, artistiques, associatives, etc.

Par ailleurs et comme la définition des épreuves le précise : « le projet d'enseignement et la dimension partenariale peuvent faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat », cette précision renvoie à nouveau à l'aspect professionnalisant de ce concours interne, en réaffirmant la possibilité d'une prise en compte lors de l'exposé des expériences acquises par le candidat dans le contexte de ses missions d'enseignant titulaire.

## **2. Les sujets de la session 2018**

Ils sont constitués de quatre éléments :

- Un extrait de programme ;
- Une demande orientant la réflexion du candidat ;
- Un dossier de document ;
- Un document permettant de poser une question sur la dimension partenariale de l'enseignement.

Si les trois premiers éléments entretiennent un lien, sous-tendent une ou des problématiques que le candidat doit être en mesure de dégager pour fonder un projet d'enseignement, le dernier peut être autonome et renvoyer à des enjeux professionnels qui lui sont propres.

Il est à préciser que cet ensemble était complété par un document de rappel du cadre réglementaire de l'épreuve (reproduction de l'arrêté du 30 mars 2017).

### **2.1. La constitution des dossiers documentaires sur lesquels l'épreuve prend appui**

L'arrêté fixant les modalités d'organisation de l'agrégation interne d'arts plastiques précise que l'épreuve professionnelle orale « prend appui sur un dossier présenté sous forme de documents écrits, photographiques et/ou audiovisuels et sur un extrait des programmes du lycée ».

Cette année, 17 dossiers documentaires différents ont été proposés aux candidats, tous constitués de deux documents iconographiques en couleur, accompagnés de leurs légendes.

Les deux références artistiques avaient été choisies avec un écart temporel significatif, la première souvent issue de la production artistique du XX<sup>ème</sup> et du XXI<sup>ème</sup> siècle et la seconde d'une époque antérieure. Les deux œuvres présentées dans le dossier sous la forme de documents iconographiques, entretenaient explicitement des relations (formelles, sémantiques, plastiques...) qui entraient en résonance avec l'extrait du programme.

### **2.2. L'extrait de programme, la demande orientant la réflexion du candidat et les consignes**

À dessein, la citation du programme n'était pas référencée au cycle ou niveau de classe auquel elle rattache. Elle ne définissait pas *a priori* un niveau spécifique pour bâtir la proposition d'enseignement.

L'extrait de programme était accompagné d'une demande commune :

« À partir de l'extrait de programme ci-dessus et en vous appuyant sur le dossier documentaire joint, concevez une séquence d'enseignement pour des élèves du second cycle »

De consignes identiques pour tous les sujets :

- vous prendrez en compte les textes des programmes officiels ;
- vous préciserez le niveau de la classe choisie, les objectifs de formations poursuivis, les compétences évaluées chez les élèves ;
- vous envisagerez les liens de cette leçon avec le volet artistique et culturel d'un projet d'établissement, notamment le parcours d'éducation artistique et culturel ;
- vous avez la possibilité de confronter votre réflexion par le recours à une ou plusieurs autres références artistiques ou culturelles librement choisies.

### **3. Une épreuve professionnelle et orale**

#### **3.1. Mobiliser des compétences diverses**

On ne manquera jamais assez de rappeler l'importance d'une préparation à cette épreuve professionnelle orale qui nécessite des ressources intellectuelles et physiques pour mener à bien les presque six heures cumulées. Il faut concevoir que le candidat s'engage dans une épreuve où il lui est demandé durant 4 h 30 de préparer un projet d'enseignement pour des élèves de lycée ainsi que de réfléchir à la manière dont il pourrait se saisir d'un projet de partenariat. Puis, à l'issue de ce temps de réflexion et de conception, le candidat doit garder toute sa concentration et son énergie pour exposer oralement ses projets à un jury. Cet exposé est partagé en deux temps d'importance différente (30 minutes pour la leçon et 10 minutes pour la question partenariale), le contenu de chacune des parties fait appel à des connaissances et à des compétences différentes.

Troisième temps dans l'épreuve : l'entretien avec le jury (pour rappel 40 minutes). Si, au cours de l'exposé, le candidat a la possibilité de s'appuyer sur des notes, des panneaux de présentation qu'il a confectionnés au cours de la préparation en loge, au moment de l'entretien avec le jury, le candidat se retrouve impliqué dans un échange, où il doit en temps réel, compléter ses propos, repenser sa réflexion et souvent re-concevoir son projet. Ce sont donc de nouvelles compétences qui sont sollicitées dans la continuité des autres phases de l'épreuve.

Les membres du jury invitent donc des candidats à intégrer dans leur préparation à ce concours, la gestion de l'effort comme la capacité à mobiliser des compétences diverses dans la succession des différentes parties de l'épreuve.

#### **3.2. Le projet d'enseignement**

##### *3.2.1. Mobiliser des compétences métier*

Cette épreuve permet au candidat de démontrer, non seulement la cohérence et la progressivité de sa réflexion, mais aussi un certain nombre de compétences relevant des gestes professionnels et pédagogiques : clarté et fluidité de l'expression, utilisation avertie du tableau, qualité d'écoute, capacité à transmettre sa curiosité, son enthousiasme, sa force de conviction...

Les membres du jury sont évidemment sensibles à la manière dont les candidats établissent des relations interpersonnelles. Il n'est peut-être pas nécessaire de rappeler que 90 % de la communication est avant tout proto-verbale et qu'à la différence de *l'épreuve de pédagogie des arts plastiques* de la phase d'admissibilité, le candidat ne communique plus sous la forme d'une copie anonyme, mais se présente physiquement face aux trois membres d'un jury.

Les jurys s'étonnent encore de recevoir des candidats qui lisent leurs notes alors que cette épreuve orale doit être un moment d'éloquence, une façon de faire preuve de « *compétences métier* ». Ils ont en revanche apprécié les candidats qui ont été en mesure d'opérer des choix parmi les questions énoncées, de gérer leur temps, de structurer et d'articuler leur pensée, de maîtriser un discours. Les meilleurs candidats à cette épreuve font preuve de méthode en chassant l'implicite par des choix justifiés et argumentés, ils se montrent pragmatiques en ne proposant pas de situation fantasmée, ni de projet idéalisé dont l'ambition n'est qu'artificielle. Ils utilisent le tableau au fur et à mesure de l'exposé pour clarifier la structuration du propos et pour mettre en évidence des axes importants, cela de manière lisible, voire plasticienne.

Tout au long de l'épreuve, le candidat devra étayer ses propos par des références artistiques, philosophiques, théoriques, didactiques, etc... Il est libre de choisir ses références, le jury attend donc qu'il ait à la fois une approche personnelle et une connaissance approfondie. Les références doivent servir le propos afin de clarifier et d'explicitier des idées, faire émerger un questionnement (par une approche dialectique ou comparative), renforcer des objectifs d'apprentissage, affirmer un parti-pris esthétique, pédagogique, etc.

Ces références doivent être raisonnées, à-propos et appropriées (dans le double sens du terme). Une simple démonstration de connaissances, certes nécessaire, ne saurait se suffire.

Le futur candidat trouvera pour chaque partie développée dans ce rapport, des éléments de cadrage, des constatations faites durant cette session, des conseils méthodologiques, et s'il y a lieu, des explicitations dans le dossier donné en exemple.

### 3.2.2. *Se saisir du dossier*

Le choix de deux œuvres présentées par des documents iconiques dans le dossier est effectué en étroite relation avec les questions soulevées par l'extrait du programme. Cette relation triangulaire a été mûrement réfléchi par le jury. Il appartient donc au candidat de comprendre et d'explicitier les relations qui ont déterminé l'appareillage de ces trois éléments.

L'étude du dossier est la base de l'ensemble de l'exposé, il en est les fondations ; l'investigation du dossier maintient l'ensemble de la construction de la pensée du candidat. C'est de cette investigation que découle l'élaboration du projet d'enseignement puisque c'est la clé d'entrée de la transposition didactique. Il importe donc de veiller à mener cette première partie en engageant toute la curiosité, l'attention et les connaissances nécessaires.

L'analyse qui sera présentée au jury doit témoigner de la capacité à articuler une approche rigoureuse des questions plastiques soulevées par l'extrait du programme et un regard approfondi, sensible, cultivé sur les œuvres.

Le jury a observé cette année de nombreux candidats, qui, suivant les conseils des précédents rapports du jury, ont présenté une analyse croisée à l'aune de l'extrait du programme. Mais le plus souvent, l'extrait du programme a été juste survolé réduisant ainsi l'approche des œuvres. Pour certains candidats, cette réduction a conduit à l'oubli de la valeur artistique, sensible, intelligible des œuvres, ne gardant qu'un regard partiel, voire formaliste. Dans ces cas, les œuvres sont présentées comme de simples « images ». D'autres candidats les ont abordées l'une après l'autre, de façon linéaire et non transversale, sans regard ni analyse croisée, sans élargissement vers d'autres œuvres, sans mise en relation avec d'autres questions du champ de l'art. Le jury a valorisé les candidats qui ont su transmettre un intérêt et un regard singulier pour les œuvres reproduites et les questions artistiques.

### 3.2.3. *L'analyse : une approche triangulaire*

Afin de clarifier les attentes et d'explicitier les conseils, ce rapport prend appui sur l'un des sujets donnés. Il ne sera pas question de réaliser ni une analyse approfondie ni un projet d'enseignement abouti, mais de mettre en évidence différentes étapes et enjeux du travail qui sera à conduire par le candidat. L'approche qui sera faite du sujet sera ici nécessairement incomplète et assez impersonnelle, au candidat de nourrir de sa personnalité, de sa créativité et de sa finesse les étapes répertoriées.

- Extrait des programmes : « *tradition, ruptures et renouvellements de la présentation* »

Document 1 : Maurizio Cattelan (1960 - ), *Sans titre*, 2001, cire, pigments, cheveux humains, tissu et résine de polyester, 150 x 60 x 40 cm. Vue de l'installation au museum Boijmans Van Beuningen, Rotterdam, Pays-Bas.

Document 2 : Andrea Mantegna (1431-1506), *Oculus en trompe-l'œil de la voûte de la Chambre des Époux*, 1465-1474, détrempe a secco et a fresco sur mur, diamètre : 270 cm. Palais ducal, Mantoue, Italie.

Nous conseillerons au candidat de :



**1)** Prendre en charge l'extrait du programme, d'en considérer la signification, les enjeux et les problématiques qui en découlent. D'ancrer l'extrait dans la cohérence et dans la logique des programmes et clarifier l'interprétation et l'appropriation qui en est faite.

Dans le sujet proposé, l'extrait du programme est issu de la partie consacrée à l'enseignement de l'option facultative en classe de terminale, il est l'un des quatre axes qui permettent d'aborder la question de la « PRESENTATION ».

Afin de remettre en perspective cet extrait du programme, nous rappellerons que la question de la « PRESENTATION » est abordée selon quatre approches imbriquées en partant de la présence de l'œuvre pour écartier progressivement le regard au dispositif de monstration. Le premier axe — dans le terme de premier, il ne faudrait pas voir une hiérarchie, mais juste le contact le plus évident avec l'œuvre — invite les élèves à s'interroger sur la question de la « *matérialité de l'œuvre et l'œuvre comme objet de présentation* ». En incluant l'œuvre comme objet de « *présentation* » la deuxième entrée du programme considère l'œuvre avec « *les dispositifs de présentation* » permettant de la mettre en valeur. Puis l'ensemble œuvre et son dispositif de présentation est observé dans sa relation à « *l'espace de monstration* » comme partie intégrante du dispositif de présentation. La dernière entrée du programme a pour projet de mettre en perspective la production « *au regard du statut de l'œuvre* », c'est-à-dire de sa reconnaissance au travers du discours sur l'œuvre.

Le programme propose : « *dans le cadre d'une pratique réflexive, les élèves sont conduits à découvrir et à explorer des dispositifs et des stratégies conçus par les artistes pour donner à voir et à ressentir leurs œuvres et impliquer le spectateur* »<sup>28</sup>. Ces dispositifs de PRESENTATION DES ŒUVRES se situent inévitablement dans le cours de l'histoire, en rupture ou en continuité avec une tradition qu'ils peuvent renouveler. La tradition implique la prise en compte d'une mémoire qui passe de génération en génération. Ce qui s'inscrit dans une tradition est donc en même temps la permanence d'un passé et le projet d'affirmation d'une conscience collective. Ainsi, nous retrouvons par exemple, la tradition du socle pour mettre en valeur la statuaire depuis l'Égypte ancienne, jusqu'à nos jours. En particulier, à partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, des dispositifs de présentation rompent avec les procédés traditionnels, c'est le cas, par exemple de Rodin, qui met « presque à terre » *Les Bourgeois de Calais* ou que renouvelle la tradition en tentant une élévation aux cieux de cet ensemble sculptural à plus de dix mètres. Ici (et cela est vérifiable au travers de beaucoup d'exemples), le dispositif de présentation considère l'espace de monstration et la place du spectateur.

**2)** Interroger les œuvres sous la loupe des enjeux soulevés dans l'analyse de l'extrait du programme, tout en affirmant un regard attentif et sensible sur les œuvres.

Dans une approche diachronique, quels dispositifs de présentation sont utilisés par Mantegna et par Cattelan dans les deux œuvres proposées dans le dossier documentaire ? Par quels moyens plastiques les œuvres donnent-elles à voir, à ressentir et comment impliquent-elles le spectateur ? En quoi ces dispositifs de présentation s'assimilent-ils ou divergent-ils ? Et quelles traditions interrogent-ils ?

**3)** Croiser les observations et mettre en évidence la structure de l'analyse triangulaire. Étayer et référencer l'approche du dossier.

Deux axes conduisent les observations : le rapport des œuvres avec l'espace de monstration par la prise en charge des éléments architecturaux et la fonction des lieux, puis l'implication du spectateur par un jeu de regards et de faux semblants. Au fur et à mesure de l'analyse seront explicitées différentes traditions convoquées.

Mantegna propose la représentation d'un oculus, un trou dans le plafond ouvrant vers le ciel. Ce morceau de ciel est entouré par une balustrade peinte en perspective, faisant ici office de cadre dans sa fonction délimitante. Mais un cadre avec des ouvertures, proposant une frontière poreuse entre le monde céleste, d'où s'échappent des putti qui viennent côtoyer le monde terrestre.

<sup>28</sup> Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 : *Programmes d'enseignement obligatoire au choix d'arts en classe de première littéraire, d'enseignement de spécialité au choix d'arts en classe terminale littéraire et enseignement facultatif au cycle terminal des séries générales et technologiques.*

Cattelan, ouvre une faille dans l'espace architectural, en présentant un trou dans le sol d'où s'échappe une sculpture représentant l'artiste. Ici la statue est, nous pourrions dire, « dévalorisée » dans un dispositif qui s'apparente à un anti-socle. L'avatar de l'artiste se trouvant plus bas que terre (proposition autrement dérisoire du socle que celle qu'en a donné Manzoni pour le monde).

Le double en cire semble pénétrer par effraction dans l'espace muséal. On ne perçoit pas dans cette installation si l'avatar de Maurizio Cattelan tente une évasion du monde ordonné du Musée ou la pénétration illégale dans l'Art pour une sorte de hold-up. L'effraction symbolique de Maurizio Cattelan est renforcée par l'angle de prise de vue de cette installation où l'on voit en arrière-plan l'accrochage très classique de peintures sur les murs blancs de la salle d'exposition, bien alignées et encadrées de bois doré. Dans cette installation de Maurizio Cattelan, le *dispositif de présentation* constitue l'objet même de la *représentation*. Mantegna, quant à lui, peint l'oculus dans la chambre dite « des époux », originellement une chambre du Marquis de Mantoue, à usage « *officiellement privé* »<sup>29</sup>, utilisée pour régler des affaires publiques et aussi pour son repos occasionnel. Le regard du groupe d'hommes et de femmes peints de l'autre côté de la balustrade semble étranger et intrusif à l'espace de la pièce. Le Marquis à son époque, comme aujourd'hui le spectateur qui visite le palais Ducal, se sent observé comme s'il se situait au fond d'un puits.

Dans les deux dispositifs, le spectateur regarde tout autant l'œuvre qu'il ne se sent regardé : dans le l'œuvre de Mantegna par les personnages représentés en trompe-l'œil, et dans l'œuvre de Cattelan, par la mise en scène du duplicata caricatural de l'artiste. Le spectateur, dans la Chambre des époux se sent exposé, tout autant que désorienté par le fait qu'il se retrouve en réalité dans une chambre alors que la voûte illusionniste le place au fond d'un puits. Dans l'œuvre de Cattelan, le spectateur devient le témoin d'une effraction. Valeur symbolique de ces mises en situation qui nous interpellent, mettant en évidence les propos de Georges Didi-Huberman : « *pourquoi ce que nous voyons devant nous regarde toujours dedans* »<sup>30</sup>.

Dans les deux cas, la tradition du trompe-l'œil est renouvelée. Plin l'Ancien raconte l'histoire de Parrhasios trompant Zeuxis en peignant sur le mur le dispositif même de la présentation : un rideau impossible à dévoiler, mais qui invite à prendre la mesure de ce que l'on voit. Le trompe-l'œil qui nous fascine nous regarde, il appelle de manière sensible (physiquement et corporellement) l'esprit à détromper l'œil. Il met en évidence la présence même de la représentation.

4) Clarifier et synthétiser les enjeux et les interrogations qui découlent de l'analyse pour viser une ou des questions enseignables. Montrer la complexité et opérer des choix.

➤ Le point de passage à la transposition didactique

La transposition didactique se définit comme le passage entre les « *savoirs savants* » ancrés dans le champ référentiel de l'histoire des arts et de la création et pratique artistiques, à des savoirs enseignables ; c'est-à-dire des savoirs que des élèves seraient en mesure de re-découvrir, de s'approprier. Si l'analyse du dossier documentaire permet au candidat de mettre en perspective les problématiques que soulève le sujet, le projet d'enseignement doit définir les questions que les élèves devront rencontrer au travers d'une **pratique plastique**. Rappelons qu'en *arts plastiques, une culture artistique opérante, structurée et transférable se construit dans le cadre de la pratique artistique*<sup>31</sup>.

Les deux œuvres du dossier entretiennent une relation que l'on pourrait qualifier de fusionnelle avec l'espace de monstration, elles jouent de l'espace architectural, avec la fonction du lieu et interpellent le spectateur<sup>32</sup>. Ces œuvres posent des problématiques que l'on pourrait énoncer ainsi : dans quelle mesure le contexte de monstration détermine-t-il l'œuvre ? Quelles stratégies mettre en place pour interpellier le spectateur ? Ce sont deux questions que des élèves en classe de terminale option facultative pourraient être conduits à se poser.

<sup>29</sup> Daniel Arasse, *Histoire de peintures*, France Culture, été 2003.

<sup>30</sup> Georges Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Les Éditions de Minuit, 1992.

<sup>31</sup> Op. cit. note 1.

<sup>32</sup> NB : le terme de spectateur n'étant pas tout à fait adapté à l'époque à laquelle Mantegna a conçu sa fresque.

➤ Un point d'appui pour fonder le dispositif d'enseignement

À partir de sa lecture de Foucault, Giorgio Agamben nomme dispositif « *tout ce qui a, d'une manière et d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants* »<sup>33</sup>. Conception du dispositif qui invite l'enseignant à prendre toute la mesure politique de son rôle, et à être un fin stratège, créateur « *des situations ouvertes et variées permettant de transposer dans le domaine scolaire des questions issues du champ artistique* »<sup>34</sup>. Le dispositif d'enseignement est donc l'ensemble de conditions, de consignes, de procédures, de contraintes, etc., qui sont définies pour amener l'élève à s'interroger sur une question, pour en re-découvrir la profondeur, l'intérêt, la connaissance associée, etc.

Si les dispositifs proposés par la plupart des candidats relèvent souvent de **pédagogies dites constructivistes**, cette tendance devient un véritable atout, si et seulement si, le candidat est en mesure de penser son modèle pédagogique et, surtout, si les rouages de la séquence d'enseignement mettent véritablement en œuvre des apprentissages. Ce fut parfois le cas avec les meilleurs candidats. À l'inverse, presque systématiquement, les phases d'exploration, d'expérimentation, de verbalisation, d'évaluation, de réinvestissement, de référencement artistique, ne génèrent que des propositions « *à faire* » en délaissant celles « *à penser* ». Au cours de l'entretien, de nombreux candidats ont rencontré des difficultés à expliciter ce que les élèves sont censées avoir appris à l'issue de la séquence d'enseignement.

Nous conseillerons aux futurs candidats d'être en mesure de répondre à la question : « *Si vous deviez, devant vos élèves, faire une synthèse de ce que la séquence leur a permis d'apprendre, de découvrir, de penser, que diriez-vous ?* » L'enseignant n'est pas là pour occuper les élèves, pour leur « *faire faire* » un certain nombre de choses (aussi réjouissantes puissent-elles être), mais pour permettre aux élèves de construire des apprentissages, transposables dans d'autres situations clairement identifiables.

De même, le candidat ne doit pas se contenter d'imaginer ce que les élèves ont pu produire, mais ce qu'ils ont découvert, expérimenté, appris. Notons d'ailleurs à cet endroit que lorsque des travaux d'élèves sont envisagés, ils ressemblent fréquemment à ce que des artistes contemporains ont pu faire. Faut-il rappeler que les élèves n'ont ni le statut, ni l'expérience, ni les compétences des artistes ? Qu'ils suivent un enseignement pour acquérir des compétences comme des connaissances.

Les membres du jury n'ont pas manqué de souligner des manques dans la connaissance des candidats sur la didactique de la discipline : difficultés à comprendre les enjeux soulevés par le dispositif proposé, un vocabulaire ou un usage de définitions approximatives. Le dispositif proposé apparaît trop souvent dans les propos du candidat comme une forme d'évidence ; ce choix est rarement argumenté parmi d'autres qui auraient pu être proposés et pour certains candidats, ce dispositif se réduit à une « **incitation** »<sup>35</sup> qui semble se suffire à elle-même.

➤ Des situations pédagogiques spécifiques, adaptées et variées

Certains candidats soucieux de construire leur enseignement ont été sensibles à la nécessité de passer par des expérimentations successives pour accompagner l'élève dans son projet et lui permettre de s'engager dans une pratique plus ambitieuse de réinvestissement. Cependant, il apparaît que beaucoup de ces propositions ne constituent pas des « *expérimentations* », mais des « *expériences* ».

Une *expérience* consiste à proposer à des élèves de suivre une suite d'actions — sans qu'au préalable il en ait été négocié l'ordre et la raison même de ces opérations — et d'amener en fin de compte les élèves à prendre connaissance, à commenter le résultat de cette expérience. Dans l'idée d'une *expérimentation*, l'enseignant ne propose pas un protocole, mais il pose un problème que les élèves sont amenés à résoudre, par la recherche de solutions plastiques. C'est le différentiel même entre une

<sup>33</sup> Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* éditions Payot & Rivages, 2007.

<sup>34</sup> Op. cit. note 1.

<sup>35</sup> Sur cette question de l'incitation, nous invitons à prendre connaissance les parties dédiées dans *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*, Marie Jeanne Brondeau Four et Martine Colboc Terville, juin 2018.

démarche déductive et une approche inductive.

Dans le cas d'une expérience, les élèves exécutent une suite d'actions sans en connaître au préalable la finalité du déroulement ; dans une expérimentation, les élèves connaissent dès la demande le problème en jeu et sont amenés à faire des hypothèses de résolution. Dans le second cas, l'élève est conscient qu'il engage un processus de recherche ; impliqué dans une expérience, il est instrumentalisé dans un protocole.

Ceci étant dit, il n'est pas inconcevable dans un cours d'arts plastiques de proposer à des élèves de mener une expérience pour découvrir les potentialités de matériaux, de médiums ou d'outils... il faut seulement que l'enseignant ait conscience de l'approche qu'il propose à ses élèves et des conséquences induites dans la posture d'apprentissage proposée à l'élève.

Cela revient à s'interroger sur le statut de l'erreur et à accepter la part de tâtonnement propice aux apprentissages lorsque celui-ci est questionné et ré-exploité dans le cadre de situations d'apprentissages variées.

En somme, l'enseignant doit varier les approches en mesurant les exigences et les conséquences induites par chaque type d'activité, tout en clarifiant les objectifs en fonction de la construction de l'enseignement. Par la pratique artistique, l'élève peut faire un exercice, conduire une exploration, expérimenter et/ou inventer un protocole, répondre plastiquement à un questionnement, mettre en place une stratégie, affirmer une intention, construire, découvrir et/ou déterminer lui-même le sens de sa réalisation.

À l'heure des smartphones, les élèves contournent la difficulté en « *googlissant* » immédiatement toute proposition, incitation, demande écrite afin de trouver dans les moteurs de recherche des exemples clef en main qui les rassurent et modélisent par conséquent les productions tout en désamorçant toute réflexion personnelle. Il est alors de la responsabilité de l'enseignant de proposer un dispositif d'enseignement qui déjoue ces stratégies de contournement en proposant un accompagnement préalable sous la forme de phases d'expérimentations où les élèves seraient amenés progressivement à se confronter aux problématiques en jeu à « penser » au travers d'une pratique plastique de recherche. La question est bien de comprendre comment un professeur d'arts plastiques peut accompagner ses élèves dans une *pratique plastique de réflexion* afin qu'il se pose avec acuité la problématique en jeu.

Les jurys ont parfois l'impression en écoutant les exposés des candidats que les élèves savent et font « tout seuls ». Le rôle du professeur se justifiant la plupart du temps en creux, réduit à la fonction d'un simple observateur qui n'aurait rien décidé, ni déterminé. Tout semble implicite ; les questions relevant du choix des matériaux, des supports, des outils, des espaces de travail, d'une organisation spatiale choisie dans la salle, sont souvent éludées.

Pour un certain nombre de propositions de leçons, le dispositif d'enseignement semble se confondre avec une situation d'animation, la mise en place d'un atelier où règne une certaine confusion entre la « liberté », « l'autonomie » et la « gestion de projet ». À l'inverse, les membres du jury ont été surpris par des propositions de type collège où les phases d'expérimentations s'enchaînent à d'autres expérimentations sans ambition. Il appartient donc aux candidats d'adapter précisément les dispositifs d'enseignement au niveau des élèves.

➤ L'articulation entre la pratique plastique et la culture artistique

Les membres du jury ont fait le constat que dans la plupart des projets d'enseignement, les différentes phases du cours sont peu marquées, peu explicitées. Le seul découpage qui apparaît dans les différentes séquences, c'est une alternance trop systématique entre deux heures de pratique et une heure de culture artistique. Cela semble s'imposer comme une évidence rarement questionnée.

Pourtant les programmes incitent à une articulation entre la pratique plastique et la culture artistique, il serait donc important d'envisager des temps d'ancrage au champ référentiel en fonction des besoins dégagés par les pratiques plastiques des élèves. Si l'enseignant souhaite proposer un balayage historique des arts pour une « mise à niveau » des élèves, il sera alors préférable de choisir une thématique, une notion ou un point du programme pour proposer une mise en perspective historique plus cohérente.

Dans tous les cas, l'emploi du temps hebdomadaire de l'enseignement des options arts plastiques n'a pas de raison d'être découpé en séances de « *pratique* » et en séances « *d'histoire de l'Art* » car la pratique plastique est le fil conducteur autour de laquelle vient s'articuler un référencement aux œuvres qui ne cessent de nourrir, d'établir des relations avec la production des élèves.

Pour étayer ce point, nous pouvons nous référer à la définition des objectifs des enseignements des options arts plastiques en Lycée<sup>36</sup>, qui précisent que ces enseignements reposent essentiellement sur « *l'exercice d'une pratique* ». Pour préciser le propos à l'attention des enseignants, les rédacteurs ont précisé : « *en arts plastiques, une culture artistique opérante, structurée et transférable se construit dans le cadre de la pratique artistique (...). D'un point de vue méthodologique, l'enseignant conçoit des situations ouvertes et variées permettant de transposer dans le domaine scolaire des questions issues du champ artistique. Il conduit l'élève à la découverte des moyens d'expression pour le faire ainsi progressivement passer du tâtonnement à la maîtrise* ».

**5)** Définir des objectifs clairs pour la séquence et pour chaque moment du dispositif. Construire l'enseignement, concevoir des situations variées, conduire les apprentissages. Situer la séquence d'un point de vue curriculaire.

Veillez tout au long du déroulement de la séquence que les objectifs visent l'extrait du programme proposé par le dossier.

**6)** Articuler pratique et culture artistique.

et

**7)** Visualiser, imaginer pragmatiquement l'enseignement : la classe, les élèves, les gestes et paroles, les réalisations.

Au regard des œuvres du dossier qui nous sert d'exemple et afin de permettre aux élèves de considérer la tradition de la présentation, l'objectif de la séquence pourrait être de considérer la relation de l'œuvre avec son espace de monstration. Plus précisément, l'élève serait conduit à tirer parti de l'espace de présentation de l'œuvre pour créer une réalisation artistique qui interpelle le spectateur.

Afin de réactiver les connaissances que les élèves ont acquises au collège autour de la question du dispositif de présentation et de faire émerger des nouvelles interrogations, il serait envisageable de demander, par exemple, dans un premier temps aux élèves de « *révéler un élément imperceptible dans la classe* ». Cette courte expérimentation mettrait en évidence la manière donc le regard du spectateur est sollicité et une diversité des stratégies plastiques pour y parvenir : délimitation, reproduction, changement de format, éclairage, utilisation du son, etc. pour de faire émerger la question de la dépendance et de l'indépendance de l'œuvre par rapport à son espace de monstration.

Dans une articulation entre pratique et culture artistique, une approche chronologique et synthétique des dispositifs picturaux dans l'histoire de l'art pourrait permettre aux élèves d'aborder cette question de la relative autonomie de l'œuvre au regard du dispositif de monstration. Ainsi, il serait possible de situer la relation originale et fusionnelle entre la peinture et l'espace de vie (peinture rupestre, fresque de l'antiquité). Les commentaires de Daniel Arasse à propos de la relation entre l'espace de vie et l'espace pictural au quattrocento s'enrichissent de l'exemple de tentures abaissées peintes sur les murs de la Chambre des époux, ou de celui de la présence d'un escargot dans *l'Annonciation* de Francesco del Cossa, pour considérer la naissance du tableau comme panneau autonome en rapport avec l'usage liturgique (retable de la fin du Moyen-âge), son allègement sur toile, en partie pour des raisons commerciales (Renaissance), et sa présentation sous cadre (Nicolas Poussin). Il serait également envisageable d'étudier le cadre en tant qu'œuvre (Francis Picabia, Support-surface) ou les installations qui, intégrant la question picturale à l'espace, renouvèlent, dans une certaine mesure, la tradition de la fresque et affirment l'implication du spectateur (Anish Kapoor, James Turrell).

Une proposition incitatrice comme « *ici, ce que le spectateur voit - question de regard* » pourrait permettre aux élèves d'aborder les questions enseignables posées, en mettant l'accent sur la spécificité d'un lieu et ses caractéristiques ainsi que sur la polysémie du mot « *regard* ».

<sup>36</sup> Op. cit. note 1.

À ce stade, les élèves seraient conduits à choisir un lieu dont les caractéristiques seraient à étudier collectivement. Chaque élève réalisant (au choix) des croquis, des photographies, des collections d'objets, des captations vidéo, qui mettent en évidence les caractéristiques du lieu (architecture, fonction, éclairage, parcours, mobilier, etc.). Une mise en espace collaborative de l'ensemble de recherches de la classe pourrait être conduite. À l'enseignant de définir les principes et les objectifs plastiques (supports, rapport d'échelle, direction du regard, etc.) et cognitifs (reconnaître, classifier, mettre en relation, synthétiser, etc.) pour spécifier des consignes claires aux élèves puis tirer parti d'un bilan oral (verbalisation).

La pratique personnelle de l'élève pourrait ainsi se nourrir de la pensée collective. Dans l'espace choisi, chaque élève chercherait à se saisir d'une ou deux qualités de l'espace pour que le spectateur soit, au sens fort, concerné par sa réalisation. L'élève pourrait ainsi affirmer un parti en convoquant des questions non seulement plastiques, mais sociétales et/ou existentielles.

L'analyse des travaux pourrait être conduite par chaque élève ou/et par un ou deux camarades. Puis un travail guidé par l'enseignant, éventuellement au centre de documentation, permettrait à chacun de relier sa proposition aux traditions de la présentation.

Cette séquence permettrait d'aborder par exemple avec à-propos les fresques de Véronèse à la Villa Barbaro qui sont au programme limitatif. Aussi, il serait possible de convoquer d'autres œuvres dans lesquelles les artistes tirent parti des espaces de monstration pour interpeller le spectateur, par exemple : *Le Jugement dernier* de Rogier Van der Weyden, *The Tilted Arc* de Richard Serra, *The Plight* de Joseph Beuys, etc.

**8)** Construire une évaluation qui jalonne le dispositif et qui répond aux objectifs spécifiques d'enseignement. Penser les apprentissages et l'évaluation à partir des compétences visées. Repérer des éléments observables pour pointer les réussites et les difficultés de chacun.

Dans la séquence décrite ci-dessus, il serait possible d'évaluer la capacité de l'élève à identifier différentes caractéristiques d'un espace de monstration, comment il en a choisi certaines afin de les mettre en avant : Quel dispositif pour impliquer le regardeur ? Il a un aperçu des questions relatives à la tradition de la présentation, ce qui lui permet de situer sa proposition.

#### ➤ L'évaluation par compétence

Au cours de cette session 2018, les membres du jury ont pu constater qu'une part importante des candidats avait ré-envisagé l'évaluation à partir de l'observation, de l'acquisition progressive des compétences par les élèves. Principale « révolution » de la réforme du collège de 2015 — au sens d'un retournement des paradigmes — l'enseignement par compétences, repositionne ce qui doit être « acquis » par rapport aux savoirs qui seraient enseignés.

La lecture des programmes de 2010 qui définissent l'enseignement obligatoire ou facultatif des options artistiques au cycle terminal permettait déjà de percevoir des « *grands champs de compétences* ». Les rédacteurs avaient proposé quatre champs d'observables comme les : « *compétences plasticiennes et techniques* », les *compétences théoriques*, les *compétences culturelles*, les *compétences transversales* en en définissant l'usage suivant : « *les compétences, connaissances et attitudes à faire acquérir et leurs évaluations s'inscrivent dans un contexte pédagogique privilégiant une pratique au cours de laquelle s'articulent actions et réflexion, intention et attention. (...) Les compétences sont réparties en catégories par souci de clarté et d'efficacité, mais, en réalité, elles sont associées. Chacune de ses compétences est à relier à une situation ponctuelle et délimitée qu'est le cours d'arts plastiques* »<sup>37</sup>.

Toutes ces remarques incitent à penser que les programmes de 2010 étaient précurseurs au regard de ce qui a été mis en œuvre pour l'enseignement en collège en 2015, il est donc tout à fait souhaitable que la pratique acquise par les enseignants d'arts plastiques dans l'enseignement par compétences en collège irrigue l'approche de l'enseignement et de l'évaluation des options artistiques au lycée. L'accompagnement à la mise en œuvre de la réforme en collège a permis aux enseignants de prendre

<sup>37</sup> Op. cit. note 1.

conscience qu'une évaluation par compétence ne pouvait avoir de sens que si l'enseignement avait été conçu en intégrant l'apprentissage de ces compétences.

La conception d'un enseignement par compétences implique d'adapter le projet d'enseignement et de considérer que le contenu disciplinaire constitue le support qui donne le sens à la construction progressive de ces compétences.

Ainsi, un enseignement doit être défini par ses objectifs d'apprentissage, mais aussi par les compétences visées.

Les membres du jury ont été étonnés par la confusion que certains candidats entretiennent entre « l'évaluation » et la « verbalisation ». Le repérage de l'acquisition progressive des compétences comme leur évaluation peut effectivement se mener durant les phases de mise en commun des propositions, mais en aucun cas se réduire à la seule présentation des réalisations. Sur ce point, le jury s'étonne que les compétences plasticiennes et techniques soient trop souvent évacuées du champ de l'évaluation.

Autre étonnement du jury face à des candidats qui continuent de penser que « l'évaluation » des élèves peut se résumer à la notation des réalisations suivant un jeu de critères. Il faut rappeler que l'évaluation est un acte pédagogique qui permet à l'élève d'avoir un retour sur la progressivité de ses apprentissages. Mais, outre que les critères mélangent des observables différents que l'élève sera bien en peine de dénouer, la réalisation n'est que la partie finale d'un projet plastique que l'élève a mené sur un temps long. L'évaluation doit donc prendre en compte l'ensemble du processus pour permettre à l'élève de percevoir les points sur lesquels il peut agir pour progresser.

Dernier point, les membres du jury sont surpris d'une prolifération dans les propositions des candidats de « fiches projet », de « fiches d'autoévaluation ». Il semble nécessaire de rappeler que l'autoévaluation est aussi une compétence qui se construit progressivement avec les élèves et qu'il serait trop simple de penser que l'enseignant peut se délester de cette responsabilité en considérant que les élèves ont la capacité d'un auto positionnement dans leurs apprentissages.

## **4. Les dimensions partenariales de l'enseignement**

### **4.1. Une nouvelle composante dans l'épreuve**

L'ajout d'une question partenariale dans l'épreuve professionnelle orale n'est pas sans conséquence dans la préparation, l'exposé et l'entretien du candidat. En effet, il dispose maintenant d'une demi-heure supplémentaire en loge pour le traitement de cette question et d'une dizaine de minutes pour exposer la manière dont il envisage la dimension partenariale de l'enseignement à partir de la question incluse dans le dossier documentaire.

Dans la pratique, un certain nombre de candidats ont présenté durant une trentaine de minutes leur projet d'enseignement et l'exposé terminé, sont passés à la présentation de la question partenariale pour les dix minutes restantes.

Ainsi, d'un point de vue tout à fait formel, le candidat termine la partie « exposée » par le volet partenarial et c'est la dernière impression qu'il laisse alors aux membres du jury.

### **4.2. Un partenariat pour quoi faire ?**

La question partenariale proposée dans le dossier documentaire ne décrit pas seulement une situation à laquelle le candidat devrait répondre par un projet d'organisation d'une action, mais elle interroge en premier lieu, l'engagement du candidat et son intérêt pour le travail partenarial en tant que tel. Puis la question de la légitimité, de la valeur de ce partenariat spécifique. En effet, avant de considérer le « comment », le jury attend du candidat qu'il sonde la demande, l'opportunité du partenariat proposé, les limites à cette collaboration, les avantages que cela pourra avoir pour les élèves...

Cette partie de l'épreuve permet d'évaluer la manière dont le candidat se positionne dans un fonctionnement institutionnel. Il lui revient donc d'en prendre conscience et de faire de ce positionnement un objet de réflexion.

Pour prendre la mesure des questions partenariales qui ont été proposées aux candidats lors de la session 2018, voici quelques situations extraites des dossiers documentaires :

- Un(e) parent(e) d'élève exerce comme architecte à proximité du lycée, il(elle) propose d'intervenir dans des classes. Sur quels principes et selon quelles modalités cette démarche pourraient-elles se réaliser en arts plastiques ?
- Un(e) formateur(trice) de l'ESPE contacte un(e) professeur(e) d'arts plastiques d'un lycée afin d'accueillir dans ses classes un(e) étudiant(e) professeur(e) en difficulté. Selon quels principes et quelles modalités cette demande pourrait-elle être envisagée ?
- L'infirmier(e) d'un lycée propose de faire participer les élèves à une campagne de prévention contre le tabac par le biais de la réalisation d'une affiche. Sur quels principes et selon quelles modalités la contribution des arts plastiques serait-elle envisageable ?
- Dans ses missions, un(e) médiateur(trice) culturel(e) doit valoriser le 1 % artistique du lycée auprès des élèves lors des journées du patrimoine. Dans quel cadre et selon quelles modalités pourrait-il(elle) travailler avec le (la) professeur(e) d'arts plastiques ?
- Dans le cadre d'une action de type « *cordée de la réussite* », une école supérieure d'art propose au lycée un partenariat afin que certain(e)s de ses étudiant(e)s travaillent avec des élèves d'arts plastiques. Sur quels principes et selon quelles modalités le (la) professeur(e) d'arts plastiques pourra-t-il(elle) envisager ce projet ?
- Dans le cadre d'une séquence de travaux personnels encadrés en 1<sup>ère</sup>, le (a) professeur(e) d'arts plastiques travaille en binôme avec un(e) professeur(e) de lettres modernes. Sur quels principes selon quelles modalités peut-il(elle) s'engager dans cette collaboration ?

Bien en amont, il est dans un premier temps demandé aux candidats de prendre position sur les enjeux du travail collaboratif et cela à différents niveaux (société, établissement, classe, etc.). De nourrir une réflexion personnelle sur les raisons de cette demande, sur les défis, les changements, les dérives possibles, les gains, que cette attitude implique. De pondérer comment le partage de compétences, la confiance mutuelle, la dépendance... change la manière d'enseigner et d'apprendre.

De manière plus spécifique, chacune des questions invitait à s'interroger sur les « *principes* » qui sous-tendent cette collaboration avant même de projeter des « *modalités* » de mise en œuvre. Cette formulation invite donc les candidats à une réflexion sur l'opportunité, les limites, les perspectives d'un tel partenariat avant même de décrire les conditions opérationnelles de cette collaboration.

Aussi, dans la mesure où il s'agit de se projeter dans le cadre d'un partenariat, il est indispensable de penser la répartition des rôles de chaque partenaire, leur complémentarité, et plus particulièrement la contribution de l'enseignant d'arts plastiques. Un partenariat doit être envisagé en « *mode agile* », c'est-à-dire en ayant la capacité d'adapter le projet en fonction de chaque partenaire, sans quoi le partenariat ne serait qu'un moyen d'instrumentaliser les autres associés dans l'action envisagée.

### 4.3. L'analyse du contexte

Le type de situation partenariale proposée dans les sujets de la session 2018 ne manque pas de rappeler les « *études de cas* » qui sont proposées aux candidats des concours de CPE ou de personnels de direction. Les préparateurs à l'agrégation interne d'arts plastiques pourraient pour information consulter les rapports des jurys de ces concours de recrutement et s'inspirer des grilles proposées pour l'analyse du contexte d'une étude de cas.

Une première piste est de considérer que toute situation scolaire peut s'analyser suivant une triangulation entre des problématiques liées aux champs de la *loi*, de l'*éthique* et de la *morale*<sup>38</sup>, ainsi une situation de partenariat ne manquera pas de prendre un éclairage particulier au travers de cette triple focalisation.

Au cours de cette session 2018, le jury a constaté que peu de candidats se sont réellement interrogés

<sup>38</sup> Voir les travaux de Jean Pierre Obin, inspecteur général de l'éducation nationale honoraire, plusieurs fois président des concours de recrutement des personnels de direction.



sur le sens et l'étymologie du terme : « *partenariat* » comme si ce terme s'imposait dans toute son évidence. Le *dictionnaire historique de la langue française*<sup>39</sup> rappelle que le terme de « *partenaire* » est emprunté à l'anglais « *partner* » qui est lui-même une abréviation d'une expression française « *parcener* » qui signifie : « *la personne associée à une autre* ». Le terme de « *parcener* » est un emprunt à l'ancien français « *parsion* » qui renvoie à l'idée de « *séparation, du partage du butin* ». Ce sens est à considérer avec attention, en effet, dans un partenariat il y a toujours l'idée d'une association d'intérêts où chaque partie récolte une part (du butin) de l'opération. Il serait nécessaire au cours de l'analyse de s'interroger sur le gain potentiel des associés, sur l'opportunité d'une telle collaboration. La réflexion ne manquera pas de prendre en compte le contexte institutionnel de ce partenariat, en effet, un projet mis en œuvre dans le cadre d'un établissement scolaire s'inscrit dans un système encadré par des orientations politiques, des textes officiels, des directives académiques. Avant même de proposer une action de partenariat, posons-nous la question des contours des « *possibles* » comme des « *limites* » nécessaires.

#### 4.4. L'étude de cas

Les questions partenariales proposées aux candidats à la session 2018 brossaient des contextes que l'on retrouve couramment dans le quotidien des établissements scolaires ; or les membres des jurys ont été surpris de constater que certains candidats ignoraient :

- La finalité et les conditions de mise en œuvre des « *Travaux Personnels Encadrés* » en classe de 1<sup>ère</sup>, alors que ce dispositif obligatoire est évalué pour l'ensemble des séries aux épreuves anticipées depuis la session 2006 du baccalauréat ;
- Le « *1 % artistique* » : dispositif d'aide à la création artistique depuis 1951 par la commande d'œuvres à des artistes pour 1 % du budget des constructions publiques ;
- Le dispositif de tutelle des « *cordées de la réussite* » qui vise à favoriser l'accès à l'enseignement supérieur des lycéens de milieu modeste en leur donnant une aide pour s'engager dans des filières d'excellences ;
- Etc.

Nous attirons l'attention des futurs candidats sur la nécessité de s'informer sur les dispositifs qui mettent œuvre au sein de l'institution scolaire des collaborations croisées entre différents intervenants. Outre les institutions culturelles avec lesquelles les enseignants d'arts plastiques entretiennent souvent des relations de collaboration dans le cadre des projets artistiques et culturels, il serait nécessaire de prendre connaissance des partenariats qui peuvent potentiellement s'établir avec d'autres ministères que celui de la Culture, par exemple ceux de la Justice, de la Santé, des Affaires étrangères... Les partenariats ne se limitent pas à des relations avec les institutions publiques, il faut envisager d'autres possibilités de partenariats avec des entreprises, des associations, des municipalités, des organismes d'utilité publique, des fondations, etc.

Les textes officiels déterminent institutionnellement l'obligation de travailler en partenariat, mais il y a nécessité à prendre suffisamment de recul pour que cette injonction ne se limite pas à une simple mise en application d'un dispositif pour de seuls effets d'affichage. Les jurys n'attendent pas des candidats une connaissance exhaustive des orientations politiques de ces institutions partenaires, mais une réflexion sur les finalités de ces éventuelles collaborations.

*In fine*, il sera important de considérer que tout partenariat doit être envisagé au bénéfice de l'élève et de s'interroger sur les bénéfices implicites de chacun des associés au projet.

#### 5. L'entretien avec le jury

Le rôle du jury, lors de l'entretien, est de permettre au candidat de clarifier, préciser ses intentions en soulevant les implicites pour qu'il approfondisse ses réflexions. Il est donc inutile de répéter ce qui a déjà été énoncé lors de l'exposé. Le candidat doit se saisir des questions pour nourrir ses propos. Un certain dynamisme et une bonne réactivité sont donc attendus. Cela demande une grande capacité d'écoute et d'ouverture pour être capable de déplacer voir de repenser certains éléments. À ce moment de l'épreuve, le candidat a l'opportunité de démontrer son engagement et d'affirmer ses partis-pris, la qualité de son rapport à l'autre, son envie de partager sa passion pour l'art et ses connaissances.

<sup>39</sup> *Le Robert, Dictionnaire Historique de la langue française*, sous la direction d'Alain Rey, Paris, 1998.

De nombreux candidats qui avaient conduit un exposé honorable, se sont vus déstabilisés par les questions du jury, soit parce qu'elles mettent en lumière des méconnaissances, parfois des propos péremptoires ou soit parce que le candidat détourne les questions ou n'est pas en mesure d'en saisir les enjeux. Il est compréhensible de se sentir débordé par le rapport de face à face entre un candidat et trois jurés, une situation qui peut être difficile à affronter. Nous conseillerons au candidat de s'en tenir au sens des questions et de répondre clairement. Le jury a valorisé les candidats qui ont su se saisir avec honnêteté des questions posées et réellement s'interroger. Faisant preuve de force de conviction et de créativité, ils ont pu consolider certains éléments de leur réflexion et en reconsidérer d'autres.

## 6. Pour un ultime conseil

Les membres du jury notent que trop peu de candidats ont été amenés à citer des ouvrages, des essais relevant de la didactique, des sciences de l'éducation, de l'esthétique témoignant de leur intérêt, de connaissances pour étayer leurs propos.

Par le jeu des coefficients, en additionnant les résultats de *l'épreuve de pédagogie des arts plastiques* de la phase d'admissibilité avec ceux de *l'épreuve orale de pratique professionnelle* de la phase d'admission, la réussite à l'agrégation interne d'arts plastiques repose pour moitié sur des questions de pédagogie et didactique de l'enseignement de la discipline. Nous invitons les futurs candidats à profiter de cette préparation aux épreuves didactiques de l'agrégation interne d'arts plastiques pour réinterroger leur métier d'enseignant, de redonner du sens et de la profondeur aux gestes de leur quotidien professionnel.

Nous sommes convaincus que cela nécessite de mobiliser de l'énergie, du « désir », mais les préparateurs à l'agrégation interne sont pour la plupart des enseignants titulaires qui peuvent **mettre à profit chaque heure d'enseignement face à des élèves** pour expérimenter des approches didactiques différentes, des organisations alternatives, des gestions pédagogiques singulières. Nous ne manquerons jamais de rappeler que les épreuves pédagogiques de ce concours se travaillent avant tout sur le terrain, face à ses élèves.

## Repères bibliographiques

La bibliographie du rapport de l'année 2017 étant très complète, nous conseillerons aux candidats de s'y référer (en annexe) pour consolider leurs réflexions sur la pédagogie et la didactique des arts plastiques. Nous avons fait le choix d'ajouter uniquement quelques ouvrages concernant la question partenariale.

### Le partenariat dans l'enseignement :

- ALGAN Yann, CAHUC Pierre et ZILBERBERG André, *La fabrique de la défiance et comment s'en sortir*, Paris, Ed. Albin Michel, 2012
- CORRIVEAU Lise, LETOR Caroline, PÉRRISSET-BAGNOUD Danièle, SAVOI-ZAC Lorraine, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 2009
- LE BOTERF Guy, *Travailler en réseau et en partenariat*, Paris, Ed. Groupe Eyrolles, 2013
- LORINO Philippe et Régine TEULIER, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, Paris, Ed. La Découverte, 2005
- MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent, PÉISSSET-BAGNOUD Danièle, TARDIF Maurice, *Coordonner, collaborer, coopérer : des nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 2007
- MEYER Jean-Claude, *Le travail collaboratif des enseignants — Pourquoi ? Comment ?*, Montrouge, Ed. ESF Éditeurs, 2017
- OBIN Jean-Pierre, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Ed. Hachette, 2005

### Sitographie :

- Ensemble des ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques des cycles 3 et 4 sur eduscol :  
Cycle 3 : <http://eduscol.education.fr/pid34175-cid99287/ressources-d-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles-2-et-3.html>  
Cycle 4 : <http://eduscol.education.fr/cid99284/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4.html>

- <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle>
- <http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>
- <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article229>
- Les sites des délégations académiques aux arts et à la culture (DAAC)

## Annexe 1 : repères sur l'évaluation

Les repères proposés sont des indications sur les éléments auxquels le jury prête une attention soutenue. Ils ne sont pas assortis de barèmes, ceux-ci relevant d'une décision en jury et élaborée à partir des sujets de chaque session.

### 1. Conduite de l'évaluation des épreuves d'admissibilité

#### 1.1. Indications sur l'épreuve de pédagogie des arts plastiques

<b>CONFORMITÉ AU CADRE RÉGLEMENTAIRE DE L'ÉPREUVE</b>	
<p><b>Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve</b>  <b>(Conformation du candidat au cadre de l'épreuve)</b>            Ce que le jury constate            Lorsque le sujet n'est pas pris en compte, que la production écrite du candidat ne correspond pas à la définition réglementaire de l'épreuve, l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposition d'un projet de séquence et explicitement référé aux programmes du lycée</li> <li>- Présence de l'étude de cas</li> </ul>
<b>TRAITEMENT DU SUJET</b>	
<p><b>A. Appropriation des données et enjeux du sujet</b>  <b>(Investigation/problématisation)</b>            Ce dont le jury prend la mesure en niveau capacités et connaissances démontrées (Au niveau de l'investigation des données du sujet)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager de l'énoncé du sujet des enjeux et un projet pour les apprentissages dans le cadre d'une séquence d'enseignement d'arts plastiques (problématisation)</li> <li>- Situer explicitement ces enjeux et ce projet en regard de choix opérés dans les visées du programme du cycle imposé par le sujet</li> </ul>
<p><b>B. Élaboration pédagogique</b>  <b>(Opérationnalisation des savoirs professionnels dans un écrit réflexif de pédagogie des arts plastiques)</b>            Ce dont le jury prend la mesure en niveau capacités et de connaissances démontrées (Concernant la proposition de séquence d'enseignement)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Structurer une démarche pédagogique (espace, temps, moyens, supports, scansion...), le développement d'une séquence d'enseignement et ses modalités d'apprentissage (situations, scénario, méthodes...), ses prolongements éventuels et sa mise en perspective dans la progressivité des cycles du lycée</li> <li>- Élaborer un dispositif pédagogique cohérent, crédible et créatif pour développer les savoirs et compétences du programme cité par le sujet</li> <li>- Envisager les places de l'élève et de l'enseignant dans les diverses composantes de la séquence proposée</li> <li>- Concevoir l'évaluation du projet d'enseignement dans ses différentes dimensions, en définir les modalités et la conduite</li> </ul>
<p><b>C. Étude de cas</b>  <b>(Qualité et précision des connaissances sur une composante de l'enseignement des arts plastiques au lycée)</b>            Ce dont le jury prend la mesure en niveau de connaissances et capacités démontrées (concernant la réflexion précise et approfondie du candidat sur la dimension spécifique de la discipline qui est sondée au-delà de la séquence proposée)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une réflexion étayée sur la place et la conduite de l'évaluation des acquis des élèves spécifique à l'enseignement des arts plastiques</li> <li>- Disposer, au-delà de la séquence proposée, de savoirs sur l'évaluation des acquis en général</li> </ul>
<p><b>D. Étayages théoriques et précision de la culture pédagogique et disciplinaire</b>  <b>(Qualité et profondeur des connaissances)</b>            Ce dont le jury prend la mesure en niveau de connaissances et capacités démontrées (au niveau des étayages théoriques, des connaissances disciplinaires et des acquis professionnels mobilisés par le candidat au-delà de la séquence proposée)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ancrer ou situer ses choix pédagogiques en regard des théories des apprentissages</li> <li>- Mobiliser des références précises (pédagogiques, artistiques, culturelles) et pertinentes au regard du sujet et de son traitement</li> <li>- Utiliser du vocabulaire spécifique aux arts plastiques et à son enseignement</li> <li>- Mobiliser des acquis issus de l'expérience professionnelle personnelle et théorisés</li> </ul>
<b>QUALITÉ RÉDACTIONNELLE</b>	
<p><b>E. Maîtrise de la langue et de la forme rédactionnelle dissertée</b>  <b>(Savoir penser et écrire en français)</b>            Ce que le candidat prouve de sa maîtrise du français et de sa relation à un écrit soutenu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer à l'écrit un raisonnement précis, structuré, clair et fluide</li> <li>- Maîtriser la langue française à l'écrit (orthographe, syntaxe) et au niveau attendu d'un professeur</li> </ul>

## 1.2. Indications sur l'épreuve de culture plastique et artistique

<b>CONFORMITÉ AU CADRE RÉGLEMENTAIRE DE L'ÉPREUVE</b>	
<p><b>Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve</b>  <b>(Conformation du candidat au cadre de l'épreuve)</b>            Ce que le jury constate            Lorsque le sujet n'est pas pris en compte, que la production écrite du candidat ne correspond pas à la définition réglementaire de l'épreuve, l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte des données du sujet (questionnement(s) du programme imposé(s) et consigne(s))</li> <li>- Prise en compte du dossier de documents</li> </ul>
<b>TRAITEMENT DU SUJET</b>	
<p><b>A. Appropriation des données et enjeux du sujet</b>  <b>(Investigation)</b>            Ce dont le jury prend la mesure en capacités démontrées par le candidat (au niveau de l'investigation des données du sujet et de sa problématisation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser avec méthode (analyse plastique, technique, sémantique...) les documents en regard du sujet proposé</li> <li>- Dégager des questions des données du sujet (questionnement(s), consigne(s), documents du dossier)</li> </ul>
<p><b>B. Développement d'une réflexion disciplinaire problématisée sur l'évolution des pratiques artistiques</b>  <b>(Opérationnalisation des savoirs dans un écrit réflexif)</b>            Ce dont le jury prend la mesure en niveau de capacités et de connaissances démontrées par le candidat (l'engagement des compétences et connaissances disciplinaires au service d'une réflexion sur l'évolution des pratiques artistiques)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avancer une problématique personnalisée issue de l'investigation conduite (articulation entre eux des données du sujet, des éléments de l'analyse conduite, de la (des) question(s) dégagé(e)s, des connaissances mobilisées)</li> <li>- Mobiliser des approches sensibles et des savoirs théoriques (artistiques, culturels, esthétiques, historiques...) pour développer et argumenter la réflexion disciplinaire (dans le cadre du sujet)</li> <li>- Mettre en perspective la réflexion conduite (dans l'espace et dans le temps, dans les courants de pensée et dans la création artistique) et l'élargir à d'autres références que celles du dossier (en arts plastiques et dans des domaines proches)</li> </ul>
<p><b>C. Justesse et précision des éléments théoriques et culturels disciplinaires avancés par le candidat</b>  <b>(Qualité et ampleur des savoirs)</b>            Ce dont le jury prend la mesure en niveau de connaissances démontrées par le candidat (niveau, étendue et diversité de la culture disciplinaire du candidat)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situer avec justesse et précision les éléments du dossier, les références librement choisies par le candidat, les évolutions des pratiques artistiques dans l'histoire des formes et des conceptions en art</li> <li>- Engager des références diversifiées et étendues (artistiques, culturelles, théoriques, historiques)</li> <li>- Utiliser de manière pertinente des notions et du vocabulaire spécifique dans la discipline et dans d'autres domaines mobilisés (histoire de l'art, esthétique...)</li> </ul>
<b>QUALITÉ RÉDACTIONNELLE</b>	
<p><b>D. Maîtrise de la langue et de la forme rédactionnelle dissertée</b>  <b>(Savoir penser et écrire en français)</b>            Ce que le candidat prouve de sa maîtrise du français et de sa relation à un écrit soutenu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer à l'écrit un raisonnement précis, structuré, clair et fluide</li> <li>- Maîtriser la langue française à l'écrit (orthographe, syntaxe) et au niveau attendu d'un professeur</li> </ul>

## 2. Conduite de l'évaluation des épreuves d'admission

### 2.1. Indications l'épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique

<p><b>A. Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve (Conformation du candidat au cadre de l'épreuve)</b> Ce que le jury constate Lorsque le sujet n'est pas pris en compte, que la production du candidat ne correspond pas à la définition réglementaire de l'épreuve, l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réalisation d'une production plastique achevée ou (pour une démarche de grande ampleur) présentation visuelle soutenue par des moyens plastiques (esquisses, maquettes, images...) du projet tel qu'il serait réalisé</li> <li>- Proposition d'un projet à visée artistique explicitement référé au sujet</li> </ul>		
<p><b>B. Compétences théoriques et culturelles (Investigation du sujet et du dossier annexé)</b> Ce dont le jury prend la mesure (à partir de la réflexion du candidat sur le sujet et le dossier)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Témoigner du lien entre la production et le sujet, de la compréhension de la portée artistique des questions sous-tendues par le sujet</li> <li>- Affirmer un parti-pris étayé d'une approche sensible du dossier et de connaissances ; présenter une production exprimant un projet artistique personnel, inventif et singulier</li> </ul>		
<p><b>C. Compétences plasticiennes et artistiques observables (Projet artistique et pratique plastique)</b> Ce dont le jury prend la mesure (à partir de la pratique artistique du candidat)</p>	<p><b>Intentions, démarches artistiques et production plastique</b></p>	<p><b>Communs a) et b)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir et mobiliser des moyens et des langages plastiques ; savoir en tirer parti</li> <li>- Mener à terme une production personnelle achevée ou un projet (pour une démarche de grande ampleur) inscrit dans une pratique contemporaine affirmant une ambition artistique</li> <li>- Mettre en œuvre et développer la dimension polysémique d'une production artistique</li> </ul>
		<p><b>a) Production plastique achevée</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser les moyens, les langages plastiques et les pratiques artistiques choisis et engagés en fonction des effets et du sens visés par le projet artistique</li> <li>- Développer dans la production présentée une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques</li> </ul>
		<p><b>ou b) Présentation par divers moyens plastiques du projet</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser les moyens, les langages et les pratiques plastiques engagés pour la présentation visuelle du projet artistique en fonction des effets et du sens visés ; faire preuve de réalisme dans les moyens concrets qui seraient utilisés in fine</li> <li>- Développer dans le projet présenté une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques</li> </ul>
<p><b>D. Compétences théoriques et réflexives (Exposé et situation d'entretien)</b> Comment le candidat communique/Comment il construit à partir des questions du jury</p>	<p><b>Communication lors de l'exposé</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer un propos précis, structuré, clair et fluide</li> <li>- Témoigner d'une posture réflexive</li> <li>- Disposer de références et d'expériences diversifiées et pertinentes (artistiques, culturelles, historiques, théoriques)</li> </ul>	
	<p><b>Situation d'entretien</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'ouvrir et de réagir professionnellement aux questions du jury</li> <li>- Argumenter (justifier un parti-pris ou de possibles repositionnements) à partir des questions du jury</li> <li>- Faire preuve de distance réflexive et théorique sur sa production/son projet, sur la pratique artistique</li> </ul>	

## 2.2. Indications sur l'épreuve professionnelle orale

<p><b>A. Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve (Conformation du candidat au cadre de l'épreuve, notamment le sujet)</b> Ce que le jury constate</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte de toutes les données du sujet (extrait de programme, consignes, légendes, dossier de documents iconiques)</li> <li>- Proposition d'un projet de séquence référé explicitement aux programmes du lycée</li> <li>- Réponse à la question portant sur les dimensions partenariales de l'enseignement</li> </ul>		
<p><b>B. Appropriation du sujet (À partir de l'investigation des données du sujet et du dossier)</b> Ce dont le jury prend la mesure</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser les données du sujet et du dossier, les mettre en relation</li> <li>- Dégager du sujet et du dossier des questions repérables dans l'art, l'enseignement, la pédagogie (pertinence et qualité des méthodes d'analyse et des questions, diversité et précision des références)</li> </ul>		
<p><b>C. Compétences et connaissances professionnelles (Compétences et savoirs professionnels en situation à partir de l'exposé et de l'entretien)</b> Ce dont le jury prend la mesure</p>	<p><b>Projet de séquence d'enseignement</b></p>	<p><b>Ancrages et étayages du projet de séquence d'enseignement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Témoigner d'une appropriation des éléments de l'extrait du programme cité par le sujet ; d'une capacité à les situer au regard des cycles du lycée (seconde, cycle terminal), des compétences travaillées, des questions enseignées, de l'évaluation...</li> <li>- Mobiliser des connaissances et compétences plasticiennes, théoriques, culturelles pour définir des objectifs de formation ; maîtriser du vocabulaire spécifique</li> <li>- Témoigner de connaissances et disposer d'outils théoriques sur l'enseignement des arts plastiques (prise de distance et regard critique sur la proposition de séquence)</li> </ul>
		<p><b>Inscription dans parcours formation du lycée</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relier aux objectifs et dispositions de l'enseignements scolaire (continuité en arts plastiques du collège au lycée, Bac -3/+3, inscription des arts plastiques dans l'organisation des enseignements au lycée, dans le cadre des TPE, volet PEAC du projet d'établissement...)</li> </ul>
		<p><b>Opérationnalité du travail didactique</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transposer didactiquement à partir de l'analyse des documents, des données et problématiques extraites du sujet et du dossier ; justifier les opérations didactiques</li> <li>- Définir des objectifs de formation pour des élèves (connaissances et compétences plasticiennes, théoriques et culturelles visées) soutenus par des connaissances et un vocabulaire disciplinaire</li> </ul>
		<p><b>Potentialités pédagogiques du projet de séquence d'enseignement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer un dispositif d'enseignement au moyen de choix pédagogiques affirmés, définis et pertinents (cohérents, dynamiques et réalistes pour soutenir les apprentissages)</li> <li>- Prendre en compte l'expérience sensible des élèves et leurs acquis ; anticiper la variété de réponses possibles de la part des élèves</li> <li>- Envisager les buts, modalités, fréquence de l'évaluation en s'appuyant sur du vocabulaire et des connaissances spécifiques</li> </ul>
		<p><b>Dimensions partenariales de l'enseignement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Témoigner d'une connaissance des formes plurielles de partenariat ; cohérence/régularité de la mise en œuvre dans le cadre institutionnel ; compréhension des enjeux et méthodes du travail en équipe</li> </ul>
<p><b>D. Communication lors de l'exposé et situation d'entretien</b> Comment le candidat communique/Comment il construit une réflexion à partir des questions du jury</p>	<p><b>Communication lors de l'exposé</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer un propos précis, structuré, clair et fluide ; argumenté</li> <li>- Exploiter et articuler différents moyens et/ou registres de communication (exposé verbal, trace écrite — tableau/affichage —, démonstrations graphiques — schémas/croquis —...)</li> </ul>	
	<p><b>Situation d'entretien</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'ouvrir et réagir aux questions du jury</li> <li>- Témoigner d'un recul réflexif et argumenter (justifier les options pédagogiques prises ou possibles repositionnements à partir des questions du jury)</li> </ul>	

## Annexe 2 : repères bibliographiques pour l'épreuve professionnelle orale de la session 2017

### **Pédagogie, didactique et histoire de l'enseignement des arts plastiques :**

- BONAFOUX Pascal et DANÉTIS Daniel (sous la direction de), *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, Série Références, éd. L'Harmattan, Paris, 1997
- BRONDEAU-FOUR Marie-Jeanne et COLBOC-TERVILLE Martine, *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*, juin 2018, site national arts plastiques sur eduscol ()
- *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution jusqu'en 1996*, site disciplinaire éducnét arts plastiques de l'Académie de Nantes
- CHANTEUX Magali et SAÏET Pierre, *Didactique des Arts plastiques, l'artistique et les références artistiques dans les pratiques* (Actes du stage national, 1995), Paris, MEN, DLC, 1994
- CHAUMET Michel (sous la direction de) « Arts et numérique », dans Jean-Marc Mériaux (dir.), *L'École numérique – La revue du numérique pour l'éducation - Arts plastiques*, N °15, Poitiers Futuroscope, éd. SCÉRÉN, mars 2013
- COLLECTIF, *L'artistique : Arts plastiques, art et enseignement*, colloque de Saint-Denis, mars 1994, Créteil, éd. CRDP, 1997
- COLLECTIF, *Pratiques et arts plastiques. Du champ artistique à l'enseignement*, Actes de l'Université d'été 1997, Rennes, éd. PUR, 1998
- COLLECTIF, *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe 3ème, pratiques et effets*, INRP – didactique des disciplines, rapport de recherche, n°5, 1990
- ENFERT Renaud (d'), *L'Enseignement du dessin en France*, Paris, éd. B I, « Histoire de l'éducation », 2003
- ESPINASSY Laurence, *Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques*, Congrès de l'AREF, Montpellier août 2013. Symposium « La place de l'œuvre d'art dans les situations de médiation et d'enseignement artistique »
- ESPINASSY Laurence, *Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège. Le français dans le monde*, 44, 169 – 177, 2008
- GAILLOT Bernard-André, *Enseigner les arts plastiques par l'évaluation*, Cahiers Pédagogiques, n°294, mai 1991
- GAILLOT Bernard-André, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Paris, éd. PUF, « Éducation et formation », 1997
- GAILLOT Bernard-André, *L'Approche par compétences*, conférence 2009, IUFM Canebière, Marseille. <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/lapprocheparcompetencesenap/index.html>
- GENET-DELACROIX Marie-Claude et TROGER Claude, *Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement*, éd. CRDP de la Région Centre, 1994
- MICHAUD Bernard, *Enseigner des problèmes ?* conférence prononcée lors du stage de didactique des arts plastiques, Sèvres, décembre 1990
- MOTRÉ Michel, *Enseigner les arts plastiques*, Cahiers pédagogiques, n° 294, mai 1991
- PÉLISSIER Gilbert, *Arts plastiques : que l'école est belle ou petit plaidoyer pour un certain flou*, communic'actions, Rectorat de Paris, 1991
- PÉLISSIER Gilbert, *Arts plastiques, art et enseignement*, Saint Denis, musée d'art et d'histoire, 23 et 24 Mars 1994
- PÉLISSIER Gilbert, *Le devenir de l'enseignement des arts plastiques, la question de la didactique*, 1996
- ROUX Claude, *L'Enseignement de l'art. La formation d'une discipline*, Nîmes, éd. Jacqueline Chambon, 1999
- VIEAUX Christian, *Historique critique de l'éducation artistique en France*, in Champs culturels – 23 -, Art contemporain et éducation artistique, la persistance d'un malentendu ? *Actes du colloque, Poitiers 28 & 29 Janvier 2009*
- VIEAUX Christian, *Trois grandes positions en éducation et leurs liens avec la transmission des savoirs en matière d'éducation artistique*
- VIEAUX Christian, *Verbalisation / explicitation / entretien d'explicitation, Comprendre et situer la « verbalisation » en arts plastiques au regard de l'explicitation*, académie de Paris, Octobre 2012

### **Théories et essais sur l'éducation artistique :**

- ARDOUIN Isabelle, *L'Éducation artistique à l'école*, Issy-les-Moulineaux, éd. ESF, « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997



- BORDEAUX Marie-Christine et DESCHAMPS François, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, éd. de l'Attribut ( coll. « La culture en questions »), Toulouse, 2013
- BOURDIEU Pierre, *Penser l'art à l'école*, éd. Actes sud, 2001
- CARASSO Jean-Gabriel, *Art, culture et éducation au cœur d'une passion*, éd. Lansman Éditeur, Carnières-Morlanwelz (Belgique), janvier 2008
- CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* éd. de l'Attribut, Toulouse, 2005
- CHABANNE Jean-Charles, PARAYRE Marc, VILLAGORDO Éric, (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris, éd. L'Harmattan, 2012
- Collectif, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Symposium européen et international de recherche, 10,11 et 12 janvier 2007, éd. La Documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008
- COLLECTIF, *L'Art pour quoi faire ? À l'école, dans nos vies, une étincelle*, éd. Autrement, n 195, 2002
- COLLECTIF, *L'Éducation artistique et culturelle, de la maternelle au lycée*, hors-série Beaux-Arts magazine, septembre 2009
- DE DUVE Thierry, *Faire école (ou la refaire) ?* édition revue et augmentée, Dijon, éd. Les Presses du Réel, 2008
- FOREST Fred, *Repenser l'art et son enseignement. Les écoles de vie*, Paris, éd. L'Harmattan, 2002
- FOURQUET Jean-Pierre, *L'Art vivant au collège : rencontres avec des œuvres et des artistes contemporains*, éd. CRDP Champagne Ardenne, 2004
- GIBOULET François et Michèle MENGELLE-BARILLEAU, *La peinture*, collection repères pratiques, éd. Nathan, 2013
- KERLAN Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, éd. Presses de l'Université de Laval, Montréal, 2004
- LANEYRIE-DAGEN Nadeije, *Lire la peinture (dans l'intimité des œuvres)*, Paris, éd. Larousse, 2002
- LANEYRIE-DAGEN Nadeije, *Lire la peinture (dans le secret des ateliers)*, Paris, éd. Larousse, 2004
- LISMONDE Pascale, *Les Arts à l'école*, Paris, éd. SCEREN CNDP, Gallimard, Folio, 2002
- MICHAUD Yves, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Nîmes, éd. Jacqueline Chambon », « Rayon Art », 1993 [rééd. 1999]

#### **Pédagogie et didactique, sciences de l'éducation :**

- ALEXANDRE Danielle, *Anthologie des textes clés en pédagogie*, éd. ESF Éditeur, 2010
- ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, Paris, éd. PUF, 2000
- BARBIER René, *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, éd. Anthropos, Exploration « Exploration interculturelle et sciences sociales », 1997
- BROUSSEAU Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, éd. La Pensée Sauvage, 1998.
- BRUNER Jérôme, ... *car la culture donne forme à l'esprit*. éd. Eshel, Paris, 1991
- Cahiers pédagogiques, *L'évaluation en classe*, hors- série n°39 (sélection d'archives des *Cahiers pédagogiques*), avril 2015
- CASTINCAUD Florence et ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'évaluation plus juste et efficace : comment faire ?* Paris, collection Repères pour agir, co-édition CANOPÉ et CRAP-Cahiers Pédagogiques, 2014
- CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*, Grenoble, éd. La Pensée Sauvage, 1991.
- DE KETELE Jean-Marie, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, éd. De Boeck, 1986
- DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, éd. PUF, 1976
- DEWEY John, *Expérience et Éducation (précédé de Démocratie et Éducation)*, éd. Armand Colin, 1938 [rééd. 2011]
- DROUIN-HANS Anne-Marie, *L'Éducation, une question philosophique*, Paris, éd. Anthropos, éd. « Poche éducation », 1998
- HADJI Charles, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles, éd. De Boeck, 2012
- HOUSSAYE Jean, *Le Triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. éd. ESF Éditeur, 2014
- IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue*, éd. ESF, 2000

- LACHANCE Jocelyn, *Photos d'ados à l'ère du numérique*, Québec, éd. Presses de l'Université Laval, 2013
- LAROSSA Jorge, *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, Issy-les-Moulineaux, éd. ESF, 1998
- MAUBANT Philippe et GROUX Dominique, ROGER Lucie (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, Paris, éd. L'Harmattan, collection éducation comparée, 2014
- MÉRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, éd. ESF, 1987
- MÉRIEU Philippe, *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, in *Apprendre... oui mais comment*, éd. ESF, Paris, 1987, 11e édition, juillet 19 3. Pages 159-172)
- MÉRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013
- NONNON Élisabeth. *Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment*. In Brossard M. & Fijalk[w J.(Joord.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*. Bordeaux, éd. Presses universitaires, 2008
- PERETTI André (éd.), *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 1980
- PERETTI André de, *Pertinence en éducation*, tome 1 & 2, éd. ESF, Paris, 2001
- PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, éd. De Boeck, 1998
- PERRENOUD Philippe, *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal, Vol XXIV, n° 3, 19 8, pp. 487-514.
- POSTIC Marcel, *La relation éducative*, éd. PUF, 2001
- PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, éd. Seuil, 1990
- RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés*, Paris, éd. ESF, 2012
- REUTER Yves (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éd. De Boeck, Louvain la Neuve, 2013 (3ème édition)
- REY Bernard, *Les compétences transversales en question*, éd. ESF, Paris, 1996
- SENSEVY Gérard & MERCIER, Alain (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, éd. Presses Universitaires de Rennes, 2007
- SOURIAU Étienne, Sous la direction de, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, éd. P.U.F, Coll. Quadriga, 1990
- THIEVENAZ Joris, (Ed.). *S'étonner pour apprendre*. Éducation Permanente n° 200 2014-3. Paris. 2014
- VECCHI Gérard de, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, éd. Hachette, 1992
- VERGNAUD Gérard, *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. éd. Hachette Éducation, Paris, 2000
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Thiron, éd. ESF Éditeur, 1999

### **Sitographie :**

- Ensemble des ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques des cycles 3 et 4 sur eduscol :  
Cycle 3 : <http://eduscol.education.fr/pid34175-cid99287/ressources-d-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles-2-et-3.html>  
Cycle 4 : <http://eduscol.education.fr/cid99284/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4.html>
- Actualités du site national de l'enseignement des arts plastiques : <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/actualites.html>
- [http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossier\[s\].php](http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossier[s].php) (dossiers de veille de l'IFÉ synthétisant l'état de réflexion sur de nombreuses questions : évaluation, compétence, etc.)
- <http://meirieu.com> (site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie)
- (autres textes de Laurence Espinassy)
- <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/index.html> (site de Bernard-André Gaillot)
- DEHAENE Stanislas, *Les grands principes de l'apprentissage*, Collège de France et Unit INSERM-CEA de Neuro NeuroSpin Center, Saclay, France [www.unicog.org](http://www.unicog.org) Disponible sur : [https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4074101906544355845\\_Dehaene\\_GrandsPrincipesDeLApprentissage\\_CollegeDeFrance2012.pdf](https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4074101906544355845_Dehaene_GrandsPrincipesDeLApprentissage_CollegeDeFrance2012.pdf) (consulté le 10-01-17)

- MERLE Pierre, *L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?* in Regards croisés sur l'économie, *L'école, une utopie à reconstruire*, vol. 2, n° 12, éd. La Découverte, 2012. Disponible sur : [file:///C:/Users/Gilles/Downloads/RCE\\_012\\_0218.pdf](file:///C:/Users/Gilles/Downloads/RCE_012_0218.pdf) (consulté le 02 janv. 2017)
- REY Olivier et FEYFANT Annie, *L'évaluation pour (mieux) faire apprendre*, dossier de veille n°94, Lyon, IFÉ, septembre 2014. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf> (consulté le 28 déc. 2016).
- REY Olivier, *Le défi de l'évaluation des compétences*, Dossier de veille n°76, Lyon, IFE, 2012. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf> (consulté le 29 déc. 2016)
- VIAL Michel, *Entre accompagnement et évaluation : tensions créatives ou destructrices ?* Conférence Haute École Pédagogique Vaud. Lausanne 28 février 2013. Disponible sur : [http://www.michelvial.com/boite\\_11\\_15/2013\\_Vial\\_Entre\\_accompagnement\\_et\\_evaluation\\_tensions\\_creatives\\_ou\\_destructrices\\_Lausanne\\_28\\_fevrier\\_13.pdf](http://www.michelvial.com/boite_11_15/2013_Vial_Entre_accompagnement_et_evaluation_tensions_creatives_ou_destructrices_Lausanne_28_fevrier_13.pdf) (consulté le 28 déc. 2016)