

Concours : AGRÉGATION INTERNE ET CAERPA

Section : ARTS

Option : ARTS PLASTIQUES

Session 2017

Rapport de jury présenté par : Christian VIEAUX

Président du jury

Sommaire

Cadre réglementaire	2
Programme de l'épreuve de culture artistique de l'Agrégation interne et CAERPA d'arts plastiques pour la session 2017	5
Bilan de l'admissibilité et de l'admission de l'Agrégation interne et du CAERPA d'arts plastiques pour la session 2017	6
Remarques du président du jury	11
Admissibilité	13
Rapport sur l'épreuve de pédagogie des arts plastiques	14
Rapport sur l'épreuve de culture artistique	25
Admission	33
Rapport sur l'épreuve de pratique et création plastiques	34
Rapport sur l'épreuve professionnelle orale	46
Annexes : repères sur l'évaluation	59

Cadre réglementaire

N.B.

L'attention des candidats souhaitant présenter le concours pour la session 2018 est attirée sur les évolutions de l'Agrégation interne-CAERPA d'arts plastiques. Il leur est vivement conseillé de prendre attentivement connaissance des dispositions de 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. De même, il leur est recommandé de prendre connaissance des pages dédiées au concours sur le site devenirenseignant (notamment la présentation des épreuves, les notes de commentaires et sujets « zéro »).

Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation

NOR : MENH0931284A

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

- **Épreuves d'admissibilité**

1° Épreuve de pédagogie des arts plastiques : épreuve écrite accompagnée de schémas et de croquis explicatifs. À partir d'une proposition pouvant comporter des documents, le candidat conduit une étude de cas et conçoit une séquence pédagogique destinée à des élèves du second cycle. Il en prévoit le dispositif et le développement ainsi qu'une évaluation et les prolongements éventuels (durée : six heures ; coefficient 1).

2° Épreuve de culture artistique : épreuve écrite accompagnée de schémas et de croquis explicatifs. À partir d'un dossier de documents visuels, le candidat répond à plusieurs questions portant sur des créateurs, des créations, des manifestations, des problématiques ou des techniques spécifiquement liées aux arts plastiques ainsi que sur des connaissances d'ordre historique et culturel (durée : cinq heures ; coefficient 1). Cette épreuve s'inscrit dans le cadre d'un programme limitatif publié tous les trois ans.

- **Épreuves d'admission**

1° Épreuve de pratique et création plastiques : réalisation bi ou tridimensionnelle à partir d'une programmation précise fixée par le jury. Cette épreuve a pour but de tester l'aptitude du candidat à fournir une réponse pertinente et personnelle à une question posée, à faire la démonstration de ses capacités d'invention et de création, à témoigner de ses savoir-faire en matière d'expression et de communication artistiques.

Déroulement de l'épreuve : a) Réalisation : huit heures ; b) Présentation de son travail par le candidat et discussion avec le jury : trente minutes. Coefficient 2.

2° Épreuve professionnelle orale : leçon à l'intention d'élèves du second cycle prenant 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. Cette leçon, suivie d'un entretien avec le jury, peut faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat (durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure et quinze minutes maximum [leçon : trente minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum] ; coefficient 2).

NB : cet arrêté est complété par la Note de service n° 2016-182 du 28-11-2016 MENESR - DGRH D1

Note de service n° 2016-182 du 28-11-2016 MENESR - DGRH D1

Concours de recrutement

Concours externe du Capes d'arts plastiques et concours externe et interne de l'agrégation d'arts, option A arts plastiques

NOR : MENH1631874N

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux vices-rectrices et vice-recteurs ; au chef de service de l'enseignement de Saint-Pierre-et-Miquelon ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Île-de-France

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.

A. - Admissibilité

Précisions communes pour l'épreuve de « pratique plastique » d'admissibilité des concours externes de l'agrégation et du Capes

Un support au format « grand aigle » est défini par les textes encadrant cette épreuve. Il doit être suffisamment solide pour résister aux incidences et aux contraintes des techniques choisies ainsi qu'aux diverses manipulations lors de l'évaluation. Le format « grand aigle » reconnu est celui de la norme Afnor : 75 x 106 cm. Il revient au candidat de préparer son support en respectant ces dimensions.

La réalisation du candidat, qui doit s'inscrire impérativement à l'intérieur de ce format, ne peut comporter ni extension ni rabat. L'épaisseur totale ne doit pas excéder 1,5 cm.

La réalisation est produite sur un plan uniquement en deux dimensions. Elle peut être graphique, picturale, inclure le collage, associer plusieurs techniques relevant des pratiques bidimensionnelles, intégrer également des inscriptions ou impressions d'images produites sur place sollicitant des procédés relevant de la gravure, de la photographie, de l'infographie, du numérique. Les pratiques du bas-relief sont exclues.

Les techniques sont laissées au choix du candidat dans la limite des contraintes et des consignes du sujet. Les matériaux à séchage lent sont à proscrire, les médiums secs (fusain, pastels, craie, etc.) sont à fixer.

Tout autre document de référence que ceux qui peuvent être fournis avec le sujet est interdit. Tout élément iconographique ou textuel que le candidat souhaite introduire dans sa production doit être produit sur place et à partir de matériaux bruts. 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.

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 » de l'agrégation 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 la mise à disposition du gros matériel pour l'épreuve de « pratique et création plastiques » de l'agrégation externe

Dans la mesure où les conditions d'accueil, de surveillance et d'équité sont garanties dans les locaux hébergeant le concours, le gros matériel prévu dans le cadre de l'arrêté du 28 décembre 2009 définissant les épreuves est mis à la disposition des candidats. Le cas échéant, avant l'épreuve, il est précisé aux candidats par le président du concours les limites fixées à ces dispositions.

Précision sur les conditions de production de l'épreuve de « pratique et création plastiques » de l'agrégation 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.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,
Le chef de service, adjoint à la directrice générale des ressources humaines,
Henri Ribieras

Programme de l'épreuve de culture artistique de l'Agrégation interne et CAERPA d'arts plastiques pour la session 2017

Question relative à une période antérieure au XX^e siècle :

- Modernité et arts de l'Orient en Europe aux XVII^e et XIX^e siècles.

Question relative au XX^e siècle :

- La participation active du public dans les arts plastiques de 1945 à nos jours.

Remarques :

Toute œuvre est en réalité interactive de par l'*attention* qu'on lui prête, la relation intellectuelle, sensorielle, *affective*, qu'elle suppose avec un sujet. Il n'existe pas d'œuvre *réalisée* et « pleine » sans la relation complexe qui articule : œuvre, contexte, corps, langage. Longtemps, l'œuvre d'art fut objet de contemplation, puis advinrent l'idée que nous pourrions nous introduire en elle (par exemple le *Merzbau*) et finalement la perspective qu'elle ne saurait parfois exister sans notre intervention.

La participation active du public définit le territoire artistique où pratiques et intentions de l'artiste sont bien de créer des situations dans lesquelles **la collaboration est active et effective** (ce qui exclut les seuls rapports sensibles tels ceux sollicités par James Turrell, Tania Mouraud ou Olafur Eliasson et toutes sortes d'expériences physiques liées au corps du spectateur comme les conçoit par exemple Dan Graham). Il s'agit bien du spectateur-acteur ou « spectateur-participant », selon l'expression de Jesús-Rafael Soto. Il n'est plus seulement un *regardeur* ou quelqu'un qui *éprouve*, mais un élément à part entière du dispositif créatif, le « co-auteur de l'œuvre » pour reprendre l'idée de Serge Lemoine dans *L'art moderne et contemporain* (Larousse, Paris, 2006, p. 300).

Deux grands axes, aujourd'hui devenus des *genres*, orientent le sujet : la **manipulation** et le **relationnel**.

La manipulation procède de dispositifs au cours desquels le spectateur peut toucher et faire bouger des éléments afin de modifier l'apparence des œuvres : « défense de ne pas toucher » déclare le tract distribué par le groupe G.R.A.V, le 19 avril 1966 lors de sa performance « *Une journée dans la rue* ».

Concernant le « relationnel », il y eut quelques expériences (plutôt théâtrales), conduites par les mouvements Dada et Futuriste, mais l'idée de participation du public naît vraiment dans les années 60/70, avec des artistes comme Joseph Beuys (« sculpture sociale ») ou bien avec l'irruption des performances. Dans les années 90, une réactualisation de ces actions se produisit, où s'instaurèrent de nouveaux domaines d'échanges, avec des œuvres qui, selon le propos de Nicolas Bourriaud dans *Postproduction - La culture comme scénario : comment l'art reprogramme le monde contemporain* (Les presses du réel, Dijon, 2009, p.90), ont permis de passer « d'une culture de consommation à une culture de l'activité ». Elles se rapprochèrent ainsi du fantasme de fusion entre « l'art et la vie » prônée aussi bien par Kurt Schwitters, Andy Warhol que par Fluxus.

N.B.

À compter de la session 2018, 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 introduit un changement important dans l'épreuve de culture plastique et artistique : **les programmes d'arts plastiques pour le lycée forment le programme de référence de cette épreuve**. Il n'y a donc plus de programmes limitatifs thématiques et périodisés.

Voir les notes de commentaire et le sujet zéro en ligne sur le site *devenirensignant* :

http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/sujets0_arts/88/3/nc2018_agreg_int_arts_plastiques_culture_plastique_artistique_794883.pdf

Ce programme de l'épreuve portera désormais sur les problématiques, questions, questionnements plastiques et artistiques induits par les programmes d'arts plastiques du lycée en vigueur l'année du concours.

Six questionnements plus spécialisés issus de ces programmes orientent toutefois la réflexion à conduire. Ils sont publiés sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale et sont périodiquement renouvelés.

http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/agregation_interne/94/9/p2018_agreg_int_arts_plastiques_78794_9.pdf

Bilan de l'admissibilité et de l'admission de l'Agrégation interne et du CAERPA d'arts plastiques pour la session 2017

Bilan de l'admissibilité et de l'admission

Admissibilité					
ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVÉ)			AGRÉGATION INTERNE		
Concours :	1800A ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES		Concours :	1800A ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES	
Section/option :	1800A ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES		Section/option :	1800A ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES	
Nombre de candidats inscrits :	86		Nombre de candidats inscrits :	484	
Nombre de candidats non éliminés :	46	Soit : 53.49 % des inscrits.	Nombre de candidats non éliminés :	298	Soit : 61.57 % des inscrits.
Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).					
Nombre de candidats admissibles :	9	Soit : 19.57 % des non éliminés.	Nombre de candidats admissibles :	48	Soit : 16.11 % des non éliminés.
Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité					
Moyenne des candidats non éliminés :	13.57	(Soit une moyenne de : 06.78 /20)	Moyenne des candidats non éliminés :	15.16	(Soit une moyenne de : 07.58 /20)
Moyenne des candidats admissibles :	23.00	(Soit une moyenne de : 11.50 /20)	Moyenne des candidats admissibles :	26.11	(Soit une moyenne de : 13.06 /20)
Rappel					
Nombre de postes :	4		Nombre de postes :	20	
Barre d'admissibilité :	21.00	(Soit un total de : 10.50 /20)	Barre d'admissibilité :	24.00	(Soit un total de : 12.00 /20)

Admission					
ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVÉ)			AGRÉGATION INTERNE		
Concours :	1800A ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES		Concours :	1800A ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES	
Section/option :	1800A ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES		Section/option :	1800A ARTS OPTION A : ARTS PLASTIQUES	
Nombre de candidats non éliminés :	46	Soit : 53.49 % des inscrits.	Nombre de candidats non éliminés :	298	Soit : 61.57 % des inscrits.
Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).					
Nombre de candidats admissibles :	9	Soit : 100 % des non éliminés.	Nombre de candidats admissibles :	48	Soit : 16.11 % des non éliminés.
Nombre de candidats non éliminés	9	Soit : 100 % des admissibles	Nombre de candidats non éliminés	47	Soit : 97.92 % des admissibles
Nombre de candidats admis :	4	Soit : 44.44 % des admissibles	Nombre de candidats admis :	20	Soit : 42.55 % des admissibles
Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)					
Moyenne des candidats non éliminés :	52.11	(Soit une moyenne de : 08.69 /20)	Moyenne des candidats non éliminés :	53.46	(Soit une moyenne de : 08.91 /20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	61.64	(Soit une moyenne de : 10.29 /20)	Moyenne des candidats admis sur liste principale :	64.03	(Soit une moyenne de : 10.67 /20)
Moyenne portant sur le total des épreuves d'admission					
Moyenne des candidats non éliminés :	29.11	(Soit une moyenne de : 07.28 /20)	Moyenne des candidats non éliminés :	27.36	(Soit une moyenne de : 06.84 /20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	38.50	(Soit un total de : 09.63 /20)	Moyenne des candidats admis sur liste principale :	37.30	(Soit un total de : 09.33 /20)
Rappel					
Nombre de postes :	4		Nombre de postes :	20	
Barre de la liste principale :	55.00	(Soit un total de : 09.17 /20)	Barre de la liste principale :	54	(Soit un total de : 09.00 /20)

Moyenne par épreuve/matière après barre admissibilité et admission

Épreuve	Matière	Nombre Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Moyenne Présents	Moyenne Admissibles	Moyenne Admis
CAER-PA							
Admissibilité							
101	PÉDAGOGIE ARTS PLASTIQUES	86	46	9	06.82	09.89	
102	ÉPREUVE DE CULTURE ARTISTIQUE	86	46	9	06.75	13.11	
Admission							
203	ÉPREUVE DE PRATIQUE ET CRÉATION PLASTIQUES		9		06.11		06.50
204	ÉPREUVE PROFESSIONNELLE		9		08.44		12.75
AGRÉGATION INTERNE							
101	PÉDAGOGIE ARTS PLASTIQUES	484	303	48	07.07	12.99	
102	ÉPREUVE DE CULTURE ARTISTIQUE	484	300	48	07.95	13.13	
203	ÉPREUVE DE PRATIQUE ET CRÉATION PLASTIQUES		47		07.00		10.30
204	ÉPREUVE PROFESSIONNELLE		47		06.68		08.35

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

ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)					AGRÉGATION INTERNE				
Académie	Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis	Académie	Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis
AIX-MARSEILLE	4	3	1	0	AIX-MARSEILLE	21	17	1	1
BESANÇON	1	1	0		BESANÇON	1	1	0	
BORDEAUX	6	2	1	0	BORDEAUX	11	5	2	0
CAEN	1	1	1	1	CAEN	4	1	0	
CLERMONT-FERRAND	9	6	1	1	CLERMONT-FERRAND	17	10	2	0
DIJON	1	0	0		DIJON	10	3	2	1
GRENOBLE	4	3	1	0	GRENOBLE	20	13	1	1
LILLE	9	4	1	1	LILLE	19	10	3	0
LYON	3	2	0		LYON	20	13	1	1
MONTPELLIER	3	1	1	0	MONTPELLIER	22	14	3	1
NANCY-METZ	4	3	1	1	NANCY-METZ	16	10	0	
					POITIERS	8	7	0	
RENNES	5	1	0		RENNES	15	9	1	0
STRASBOURG	2	2	0		STRASBOURG	13	8	2	1
TOULOUSE	5	3	0		TOULOUSE	17	11	2	0
NANTES	8	3	0		NANTES	30	19	4	2
ORLÉANS-TOURS	2	2	0		ORLÉANS-TOURS	22	19	4	1
REIMS	2	2	1	0	REIMS	8	7	2	1
AMIENS	3	3	0		AMIENS	18	12	1	1
ROUEN	2	0	0		ROUEN	17	8	2	1
					LIMOGES	1	1	0	
NICE	3	1	0		NICE	19	12	2	1
					CORSE	4	3	2	0
					RÉUNION	16	7	3	2
					MARTINIQUE	7	5	1	1
					GUADELOUPE	8	4	0	0
					GUYANE	7	2	1	0
					NOUVELLE CALÉDONIE	2	1	0	
					POLYNÉSIE FRANÇAISE	6	3	0	
					MAYOTTE	6	4	0	
PARIS - VERSAILLES - CRÉTEIL	9	3	0		PARIS - VERSAILLES - CRÉTEIL	99	68	6	4

Répartition des admissibles et des admis par années de naissance

ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)					AGRÉGATION INTERNE				
Année de naissance	Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Nb. admis	Année de naissance	Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis
1952					1952	1	0	0	
1953					1953	2	0	0	
1954					1954	2	1	0	
1957					1957	1	0	0	
1958	3	1	1	0	1958	3	3	1	0
1959	2	1	0		1959	3	3	0	
1960	1	1	0		1960	7	4	1	0
1961	1	0	0		1961	16	8	2	0
1962	3	2	0		1962	4	1	0	
1963	1	1	0		1963	7	5	0	
1964	4	2	1	0	1964	9	7	0	
1965	3	1	0		1965	16	10	0	
1966	2	1	0		1966	18	13	0	
1967	4	1	0		1967	11	5	2	1
1968	4	3	1	0	1968	14	9	1	0
1969	2	2	0		1969	11	6	0	
1970	5	4	0		1970	18	12	3	0
1971	5	4	2	1	1971	21	15	1	0
1972	1	0	0		1972	14	12	3	2
1973	2	2	0		1973	23	15	3	2
1974	5	0	0		1974	18	9	2	2
1975	5	1	0		1975	13	8	2	1
1976	2	2	0		1976	16	12	5	2
1977	2	1	1	1	1977	23	14	3	1
1978	6	3	0		1978	21	15	3	3
1979	3	1	1	0	1979	27	16	2	1
1980	5	5	0		1980	16	9	2	1
1981					1981	33	23	6	2
1982	4	1	0		1982	29	18	2	1
1983	4	2	1	1	1983	24	16	1	0
1984	1	1	1	1	1984	17	11	1	1
1985	1	1	0		1985	14	6	2	0
1986	1	1	0		1986	13	7	0	
1987	2	0	0		1987	9	8	0	
1988	1	1	0		1988	9	5	0	
1989					1989	1	1	0	
1990					1990				
1991					1991				
1992	1	0	0		1992				

Profession des admissibles et des admis

ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)					AGRÉGATION INTERNE				
Profession	Nb. Inscrits	Nb. présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis	Profession	Nb. Inscrits	Nb. présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis
					ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR	4	3	0	
					PERS ENSEIG TIT FONCT PUBLIQUE	13	10	1	
					PERS FONCTION PUBLIQUE	9	0	0	
					PERS FONCT TERRITORIALE	3	0	0	
					AGREGE	8	4	0	
MAITRE CONTR. ET AGREE REM TIT	70	40	8	4	CERTIFIE	425	278	46	20
					PEGC	1	1	0	
					CPE	1	0	0	
					ADJOINT D'ENSEIGNEMENT	1	1	0	
					PLP	13	7	0	
					PROFESSEUR ECOLES	6	3	1	0
MAITRE CONTR. ET AGREE REM MA	14	4	0						
CONT ET AGREE REM INSTITUTEUR	2	2	1	0					

Répartition femmes/hommes des admissibles et des admis

	ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)				AGRÉGATION INTERNE			
	Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis	Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis
FEMME	66	38	8	3	374	239	43	17
HOMME	20	8	1	1	110	68	5	3

Répartition par diplômes des admissibles et des admis

ACCÈS ÉCHELLE REM AGRÉGATION (PRIVE)					AGRÉGATION INTERNE				
Titre ou diplôme requis	Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis	Titre ou diplôme requis	Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles	Nb. Admis
DOCTORAT	1	1	1	1	DOCTORAT	7	5	1	1
DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	14	10	3	2	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	52	32	6	3
MASTER	24	10	0		MASTER	157	94	11	5
GRADE MASTER	6	3	0		GRADE MASTER	20	13	1	1
					DIPLÔME CLASSE NIVEAU I	9	7	1	1
ADMIS ECH.REM.CERTIF IE PLP PEPS	29	16	3	1	ENSEIGNANT TITUL-ANCIEN TITUL CAT A	195	132	25	8
					CPE TITULAIRE - ANCIEN TITULAIRE	1	0	0	
DIPLÔME D'INGÉNIEUR (BAC+5)	1	1	1	0	DIPLÔME D'INGÉNIEUR (BAC+5)	1	1	0	
DIPLÔME GRANDE ÉCOLE (BAC+5)	8	5	1	0	DIPLÔME GRANDE ÉCOLE (BAC+5)	34	19	2	1
DISP.TITRE 3 ENFANTS (MÈRE)	2	0	0		DISP.TITRE 3 ENFANTS (MÈRE)	8	4	1	0
ADMIS ECH.REM PROFESSEUR ECOLE	1	0	0						

Remarques du président du jury

Les lecteurs de ce rapport trouveront de nombreuses analyses sur la session 2017. Assorties de recommandations pour chacune des épreuves, elles s'inscrivent dans une visée principalement formative.

Comme en 2016, les épreuves se sont déroulées dans les locaux de l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Nantes, dans des conditions d'espace, d'accueil et d'équipements très satisfaisantes et assurant la continuité d'une session à l'autre. Une équipe de professeurs aidait 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.

Toutes mes félicitations aux lauréats et mes souhaits d'une poursuite fructueuse de leur parcours professionnel. Mes vœux de réussite vont aussi à celles et ceux qui, probablement très déçus, vont je l'espère se préparer à nouveau, dans des modalités à adapter du fait des évolutions récentes de diverses épreuves. Sur ce point, j'attire l'attention de tous sur une lecture attentive de 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. Ce rapport les y aidera dans nombre d'aspects du concours, ainsi que les documents mis en ligne sur le site *devenirenseignant*¹, notamment des notes de commentaire et des sujets dits « zéro ».

* * *

La session 2017, contrairement à la précédente, permettait de pourvoir tous les postes offerts au recrutement. En outre, elle s'est bien adressée aux personnels visés : les lauréats sont des professeurs déjà titulaires dans le grade d'enseignement ouvrant l'accès au concours et dans la discipline. Toutefois, si le jury avait des motifs de satisfaction au regard de ce bilan globalement positif, celui-ci ne doit pas masquer des contrastes importants dans les résultats des lauréats : entre l'admissibilité et l'admission, et chez de trop nombreux candidats sur l'ensemble des épreuves. Des performances et des compétences équilibrées entre toutes les composantes du concours sont rares.

La permanence d'un constat de préparations encore trop souvent déséquilibrées

Dans le rapport de la session 2016 j'indiquais, au titre des recommandations générales, qu'il « *est bien question de capitaliser son expérience construite de la pratique du métier d'enseignant, sans perdre de vue qu'il s'agit de l'étayer des niveaux théoriques relevant d'une agrégation, de faire état de connaissances et de compétences dans les domaines que sonde le concours qui soient à la fois d'une grande amplitude et fins dans leurs usages. Sur ce point l'admission se prépare donc au même titre que la première phase du recrutement, et cela le plus tôt possible.* » Ce conseil demeure valable. Il doit être intégré par tous les candidats. Aucune épreuve ne peut s'aborder en minorant sa préparation.

Sur ce point, envisager l'épreuve de pédagogique des arts plastiques de l'admissibilité et celle de l'épreuve orale professionnelle (leçon) de l'admission avec pour seuls appuis sa pratique quotidienne et ses habitudes professionnelles se révèle très insuffisant au regard des attentes théoriques et réflexives de ce concours. De même, si très tôt un entraînement régulier aux gestes et aux engagements d'une pratique plastique est indispensable, il convient de ne pas ignorer que la forme plastique n'est pas la seule dimension évaluée. Le sont tout autant les savoirs et les compétences attestant d'un recul sur la pratique, d'une capacité à témoigner de la compréhension des enjeux et problématiques sous-tendus par le sujet et soulevés par une production, de celle à situer une pratique artistique.

Session après session, il est possible de percevoir en termes de préparations une focalisation des acquis de méthodes, de culture, d'éléments théoriques sur les questions limitatives de l'épreuve de culture artistique. S'agit-il d'un réflexe ? De la permanence d'anciennes habitudes ? D'une conception qui ne laisse pas de prises aux acquisitions de savoirs structurants dans les autres dimensions que sont la pédagogie, la didactique et la pratique artistique ? Les autres épreuves apparaissent alors comme « confiées » à une sorte de pari sur les seuls savoirs d'expérience. Pourtant le classement des candidats s'opère bien à partir de qualités réparables sur l'ensemble des quatre épreuves, dotées de coefficients.

L'admissibilité

Concernant l'épreuve de culture artistique, après les mises en garde opérées dans le rapport précédent, un net recul est constaté du nombre de candidats n'ayant volontairement pas traité une des questions. Rappelons qu'elles ne sont ni facultatives ni au choix.

¹ <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33707/accueil.html>

J'insisterai cette année sur l'épreuve de pédagogie des arts plastiques, se rapportant explicitement à des éléments de savoirs professionnels dans un concours de promotion interne. Se référer à l'écrit à des modèles d'enseignement identifiés et nommés dans l'histoire des arts plastiques ne va toujours pas de soi : nombre d'affirmations pédagogiques se suffisent encore trop souvent à elles-mêmes. Les dispositifs proposés relèvent ainsi fréquemment d'un décalque des modalités du collège. Ils sont donnés en l'état, comme une évidence, sans justifications **dans le contexte du lycée** de leurs visées opérationnelles pour les élèves de ce cycle. Plus généralement, la conception *a priori* de presque toutes les propositions dans une linéarité « incitation-effectuation-évaluation-champ référentiel » interroge. Il semble valoir massivement pour toute pensée et modalité pédagogiques, comme seule scansion possible des temporalités d'une séquence. Rattacher un choix de modèle ou de situation d'enseignement à un courant identifié par les sciences de l'éducation, au-delà même de la discipline, est exceptionnel.

Un symptôme ? Cette année, les candidats étaient invités à justifier de stratégies pour aborder la question de la culture artistique, supposant donc une réflexion spécifique et de nature pédagogique. Bien que la culture artistique soit une composante explicite des programmes de l'enseignement à conduire, rares ont été les copies s'étant confrontées à cette consigne du sujet et donc aux enjeux formatifs de la culture artistique. Les constructions pédagogiques spécifiques étaient trop souvent absentes ou régulièrement escamotées par la simple affirmation du lien attendu entre pratique et culture, sans nul autre développement.

L'admission

La session 2016 avait pris soin de faire évoluer la forme des sujets de l'épreuve orale professionnelle, visant à anticiper les nouvelles modalités de l'arrêté du 30 mars 2017. Sur ce point, cette année les candidats ont témoigné d'une connaissance à la fois plus fine et structurée des programmes. De même, la part consacrée durant l'exposé à l'analyse du dossier de documents évoluait vers un meilleur équilibre avec le temps dont il est nécessaire de disposer pour justifier des choix et des opérations relevant d'une transposition didactique. Il faut cependant à nouveau rappeler que cette épreuve n'est pas un exercice d'analyse d'œuvres à l'oral, sur laquelle un schéma pédagogique « universel » ou « univoque » en arts plastiques serait à plaquer. Il est bien attendu des candidats qu'ils problématisent à la fois l'extrait de programme et le dossier d'œuvres qui leur sont soumis, qu'ils en dégagent des enjeux d'enseignement en arts plastiques et qu'ils en transposent des modalités argumentées d'apprentissage pour des élèves. Le projet de séquence à proposer et à soutenir se déduit bien des problématiques sous-tendues par le sujet et le dossier. Elles sont au départ d'une proposition réfléchie, théorisée et opérante.

Concernant l'épreuve de pratique et création plastiques, il était possible lors de cette session de constater une meilleure compréhension et une approche plus structurée du moment d'oral. De même, les productions sont apparues plus variées en langages et en moyens mobilisés comme dans les approches du sujet. Néanmoins, c'est bien sur ce dernier plan qu'il semble que beaucoup de candidats révèlent des difficultés, difficiles à comprendre de la part d'un enseignant spécialiste : manque de profondeur dans l'analyse et l'investigation précises des enjeux artistiques du sujet, manque de singularité dans le saisissement des diverses dimensions ouvertes par le sujet, pour faire des choix, prendre parti et donc proposer un projet de type artistique.

Être attentif aux changements induits par les dispositions nouvelles du concours

L'arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 et fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation introduit des changements importants. Le concours y renforce ses dimensions professionnelles en cohérence avec la nature même d'un recrutement interne. Ce qui, *in fine*, se situe dans le prolongement logique et cohérent des évolutions dites « professionnalisantes » des concours du Capes externe et du Cafep, auxquels ont déjà satisfaits la plupart des candidats de cette Agrégation interne-CAERPA.

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

Admissibilité

Rapport sur l'épreuve de pédagogie des arts plastiques

1° Épreuve de pédagogie des arts plastiques : épreuve écrite accompagnée de schémas et de croquis explicatifs. À partir d'une proposition pouvant comporter des documents, le candidat conduit une étude de cas et conçoit une séquence pédagogique destinée à des élèves du second cycle. Il en prévoit le dispositif et le développement ainsi qu'une évaluation et les prolongements éventuels (durée : six heures ; coefficient 1).

N.B.

Le sujet de cette épreuve d'admissibilité est téléchargeable sur le site devenirenseignant :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg_interne/54/2/s2017_agreg_interne_arts_plastiques_1_705542.pdf

Le rapport de jury relatif à l'épreuve écrite de pédagogie des arts plastiques s'adresse en tout premier lieu aux candidats. Il est établi à partir de la conjonction entre les données réglementaires du concours, les écrits des candidats, enfin les observations des membres du jury qui, au regard des attendus de l'épreuve et du sujet proposé, ont évalué ces écrits.

Son double objectif sera d'aider chaque candidat à se situer, par la compréhension la plus fine possible de ce que son évaluation a cherché à mesurer, puis d'aider à la préparation des futurs candidats au concours.

Parler des « futurs candidats » amène à penser que l'on comptera dans leurs rangs certains d'entre eux qui auront échoué cette année au concours. D'ores et déjà, ce rapport peut souligner le courage d'une majorité de candidats sérieux qui, à l'occasion de cette épreuve pédagogique et de sa préparation, auront participé à un effort intrinsèque de formation didactique et pédagogique qui, puisque dans leur grande majorité ces candidats enseignent déjà les arts plastiques, profitera aux élèves dont ils ont et auront la responsabilité.

Mais il nous faut aussi évoquer une minorité, souvent eux aussi déjà professeurs, qui par une absence de connaissances des règles de l'épreuve, par la ténuité ou l'incohérence de leurs écrits, ont parfois produit sur les membres du jury l'effet d'une assez inquiétante désinvolture. Si leur nombre n'est pas insignifiant, il ne sera tout de même pas suffisant pour noircir outre mesure le tableau.

Enfin, si une très large part des candidats a fait preuve de sérieux et de bonne volonté, force est de constater que leur niveau était cette année hélas particulièrement hétérogène et dans l'ensemble assez fragile.

Spécificités de l'épreuve pédagogique d'admissibilité

Des règles à respecter

Un certain nombre de données réglementaires balisent l'épreuve de contraintes inhérentes à tout concours en posant les normes d'une équité entre tous les candidats et ainsi le socle d'une évaluation objective du contenu des écrits.

Comme le rappelle le cadre réglementaire, cette épreuve écrite d'admissibilité présente un caractère composite, mêlant des parties rédigées, des zones schématiques comportant par exemple tableaux, cartes heuristiques et schémas, et enfin des croquis figuratifs ou abstraits.

Si en termes d'évaluation, le jury a disposé qu'une absence de croquis/schémas ne s'avèrerait pas réhibitoire au risque de sanctionner très durement la majorité des candidats, toutefois il en a été tenu compte dans la notation. Par contre, l'absence de séquence pédagogique explicitement présentée ou le simple descriptif d'une séquence pédagogique qui n'aurait pas pour destinataires des élèves de second cycle entraînera l'attribution d'une note minimale, et cela quelle que soit la qualité des développements que l'on pourrait trouver par ailleurs.

De même, les rares cas de rupture d'anonymat avérés ont été sanctionnés selon les dispositions réglementaires en vigueur. À ce titre, par précaution les futurs candidats sont invités, dans la description de leur séquence pédagogique, à ne pas mentionner 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.

Enfin des règles techniques sont à respecter, celles précisées sur la page de garde du sujet, car les copies seront numérisées.

Ainsi, dès qu'ils en envisagent la préparation, les candidats se doivent d'être attentifs aux contraintes matérielles des différentes 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. C'est encore le cas cette année, même si un net progrès est perceptible quant à la contrainte de destination de la séquence pédagogique pour des élèves de second cycle.

Situation de l'épreuve dans l'ensemble du concours

Dans un souci d'équilibre au niveau de l'admissibilité, les deux épreuves écrites ont le même coefficient. Ce n'est que sur l'ensemble du concours que la partie didactique et pédagogique fait pencher la balance en sa faveur puisqu'une épreuve orale de pédagogie répond à celle écrite de l'admissibilité.

Au stade de l'admissibilité, les deux épreuves écrites supposent une préparation spécifique en termes de références, de connaissances aussi bien artistiques que théoriques, culturelles que pédagogiques et didactiques.

C'est surtout pour les deux épreuves aux ancrages les plus professionnels (celle-ci et la « leçon ») que la plupart des candidats, déjà professeurs, bénéficient d'une préparation *a priori* plus « naturelle », celle de leur expérience de terrain, mais ce bénéfice sera perdu s'ils se contentent de la décalquer, on dirait aujourd'hui « copier-coller », le jour de l'épreuve. En effet, il leur faut mettre cette expérience à l'épreuve d'un sujet à traiter.

Ce que l'épreuve cherche à évaluer

Le concours dans son ensemble vise à évaluer la possibilité pour un candidat d'obtenir une promotion interne avec un grade qui lui permettra, si la possibilité s'offre à lui, d'enseigner les arts plastiques en lycée ou dans les classes post-baccalauréat, voire d'accéder par d'autres concours à d'autres grades et responsabilités. Cet écrit de pédagogie est ainsi particulièrement à même de fournir des indications sur des compétences professionnelles, d'une part globalement en tant que professeur et, d'autre part, à enseigner au lycée du fait même de la destination de la séquence pédagogique pour le second cycle. L'ancrage des sujets sur les programmes, les contenus, les objectifs et les méthodes du lycée n'est ainsi pas arbitrairement posé.

D'évidence, la spécificité du lycée tient au fait que sa structure accueille des élèves qui, depuis leur sortie du collège, ont muri, et qui continueront d'évoluer encore de la seconde à la terminale. Dans le domaine artistique, les élèves ont fait le choix délibéré de suivre un enseignement optionnel, ici en arts plastiques, avec un volume horaire conséquent qui permet d'articuler la pratique et la culture artistiques dans une économie différente du collège. Bien que déjà familiarisés avec des questions de culture artistique au collège et dans l'enseignement primaire, ils devront acquérir de nouvelles compétences, notamment celle de produire des écrits et des oraux de types culturels, réflexifs et plus théoriques appelant des capacités argumentatives et, par exemple, s'appuyant sur des analyses d'œuvres plus soutenues. On pensera ici plus particulièrement aux élèves de terminale de spécialité, puisqu'une épreuve écrite de culture artistique et plastique est évaluée au baccalauréat.

Ainsi, l'enjeu du caractère **écrit** de cette épreuve d'admissibilité est important, car des signes sont envoyés aux correcteurs par le candidat à propos d'une compétence qui est loin d'être « innée » voire totalement implicite, celle de transmettre aux élèves des qualités rédactionnelles et organisationnelles. Puis, tout naturellement, une structure claire et un écrit fluide favoriseront la mise à jour des connaissances du candidat dans le champ artistique et didactique, de ses compétences pédagogiques, enfin de ses capacités à conduire, avec un certain recul, une réflexion professionnelle à partir d'une « étude de cas », cas particulier inscrit dans une séquence pédagogique à construire, à « inventer » et à étudier tout autant, à partir d'un sujet précis, dans le temps limité de l'épreuve.

Seront donc évaluées :

- la capacité à produire **un écrit structuré**, condition de la clarté du contenu proposé ;
- la capacité à tenir compte de **ce qu'engage spécifiquement un sujet à traiter** ;
- la capacité à inventer **une séquence pédagogique** singulière, complète et ouverte, adaptée au second cycle ;
- une aptitude à conduire une **réflexion professionnelle disciplinaire** qui à la fois produit, analyse et justifie les choix pédagogiques opérés dans cette séquence.

Ces élèves de second cycle, le candidat devra raisonnablement les « imaginer » comme étant eux aussi singuliers dans leurs savoir-faire, notamment artistiques et culturels, et leurs savoir-être.

À l'issue de cette épreuve écrite, on devra donc clairement savoir ce que les élèves auront réalisé, compris et appris sur le terrain de la pratique artistique et également, cette année avec une insistance affirmée - par une des consignes du sujet et un extrait de programme lié - sur celui de la culture artistique. Une autre insistance reposait quant à elle sur l'idée que les apprentissages ne pouvaient faire l'économie d'un principe de *progression*, donc pour les élèves sur la possibilité de leur donner du sens et de *progresser*. En termes de pédagogie, la question semble banale. Elle l'est moins dans notre contexte disciplinaire quand on entend parfois dire que parce qu'il n'y aurait pas de progrès en art il en serait de même, par principe, dans les apprentissages en art.

Un écrit structuré

Des exigences formelles qui soutiennent un contenu

L'épreuve de la rédaction est trop souvent un obstacle pour de nombreux candidats. Écrire à propos d'œuvres, formaliser de façon complète à l'écrit la description d'une séquence pédagogique et son analyse n'a semble-t-il rien de si habituel que cela. Le candidat doit donc s'entraîner dans la perspective du concours afin de satisfaire aux exigences formelles et de compétences de cet écrit. Son écriture doit être lisible, sa structure visible par la présence d'alinéas en début de paragraphes, de sauts de lignes qui aident à distinguer les parties en faisant apparaître des blocs visuels signifiants. L'ensemble doit être animé d'une volonté de correction orthographique et syntaxique, avec le recours d'un intitulé complet plutôt qu'à des abréviations, sans oublier l'identification claire, sans erreurs par trop grossières, des références artistiques et théoriques en matière de pédagogies qui sont évoquées.

Ces exigences formelles ne sont pas toujours bien maîtrisées par les candidats alors qu'elles relèvent pourtant des savoirs d'un enseignant. Cela est d'autant plus préjudiciable que le contenu des copies en est impacté. Ainsi, des références artistiques cataloguées sous forme de listes, des schémas ou des cartes heuristiques recourant à des flèches qui ne mènent nulle part, des fiches stéréotypées de cours qui prennent la place de la réflexion attendue sur l'ensemble de la séquence pédagogique, des transitions peu lisibles entre des parties importantes ou encore l'absence de conclusion, le manque de définitions de termes employés... ouvrent peut-être sur un contenu, mais il en devient quelquefois incompréhensible, plus souvent lacunaire. Dans un écrit, personne ne pourra combler ces manques.

Pour rappel, cette épreuve engage un écrit réflexif du candidat, étayé et argumenté. **Il ne s'agit pas seulement « d'inventer » un cours ou une séance, mais bien de penser et de justifier des apprentissages à l'échelle d'une séquence, en s'appuyant sur toutes les composantes d'un enseignement d'arts plastiques.** Une simple fiche de cours ne répond pas aux attendus de l'épreuve.

Pour certains candidats, en revanche, leur maîtrise de la forme rédactionnelle aide grandement à suivre le cheminement d'une pensée rigoureuse, nourrie par un vocabulaire spécifique riche. Cela permet également de maintenir une certaine fluidité dans un ensemble hétérogène, mêlant parties rédigées, croquis et schémas.

Les meilleures copies sont souvent celles qui, de plus, permettent de maintenir un équilibre entre la partie descriptive de la séquence pédagogique et les parties plus analytiques de la réflexion professionnelle disciplinaire.

Des croquis et schémas explicatifs

Le candidat connaît l'exigence d'utiliser schémas et croquis. Il doit en mesurer l'utilité pour les délester d'un caractère purement illustratif et leur laisser jouer un rôle plus essentiellement explicatif.

Un schéma, qui décrit et représente de façon simplifiée en réduisant aux traits essentiels, a déjà ce caractère explicatif. Cet écrit de pédagogie le destine à représenter des idées, des articulations de concepts de manière plus visuelle que le texte rédigé, en spatialisant la pensée, ceci pour faire apparaître un parallélisme, une symétrie, une répétition, autant d'opérations qui n'auront d'intérêt que si on en comprend le sens. Par extension, les schémas proposés fourniront des indications sur la capacité du candidat à les exploiter devant des élèves.

Il en va de même pour les croquis, qui fonctionnent quant à eux davantage comme des notations rapides, des relevés devant un motif. De quel motif peut-il s'agir dans une copie de pédagogie ? Une œuvre de référence si elle n'est pas connue ou si on veut exploiter graphiquement un début d'analyse plastique ; la

réponse plastique d'un élève à une proposition ; le plan de la salle de cours si la disposition du mobilier a une fonction dans le dispositif pédagogique. Sur ce point, de nombreux plans de salle de cours trouvés dans les copies, par leur systématisme, n'apportent rien à la démonstration.

La spécificité d'un sujet à traiter

Le candidat se présente à cette épreuve en connaissance de cause. Il en connaît les modalités et les enjeux principaux. La seule surprise viendra de la spécificité d'un sujet dont le candidat devra comprendre les données et saisir les enjeux artistiques et pédagogiques.

Dans tous les cas, ce sujet devra faire l'objet d'une analyse développée et approfondie grâce à des appuis issus de la théorie, de l'histoire et de la philosophie de l'art comme de la pédagogie – en matière de sciences de l'éducation comme en arts plastiques –, en lien avec des références identifiées, situées et analysées en profondeur. Cette analyse devra être explicitée selon la structure que le candidat aura choisie, en tant qu'élément de sa réflexion professionnelle pour en extraire la matière d'une séquence pédagogique. Beaucoup de copies commencent par l'analyse du sujet, ce qui apparaît logique, mais ces points d'analyse peuvent être distribués autrement et en tous cas réinvestis dans le développement. Remarquons que les candidats qui procèdent de la sorte parviennent souvent à mieux justifier leurs choix pédagogiques et la prise en compte du sujet au titre d'une réflexion professionnelle distanciée.

Comprendre les données du sujet

Comme chaque année, les données du sujet étaient scindées en consignes et documents. Toutefois, les documents étant deux extraits de programme, cela a pu paradoxalement apparaître comme une curiosité. C'est la surprise dont nous parlions. Certains candidats ne s'attendaient sans doute pas en trouver « deux extraits » au titre d'une « matière » susceptible d'être exploitée pour les enjeux artistiques, poétiques puis pédagogiques qui la fondent.

Ainsi, quelque chose d'un préjugé tenace a pu faire croire aux candidats que l'on ne pouvait trouver *a priori* cette matière que dans une citation d'un théoricien ou la parole d'un artiste, et pas de façon plus directe dans ce qu'il convient de dégager des programmes eux-mêmes, sachant que les savoirs théoriques, les écrits d'artistes et de pédagogues, les citations sont des ressources que tout candidat se doit de mobiliser quoi qu'il en soit dans la copie et à bon escient.

Les consignes

Les consignes n'avaient quant à elles rien de surprenant, elles étaient même cette année extrêmement claires et parce qu'elles étaient également très détaillées, le travail de structuration de la copie, donc de la séquence pédagogique et de la réflexion professionnelle qui l'accompagne, pouvait s'en trouver facilité. En revanche, le vocabulaire spécifique employé (*connaissances, compétences, références artistiques, dispositif d'enseignement, modalités d'apprentissage, progressivité des savoirs...*) réclamait de la part du candidat une maîtrise préalable qu'il doit posséder en tant que professeur en exercice, supposant tout de même un travail spécifique de révision pour le concours, afin d'éviter ensuite imprécisions ou erreurs dans la définition et l'utilisation des termes tantôt spécifiques à la discipline tantôt relevant du commun de tout enseignement.

À propos des consignes, signalons un dernier point incontournable : la présence du second *item* demandant aux candidats de conduire « *également une réflexion précise et argumentée sur la construction des savoirs relevant de la culture artistique des élèves dans cette séquence* ».

Il faut ici se montrer très clair : **la prise en compte de ce second *item* a fait défaut dans de nombreuses copies.**

Là aussi, les candidats semblent s'être laissés surprendre par ce qui n'était pourtant qu'une composante à traiter. Ces « savoirs relevant de la culture artistique » étaient-ils totalement absents des copies ? Bien évidemment, non. Ils étaient souvent là, un peu en creux, au titre de références artistiques que l'on présente aux élèves en guise de relance ou lors d'une phase de verbalisation dans une séance de pratique, donc selon des modalités rappelant plutôt une certaine idée du travail en collège, alors même que les candidats avaient, conformément au règlement de l'épreuve, pensé leur séquence pour le lycée. Lorsque cette séquence était, de surcroît, proposée à des élèves de terminale, l'impression ressentie devenait celle d'une inadéquation entre les modalités d'apprentissages mises en place par le candidat et le niveau de classe choisi. En définitive, il s'agissait donc de mieux prendre en compte la place que prend et le rôle que joue la culture artistique au lycée (horaires, programmes, approfondissement du travail sur les œuvres, importance notamment de l'écrit d'analyse en série L...) et le nouvel équilibre qu'elle y forme avec la pratique, équilibre en outre différent selon que l'on soit en option facultative ou en enseignement de spécialité. Il fallait également montrer qu'un même potentiel d'inventivité professionnelle est nécessaire pour construire dans

une même séquence une composante de formation s'appuyant sur la pratique et une autre la « réarmant » culturellement et structurant l'accès explicite à une culture artistique. Si ces deux domaines sont intimement liés, ils requièrent cependant d'être l'un et l'autre pensés dans leurs spécificités et contribuant au continuum du processus de formation de l'élève. Seuls les meilleurs candidats ont su faire montre de cette double inventivité en commençant, par exemple, par réfléchir à la nécessité ou pas de construire des moments isolés en pratique et en culture artistiques, en fonction des objectifs poursuivis dans le cadre d'une seule séquence pédagogique.

N.B.

L'arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 et fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation induit divers changements auxquels les candidats doivent désormais se préparer.

La notion d'étude de cas évolue et devient une composante plus affirmée de l'épreuve : « 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...).² Il s'agira donc pour le candidat de répondre explicitement cette étude de cas qui engage des savoirs et des acquis professionnels.

Dans cette approche nouvelle, et en reprenant le sujet de la session 2017 :

*« **La matérialité** [...] » formait le noyau disciplinaire et conceptuel du sujet. « **Culture artistique et histoire des arts** [...] » soutenait une composante particulière du programme requérant des dispositions pédagogiques particulières à envisager. Cette composante était le point d'appui de l'étude de cas à conduire. De ce point de vue, le sujet de la session 2017 visait à anticiper les évolutions des sessions à venir.*

À noter que la formulation du même sujet pour de futures sessions pourrait à nouveau ne pas comporter de documents iconiques et textuels, qui sont une possibilité et non une obligation.

Les documents de la session 2017

Les documents proposés résultent d'un choix. Extraits des programmes de seconde option facultative, ils apparaissent à la fois tels deux fragments arrachés à un ensemble, mais aussi comme deux piliers minutieusement dégagés, murement choisis pour que le candidat les repère comme étant représentatifs de la dualité intrinsèque à notre discipline : la pratique et la culture artistiques.

La pratique est convoquée, comme en 2016, mais avec d'autres enjeux, par le biais de la question de la matérialité. Quant au questionnement proposé au titre de la culture artistique, on pouvait en avoir plus qu'un avant-goût en 2016 aussi, puisque dans le rapport de jury de cette même épreuve, on pouvait lire qu'« *il s'agit aussi pour lui (l'élève) d'apprendre à découvrir des œuvres du passé, à ressentir des affinités, à emprunter et revisiter des données formelles, techniques, symboliques et sémantiques* ». Quelques lignes plus haut, on pouvait également lire : « *Dans l'enseignement des arts plastiques, culture et pratique sont mises en dialogue étroit et constant (...)* »

Ainsi, il convenait de lire le sujet dans son intégralité afin de ne pas perdre de vue ces deux aspects. Les consignes du sujet appuyaient cette double réflexion pédagogique et incitaient le « candidat-enseignant » à se servir des programmes comme matériaux et base de questionnements pour élaborer une séquence de cours. Les programmes sont ses documents de travail qui engagent l'enseignement à servir au quotidien, servant à penser pédagogiquement plus qu'à appliquer servilement. Ils sont alors source ainsi que supports de construction de cours, d'élaboration de séquences au même titre qu'un document iconographique ou textuel.

Une lecture trop rapide ou superficielle du sujet a produit l'effet de réponses tronquées ou qui souffraient de n'avoir développé qu'une seule des deux attentes. Toutes les composantes du sujet étaient à envisager et à prendre moins comme des contraintes que comme des guides de réflexions, car s'annonçaient, après lecture complète du sujet, de nombreux choix à opérer.

Saisir les enjeux artistiques et pédagogiques du sujet

Le candidat, sans confondre subjectivité et hypothèses d'analyse, doit prendre position, poser des repères structurants. Une des qualités premières attendues est sa faculté à tirer parti d'une extraction suivie d'une

² Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 et fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation.

analyse rigoureuse de notions pour en assurer la mise en œuvre en tant que questions enseignables. Il est donc attendu qu'il énonce clairement ses réflexions. Cette capacité à opérer des choix est aussi une qualité de tout enseignant construisant une séquence pédagogique. Il appartient au professeur d'extraire les informations ou les enjeux constructifs pour les élèves et de les étayer. Pour le candidat, ces choix ne pouvaient se faire sans l'exploitation des données du sujet. Ainsi, en termes de constat, trop de cours sont apparus comme interchangeables, déconnectés des questions soulevées par le sujet de départ.

La nouvelle orientation de lecture dans une construction plus « spiralaire » des programmes accentue cette importance de la sélection et de l'utilisation que l'on fait d'une notion en fonction d'un niveau de classe choisi, de l'intention pédagogique souhaitée, des compétences à acquérir à un moment donné, dans un contexte précis.

Les problématiques repérables

La problématique est le fil conducteur qui, de l'analyse du sujet à la transposition pédagogique, ne doit pas être perdu de vue. Elle sous-tend la séquence de cours qui doit être développée dans toutes ses phases sans oublier l'évaluation. En effet, cette épreuve repose sur des capacités à s'emparer d'un sujet aux ouvertures multiples. Ce sujet doit être développé et étayé par le recours à des références justifiées, pertinentes, variées. Cette épreuve met en évidence « *les facultés de l'enseignant en exercice à questionner une problématique et à en dégager des axes pédagogiques en vue d'une situation d'apprentissage* » (rapport de jury 2016)

L'absence ou l'insuffisance de problématiques clairement énoncées réduit la qualité de cette articulation qui relie la saisie du sujet à la transposition didactique. À défaut de problématique, à *minima*, l'essentiel est donc de poser un problème ou encore de dégager un problème à résoudre à partir d'une question. En outre, il faut conserver à l'esprit que si la problématique découle de l'analyse du sujet, elle doit conduire une réflexion partagée avec les élèves et donc transposable. Il est légitime de se demander si la question soulevée sera compréhensible par les élèves. Pourquoi le choix de cet angle de réflexion au profit d'un autre ? Quels sont les arguments les plus judicieux au regard d'une pratique réalisable dans une salle de classe, et pour des élèves de lycée ?

En termes de problématiques spécifiques repérables dans le sujet, les notions de matériau, de matière, de matérialité ont semblé pour beaucoup faire simplement retour au regard du sujet de 2016. Une meilleure définition des termes aidera toujours à dégager les différenciations subtiles que l'on est en droit d'attendre d'un candidat à l'agrégation. Ainsi la « matérialité » ne se réduit pas aux qualités physiques d'une œuvre, mais désigne en arts plastiques ce qui fait son intégrité, ce qui comprend la présence insistante des intentions qui ont permis de la produire jusqu'aux « effets sensibles qu'elle produit » dans son contexte de présentation.

Le « rôle de la matérialité » posait quant à lui clairement la question du sens, au regard des représentations des élèves qui habituellement chercheraient le sens d'une œuvre, d'une image, ailleurs que dans ses qualités physiques, au regard aussi de l'histoire de l'art qui aurait fait, depuis l'*Olympia* de Manet, de la mise en avant de la matérialité de l'œuvre, de la mise en avant de ses formes « en un certain ordre assemblées », son cheval de bataille. Ce faisant, était également posée la question de ce qu'une matière, disons « première », pouvait signifier si tant est qu'elle ne soit plus toujours transformée, mais laissée à l'état brut, dans l'*Arte Povera* par exemple, avec pour corollaire, cette question de ce que « la matière » peut faire seule, sans un regard qui va la « percevoir » et sans les mots qui vont la faire valoir.

L'idée de transformation devait nourrir la réflexion des candidats et un assez grand nombre d'entre eux a su tirer parti de la problématique de la temporalité, en comparant par exemple la vision, classique en sculpture, de la transformation par l'artiste d'une matière inerte en œuvre informée, vision qui s'oppose à celle, plus moderne, d'un matériau qui dicte ses formes à l'œuvre.

Il est toutefois dommage que la très grande majorité des candidats ait escamoté, même lorsqu'ils ont pris en compte la composante de culture artistique du sujet, l'allusion aux « œuvres du passé ». Elle ne suggérait peut-être pas uniquement de simplement convoquer ces œuvres au titre de références, ni même, en échangeant les rôles entre pratique et culture artistiques, de penser uniquement à les « revisiter », mais bien d'abord de les articuler, en termes de problématique, avec cette notion transversale en arts plastiques qu'est la matérialité. En effet, il y avait ici l'occasion, plus tard avec les élèves, de saisir la question de la permanence d'une notion plastique, au hasard « la matière », à travers des œuvres de toutes les époques, notamment celles « du passé » qui sont loin de s'être désintéressées des matières, des gestes, des espaces, des couleurs qui en formaient, et qui en forment toujours quand on va les visiter, la matérialité.

Occasion également de mettre en pratique artistique ou culturelle, en s'appuyant sur une notion précise que

l'on peut faire revenir en l'approfondissant, la demande formulée dans les consignes du sujet, celle de la progressivité de telle sorte que, de cycle en cycle, ce qui est vu par l'élève s'appuie sur ce qu'il a déjà vu et sur du connu pour ouvrir sur du « pas encore vu », à découvrir et à apprendre à connaître.

Une séquence pédagogique soutenue par une réflexion professionnelle disciplinaire

La réflexion professionnelle disciplinaire, commencée par le candidat qui aborde l'analyse du sujet, va le conduire à l'élaboration d'un dispositif pédagogique pour un niveau de classe déterminé. Dans ce dispositif, un ensemble d'éléments (par exemple, un espace de salle de classe transformé pour travailler au sol ; un autre jour, un temps très limité dont vont disposer les élèves pour observer la reproduction en noir et blanc d'une œuvre du Caravage avant d'en faire un croquis puis une amorce d'analyse plastique ; l'année suivante, une incitation verbale qui va les amener, seul ou en duo, à « transformer un morceau de bois naturel en bois culturel » dans le cadre d'un cours de pratique artistique...) va concourir à une situation d'apprentissage, si tant est que le candidat ait soigneusement pesé le bien-fondé de ces éléments, dont les modalités d'évaluation (formative, sommative) font également partie.

Pour faire apprendre quoi ? Chacun des exemples fictifs énumérés ci-dessus nous oriente intuitivement vers quelques amorces de réponses, mais ils n'ont de sens qu'à être intégrés dans la configuration générale du dispositif. Aussi le candidat doit-il être explicite et déterminer ce qu'en termes de contenus visés, il y aurait à apprendre. Cette année, de nombreux dispositifs prévoyaient par exemple de faire travailler les élèves en groupe. Dans certaines copies, on savait pourquoi, dans d'autres non. Dans l'exemple cité plus haut, le fait de transformer un matériau « seul ou en duo » n'a pour l'instant pas encore trouvé sa justification. Comme dans nombre de copies, peut-être n'en a-t-elle pas...

Le candidat présente ses choix, tente de les justifier, en ce sens il poursuit sa réflexion professionnelle, et cela à propos de points très précis touchant directement les élèves. Sa réflexion se poursuivra encore s'il parvient à situer son dispositif dans une conception des opérations didactiques à la fois large et actualisée, comme une sorte de théorisation de sa pratique. Situer veut bien dire que le candidat n'a pas de raison de simplement citer de grands principes ou schémas didactiques, de consacrer beaucoup de temps à en exposer les vertus, s'il ne parvient pas à en extraire un contenu qu'il peut mettre à l'épreuve de son approche personnelle.

Les contenus visés par la séquence pédagogique

En termes de contenus visés par la séquence pédagogique, choisissons d'aller du général au particulier. Ce que l'on appellera la finalité principale, puis les objectifs disciplinaires et les savoirs notionnels principaux, puis les compétences visées qui seront plasticiennes et techniques, théoriques, culturelles, constituent autant de maillons de la chaîne didactique à laquelle doivent maintenant s'accrocher les problématiques qui sont en jeu et que le candidat se doit de préciser.

Les connaissances théoriques du candidat en matière de didactique de la discipline sont à valoriser, à condition toutefois qu'elles ne deviennent pas prétextes à un exposé. Le correcteur ne veut pas tant contrôler des connaissances que savoir comment elles sont exploitées. Succinctement, le candidat pourra évoquer finalités, objectifs, compétences diverses puis laisser la place suffisante pour développer et préciser les problématiques en jeu dans la séquence qu'il doit construire pour les élèves. Beaucoup de candidats font l'inverse. Les problématiques sont à peine esquissées, aucune tension n'apparaît entre deux concepts (à titre d'exemple : pluralité/unité, nature/artifice...), en revanche, de longs développements ou d'inutiles schémas heuristiques adaptables à n'importe quelle séquence sont consacrés aux aspects les plus généraux des programmes.

Insister sur la question de la problématique n'est pas neutre. Déjà désignée comme fil conducteur entre l'analyse du sujet et la séquence pédagogique proposée, elle est également le fil que l'élève doit pouvoir attraper et tenir pour ne pas se trouver exclu du partage de cette problématique. De la qualité des moyens mis en œuvre dans la séquence pédagogique dépend la réussite de ce partage. Quelquefois, cela ne tient qu'à un fil et le jury invite le candidat à faire preuve de précision.

Moyens mis en œuvre dans la séquence pédagogique

La qualité des moyens mis en œuvre dans la séquence pédagogique relève de leur gestion anticipée. La responsabilité du professeur le conduit à prévoir comment va fonctionner son dispositif pédagogique, depuis la sécurité des élèves jusqu'aux finalités transversales. Au cœur de ce dispositif, il y a la séquence pédagogique proprement dite.

Les composantes de la séquence

Une séquence d'arts plastiques se construit autour de trois 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).

À partir des problématiques dégagées, la séquence pédagogique ouvre en général dans les copies sur des modalités que la plupart des candidats confondent avec les composantes indiquées *supra* : phase incitatrice, pratique centrale et exploratoire de l'élève, étayage par des références, phase de recul réflexif par la verbalisation, conduite de l'évaluation accompagnant les apprentissages dans une dimension formative ou mesurant des acquis. Tous ces termes sont plutôt spécifiques à la conduite pédagogique dans un contexte de pratique artistique.

Pour ce qui est de la culture artistique, le vocabulaire employé est toutefois moins communément partagé. Il existe pourtant : analyse d'œuvres à l'oral ou l'écrit, comparaison d'œuvres, dissertation, mais pourquoi pas aussi sujet type bac, entraînement à l'oral sur les questions limitatives du programme de terminale option facultative. Autant de modalités que les candidats pouvaient convoquer bien davantage, ceci afin de travailler à partir de supports précis. Au titre de l'apport de *références*, ils ont souvent évoqué la fréquentation des œuvres dans leurs espaces de présentation (le musée), pratique légitime au regard de la question de la matérialité. Mais ces sorties au musée, exceptionnelles au demeurant dans la réalité de l'enseignement, ne font pas la fréquence et la régularité des apprentissages culturels dans la classe. En outre, elles n'ont pas fait suffisamment sortir les candidats d'une vision illustrative de la visite. L'occasion était pourtant belle d'exploiter ces activités en la rapportant à la composante culture artistique du sujet, en construisant de façon précise un questionnement lié, par exemple à la dimension sensible des matériaux ou à la place du spectateur.

La qualité intrinsèque des composantes et des modalités pédagogiques d'une séquence d'enseignement et leur articulation

L'intérêt et l'opérationnalité d'une séquence, le fonctionnement du ou des dispositifs pédagogiques qui sont liés, vont dépendre de la qualité intrinsèque de certaines de ses composantes et de leurs modalités, mais aussi de leur distribution dans l'espace et le temps. Dans tous les cas, chaque composante et ses modalités pédagogiques attend son articulation avec une autre jusqu'à ce que l'ensemble fonctionne et que le dispositif d'enseignement puisse être dit complet. En effet la complétude du dispositif ne signifie pas qu'on puisse simplement dénombrer la totalité des phases d'un apprentissage. Certaines copies se sont avérées inachevées de par l'absence d'une composante. Beaucoup l'étaient également parce que l'articulation des éléments entre eux faisait puissamment défaut. Par exemple, lorsque l'*évaluation formative* issue d'une *verbalisation* manque, on peut reprocher au candidat ce manque, mais surtout on ne sait pas de façon précise ce que l'élève aura commencé à apprendre et, en terme de progressivité, de quel retour d'information il aura la maîtrise dans une phase de consolidation des apprentissages.

Par exemple, dans la phase inaugurale d'un projet de séquence, la qualité intrinsèque d'une *incitation verbale* (si cette procédure a servi de lanceur pédagogique) est relativement visible. Sa clarté, son caractère opérant, se distingue rapidement d'une formulation confuse. Les candidats semblent quelquefois avoir conscience de la difficulté des élèves à les exploiter. Des précisions, des compléments sont alors ajoutés demandant par exemple aux élèves d'autoévaluer leur compréhension de l'*incitation*, mais ces ajouts tendent alors à fractionner inutilement les séances et à retarder le lancement d'une véritable pratique exploratoire et questionnante. Il en est de même pour l'évaluation en général, qui occupe dans les dispositifs des candidats un espace et un temps disproportionné par rapport à leur pertinence. En effet, l'évaluation est souvent menée de façon trop systématique, applicable à tout type de dispositif, toujours au même moment.

À vrai dire, seuls l'articulation des diverses composantes, leur distribution précise dans l'espace et le temps des séances donnent véritablement sens et rythme à la séquence. Était constatée cette année une relative rareté des descriptifs de la *pratique de l'élève* et lorsque de temps à autre un croquis se risque à convoquer cette pratique, elle semble pauvre ou stéréotypée. C'est alors moins le manque d'imagination du candidat qui est en cause que sa difficulté à être inventif à tous les stades du dispositif. En effet, si le candidat n'arrive pas à imaginer diverses propositions de travaux d'élèves, sans doute l'*incitation* (quand cette modalité a primé pour faire entrer les élèves dans une question et dans les apprentissages), son lien avec la *problématique*, l'apport de *références* n'ont pas été suffisamment pensés et que l'articulation de ces éléments fait défaut. Notons que c'est probablement également l'absence d'articulation pensée du dispositif qui a pour effet de créer cet effet catalogue des *références artistiques* que le rapport de 2016 pointait déjà, d'autant qu'en plus, ce sont souvent des grands standards de l'art moderne et quelquefois contemporain qui

figurent sur ces listes d'œuvres. La place des références dans le dispositif pédagogique est alors celle d'une simple juxtaposition que les élèves ne comprendront pas.

Un dernier cas de figure assez récurrent cette année concerne une assez forte propension des candidats à proposer aux élèves des phases d'expérimentation consistant à manipuler, trier, nommer des matériaux (on retrouve ici un « lien » au sujet de l'épreuve) dans le but de passer ensuite à une phase plus créative du travail. On peut s'interroger sur son utilité et sa pertinence, car la portée comme l'intérêt de cette phase avec celle plus « créative » sont rarement clairs, voire convaincants, d'autant que des élèves de lycée n'apprendront pas grand-chose de ces manipulations qu'ils ne sachent déjà. Un conseil est donné dans le rapport 2016 qui préconise de faire de ces « *moments de pratique introductifs ou exploratoires* » de véritables « *lanceurs des apprentissages* ». Une réflexion plus poussée sur ces pratiques dites introductives permettrait donc aux candidats d'en faire de véritables incitations. Cela permettrait du même coup de varier les types d'incitation, puisque les *incitations verbales* sont, cette année encore, en situation de quasi-monopole. Par ailleurs, rappelons qu'en arts plastiques le principe d'une pratique exploratoire ne se réduit pas à la phase inaugurale d'une séquence, au risque alors de confondre l'idée même d'exploration avec celle d'un exercice. La pratique en arts plastiques dans son ensemble est exploratoire.

Conclusion

En empathie visible avec la discipline qu'ils enseignent souvent déjà, de nombreux candidats ont centré leur acte pédagogique sur la pratique comprise au sens du « faire avec des moyens plastiques », c'est à dire, on l'aura compris, sur « une partie seulement » du sujet proposé cette année, partie attirante il est vrai par son aspect très « plasticien ».

Même pour ceux qui ont tenu compte de la partie « culture artistique », souvent oubliée, de nombreux défauts subsistent. Il est vrai également que dans cet acte pédagogique, il en va d'une alchimie subtile entre des connaissances qu'il faut maîtriser, des composantes qu'il faut ensuite peser et articuler en termes de problématisation d'une question à enjeu artistique, en termes de progressivité dans les apprentissages, et enfin en termes de rapport entre pratique artistique, culture et théorie. L'alchimie est d'autant plus subtile qu'il faut garder à l'ensemble de la réflexion une clarté et une évidence qui prouve qu'elle sera profitable, car accessible à des élèves de lycée.

Certains candidats ne sont pas véritablement entrés dans le questionnement proposé et ne semblaient pas encore équipés pour le faire.

Beaucoup de candidats, à des degrés de réussite divers, ont cherché des réponses, mais se sont parfois égarés dans des parcours dont ils compliquent quelquefois eux-mêmes exagérément les itinéraires.

Capables de mettre à distance leur pratique, les meilleurs candidats n'ont pas trouvé *la* réponse pédagogique définitive aux questions ouvertes par le sujet. Ils ont trouvé *une* réponse pédagogique, qui est une nouvelle question que leurs élèves pourront également, par la pratique, dans l'analyse d'une œuvre, se poser.

Repères bibliographiques

Essais sur l'artiste, ses perceptions, les théories de l'art :

- DEWEY John, *L'art comme expérience*, traduction Jean-Pierre COMETTI, éd. Farrago/Université de Pau, 2005 et Gallimard, 2010.
- FIEDLER Konrad, *Sur l'origine de l'activité artistique*, deuxième édition, traduit par Inès ROTERMUND, Sarah SCHMIDT, Werner UWER, Sacha ZILBERFARB, sous la direction de Danièle COHN, Paris, éd. Rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure, 2008.

Repères sur "évolution de "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.

Ouvrage fondateur de la pensée sur la didactique en France :

- CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*, éd. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985.

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.
- 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
- *Enseigner des problèmes*, par Bernard MICHAU
http://www.pedagogie.acnantes.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
- *L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution*
<http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/christian-ruby-pdf/view>
- *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>
- *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
- *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>
- *Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement* (recension de termes et de définitions) :
<http://artsplastiques.disciplines.ac-lille.fr/documents/lexique-peda.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
- *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
- ALLOA Emmanuel (éd), *Penser l'image III Comment lire les images ?* éd. Les Presses du réel, 2017.
- BARTHES Roland, *L'Obvie et l'obtus essais critique III*, Paris, éd. du Seuil, 1982.
- DE MEREDIEU Florence, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris, éd. Bordas Culture, 1994.
- HIS Ghislain, *La matérialité comme récit*, Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 2015, n °4, p 30-44. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2015-04-0030-003> ISS 1292-839.
- SAMSON Marie, *Dictionnaire usuel des Arts Plastiques*, éd. Via Médias, 2004.
- VALERY Paul, *Notion générale de l'art*, Dans *Nouvelle Revue française* (266), 1er novembre 1935, p 683-693. Reproduit dans *Œuvres* (1). Bibliothèque de la Pléiade, éd. Gallimard, Paris, 1957, p 1404-1412.

Sitographie

- 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°17 *art et medium* : <https://appareil.revues.org/2279>
- IMAGES revues Hors-série n°5/2016, *Après le tournant iconique*, notamment Bernard Vouilloux, *la peinture dans la rumeur du langage* : <https://imagesrevues.revues.org/3417>
- IMAGES revues n°13/2016 *Supports* : <https://imagesrevues.revues.org/3901>
- Ressources d'accompagnement du programme d'arts plastiques au cycle 4 : <http://eduscol.education.fr/cid99284/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4.html>

Rapport sur l'épreuve de culture artistique

2° Épreuve de culture artistique : épreuve écrite accompagnée de schémas et de croquis explicatifs. À partir d'un dossier de documents visuels, le candidat répond à plusieurs questions portant sur des créateurs, des créations, des manifestations, des problématiques ou des techniques spécifiquement liées aux arts plastiques ainsi que sur des connaissances d'ordre historique et culturel (durée : cinq heures ; coefficient 1). Cette épreuve s'inscrit dans le cadre d'un programme limitatif publié tous les trois ans.

N.B.

Le sujet de cette épreuve d'admissibilité est téléchargeable sur le site *devenirenseignant* :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg_interne/54/3/s2017_agreg_interne_arts_plastiques_2_705543.pdf

Programme limitatif

Le programme limitatif comprend deux questions, l'une relative à une période antérieure au XX^e siècle et l'autre au XX^e siècle. Les questions pour la session 2017 portaient sur *Modernité et arts de l'Orient en Europe aux XVIII^e et XIX^e siècles* et *La participation active du public dans les arts plastiques de 1945 à nos jours*.

Ce programme et les indications bibliographiques sont disponibles sur le site *devenirenseignant* du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche³.

N.B.

À compter de la session 2018, 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 introduit un changement important dans l'épreuve de culture plastique et artistique : **les programmes d'arts plastiques pour le lycée forment désormais le programme de référence de cette épreuve**. Il n'y a donc plus de programmes limitatifs thématiques et périodisés.

Voir les notes de commentaire et le sujet zéro en ligne sur le site *devenirenseignant* :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/sujets0_arts/88/3/nc2018_agreg_int_arts_plastiques_culture_plastique_artistique_794883.pdf

Ce programme de l'épreuve portera désormais sur les problématiques, questions, questionnements plastiques et artistiques induits par les programmes d'arts plastiques du lycée en vigueur l'année du concours.

Six questionnements plus spécialisés issus de ces programmes orientent toutefois la réflexion à conduire. Ils sont publiés sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale et sont périodiquement renouvelés.

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agregation_interne/94/9/p2018_agreg_int_arts_plastiques_787949.pdf

Sujets de la session 2017

Le sujet se composait de deux questions – assorties d'un dossier de documents iconiques et textuels –, chacune étant liée à l'une des périodes considérées par le programme limitatif. Étaient ainsi soumises aux candidats les demandes suivantes :

- Pour la question 1 : « À partir de la lecture de cet extrait du début du roman de Flaubert *Salammbô* et de l'analyse des documents joints, vous montrerez comment l'imaginaire orientaliste se retrouve dans la peinture de la seconde moitié du XIX^e siècle » ;
- Pour la question 2 : « À partir de l'analyse de cet extrait de texte rédigé par le Groupe de Recherche d'Art Visuel et des documents joints, vous évoquerez l'œuvre d'art en tant qu' « espace à vivre » ».

³ <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/>

Il convient ici de rappeler que ces questions ne sont pas à traiter au choix : « À partir d'un dossier de documents visuels, le candidat répond à plusieurs questions...⁴ » Ne traiter qu'une seule question revient à ne pas satisfaire aux définitions réglementaires de l'épreuve et ses exigences, ce dont le jury tient compte dans l'évaluation globale de la copie qu'il sanctionne alors en conséquence dans son intégralité.

Analyse du sujet

Question 1

Un imaginaire de l'Orient à confronter à l'expérience du réel et de l'image

La première question proposait, à partir d'un extrait de *Salammbô* de Flaubert, de montrer comment l'imaginaire orientaliste est à l'œuvre dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Ce texte introductif au sujet le place sous le signe de la liberté, liberté des soldats de ripailler en l'absence du maître, liberté de la végétation à se développer en ce jardin dans une harmonie absolue et une sorte d'empathie entre l'humain et le végétal. Mais cette description d'un Orient mythique accueillant et harmonieux est ponctuée de précisions géographiques, d'un inventaire des essences végétales auxquelles s'ajoute la dimension pittoresque d'une scène de genre « à peindre ». Si cet extrait a été souvent décrit par les candidats comme l'expression de la luxuriance et de l'abondance associée à une vision imaginaire de l'Orient, il leur servait plus rarement à questionner dans sa complexité le rapport de l'imaginaire au réel et, au-delà, à relever différents sens de cette notion.

À la lecture des copies, l'imaginaire était principalement abordé sous l'aspect du fantasme, de la représentation déformée, stéréotypée sans percevoir qu'il contient des acceptions parfois contradictoires. Dans *Les pensées*, Pascal oppose l'imagination à la raison, car elle est « maîtresse d'erreur et de fausseté », alors que pour Baudelaire (*Salon de 1859*), elle est « la reine des facultés » d'où naissent des correspondances intuitives. Aborder l'imaginaire au-delà du courant orientaliste à partir de quelques approches théoriques diverses, telles celles de Bachelard ou de Gilbert Durand⁵, aurait permis aux candidats d'approcher cette question de façon plus large. Sans omettre que « l'imaginaire » c'est bien ce qui relève de l'*image* (vue ou imaginée).

Prendre en compte une mise en tension entre cultures occidentales et orientales

Les rapports entre l'Occident et l'Orient étaient au cœur du sujet donné. Ce questionnement sur la mise en tension de deux cultures faisait évidemment écho avec le programme de terminale d'arts plastiques en enseignement de spécialité : L'œuvre et le monde. À propos de cette mise en tension, Edward Saïd⁶ était abondamment cité par les candidats. Mais, dans l'analyse du *Bain turc* d'Ingres, peu devaient reprendre le parallèle qu'il établit entre cette représentation de la femme rêvée comme objet passif de la convoitise masculine et la relation que l'Occident entretient avec l'Orient à cette époque.

Si les dimensions érotiques et saphiques de cette œuvre étaient généralement développées par les candidats, les analyses le mettaient rarement en regard de la tradition déjà ancienne des scènes de bain, ce qui aurait permis d'envisager comment la construction de cet Orient fantasmagique s'insère dans l'esthétique du classicisme, du néo-classicisme ou de l'académisme, permettant aussi de s'en affranchir. Bien qu'Ingres ne soit jamais allé en Orient, cette scène est très documentée. Cette œuvre qui peut être considérée comme l'aboutissement des recherches du peintre lui permet, à travers le filtre oriental de revisiter ses tableaux précédents tout en dépassant l'académisme. On pouvait retrouver dans cet aspect du sujet le questionnement porté par le programme de terminale d'arts plastiques en enseignement de spécialité : œuvre, filiation et rupture.

Le rapport à l'antique pouvait être également convoqué à travers *La chasse au tigre* de Delacroix. Au-delà de l'hommage à Rubens, de la touche picturale romantique, de la violence exprimée par le combat de la bête sauvage et du « barbare », Delacroix ne croit-il pas retrouver dans ces habitants de « Barbarie », drapés de blancs, des personnages dignes de l'antique dans leurs tournures ?

⁴ Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. NOR : MENH0931284A

⁵ Gilbert DURAND, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, éd. Bordas, 1960, rééd. Dunod, 1984.

⁶ Edward W. SAID, *L'orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris, éd. Seuil, 1994.

La question du voyage au service d'un imaginaire

Cette approche *orientée* du voyage pour le plaisir de regarder habitants et paysages pouvait aussi amener à interroger la place du pittoresque dans l'orientalisme, entre autres dans son rapport à l'idéalisation romantique. Les candidats ont généralement bien relevé le caractère emblématique de ce tableau sur le plan formel et expressif par le rendu du mouvement, de la vie dans ses dimensions cruelles et sensuelles, par le jeu des lignes, des couleurs et de la touche picturale.

L'imaginaire dans cette œuvre de Delacroix emprunte des dimensions épiques et romanesques par le double rapport à la littérature et aux notations prises sur le vif. La vision d'Ingres, comme on l'a vu, est quant à elle plus fantasmagorique alors que celle de Guillaumet s'affiche comme plus réaliste et « documentaire ».

Le Sahara de Guillaumet est caractéristique du paysage orientaliste par la singularité des couleurs et par le traitement de la lumière. Son traitement, non idéalisé, confronte des plans monotones subtilement colorés. Cet espace archétypal fascine, car l'imagination y conjugue le danger et une nouvelle dimension paysagère, celle du vide et de l'illimité qui ignore et dépasse l'homme. Il annonce la modernité par son format panoramique et le rapport au spectateur qu'il instaure. La citation de Maxime de Camp (1864) : « Le désert abstrait c'est une ligne rose et une ligne bleue, le sable et le ciel » pouvait certes guider la lecture plastique de l'œuvre. Cependant cette approche donnait parfois lieu à des dérives sur le rapport à la modernité avec des raccourcis aussi brutaux qu'infondés. Christine Peltre dans *Les orientalistes*⁷ écrit « ... aucun tableau orientaliste, en dépit des sensations nouvelles largement exploitées ne se réduit à une simple quête formelle. Le plus souvent, il comporte une dimension narrative ». Au-delà de la transposition de l'expérience vécue du paysage désertique, le peintre orientaliste retrouve dans cet espace des résonances du récit biblique qui teinte la perception qu'il en a.

Lors de son voyage en Algérie en 1846, Chassériau écrit à son frère : « Le pays est très beau et très neuf, je vis dans les 1001 nuits ». Ce rapport entre la découverte d'un ailleurs et la sensation de retrouver quelque chose de perdu (l'Antique, le biblique, l'état « sauvage » de l'individu...) génère un imaginaire traduisant, comme le développe David Vinson⁸, « le besoin de permanence et d'immobilité... comme remède illusoire pour les Français du XIX^e siècle aux prises avec les angoisses de la modernité ». Cependant ce besoin rassurant de retrouver l'immuable dans la rencontre des terres et peuples éloignés et de l'imaginaire sera aussi le ferment sur lequel une partie de la modernité se développera. Les candidats ayant mis au cœur de leur réflexion ce double questionnement sur l'imaginaire orientaliste comme facteur de redécouverte d'un état originel perdu et comme annonciateur des révolutions picturales de la modernité ont su développer les réponses les plus complètes au sujet donné.

Question 2

Des correspondances avec les remarques développées se retrouvent dans la partie « Approche et traitement du dossier ».

La participation du spectateur : dépasser « l'évidence première »

Il était demandé dans ce sujet d'évoquer l'œuvre d'art en tant qu'« espace à vivre » à partir de l'analyse d'un extrait du descriptif du Labyrinthe, œuvre collective du G.R.A.V présentée lors de la 3^e biennale de Paris du 28 septembre au 3 novembre 1963. L'approche de ce document textuel était à croiser avec trois documents iconiques, dont deux environnements de D. Gonzalez-Foerster et R. Tiravanija qui, avec le G.R.A.V., faisaient partie des artistes ou mouvements cités dans la rubrique « Indications non exhaustives » du programme limitatif du concours. Le G.R.A.V. étant également évoqué pour accompagner les remarques traitant des « dispositifs » invitant le spectateur à la manipulation de l'œuvre.

On attendait donc une bonne connaissance des œuvres initiées par ce collectif d'artistes. Des liens tangibles pouvaient être établis avec a minima deux axes du programme de terminale : les « conditions de la perception sensible » (Série L) ainsi que les « dispositifs et stratégies conçus par les artistes pour (...) impliquer le spectateur » (Enseignement facultatif). L'énoncé du sujet s'inscrivait donc dans un terrain connu : celui de la participation du spectateur dans l'espace de l'œuvre, voire de sa contribution dans le processus de l'œuvre.

Ce terrain connu était investi par les candidats qui proposaient un certain nombre de repères renvoyant au contexte des années 1960. Les formes laissent place aux actions, à l'interférence. L'artiste n'est plus producteur d'objets ou de formes finies – la référence à *l'Enterrement de la chose* réalisée à Venise en 1960

⁷ Christine PELTRE, *Les orientalistes*, Paris, éd. Hazan, 2000.

⁸ David VINSON, *L'orient rêvé et l'orient réel au XIX^e siècle* : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2004-1-page-71.htm>

par J-J. Lebel a pu être convoquée dans quelques copies – il se joue désormais d'événements circonstanciels et d'expérimentations, substituant à l'œuvre authentique « l'œuvre et son temps réel » selon P. Ardenne⁹. Si de nombreux candidats posaient le contexte historique, ce champ d'investigation a bien souvent été abordé comme un terrain conquis, générant des propos très généraux ou des remarques stéréotypées peu nuancées, voire non maîtrisées. La pensée duchampienne était ainsi réduite de façon quasi systématique à une citation : « c'est le regardeur qui fait l'œuvre ». Pour autant, ni la nature ni le rôle de l'interaction œuvre/spectateur/artiste n'étaient étoffés¹⁰. Même constat pour le concept d'esthétique relationnelle, convoqué au détour d'une phrase sans engager de réflexion éclairante. Ces bribes de connaissances, même exposées de façon plus ou moins contextualisée, ne pouvaient être une fin en soi. Elles ne profitaient aux candidats qu'à partir du moment où elles gagnaient en consistance. Dans le même ordre d'idée, situer l'émergence des œuvres immersives aux alentours des années 1950 relevait d'un raccourci historique abrupt évitable en pensant tout simplement au vaste espace scénique déployé par Véronèse au sein de la Villa Barbaro... en 1560¹¹. Ces quelques écueils peuvent être mis sur le compte d'une lecture trop rapide du sujet, prenant appui sur une évidence première induisant de fait à nouveau un déficit de problématisation.

Spectateur/œuvre d'art/espace à vivre : interroger les données

Si cette question portée au programme limitatif traite de la participation active du public, si les œuvres proposées sont autant d'invitations à éprouver, déambuler, manipuler, il n'en reste pas moins que le sujet convoquait une *autre* notion, jouant un rôle de levier dans l'approche du dossier, une notion récurrente dans le champ des arts plastiques - orientant la réflexion du côté d'un questionnement central de la classe de terminale : *l'œuvre*. Le sujet demandait en effet d'« évoquer l'œuvre d'art *en tant* qu'espace à vivre ».

La locution conjonctive utilisée dans l'énoncé du sujet, en établissant une articulation entre les deux termes « œuvre d'art » et « espace à vivre », invitait à activer des jeux d'équivalence, mais en termes de *questionnements* : évoquer revient ici à révéler des enjeux, des tensions, à éveiller des réflexions, à identifier les « replis du sens » contenu dans le dossier pour en déployer toute la teneur. En quoi l'implication du spectateur contribue-t-elle à requalifier l'œuvre d'art ? Comment certaines pratiques contemporaines sont-elles amenées, en instaurant la sphère des relations humaines comme « forme artistique à part entière », à revisiter l'œuvre d'art ? Qu'est-ce qui fait œuvre ? Ces différents questionnements, en prenant appui sur ce duo notionnel « œuvre – spectateur » permettaient à certains candidats d'échapper à une approche littérale du sujet – consistant à isoler le propos du côté du seul spectateur et inventoriant différents types de comportements – afin de hisser leurs réflexions dans un registre plus actif, car reposant sur des mises en connexion.

Dans le même ordre d'idée, la corrélation induite par l'énoncé « œuvre d'art - espace à vivre » se devait d'être interrogée : qu'en est-il de cette relation espace artistique/espace du quotidien ? De quel(s) espace(s) parle-t-on ? Quels glissements, changements, ruptures (ou continuité), *instabilité*, ces scénarios spatiaux mettent-ils à jour ? La prise en compte de ces données – matériau du problème pour reprendre la formule de Bernard Michaud – pouvait ainsi permettre de spécifier un angle de lecture éclairé par la présence des œuvres : l'analyse de l'extrait du descriptif général du Labyrinthe pouvait être accompagnée d'une immersion dans ce scénario spatial conçu par les membres du G.R.A.V. pour être investi, « habité » par un spectateur - participant afin d'interroger le rôle joué par ces nouvelles pratiques artistiques dans l'émergence d'une redéfinition de l'art. Seuls les candidats ayant mené une lecture croisée des différentes données du sujet parvenaient à extraire des axes de réflexion cohérents (repris en partie ci-après) nourris par des retours appropriés sur les œuvres proposées.

L'art comme champ d'expérimentation

Les membres du G.R.A.V., en souhaitant donner une nouvelle place au public, se sont engagés dans une dynamique de recherche et d'expérimentation, la mise en place du Labyrinthe leur donnant alors la possibilité d'exposer le fruit de leurs recherches : l'œuvre d'art est ainsi non plus abordée comme objet à contempler, mais comme dispositif à éprouver. La prise en compte du contexte social et économique propre aux années 1960 (critique de la société de consommation, remise en question des institutions) permettait

⁹ Paul ARDENNE, *Un art contextuel*, Paris, éd. Flammarion, collection Champ Arts, 2009.

¹⁰ Question, rappelons-le, désormais au cœur des programmes du cycle 4, cycle des approfondissements, au collège que la majorité des candidats doivent manipuler professionnellement, publié au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

¹¹ À nouveau, une question limitative du baccalauréat pour l'option facultative toutes séries générales et technologiques. Œuvres et thèmes de référence pour les épreuves de l'enseignement artistique pour l'année scolaire 2017-2018 et la session 2018. NOR : MENE1633316. Note de service n° 2016-184 du 28-11-2016, publiée au BOEN n° 45 du 8 décembre 2016.

d'interroger la nature et le rôle de cette sollicitation active du spectateur, au-delà de la sphère du ludique : activer la place du spectateur au sein de ces dispositifs questionnant, par le recours à des gestes du quotidien (toucher, manipuler, déplacer...), la place à donner à l'individu au sein de la société.

L'œuvre comme espace à vivre invite au transfert (on pensera ici à l'action-happening d'A. Kaprow datant de 1968), aux déplacements : physiques, des registres, des espaces, entre espace dédié de l'œuvre et espace urbain, déplacements ou dépassements des frontières, mais aussi de ses propres jugements et de ses propres repères. Le Labyrinthe participe d'une esthétique du brouillage – tout comme, pour ne citer que quelques exemples, Une journée dans la rue – parcours proposé le 19 avril 1966 dans différents endroits de la ville de Paris ou, dans cette même ville de Paris, en 1962, le Fluxus Sneak Preview de B. Patterson et R. Filliou. Émaneront de ce type de propositions artistiques les concepts de « situation construite » et de « psycho géographie » développés dans le cadre de l'internationale situationniste. Les apports théoriques de G. Debord, C. Ruby (qui interroge la « figure du spectateur ») n'ont été que très peu sollicités là où N. Bourriaud et S. Lemoine étaient largement évoqués – sans parvenir pour autant à nuancer, distinguer la nature de la participation du spectateur au sein des différents œuvres proposées.

Espace à vivre, oui, mais comment ? Le Labyrinthe se présente comme un scénario spatial orchestré par un collectif d'artistes et au sein duquel le spectateur va éprouver différentes situations en cheminant au sein de huit cellules dédiées chacune à des manipulations spécifiques activant des jeux de lumière, des effets visuels, des perturbations spatiales, etc. Nous sommes dans le même type de partition expérimentale que celle déployée en 1959 par A. Kaprow à la Reuben Galery lors de son « 18 happenings in six parts ». Dans les deux cas, indications textuelles (notices, tracts), voire indications sonores (son de cloche chez A. Kaprow) balisent ce champ d'expérimentation en rythmant et guidant le parcours. Des nuances pouvaient ainsi être apportées à partir d'une bonne connaissance de ce qu'induit la dénomination « esthétique relationnelle ».

La relation comme forme

L'environnement élaboré par D. Gonzalez-Foerster est un espace complexe, se jouant et se déjouant de multiples registres – cinématographique, théâtral, fictionnel, sensitif, expérimental, citationnel. Ce dispositif spatial, baigné dans une lumière passant du bleu, au rouge puis à l'orange, est, selon l'artiste, « habité par des entrées d'informations sonores, lumineuses, textuelles »¹² : pile de journaux, téléphone décroché, mini télévision allumée, mais muette, radioréveil, système d'éclairage. Ces « flux agissent comme des stimulants sensoriels », « interface technosensorielle » invitant à la contemplation ou à la déambulation. Espace paradoxal aussi, créant une tension entre la présence d'accessoires de communication et un fort sentiment d'absence, de solitude, d'isolement. Espace à voir – comme boîte scénique – ou à vivre, scène à contempler ou terrain de jeu à investir, c'est selon que le spectateur choisira ou non de franchir le seuil de cette « chambre en ville ».

L'œuvre est ainsi laissée en suspens, invitant le spectateur à être le coauteur d'un moment artistique. Il en est de même pour les tableaux interactifs de S. Torres ou l'environnement proposé par R. Tiravanija : nous sommes ici confrontés à une nouvelle génération d'artistes apparus dans les années 1990 laissant le soin aux spectateurs d'être ou non dans l'action. C'est bien cette non-évidence de l'œuvre en tant qu'espace à vivre qui demandait à être questionnée : la prise de pouvoir du spectateur sur l'œuvre, de décider ou pas de l'activer, de la réactiver ou pas n'a que très peu été abordée par les candidats. Des connexions avec la réflexion d'U. Eco¹³ sur son appréhension de « l'œuvre ouverte » en tant que champ d'expérimentation, ainsi qu'une prise en compte de ce que J. Dewey entend par « expérience transactionnelle »¹⁴ auraient permis d'interroger de façon plus fine les manières de s'engager dans cet « espace à vivre ». Au sein de ces espaces, la règle du jeu artistique a pour déterminant l'interférence. Cet « exercice de l'interférence transforme la condition du voir » selon C. Ruby¹⁵ – l'artiste offrant alors au « spect-acteur » des « espaces appropriables aux fins d'interrelations ».

Dans le dispositif proposé par R. Tiravanija – « Untitled 1996 (One revolution per minute) » – reconstitution d'un studio de répétition mis à disposition, en attente, invitation à performer un instant musical, ce jeu d'interférence va même jusqu'à insérer une œuvre de M. Mc Caslin, « Tricks of the Trade », constituée de deux ventilateurs, de deux horloges, de spots, le tout relié par des fils électriques. L'œuvre devient état de

¹² <https://www.centrepompidou.fr/media/document/f5/28/.../normal.pdf>

¹³ Umberto ECO, *L'œuvre ouverte*, 1965, Paris, ré-éd. Points, collection Points Essais, 2015.

¹⁴ John DEWEY, *L'art comme expérience* (trad. Jean-Pierre Cometti et al.), Paris, éd.

Gallimard, 2010 (1^{re} éd. 2005).

¹⁵ Christian RUBY, *L'archipel des spectateurs du XVIII^e au XXI^e siècle*, Besançon, éd. Nessy, collection La philosophie aux éclats, 2012.

rencontres qui emprunte au vécu ordinaire et se déploie dans un champ élargi. S. Torres installe ses tableaux interactifs dans la salle d'attente des parents du service de chirurgie infantile du C.H.U. de Nantes. Inspiré par le mouvement d'art cinétique, il crée des œuvres géométriques interactives reposant sur un double système : les compositions de couleurs proposées pouvant être modifiées par contact direct ou à distance par le biais de capteurs Kinect.

Une lecture plus globale du dossier, regroupant des propositions artistiques se déployant des années 1960 aux années 2010 permettait de questionner la relation de filiation et de rupture s'instaurant entre œuvres participatives et œuvres interactives, réflexion développée par F. Popper à l'occasion de la première édition de la biennale *Artifices* à Saint-Denis en 1990 et mettant en avant le passage de la « participation du spectateur, recherchée par les artistes des années 50 et 60, à l'interactivité entre l'œuvre et l'artiste et surtout entre l'œuvre et le spectateur grâce à l'emploi des nouvelles technologies »¹⁶.

Remarques concernant les attentes de l'épreuve

Si d'une première lecture « comparative » de la formulation de chacun de ces sujets peut pointer des attendus similaires (*partir de... analyser... en vue de...*), il ne s'agit pas pour autant de recourir à un traitement « à l'identique » des deux sujets, appliquant de fait une sorte de « réplique » méthodologique préétablie. Dans le même ordre d'idées, ménager un équilibre de traitement entre les deux sujets, comme cela est rappelé dans le rapport de l'épreuve de culture artistique 2016, ne doit pas être « entendu » comme la réitération d'un propos type. Équilibre ne veut pas dire répétition ou similitude, tout comme encadrer n'est pas figer.

Pourtant, force est de constater que bon nombre de candidats ont eu recours à un même mode d'approche pour les deux sujets - un « écrit-miroir » en quelque sorte - sans qu'à aucun moment l'entrée dans le vif du sujet ne soit *questionnée au regard de la spécificité des éléments du dossier*.

La contrainte temporelle de l'épreuve, qui demande de traiter deux sujets en cinq heures, si elle nécessite anticipation et projection, ne doit pas pour autant générer des modes d'écriture désincarnés : est-il logique d'appliquer un même mode d'appréhension à des documents iconiques de nature et d'époques aussi distinctes que ceux proposés ? S'il est nécessaire de coordonner l'ajustement de ces deux sujets, il n'en reste pas moins possible de traiter cet ajustement avec plus ou moins de jeu, en fonction de la spécificité des documents avancés. Préférez, aux automatismes de l'appréhension des sujets qui enferment le propos, portez un *regard*, à la fois immédiat et distancé, sensible et informé, passage obligé pour enclencher une réflexion singulière. Il est donc recommandé, afin d'optimiser la qualité du travail fourni, de concilier sens de la mesure, *dès l'approche des sujets*, et sens de la nuance, *dans le traitement des questions* – le recours à un vocabulaire approprié, diversifié, spécialisé jouant ici un rôle déterminant.

Allier attentes de l'épreuve et approche spécifique des sujets

Au-delà des lignes générales fixant (sans pour autant les figer) les attentes, une marge d'intervention doit ainsi être ménagée de façon à concilier une double dimension : globale - en lien avec le cadre réglementaire et la portée des connaissances et des compétences visées par le programme limitatif - et contextuelle - entrant en résonance avec la spécificité des œuvres proposées.

Si le cadre réglementaire et le programme limitatif formulent des attendus, communs à *tous*, l'approche des sujets proposés doit ouvrir un champ de réflexions spécifique. L'écueil, c'est le déséquilibre - comme en ont attesté les différentes analyses des membres du jury : une prédominance accordée au cadre initial au détriment du traitement singulier des dossiers entraînait le propos vers un registre « généraliste », non éprouvé et parsemé d'embûches - digressions, propos flottants, flux et reflux de connaissances sans ancrage sensible, raccourcis abrupts ou décousus, questionnements sans fin, ni fond.

Une prédominance accordée à l'appréhension des documents textuels et iconiques sans prise en compte du cadre initial ne permettait pas la prise de recul attendue et dériverait vers des développements instables, ou stagnait dans un traitement littéral, descriptif, dénué d'apports culturels et théoriques. Dans les deux cas, le propos s'avérait déphasé, décalé, incomplet, dépourvu de mise en perspective ou privé de *tendance déterminante* au sens où l'entend L. S. Vygotski : « tendance qui règle le cours de nos idées et de nos actions et qui a pour point de départ la représentation du but que ce cours vise à atteindre »¹⁷.

¹⁶ Frank POPPER, *Antécédents à Artifices* : http://www.ciren.org/artifice/artifices_1/popper.html

¹⁷ Lev VYGOTSKI, *Pensée et Langage*, 1934 (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean PIAGET, Paris, éd. Sociales, collection « Terrains », 1985 ; ré-éd. La Dispute, Paris, 1997.

Cette tendance déterminante, qui permet d'infléchir la réflexion, ne pouvait se déployer en l'absence d'un point d'ancrage crucial appelé *problématique*. C'est bien la présence de cette dernière qui pouvait contribuer à produire (et non reproduire) un propos structuré *et* structurant... et c'est bien cette dernière qui, dans bon nombre de copies, restait bien souvent abordée de façon maladroite, ou partielle, générant de ce fait une approche trop fractionnée des sujets. Il s'agit donc de veiller à dérouler une dynamique rédactionnelle permettant tout à la fois de naviguer à vue au sein du dossier tout en maintenant un cap ordonné (au sens de *disposer dans un certain ordre*) par la problématique. C'est bien cette approche toute à la fois perceptive et conceptuelle qui permettait d'extraire des éléments de savoir en lien avec les contenus d'enseignement – contenus d'enseignement qui peuvent contribuer à nourrir l'élaboration de la problématique.

Rôle de la problématique : repères et conseils

Dans le prolongement du rapport de jury 2015 (« Formuler une problématique »), on se référera à l'article : « Problématique/Problématiser/Problématisation/Problème »¹⁸. *Une lecture attentive de cet extrait devrait permettre de (re)situer les attentes à ce sujet* : « Il n'y a de problèmes que sous un horizon de savoirs, qu'à partir de perspectives qui mettent ensemble ou excluent un certain nombre de données, qui permettent d'interroger, d'interpréter la réalité ou les faits sous une certaine lumière, sous un certain point de vue. Cet ensemble, on l'appellera une problématique. »

Ainsi, formuler une problématique n'a de sens que si elle est par la suite *travaillée* tout le long du développement écrit. Or, force est de constater que dans de trop nombreux cas encore, la problématique était réduite à un effet d'annonce en préambule du propos pour ensuite être rappelée formellement en conclusion, là où « problématiser, c'est associer, relier ». Si la problématique était annoncée, parfois énoncée, elle était bien souvent par la suite inactivée, posée en tant que constat initial – laissant place à une juxtaposition de commentaires renvoyant aux différents éléments du sujet sans véritablement les questionner. Pour être efficiente, cette problématique doit être pensée non en termes d'énoncé, mais en tant que « mouvement de l'esprit ». Pour bien saisir cette fonction *structurante* de la problématique, on se reportera à la lecture de la conférence de Bernard Michaux « Enseigner des problèmes »¹⁹. *La prise en compte de cet extrait* : « Les données sont le matériau du problème, ses éléments, ses facteurs. Mais ce ne sont pas à vrai dire les données qui font le problème. C'est la problématisation qui trie ses données » devrait permettre d'éclairer le rôle moteur que joue la problématique dans la construction de la réflexion *tout au long* du développement. On pourra également se référer aux questions méthodologiques rencontrées par le discours critique sur l'œuvre d'art à travers la lecture du chapitre « Du voir au dire » de l'ouvrage de Claude Roux²⁰.

Le jury devait ainsi valoriser les copies mobilisant ou tendant à mobiliser un regard à la fois sensible et réflexif, inscrites dans une dynamique rédactionnelle exploratoire éclairée *et* éclairante – dynamique au sein de laquelle croquis et schémas avaient un rôle à jouer.

Attentes concernant les schémas et croquis explicatifs

Si la plupart des candidats ont pris en compte cette demande d'un point de vue formel, le rôle dévolu à ces croquis et schémas continue de poser problème, alors même que les attentes relatives à cette relation communication écrite/communication graphique sont régulièrement commentées dans les rapports de jury. À titre de rappel : « Un croquis n'illustre pas, il livre une information iconique que l'écrit vient relayer par l'analyse ; il propose son expérience visuelle instantanée en complément de la pensée assujettie à la linéarité du discours »/« Les croquis relèvent de compétences attendues de professeurs d'arts plastiques dans le domaine de la communication graphique. Leur fonction est similaire aux croquis ou schémas effectués au tableau qui accompagnent le discours du professeur. C'est une manière de démontrer visuellement. Ils sont donc à comprendre comme un geste professionnel ».

Il s'agit, tout comme pour l'approche des sujets, de prendre en compte le cadre réglementaire de l'épreuve sans pour autant recourir à un traitement dénué de significations. Les termes mêmes de « croquis » et de « schéma » renvoient à une intention, comme en attestent ces définitions : « Schématiser : c'est figurer en

¹⁸ *Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser*, in Ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques au cycle 4, 2016, en ligne sur eduscol : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/62/4/16_RA16_C4_APLA_diff%C3%A9rence-probl%C3%A9me-question_DM_625624.pdf

¹⁹ Bernard MICHAUX, *Enseigner des problèmes*, stage de didactique Sèvres 1990, en ligne sur <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/probleme-michaux-pdf>

²⁰ Claude ROUX, thèse, *Arts plastiques et enseignement : la question des contenus : pour une didactique des arts plastiques en tant que discipline d'enseignement général dans le secondaire*. Prêt entre bibliothèques www.theses.fr/1997PA083633

donnant une représentation simplifiée et fonctionnelle, c'est décrire et représenter en réduisant aux traits essentiels » / « Réaliser un croquis : Le croquis est une esquisse rapide, prise sur le vif en quelques coups de crayon ou de pinceau. Le dessin fonctionne alors comme instrument de l'observation, noté, relevé devant le motif. Il est la matérialisation d'une perception ou d'une impression »²¹

Croquis et schémas sont bien à appréhender et à traiter comme un matériel sensible assurant une double fonction : une fonction de communication *et* une fonction de pensée. Des liens féconds peuvent ainsi être négociés entre mots et signes afin de nourrir et d'éclairer la réflexion, de façon ponctuelle, mais appropriée. Pour donner une consistance à ces jeux de corrélation, on ne saura que trop recommander de fréquenter régulièrement des lieux d'exposition, de création, afin de consolider, d'actualiser un regard et un geste plasticiens, tous deux étant garants d'une approche dynamique et opérante des formes de la création artistique auprès des élèves.

²¹ artsplastiques.ac-bordeaux.fr/docs_pdf/acc_prg3_arts.pdf

Admission

Rapport sur l'épreuve de pratique et création plastiques

1° Épreuve de pratique et création plastiques : réalisation bi ou tridimensionnelle à partir d'une programmation précise fixée par le jury. Cette épreuve a pour but de tester l'aptitude du candidat à fournir une réponse pertinente et personnelle à une question posée, à faire la démonstration de ses capacités d'invention et de création, à témoigner de ses savoir-faire en matière d'expression et de communication artistiques.

Déroulement de l'épreuve : a) Réalisation : huit heures ; b) Présentation de son travail par le candidat et discussion avec le jury : trente minutes. Coefficient 2.

Introduction

Dans le rapport de la session précédente, il était rappelé que « l'épreuve de pratique et de création plastiques est la seule épreuve pratique de l'agrégation interne d'arts plastiques. En conséquence, il revient au candidat de faire, par le biais de sa réalisation, la démonstration de sa capacité à s'engager dans une démarche artistique de création plastique à partir d'un sujet, et de la soutenir par une présentation orale dans un temps contraint. »

Cette épreuve comprend un temps de réalisation – qui dans des modalités au choix du candidat et selon ses manières de procéder engage analyse, problématisation, pratique plastique – et un temps d'exposé et d'entretien. Cela met en jeu des compétences, des savoirs et des savoir-faire multiples que le jury va tenter de mesurer. Cette évaluation est pensée pour être la plus équitable pour tous. Les membres du jury ont des champs d'expertise différents et complémentaires, avec pour compétence nodale qu'ils sont tous au fait de la pratique artistique et de l'enseignement des arts plastiques, ils portent donc des regards croisés et convergents sur le travail et la prestation du candidat. La note finale s'obtient après délibération.

Le sujet de la session : quelques pistes de réflexion

L'énoncé : « *Panorama* »

Un panorama est une étendue offerte à la vision du spectateur depuis un point de vue élevé, qui permet "embrasser un champ large du réel. Le principe du panorama a été créé comme étant une vue d'ensemble par le peintre anglais R. Barker. Ce type de tableau, qu'il mit au point à la fin du XVIII^e siècle, consistait en une représentation circulaire, situant le spectateur au centre du dispositif. Lié au genre pictural du paysage, le panorama est cependant à considérer comme une représentation très spécifique de ce paysage, par son point de vue en surplomb et une vue dégagée sur l'horizon. Le célèbre tableau de Caspar David Friedrich, *Le Voyageur contemplant une mer de nuages*, de 1818, est un exemple de cette position spécifique du spectateur.

La contemplation du panorama est étroitement liée à la notion kantienne du sublime : « *est sublime ce en comparaison de quoi tout nous semble petit* ». Or, pour Kant, le sublime est dans la faculté de l'esprit à appréhender l'idée d'un infini. La vision d'un vaste panorama présente l'image d'un infini qui nous dépasse. Donc, à cette idée d'une place privilégiée du spectateur s'ajoute la notion d'échelle : le panorama, ce lointain qui nous échappe, est aussi ce par quoi nous nous sentons petits. La contemplation du panorama permet de ressentir la beauté d'un site naturel, puisque c'est ce regard subjectif qui le rend « paysage ». Le panorama est *pittoresque* car sa singularité, sa spécificité ou sa notoriété le rendent digne d'être peint, ou aujourd'hui photographié et partagé par les cartes postales ou les images des réseaux sociaux.

Quelques références emblématiques pouvaient permettre au candidat de construire une approche référencée du sujet :

- Attribuées à Piero della Francesca, les vues de *La Cité idéale*, entre 1475 et 1480, proposent un panorama urbain de composition symétrique, dans un format à l'horizontalité marquée.
- Hokusai, avec *36 vues du Mont Fuji*, vers 1829, offre par la série "estampes de multiples points de vue qui mythifient la Montagne Sacrée, selon un format horizontal (*ōban*, soit environ 250×38 mm).
- Les *Nymphéas* de Claude Monet, installés en 1927 au Musée de l'Orangerie à Paris sont un dispositif immersif conçu comme un véritable environnement.
- *Chinon*, de Gerhard Richter, en 1987, remet en question le pittoresque en proposant un panorama peint dont les éléments ne relèvent pas d'un intérêt visuel attendu.
- *La Topographie anecdotée du hasard*, en 1961, de Daniel Spoerri, trace un panorama de l'intime en cartographiant chaque objet présent sur sa table de travail et en le recontextualisant par un court texte dans l'esprit des notices muséales.

On parle également de vision panoramique, de format panoramique en photographie, de mouvement panoramique en cinéma. Ainsi en 1845, Charles-Marie-Isidore Choiselat et Stanislas Ratel contournent les limites du format de la chambre photographique et mettent bout à bout cinq plaques pour représenter, par cinq daguerréotypes, la Rade de Toulon. Aujourd'hui, le photographe Andreas Gurski, par la manipulation numérique, crée un espace visuellement cohérent grâce à plusieurs vues qui n'ont pas été prises simultanément (*New York Stock Exchange*, 1991). En cinéma, les mouvements panoramiques de la caméra amènent à dévoiler progressivement un plan d'ensemble, il en existe de différentes sortes, horizontaux ou verticaux : la caméra, immobile, pivote autour d'un axe. Le genre du western va exploiter le panorama des grandes plaines de l'Ouest américain (John Ford, *La poursuite infernale*, 1946). Il est aussi employé par Jean Renoir (la séquence d'ouverture du *crime de M. Lange*, 1935), ou plus tard par Jean-Luc Godard (le plan de fin du *Mépris*, 1963, où le réel rejoint la fiction).

Le langage courant utilise fréquemment le mot panorama pour désigner un état des lieux large, l'inventaire d'un certain nombre d'éléments ou de faits que l'on observe, mesure, répertorie et classe avec une prise de distance. C'est ce deuxième sens qui est le plus à l'œuvre avec la citation de Raymond Depardon, invité à établir le panorama d'une France du début du XXI^e siècle, dans la série *La France de Raymond Depardon* (2011 : « *J'ai visité des lieux très différents, où parfois l'histoire n'a rien de commun d'un "pays" à un autre. Cette distance que je me suis imposée, techniquement et formellement, m'a permis de passer au-dessus des spécificités régionalistes et d'essayer de dégager une unité : celle de notre histoire quotidienne commune.* »

Le dossier

Les documents iconographiques proposés dans le dossier interrogent la notion de *panorama* selon des acceptions différentes, susceptibles d'apporter des pistes variées pour enrichir la réflexion du candidat :

- **David Hockney** s'empare d'une acception classique du terme, selon une disposition verticale et avec ce que la peinture peut porter d'une tradition de la vue englobante et du paradoxe de points de vue multiples rassemblés sur la toile.
- **Bertrand Lavier** propose une approche plus ironique de ce que le tourisme peut véhiculer autour de la notion désuète et stéréotypée du panorama (celui des panneaux d'autoroute, qui nous imposent, selon une iconographie simpliste, ce qu'il faut avoir vu). Ses recouvrements par empâtements induisent une mise en abîme du panorama cézannien sur la Montagne Sainte Victoire. Aux signes codifiés du panneau signalétique, Bertrand Lavier en ajoute un autre : cette touche à la « Van Gog » qui en marque le déplacement dans le champ artistique.
- **Luc Courchesne** travaille une dimension plus technique du panorama, par la conception d'un objectif circulaire, capable d'englober l'ensemble de l'espace environnant, sur un mode proche de l'objectif fish-eye qui n'est pas sans faire écho aux miroirs convexes des cabinets de curiosités. Le monde, ainsi distendu, devient le panorama « individuel » de l'artiste qui s'en empare.

On peut également signaler qu'il existe des liens entre la notion de panorama et le programme limitatif de terminale en option facultative, puisque certains des murs peints par Véronèse dans la Villa Barbaro construite par Palladio à Maser, proposent en trompe-l'œil des panoramas divers de la campagne vénitienne environnante.

La réalisation plastique dans le cadre de l'épreuve

Dans le dossier proposé, il est rappelé le cadre réglementaire dans lequel s'inscrit l'épreuve, dont le respect garantit l'équité entre tous les candidats. Il s'agit de « *réaliser une production plastique bi ou tridimensionnelle témoignant d'un parti-pris et d'un projet artistique.* » Il est précisé : « *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.* »

Il est donc bien attendu du candidat qu'il s'empare du sujet dans son ensemble, qu'il analyse ce qui lui est proposé et qu'à partir de l'ensemble de ces éléments il bâtit sa propre problématique, qui servira de cœur au travail. En ce sens, ce moment de l'épreuve peut être rapproché de l'épreuve d'oral professionnel dans certaines compétences mobilisées. 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.

La production plastique résulte également d'une conduite créatrice. Guidée par une intention, elle peut cependant conserver sa dimension aventureuse et exploratoire tout au long de la production. S'il y a une intention initiale, elle est le point de départ et non la seule préfiguration ou la stricte programmation sans changement possible du résultat final. L'épreuve n'est pourtant pas un moment de totale libre création artistique. Elle est davantage une sorte de démonstration de la capacité du candidat à mettre en œuvre des compétences professionnelles dans l'analyse, la réflexion, la problématisation, mais aussi dans l'effectuation de gestes plastiques et techniques, comme autant d'éléments signifiants. La dimension *poétique* de la démarche est fondamentale : il s'agira d'en rendre compte à l'oral.

Le rapport de la session précédente le rappelait, « *ce sont autant de compétences qui permettront aux lauréats d'assurer un accompagnement efficient, éclairé et rigoureux des élèves dans leur parcours de formation en arts plastiques au lycée.* »

Constats et remarques sur les réalisations plastiques

Les conditions d'accueil qui avaient prévalu l'an passé ont été reconduites : chacun disposait d'un espace égal de trois mètres sur trois, délimité par du ruban adhésif blanc sur la moquette noire, et d'une arrivée d'électricité.

Dans un souci d'égalité, aucun candidat n'avait possibilité de s'appuyer sur un mur.

Les candidats, bien informés, se sont pliés aux contraintes d'espace et de temps. L'épreuve s'est déroulée sans qu'il ait été déploré de problème majeur. **Rappelons toutefois qu'il faut veiller à ce que les productions ne se parasitent pas les unes les autres.** Certaines propositions minimales ou de constitutions délicates ont dû côtoyer des installations plus envahissantes ou fragiles. Le bon sens de chacun est requis pour éviter toute perturbation des travaux voisins, par exemple en cas d'utilisation de substances volatiles.

Les réalisations produites cette année furent de natures très variées : dessins, gravures, installations, assemblages, travaux photographiques, projections vidéo... Le jury a d'ailleurs pu remarquer une utilisation de la vidéo plus importante que lors de la session précédente. Cette diversité des techniques et des médiums fait écho à l'art d'aujourd'hui et rend compte de la pluralité et de la contemporanéité des regards et des univers artistiques des candidats. Par ailleurs, beaucoup de réalisations prenaient cette fois davantage en compte l'espace de monstration, le point de vue du spectateur, l'environnement du travail. Ceci s'explique sans doute par le sujet « *Panorama* » qui induisait un questionnement autour de ces notions.

La relation au sujet

Sur ce point, il a été relevé une diversité dans les approches. Les propositions les plus intéressantes étaient structurées sur une compréhension complète et personnelle du sujet, et apportaient un regard singulier qui éclairait la question du panorama. Cependant, certains candidats ont repris de façon trop littérale le terme de panorama, et n'en ont imaginé qu'une illustration sous forme de dessin, de peinture ou d'installation, sans dégager de problématique définie. Un autre écueil a été de ne considérer que le sens métaphorique ou figuré de l'intitulé du sujet. Cela a entraîné certains candidats à parler de *panorama mental* ou de *panorama de la mémoire*, formules dont le jury a peiné à circonscrire le sens et qui pourraient laisser penser que l'on peut faire dire ce que l'on veut aux termes proposés.

Le jury a aussi regretté que certains candidats, visiblement familiarisés avec certains matériaux ou certaines techniques, aient simplement fait la démonstration de leur maîtrise. Leurs travaux n'entretenaient ainsi qu'un rapport assez lâche, voire indistinct avec le sujet. Avoir une pratique, c'est être en mesure de la déplacer en fonction des contraintes rencontrées, *sans s'y enfermer* : **le sujet n'est pas destiné à être éludé, ni à être une simple amorce à la proposition des candidats qui doivent réellement le prendre en compte.**

Enfin, il arrive parfois que des citations inutiles des documents visuels apparaissent dans les productions. Ces prélèvements sont bien entendu encouragés s'ils sont pertinents mais desservent le travail lorsqu'ils semblent gratuits et anecdotiques.

La qualité des réalisations

Les travaux de cette session présentaient, comme l'an passé, une grande hétérogénéité quant aux différents niveaux de maîtrise, même si de moins grands écarts ont été relevés.

Les productions les plus faibles étaient celles de candidats qui, vraisemblablement, n'avaient pas, ou plus, de pratique régulière et qui, par conséquent, souffraient d'un manque de maîtrise plastique et d'une pauvreté des moyens techniques mis en œuvre. Certains candidats ont d'ailleurs su analyser le sujet de façon pertinente et fine, mais ont été desservis par l'indigence de leur production.

Conseils pour la pratique

Il est utile de faire ici un rappel du rapport de l'année passée : « *se préparer à cette épreuve est un travail au long cours qui repose principalement sur deux compétences : la mise en place d'une pratique artistique personnelle et l'adaptation de cette pratique à un sujet précis.* »

Ce n'est qu'au prix de ce travail que chacun pourra développer les fondamentaux du geste et de la pensée plastique, qu'il faut compléter par la lecture d'écrits et la visite d'expositions. Il est à rappeler qu'il est risqué pour les candidats d'utiliser, lors de cette épreuve, des matériaux ou médiums qui ne leur sont pas familiers et dont la maîtrise risque de leur échapper dans le temps imparti.

Le jour de l'épreuve, il est conseillé aux candidats d'envisager leur travail, dès sa conception, comme une programmation dont il faudra décomposer les étapes lors de la soutenance devant le jury. En quelque sorte, il faut pratiquer tout en anticipant l'oral et la manière dont y seront justifiés ses choix et gestes plastiques.

Présentation de son travail par le candidat et discussion avec le jury, dite la soutenance

Suite à la journée de pratique, les candidats disposent d'un temps variable mais suffisant pour préparer leur exposé d'une durée de dix minutes, et l'entretien de vingt minutes. Il s'agit alors d'énoncer un propos clair, argumenté et étayé permettant au jury de comprendre leur cheminement depuis la saisie du sujet jusqu'à l'achèvement de leur production plastique.

Précisons qu'à l'issue de la journée de travail, les travaux sont laissés sur place. Le jury les découvre le lendemain, hors présence des auteurs. **Cette observation se fait sans permettre aucune manipulation.** Les ordinateurs et appareils de projection ont été remisés. Par conséquent, si des dispositifs demandent à être installés, ouverts, dépliés, ou encore branchés et mis en marche, ce sont les candidats qui devront en faire la démonstration lors de leur exposé. Le jury ne les découvrira qu'au moment de l'oral.

Constats et remarques sur l'exposé

Les candidats ont, en grande majorité, fait une présentation construite qui respectait précisément le temps imparti. Tenant compte du cadre de l'épreuve, ils ont su montrer des qualités professionnelles d'expression et de communication.

Il avait été remarqué l'an passé que l'analyse du sujet avait souvent été trop longuement traitée au détriment de la présentation du travail personnel : cette année, le temps consacré à ces deux volets de l'exposé était la plupart du temps bien équilibré. Cependant, les meilleures prestations ont été celles qui ne scindaient pas ces deux moments de façon distincte et artificielle.

La présentation de la démarche et de la production

Les prestations les plus appréciées cette année encore étaient celles qui exposaient une problématique singulière offrant un point de vue affirmé sur le sujet. 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.

L'intitulé

Il a été remarqué cette année que trop de candidats ont simplement donné la définition du dictionnaire du mot *panorama*, voire en ont évoqué rapidement l'étymologie. Cette réduction univoque et élémentaire était maladroite, car elle n'offrait que peu de possibilités de questionnement.

Le jury a aussi souvent regretté que certains candidats opèrent, lors de leur présentation, des glissements sémantiques qui amenaient à confondre le panorama, le paysage, le territoire ou l'espace et à utiliser les termes indifféremment au lieu de les mettre en tension pour étayer leur réflexion. Ce manque de rigueur a trop souvent conduit les candidats à réaliser des œuvres en trois dimensions visibles indifféremment sous tous les angles, déplaçant ainsi sans réellement la questionner la question du point de vue et de la place supposée du spectateur, *a priori* induite par le principe du panorama.

Le dossier documentaire annexé au sujet, dit le corpus

Alors que nous avons regretté l'an passé une description souvent fastidieuse des documents du corpus, ils ont cette année été assez rapidement décrits et commentés. Malheureusement l'approche souvent trop simple et littérale, un peu scolaire, se réduisait parfois à la simple évocation d'une de leur dimension formelle.

La peinture de David Hockney a ainsi souvent été réduite à son format vertical sans que cela débouche sur une interrogation fructueuse. Le tableau a trop souvent servi de prétexte à une lecture uniquement autobiographique ou intime de l'œuvre, sans aborder la relation au réel qu'il présente. De même, la peinture de Bertrand Lavier a souvent permis aux candidats d'évoquer la signalétique autoroutière mais sans réellement questionner le point de vue, les rapports d'échelle, la notion de focalisation, ou, dans un autre registre, les codes de représentation, le motif dans la peinture et sa dimension pittoresque. Les photographies de Luc Courchesne, quant à elles, ont souvent été convoquées pour leur format qui a inspiré la forme circulaire de certaines productions plastiques sans que cela ne fasse sens en regard de la notion de panorama.

Il n'est pas attendu des candidats qu'ils fassent une analyse complète de chaque document, ni qu'ils les citent ou les convoquent à part égale. Ces pièces annexes doivent plutôt permettre à chacun d'ouvrir et de questionner le sujet afin d'en dégager un axe de travail pertinent et original. Il s'agit de faire apparaître, lors de l'exposé, en quoi elles ont, chacune et de façon spécifique, contribué à nourrir la réflexion des candidats. Il est donc conseillé de s'y référer, au moment le plus approprié, au cours du déroulé des étapes du travail.

Les références personnelles

Il a été apprécié que les candidats aient tous enrichi leur présentation de références personnelles. Celles-ci n'ont pas besoin d'être très nombreuses lors de l'exposé, mais il est nécessaire qu'elles soient explicitement justifiées. Pour cela, il faut qu'elles soient bien maîtrisées et que les candidats puissent en relever les enjeux et les confronter à leur propre production. Elles peuvent être pertinentes y compris lorsqu'elles en sont formellement éloignées. En aucun cas, les œuvres citées n'interviennent comme un faire-valoir du travail présenté, ou comme une sorte de validation par analogie. Il est également toujours intéressant de voir proposer des références appartenant à des champs connexes aux arts plastiques, comme la littérature, la philosophie ou le cinéma. Les références doivent être envisagées comme participant au processus de création et de réflexion. Elles doivent permettre au candidat de situer artistiquement son travail dans le champ contemporain, de le nourrir, et il est généralement vain, voire contreproductif de convoquer une référence mal connue ou mal comprise.

Conseils pour l'exposé

Il semble judicieux de ne pas séparer la définition du sujet, l'étude du corpus et la présentation du travail plastique. Il est pertinent d'énoncer rapidement la problématique qui permettra ensuite d'articuler ensemble le sujet, les différents éléments du dossier, les références personnelles, au regard des choix plastiques et de leurs effets perceptibles par le jury dans la production finale. Rappelons que le travail de problématisation d'un sujet ne s'applique pas uniquement aux épreuves de culture et de didactique, mais aussi à l'épreuve de pratique. C'est la problématique élaborée qui permettra à chaque candidat de se positionner clairement vis-à-vis du sujet par le biais de sa réalisation plastique.

Il semble important également de veiller à ce que le temps de réflexion offert entre la fin de l'épreuve pratique et l'entretien n'éloigne trop le candidat de sa recherche initiale. C'est un moment qui peut certes être opportun pour préciser certaines références, mais il faut rester attentif à ne pas se laisser déborder par une accumulation de connaissances. Celles-ci risquent de venir se juxtaposer lors de la présentation orale sans servir véritablement le sens du propos développé. L'exposé doit rester en proximité avec le travail.

Constats et remarques sur l'entretien

Le jury a apprécié qu'une grande majorité des candidats aient su échanger de façon ouverte et cordiale, témoignant d'une capacité à dialoguer indispensable à l'exercice du métier d'enseignant. Les entretiens les plus productifs ont permis de préciser les intentions des candidats, de redéfinir et d'approfondir certaines notions qui avaient parfois été employées de façon peu précise lors de l'exposé.

Certains candidats ont toutefois semblé déstabilisés par la focalisation des questions du jury sur leur production plastique. Celle-ci est *nécessairement* l'objet central autour duquel se construit l'échange et le fait que le jury y revienne de nombreuses fois ne signifie pas qu'il la déprécie ou la remette en cause.

Les entretiens les moins satisfaisants révélaient souvent la posture rigide de candidats qui ne parvenaient pas à adapter leur discours aux questions posées, répétant plusieurs fois ce qui avait déjà été énoncé sans parvenir à déplacer leur point de vue.

L'entretien est la dernière étape de la soutenance. Il est pris en compte dans l'évaluation comme les autres moments de l'épreuve. C'est en quelque sorte le prolongement d'une réflexion qui ne se clôt pas à la fin de l'exposé, mais s'approfondit et se complexifie au fil du dialogue qui lui succède. Il vise, par des questions divergentes, à révéler les points marquants du travail, et à enrichir l'analyse qui a été entamée lors de l'exposé. Le candidat doit alors pouvoir se décentrer et envisager son travail d'un point de vue extérieur et nouveau.

Il est attendu dans cet échange la même rigueur conceptuelle et sémantique que dans l'exposé. Le vocabulaire y reste précis. Il y est démontré que les références avancées sont solides et étayées. Il révèle la réactivité du candidat, ses compétences à prendre en compte un regard alternatif sur sa production, à argumenter en justifiant de façon pertinente un parti-pris, ou à se montrer capable de se repositionner à partir de l'échange avec le jury. Ces compétences sont autant d'outils théoriques attendus d'un enseignant d'arts plastiques puisque, comme lors de la verbalisation avec les élèves, cet échange doit permettre d'explicitier l'implicite du travail, de porter un regard distancié et critique sur ce qui a eu lieu, d'engager la réflexivité donc un recul théorique sur la pratique.

C'est un moment professionnel important qui doit aussi faire émerger différents rapports à l'art : une approche sensible, enrichie d'un champ conceptuel, qui s'inscrit dans une connaissance des pratiques contemporaines.

Bien sûr, afin de permettre à chacun de développer au mieux sa pensée et son cheminement dans l'épreuve, le jury va chercher à mettre le candidat dans une posture la plus confortable possible. Il faut souligner que cette détente relative, qui vise à évacuer des blocages liés au stress, n'est pas le signe qu'il faille oublier le caractère professionnel de l'épreuve, ou tirer des conclusions hâtives quant à la teneur de l'évaluation.

Conseils 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. Il est conseillé d'organiser, dans la mesure du possible, des oraux blancs avec des pairs afin de s'entraîner à adopter un point de vue réflexif et distancié sur sa pratique.

Enfin, dans le cas où les questions du jury révéleraient une faiblesse ou une maladresse sur un point du travail ou de l'exposé, les candidats doivent être prêts à y revenir, à le remettre eux-mêmes en question, à tenter une nouvelle formulation plus appropriée ou plus explicite. Défendre son travail n'équivaut pas à revendiquer tous ses choix plastiques ou lexicaux. Si des contradictions sont soulevées, l'entretien offre la possibilité de les repérer et de les lever.

Repères bibliographiques

Nous renvoyons bien sûr vers la très complète bibliographie qui était présente dans le rapport de la session précédente. Nous avons tenté, pour éviter toute redondance, de condenser au maximum celle de cette année, en y listant les ouvrages essentiels qui peuvent servir de fondation à l'abord de cette épreuve.

Ouvrages généraux-vocabulaire des arts plastiques

- SOURIAU Étienne (sous la direction de), *Vocabulaire d'esthétique*, éd. PUF, Paris, 1990.
- BOSSEUR Jean-Yves, *Le vocabulaire des arts plastiques*, éd. Minerve, Paris, 2008.
- MÈREDIEU Florence de, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne et contemporain*, Paris, Coll. In extenso, éd. Larousse, 2008 (me édition revue et augmentée).

Ouvrages sur les pratiques contemporaines

- *Vitamin (P1[(200)], P2[(201)], P3[(201)]; D1[(200)], D2[(201)], Ph [(200)], 3D [(200)])* aux éditions Phaidon.
- VEYRAT Marc (sous la direction de), *100 notions pour l'art numérique*, Collectif Charenton-le-Pont, Coll. 100 notions, Les Éditions de l'immatériel, Comptoir des presses d'universités, 2015.
- OLIVEIRA Nicolas de, OXLEY Nicolas et PETRY Michael, *Installations : L'empire des sens*, Londres, Thames & Hudson, 2004.

- POIVERT Michel, *La photographie contemporaine*, éd. Flammarion, Paris, 2009.

Ouvrages sur le processus créateur

- MARTIN-FUGIER Anne (trilogie de), *Galeristes* (2010), *Collectionneurs* (2012) et *Artistes* (2014), éd. Acte sud.
- INGOLD Tim, *Faire – Anthropologie, archéologie, art et architecture*, Bellevaux, éd. Dehors, 2017.
- SCHERB André, *La fable et le protocole – Processus de création en peinture*, Paris, éd. L'Harmattan, « eurêka & c^{ie} », 2012.

Sitographie

- Le site *Critique d'art*, actualité internationale de la littérature critique internationale permet de se tenir informé(e) de l'actualité théorique et artistique, grâce à une publication régulière de nouveautés à voir et à lire. <https://critiquedart.revues.org/>
- *Contemporary Art Daily*, site qui compile quotidiennement des images venant d'expositions internationales. <http://www.contemporaryartdaily.com>

Annexe : sujet de la session 2017

AGRÉGATION INTERNE ET CAERPA D'ARTS PLASTIQUES

Session 2017

Épreuve de pratique et création plastiques : réalisation bi ou tridimensionnelle à partir d'une programmation précise fixée par le jury

SUJET

« Panorama »

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 :
David Hockney, *Nichols Canyon*, 1980, peinture acrylique sur toile, 84 cm x 60 cm. Collection particulière.
- Document 2 :
Bertrand Lavier, *Paysages aixois*, 2014, peinture acrylique sur panneau métallique de signalisation routière, 140 x 240 cm. Galerie Almine Rech, Paris.
- Document 3 :
Luc Courchesne, *Journal panoscopique*, 1999.

Conçu par l'artiste à la fin des années 1990, le Panoscope est un dispositif de prises de vue permettant de réaliser des images panoramiques. La série photographique proposée par Luc Courchesne, *Journal panoscopique*, commencée en

1999 est constituée de déformations et d'anamorphoses produites par la lentille utilisée. Un petit pivot placé au centre des disques permet de faire tourner les images sur leur axe, interdisant tout point de vue privilégié.

- Document 4 :

Raymond Depardon, *La France de Raymond Depardon*, BNF/Seuil, catalogue de l'exposition à la Bibliothèque Nationale de France, Paris, 2010.

Document 1



David Hockney, *Nichols Canyon*, 1980, peinture acrylique sur toile, 84 cm x 60 cm. Collection particulière.

Document 2



Bertrand Lavier, *Paysages aixois*, 2014, peinture acrylique sur panneau métallique de signalisation routière, 140 x 240 cm. Galerie Almine Rech, Paris.

Document 3



Luc Courchesne, *Journal panoscopique*, 1999.

Conçu par l'artiste à la fin des années 1990, le Panoscope est un dispositif de prises de vue permettant de réaliser des images panoramiques. La série photographique proposée par Luc Courchesne, *Journal panoscopique*, commencée en 1999 est constituée de déformations et d'anamorphoses produites par la lentille utilisée. Un petit pivot placé au centre des disques permet de faire tourner les images sur leur axe, interdisant tout point de vue privilégié.

Document 4

« Qu'est-ce qui m'intéressait ? Les plages désertes m'ennuyaient, le patrimoine classique aussi. Tout doucement j'allais vers l'espace public, l'espace vécu, le territoire. »

Raymond Depardon, *La France de Raymond Depardon*, BNF/Seuil, catalogue de l'exposition à la Bibliothèque Nationale de France, Paris, 2010.

Rapport sur l'épreuve professionnelle orale

2° Épreuve professionnelle orale : leçon à l'intention d'élèves du second cycle prenant 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. Cette leçon, suivie d'un entretien avec le jury, peut faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat (durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure et quinze minutes maximum [leçon : trente minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum] ; coefficient 2).

Introduction

Concernant cette épreuve orale, nous renvoyons les futurs candidats au rapport de la session 2016. Il indique le caractère professionnalisant des sujets nouvellement conçus pour cette épreuve et en propose un éclairage particulièrement pertinent.

Ce rapport a été guidé par quatre préoccupations : informer le lecteur des conditions de l'épreuve, dresser le constat de ce qui a été observé durant cette session, s'appuyer sur un sujet particulier et proposer une suite de recommandations méthodologiques en guise de synthèse.

Bilan des problèmes observés lors de cette session 2017

Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve

Comme annoncé dans le rapport de la session de 2016, les dossiers sont constitués d'un énoncé directement emprunté aux programmes du lycée et de deux reproductions d'œuvres. Dans la plupart des dossiers, l'une est antérieure au XX^e siècle, l'autre est issue des XX^e ou XXI^e siècles.

Le candidat dispose de quatre heures de préparation pour analyser les documents fournis. Ce travail doit aboutir à la construction d'une séquence d'enseignement destinée à des élèves de lycée.

La première partie de cette épreuve consiste, durant trente minutes et sans interruption, à exposer l'analyse du sujet, une transposition didactique et un projet de séquence.

Un entretien de quarante-cinq minutes lui succède. Le jury pose des questions tant au sujet de l'analyse des documents et des questionnements qui en découlent que de la séquence présentée, de son dispositif, des objectifs visés, de l'évaluation, ou du partenariat avec les structures culturelles.

Pour la majorité des candidats la gestion du temps a été efficace. Certains restent cependant trop longtemps dans l'analyse des documents (plus de vingt minutes) et ne peuvent présenter la séquence imaginée dans son intégralité. L'épreuve est à visée professionnelle ; elle demande au candidat une analyse rapide, mais riche, nourrie dans le but de développer un projet de séquence référé explicitement aux différents programmes du lycée.

Appropriation du sujet

Notre compte-rendu des problèmes observés par le jury sera illustré de quelques exemples et prendra particulièrement appui sur l'un des sujets donnés. Il ne s'agira pas d'une transposition didactique complète, seulement de ses principaux rouages. Le contenu de cet exemple est secondaire. Il importe surtout d'en comprendre le fonctionnement.

Sujet choisi comme exemple :

« Le temps de la réalisation »

- Anonyme, *Saint Matthieu, Évangéliste dit d'Ebon*, IX^e siècle, 2 6cm x 2 ,8 cm, encre et peinture sur parchemin, Bibliothèque municipale d'Épernay, France.
- Roy Lichtenstein, *Little big painting* (Petite grosse peinture), 1965, 17 ,7 cm x 20 ,2 cm, huile et magma sur toile, Whitney Museum of American Art, New York City, États-Unis.

Lors de cette session, l'extrait des programmes a généralement servi d'entame à l'approche du sujet. Des candidats ont su questionner le sens des mots, ce qu'ils induisent et leurs résonances dans

d'autres domaines. Certains ont su replacer l'intitulé dans les programmes de lycée, d'autres ont procédé autrement. L'interrogation des termes de l'extrait les a amené, par hypothèses successives, à situer judicieusement leur projet de séquence au regard des programmes du cycle secondaire. À noter que certains dossiers font référence aux programmes de seconde en enseignement d'exploration.

Dans le dossier pris en exemple, l'intitulé faisait écho au programme de première de spécialité et plus précisément au chapitre : « La figuration et le temps ». Mais l'intitulé était suffisamment ouvert pour permettre de s'engager sur d'autres niveaux à condition d'expliquer ses choix. Ainsi le chemin de l'œuvre est aussi inscrit dans le programme d'arts plastiques de terminale littéraire ou de première facultative.

À un moment ou à un autre l'ancrage dans les programmes est incontournable. Nous verrons plus loin qu'il peut être repris pour fonder le passage de l'analyse du dossier à la construction d'une séquence. Trop de candidats se sont contentés de les évoquer sans les questionner.

« Qu'est-ce que « le temps de réalisation » ?

Avant même de voir ce que les documents visuels offrent comme pistes de travail, il convenait d'interroger le sens de cet énoncé : « Le temps de réalisation ». Postulons que le temps de réalisation n'est pas le temps d'effectuation. Le facteur temps, justement, permet de les distinguer. Il est possible de mesurer une durée d'effectuation. C'est ce que Fragonard aurait indiqué sur une étiquette autrefois collée au dos du *Portrait de l'Abbé de Saint Non* (1769) : « en une heure de temps ». Le temps de réalisation est plus complexe à appréhender. Fondièrement subjectif, il s'éprouve plus qu'il ne se calcule. Le temps d'une réalisation commence-t-il au moment où se forme le projet de faire quelque chose (seul ou à plusieurs) ? Comprend-il les moments de réflexion (vagues, précis, formalisés, solitaires ou collectifs), les périodes de recherches, d'essais successifs (esquisses, études, maquettes, rushs), les phases d'analyse, les intervalles inactifs (de plusieurs années pour certaines œuvres) ? Se termine-t-il lorsque son installation est achevée ? Mais alors, qu'en est-il d'œuvres qui se poursuivent indéfiniment (R. Opalka) ou via un protocole laissé par l'artiste à une institution muséale (J.P. Raynaud et son Container zéro) ? Le temps du faire (rapide ou lent, programmé ou exploratoire, s'apprécie différemment suivant l'auteur (individuel ou collectif), la technique employée (cinéma, peinture, enluminure, photographie, performance...) et les dimensions de l'œuvre (format, durée, nombre).

Une telle réflexion permet au candidat de mettre en avant ces différentes questions (processus, auteur, médium, dimensions) et de s'en saisir pour analyser les deux œuvres reproduites. En quoi leur format, leurs médiums, leur processus de création déterminent-ils leur temps de réalisation ? Mais aussi quel point de vue particulier ces deux œuvres offrent-elles sur le temps de réalisation ?

L'extrait de programme a été analysé, parfois de manière pertinente, mais sans entretenir de relation suffisamment explicite avec l'analyse des œuvres du dossier. Ces deux pièces du sujet doivent s'éclairer l'une et l'autre. Plus encore, trop de candidats ont analysé les documents successivement sans s'interroger sur les raisons de leur association.

Faut-il rappeler ici la nécessité de porter un regard curieux, attentif aux œuvres proposées, de s'intéresser à leurs propriétés plastiques, à leurs caractéristiques procédurales, éventuellement à leurs indices iconiques ?

Les références avancées par les candidats sont souvent maigres - ou trop nombreuses, sorte de catalogue d'œuvres sans véritable incidence sur l'analyse. Parfois, au contraire, des références extérieures ou connexes au domaine des arts plastiques ont permis d'ouvrir le propos.

Les deux œuvres de notre sujet questionnent le temps de réalisation figuré ou celui éprouvé par l'artiste.

Ces deux temps se superposent, sont souvent en tension, questionnant l'idée même de la création comme cheminement, processus créateur.

Dans *l'Évangélique d'Ebon*, le temps de réalisation figuré est un temps lent, celui de l'écriture. Il est aussi celui de l'inspiration divine éprouvée par saint Matthieu. Un ange et son phylactère, presque invisibles, sont discrètement reliés au saint et semblent insuffler le contenu à venir. Le regard de

Matthieu témoigne de sa concentration. Sa fébrilité intérieure se retrouve dans le paysage frémissant, faisant écho aux plis sinueux de sa tunique ample. Saint Matthieu apparaît agité, marqué d'une émotion intense liée à l'écriture de son évangile. Le temps de réalisation figuré concilie vivacité des idées et minutie de l'écriture, l'écrivain étant ici réceptacle et transcripateur du divin, c'est celui qui donne à voir, qui dans son isolement créateur fait émerger l'Idée. Ce temps de réflexion, d'introspection se retrouve aussi dans le deuxième document du dossier, permettant d'ouvrir sur des questions d'ordre philosophique (Kant, Pascal et l'infini, Bergson et les notions de temporalité, de durée, d'intervalle du temps perçu).

Dans *Little big painting*, le temps de réalisation figuré, est celui des coups de brosse, un temps rapide, court moment où le pinceau macule la toile, laissant apparaître des coulures, la trace même de l'outil (stries, empâtement de la matière colorée). Mais il ne s'agit que de l'illusion d'une gestualité. Lichtenstein imite la trace peinte d'un geste vif sur un grand format. Il fait ironiquement référence à l'Action painting comme acte spontané de peindre, comme peinture agissante (Pollock, De Kooning...).

Le dossier questionne également le processus de création, le temps de réalisation comme cheminement. Dans *l'Évangélique d'Ebon*, l'auteur anonyme crée une œuvre de petit format qui prend sa place dans un livre religieux. La composition, le choix des outils font partie du processus de création. Deux techniques sont utilisées successivement, la peinture et l'encre pour les rehauts, le graphisme. Les traces de pinceau sont souvent nerveuses pour représenter le paysage, les plis. L'artiste tente par un graphisme énergique, de donner vie à la scène, d'y insuffler un frémissement. Le temps de réalisation semble plutôt rapide, contrastant avec Saint Matthieu en pleine création, ingérant la parole divine pour la faire sienne.

Little big painting donne aussi à voir le processus de création de Roy Lichtenstein. Contrastant avec le temps figuré, avec l'idée de traces rapides jetées sur la toile, l'artiste réalise minutieusement sa toile selon un processus qui lui est propre (agrandissement, grille pour réaliser la trame, cernes, aplats de couleurs industrielles...). Son travail n'a rien de spontané, dénué de tout pathos, il est contrôlé, réalisé mécaniquement en reprenant les conventions de la bande dessinée. Ramenant l'expressionnisme abstrait à une image, un stéréotype, le Pop artiste reprend de manière critique et non sans humour, un débat sur une valeur artistique (encore très présente chez les élèves) : le temps passé à la réalisation d'une œuvre. La peinture est questionnée, comme acte de création.

Le temps de réalisation est fait d'étapes successives, plus ou moins visibles, avec des aléas, enrichissant l'œuvre, la nourrissant dans son parcours singulier. Dans les deux œuvres du dossier, le temps figuré s'oppose au temps de réalisation vécu par l'artiste.

Dans *l'Évangélique*, la rapidité et la nervosité du geste graphique contrastent avec l'attitude concentrée, méditative du Saint. Chez Lichtenstein, le geste représenté s'oppose à la réalisation même de la toile.

Le dossier questionne le temps de la réalisation comme étant un temps propre à l'œuvre, celui du cheminement. Toute œuvre est issue d'un processus, avec des étapes plus ou moins conscientes (mûrissement de l'idée, d'une « envie » d'œuvre), maîtrisées (aléas, hasard, reprise, arrêt, pause). Le tempo du poïen est fonction des gestes, formats, outils utilisés par l'artiste. Le temps de réalisation va de l'idée à son achèvement, sa monstration. L'œuvre finie n'est qu'une partie de ce processus créateur.

Le dossier joue de deux temporalités au sein des deux œuvres, le temps de réalisation figuré / le temps de réalisation comme étant issu de contraintes pratiques.

Compétences et connaissances professionnelles

Trop souvent, les leçons présentées n'ont pas donné la mesure d'une réflexion professionnelle. Les candidats se sont généralement limités à décrire une séquence sans argumenter les choix effectués, sans les fonder sur des recherches en sciences de l'éducation, sans que la stratégie d'enseignement soit élucidée et située parmi les modèles pédagogiques existants.

Le projet de séquence devrait être emblématique d'une conception plus large de l'enseignement des arts plastiques et donner une idée du *projet d'enseignement*²² du candidat. Quelques-uns sont parvenus à en rendre compte, parfois pour répondre à une question du jury.

Beaucoup ont démontré une assez bonne familiarité avec les programmes. Attention toutefois à ne pas les convoquer de manière trop mécanique. Il importe de les appréhender de manière réflexive, à l'instar de l'extrait proposé par le sujet. Peu de candidats ont eu le souci de se référer aux programmes des cycles antérieurs (cycles 3 et 4 notamment). L'enseignement des arts plastiques ne commence pas en lycée ! Il y avait pourtant là un moyen, pour le professeur de collège, de s'appuyer sur ce qu'il connaît le mieux et une belle occasion de s'inscrire dans la logique curriculaire des nouveaux programmes : partir des compétences travaillées en collège pour les approfondir en lycée.

Par exemple, la question du temps de réalisation s'enracine dans des compétences des cycles 3 et 4

Par exemple : « *Mettre en œuvre un projet* » et plus particulièrement « *Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique et en anticiper les difficultés éventuelles* » ou « *Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci* » (des compétences qui relèvent directement des domaines 2 et 3 du socle commun « *Les méthodes et outils pour apprendre* » et « *La formation de la personne et du citoyen* »).

Un tel ancrage avait l'avantage et le mérite de saisir des contenus d'enseignement déjà travaillés. Reste ensuite à les penser avec un niveau de complexité adapté au lycée. Qu'est-ce qu'approfondir une connaissance ou une compétence en arts plastiques ? Cette question est aujourd'hui devenue incontournable. Des ressources sur eduscol proposent différentes pistes à méditer, à éprouver et à transposer vers l'enseignement en lycée. Dans la continuité de notre exemple, les candidats auraient déjà pu tirer parti des instructions mentionnées dans le chapitre « *Figuration et temps conjugués* » du programme de première de spécialité et/ou s'intéresser de près à ce que le programme de terminale décrit sous le titre « *Le chemin de l'œuvre* ». Au-delà, les réflexions décrites dans le paragraphe « *Définitions et objectifs* » sont particulièrement propices aux questions du processus créatif qui ont été dégagées du dossier « *La pratique artistique met une intention à l'épreuve de sa concrétisation. Par l'expérience sensible, la pratique vise à faire expérimenter et comprendre des processus de création et à favoriser la construction d'attitudes artistiques.* »

Se dessinent ainsi, progressivement, des objectifs et des apprentissages. Il appartient ensuite au candidat d'opérer des choix et, éventuellement, des reformulations. Nous avons constaté que cette exploration était généralement trop rapide (voire absente) et que, lorsque le candidat parvenait à expliciter ses visées pédagogiques, elles n'entretenaient qu'un rapport lointain ou trop implicite avec les particularités du sujet.

La construction d'une séquence d'enseignement est un acte complexe. Elle est révélatrice d'une expérience et d'une réflexion professionnelles. Sa cohérence avec le sujet, avec l'analyse qui a été faite du dossier et avec les objectifs et contenus retenus, constitue un premier critère de jugement. Trop de fois, les séquences décrites manquaient de cette cohérence. À titre d'exemple, partir d'un extrait des programmes tel que « *La mise en situation de l'œuvre dans les espaces de monstration* » et finir par réclamer à des élèves de première de spécialité de montrer dans leur lycée « *la réalisation d'un être hybride* » nous est apparu comme une double déviation, vis-à-vis du sujet et du niveau de classe concerné. Attention aussi à ne pas substituer le travail de transposition à la recherche d'une « bonne » incitation. Qu'est-ce que les élèves sont censés en faire ? En règle générale, ces formules se sont avérées aussi opaques qu'impuissantes à « inciter » quoi que ce soit.

Enfin, le jury s'est inquiété du maigre rôle accordé à l'évaluation dans quantité de leçons.

Nous pourrions retenir de notre analyse du sujet sur *Le temps de réalisation*, les visées pédagogiques suivantes « **les élèves seront amenés à identifier les principales phases de leurs processus de**

²² Cf. la ressource eduscol du cycle 4 intitulée *Enseignement des arts plastiques et projet d'enseignement*. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/31/3/30_RA_C4_AP_Enseignement_des_AP_et_projet_denseignement_567313.pdf (consulté le 13 mai 2017).

création et, plus précisément, à prendre conscience des rôles joués par le temps de réalisation dans leur travail. Aussi, parce qu'ils seront conviés à modifier un paramètre temporel de leur processus, les élèves s'ouvriront à d'autres façons d'envisager la création d'une production plastique. »

En situant ces visées en fin de premier trimestre et en classe de terminale option obligatoire, nous pourrions considérer que les élèves auraient déjà nourri par exemple leur portfolio numérique d'un nombre conséquent de réalisations produites au moins depuis la première (un portfolio constitué de reproductions de leurs travaux, de réflexions émanant de leur professeur, de leurs camarades et d'eux-mêmes sur ce qu'ils ont fait). Un portfolio qui, parce qu'il témoignerait de leur parcours de formation (dont les références artistiques étudiées), constituerait, régulièrement, un support privilégié d'évaluation-analyse. La séquence commencerait par un travail d'écriture. Dans leur portfolio, au regard de tout ce qu'ils ont réalisé jusqu'à présent et des récurrences observables, les élèves auraient à caractériser leur pratique en cinq questions : *Combien de temps en moyenne je consacre à une réalisation ? Quels sont les moyens techniques que j'utilise le plus souvent ? Quelles sont les dimensions qui me sont les plus familières ? Qu'est-ce que je commence par faire ? Quelle forme de recherche est en œuvre dans ma manière de travailler ?* Cette réflexion - trace écrite de l'auteur-élève se représentant travaillant - résulterait d'une concertation avec un camarade.

Suite à quoi chacun aurait à produire, en trois heures, une nouvelle réalisation en modifiant significativement l'une des caractéristiques de sa pratique. Nécessairement, l'expérimentation et la réflexion développées par les élèves devraient se déterminer par rapport à cette durée scolaire, relativement à elle.

Les élèves seraient toutefois confrontés à des questions qui, au bout de cette phase de pratique, donneraient lieu à un échange verbal avec l'ensemble de la classe : qu'est-ce qui a été modifié ? pourquoi ce choix ? quelles incidences ? Qu'est-ce qui résulte d'un temps plus long ou plus court ? D'un changement de médium ou de format ? D'une autre manière de commenter ? D'une autre forme de recherche ?

Analyser ces incidences sur son propre travail, voir ce que les autres ont fait, entendre ce qu'ils en disent (notamment leur compréhension des termes « significativement » et « recherche »), devrait aider l'élève à identifier son propre processus de création mais aussi à envisager d'autres possibilités.

De manière à ce que cette réflexion soit réinvestie dans leur pratique, les élèves pourraient être engagés à réaliser, sur deux autres séances de pratique (six heures) une ou plusieurs productions avec la même consigne : *modifier significativement une caractéristique de votre pratique*. Certains n'en feraient qu'une en utilisant la totalité du temps, d'autres en produiraient plusieurs, dans tous les cas, ce réinvestissement permettrait de consolider les compétences visées : identifier différents temps en œuvre dans une réalisation, analyser leur rôle, élargir son processus de création et en prendre conscience. En ce sens, la séquence imaginée relèverait d'un travail de métacognition et concourrait à leur autonomie.

L'analyse comparée (écrite ou orale) de documentaires vidéo et/ou de citations et/ou de témoignages consacrés à des pratiques artistiques dont la relation au temps est radicalement différente (les esquisses et études d'un Nicolas Poussin, une interview d'Alberto Giacometti, un film sur Roman Opalka, des propos d'un Sol LeWitt²³... ?) permettrait aux élèves d'étayer et d'approfondir leurs apprentissages.

Tant au niveau de l'analyse du dossier que du dispositif pédagogique ébauché, beaucoup de précisions manquent, à commencer par un argumentaire. La place nous restreint. Nous espérons cependant en avoir assez dit pour permettre au lecteur d'en saisir des repères. Cet exemple n'a pas la prétention d'être indiscutable. Il faut au contraire le mettre en critique, le démonter pièce à pièce pour en extraire des rouages susceptibles d'être transférés et adaptés dans d'autres transpositions didactiques.

²³ Sol LeWitt qui explique dans le premier de ses Paragraphs on Conceptual Art (Artforum vol.5 n°10, juin 1967) « *Quand un artiste utilise une forme conceptuelle, cela signifie que tout est arrêté et décidé préalablement et que l'exécution est une affaire de routine. L'idée devient une machine qui fait l'art.* ».

Communication

L'expérience professionnelle des candidats a été généralement perceptible lorsqu'il s'est agi d'évaluer les qualités de communication lors de l'exposé. En conséquence, ceux qui peinaient à développer un propos clair, structuré et soucieux de leur auditoire ont été fortement distancés. Aussi faut-il signaler la fréquence de panneaux affichés totalement illisibles.

Enfin, le jury a valorisé les candidats qui, en peu de temps, après tous les efforts déjà fournis et dans le stress de l'épreuve, ont été capables de s'appropriier les questions du jury, de témoigner d'un recul réflexif et, plus rarement, de repenser efficacement une analyse ou un dispositif.

Recommandations

Lors de son entraînement et *a fortiori* durant la phase de préparation de l'épreuve, le candidat est invité à s'approprier les différentes recommandations évoquées ci-après :

1. Analyser et confronter les deux pôles du sujet, l'extrait des programmes et les documents visuels (ignorer ou minorer l'un d'eux est réhibitoire). Quel que soit l'ordre de l'analyse, c'est au **croisement** de ces deux pôles qu'il convient de dégager une problématique capable de donner sens à la leçon. Les recommandations suivantes empruntent l'ordre le plus usité : examen de l'énoncé puis des documents. Il peut être aussi pertinent, voire plus opportun d'inverser cette succession.
2. Repérer les questions soulevées par les termes du **programme**. Les mots employés par l'extrait, y compris les plus simples, doivent être considérés comme des leviers de réflexion, non comme des évidences. En s'appuyant sur sa culture esthétique, artistique et pédagogique, il appartient au candidat d'appréhender leur sens, leur polysémie et d'interroger les enjeux généraux de la citation (ne pas se limiter à une suite de définitions). Aussi est-il nécessaire d'identifier la nature de l'extrait (notion, opération, méthode, objectif...) pour le situer dans l'ensemble des programmes du second cycle et pour envisager la question posée en creux (par exemple, si l'énoncé définit des moyens, il faudra interroger leurs fins ou inversement).
Il paraît judicieux de retenir de cette première analyse deux ou trois questions qui serviront d'analyseurs pour explorer les documents visuels proposés.
3. Étudier les **œuvres** reproduites de manière croisée et au regard des questions dégagées de la citation. En quoi, permettent-ils de les spécifier ? Et inversement, en quoi les questions engagées par l'extrait permettent-elles d'appréhender les œuvres reproduites ?

En développant une attention sensible aux qualités matérielles, techniques ou plastiques des œuvres, le candidat crée les conditions indispensables à l'exploration de leur sens. Parce qu'il envisage leurs différents contextes, qu'il les compare avec d'autres exemples significatifs, son analyse aura de quoi interroger leurs dimensions historique, sémantique ou esthétique.

Les deux documents proposés ne sont pas là par hasard. Leur rapprochement constitue déjà une question. Veiller à confronter leurs analyses, à concevoir ce que ce choix ouvre comme réflexions pour nourrir les questions dégagées de l'extrait de programme. Pour éviter de se perdre dans des considérations hors sujet, il importe de travailler au cœur de ces croisements : entre les deux œuvres ; entre les œuvres et l'énoncé. Se joue ici la problématisation du sujet.

4. Diriger l'analyse du sujet (quel que soit l'ordre des précédentes étapes) avec le souci constant d'en recueillir de quoi fonder un enseignement. L'épreuve demande d'opérer une transposition didactique à partir d'un dossier donné. Une **transposition didactique** est une histoire de passages. Elle « désigne, écrit Yves CHEVALARD, le processus par lequel un élément de savoir savant devient une connaissance à enseigner puis un objet d'enseignement.²⁴ » Un champ disciplinaire, son histoire, ses discours, ses réalisations proposent des questions à identifier et à situer parmi les programmes d'enseignement. Il s'agit d'analyser le dossier *pour* en extraire des connaissances, des réflexions, des compétences, autrement dit les savoirs qui seront enseignés via une séquence pédagogique. Pendant l'exposé, il est conseillé de les écrire au tableau au fur et à mesure de leur apparition ou lors d'une récapitulation. Une synthèse de ces savoirs en fin d'analyse à l'avantage d'amorcer une transition vers la présentation de la séquence. Les savoirs mis évidence à ce stade de l'exposé devront être

²⁴ Yves CHEVALARD, *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble, deuxième édition augmentée, 1991 (première édition en 1985).

reformulés en termes d'objectifs d'apprentissage et réapparaître, intégralement ou progressivement, lors des phases d'évaluation. Ils constituent donc la colonne vertébrale de la transposition didactique. La cohérence de la leçon tient largement dans leur réitération.

Soigner le passage de l'analyse à la séquence. Il est l'occasion de questionner le rapport entre les savoirs repérés et les différents programmes, de choisir le niveau de classe qui sera concerné par la séquence. Aussi, cette transition est un moment privilégié pour circonscrire la problématique de la séquence et reformuler les savoirs recueillis lors de l'analyse en termes d'apprentissages. Ne pas se contenter de dresser une liste de notions ou de verbes et ne pas en rester aux mots valises (on n'enseigne pas « l'espace » et « la lumière » en soi). Proscrire les formules vagues du type « nous travaillerons la question de l'espace ».

Il s'agit de spécifier le plus clairement possible ce que les élèves vont apprendre. « *Nous avons une idée de ce que vos élèves devraient savoir mais que sont-ils censés apprendre ?* » ; « *En quoi, votre situation d'apprentissage permet-elle aux élèves de construire les savoirs visés par vos objectifs ?* » sont des questions clés du jury lors de l'entretien. Mieux vaut s'y préparer.

5. Privilégier un **objectif** autour duquel les différentes étapes de la séquence seront fédérées. Cet objectif principal définit la ou les compétence(s) essentielle(s) et spécifique(s) de la séquence. Il doit être intimement lié aux savoirs dégagés lors de l'analyse du sujet et aux préconisations des programmes. Naturellement, d'autres objectifs sont à l'œuvre. Notamment les objectifs transversaux présents dans la plupart des séquences, toujours travaillés parce que constitutifs du *projet d'enseignement*. Il est possible aussi de différencier les objectifs selon la nature des savoirs visés : savoirs notionnels, savoir-faire et savoirs comportementaux. Mais, pour ne pas se perdre dans une énumération inopérante, mieux vaut se fixer un cap, un objectif primordial. Éventuellement, le reste pourra être envisagé durant l'entretien.

Élaborer une séquence d'enseignement de manière stratégique. La construction d'apprentissages suppose que les élèves puissent identifier, reprendre et approfondir les savoirs visés. Les différents moments de la séquence (annonces, recherches, phases de pratique, verbalisations, rapports au champ artistique, synthèses, réinvestissement...) doivent être pédagogiquement utiles aux suivants et à la construction des apprentissages. Quelle que soit la **stratégie d'enseignement** employée, il revient au candidat d'en identifier le fonctionnement, de la situer parmi les modèles pédagogiques et d'être capable d'argumenter ses choix. Raison pour laquelle, le jour de l'épreuve, il importe de ne pas se perdre dans une séquence interminable et trop compliquée. Deux phases de pratique intelligemment articulées au reste de la séquence peuvent suffire.

L'attention aux rouages d'un enseignement, à l'ordonnement des temps du cours participe d'une polarité du *projet d'enseignement* défini par Jacques Ardoïno²⁵ : le *projet-programmatique* « *Ce dernier, qui se traduit par des objectifs, se définit avant tout en termes d'espace (plans, programmes), et s'il requiert parfois une autre dimension, il fait seulement appel à un temps mesuré, homogène, composé d'unités abstraites équivalentes (chronologie et chronométrie).* » Pour ne pas se limiter à une conception gestionnaire de l'enseignement, ces considérations stratégiques réclament d'être supervisées par quelques grandes finalités d'enseignement, ce que Jacques Ardoïno nomme le *projet-visée*. Autrement dit « *une intention philosophique ou politique, une visée affirmant, de façon quelque peu indéterminée, indéfinie, si ce n'est infinie, des valeurs en quête de réalisation* ».

6. Veiller à ce que les phases de **pratique** soulèvent concrètement les savoirs visés. En arts plastiques la pratique est le vecteur des apprentissages, il convient de lui accorder un rôle central. Il importe donc d'envisager précisément les conditions et les raisons de la situation imaginée : qu'est-ce qui est demandé ? Quels moyens sont proposés (outil, médium, matériau, support...) ? Pour quelle durée ? En combien d'étapes ? Le travail doit-il être réalisé individuellement ou à plusieurs ? Quelles réflexions les consignes et les contraintes cherchent-elles à favoriser ? Pourquoi revient-il aux élèves de déterminer tels ou tels choix ?

Formuler des demandes stimulantes, ouvertes, simples à comprendre et possibles à réaliser. C'est le travail effectué par l'élève qui doit être complexe, non la formulation de l'enseignant.

Le travail proposé doit avoir une ambition artistique, s'ancrer dans des débats de nature artistique mais aussi engager des choix signifiants, la sensibilité et les réflexions de l'élève. Lequel n'est pas limité à exécuter des opérations techniques ou plastiques, ce qu'il réalise a du sens.

²⁵ Jacques ARDOÏNO, *Les avatars de l'éducation*, PUF, Paris, 2000

Pourtant, les élèves de lycée ne sont pas des artistes. Ils sont là pour apprendre. Les inviter à faire quelque chose ne suffit pas à leur apprendre quoi que ce soit. Leur demander d'utiliser de la couleur ou de faire un travail *in situ* ne suffit pas à construire des compétences relatives à la couleur ou au rapport de l'œuvre au lieu de présentation.

Difficile pour un professeur de collège de se faire une idée de ce que des élèves de lycée peuvent faire (tant en termes de travail que de résultat). Des visites chez un collègue de lycée sont conseillées.

7. Penser l'**évaluation** au cœur du dispositif d'enseignement. Considérer ce geste professionnel comme moteur des apprentissages, non comme simple moyen de vérifier des acquis en fin de séquence. Le jury attend un discernement entre compétences disciplinaires et compétences communes (celles du SCCCC dans les cycles de la scolarité obligatoire). Tout ne peut pas être mis au même niveau. Tout ne peut pas être évalué au même moment. Garder à l'esprit que pour évaluer une compétence, il faut laisser à l'élève un temps d'apprentissage.

Quelques questions fondamentales à se poser :

Évaluer QUOI ? : Les qualités techniques et plastiques dont une réalisation témoigne ? Les compétences visées par la séquence ? Le rapport entre une réalisation et les objectifs pédagogiques du cours ? La situation d'une réalisation ponctuelle par rapport aux autres travaux du même élève ? Le processus de travail dans lequel une réalisation ne représente qu'une simple étape ? Le rapport entre le travail de l'élève (une réalisation ou un ensemble) et l'analyse qu'il en fait ? La situation du travail de l'élève (une réalisation ou un ensemble) par rapport à ce que les autres élèves ont fait ? Le rapport entre les finalités du *projet d'enseignement* et le travail de l'élève (une production ou un ensemble) ? Comment sont pris en compte les savoirs que l'élève acquiert en dehors de l'école ?

Évaluer POURQUOI ? : Pour valoriser l'élève (lui faire prendre conscience de la singularité de sa démarche) ? Pour étayer et approfondir le processus d'apprentissage de l'élève ? Pour situer le niveau d'un élève par rapport à des attendus institutionnels (programmes, examens, etc.) ou/et internes à la classe (objectifs ponctuels) ? Pour juger de l'efficacité d'un processus d'enseignement (l'efficacité de la séquence) ? Pour repérer le travail qui reste à fournir (pour l'élève et l'enseignant) ?

Évaluer QUAND ? : Au début (pour diagnostiquer le travail à fournir) ? Pendant (pour étayer le travail de formation) ? À la fin (pour étayer le travail de formation ou/et noter ce qui a été appris) ?

Évaluer COMMENT ? : Par la notation critériée d'une réalisation, d'un ensemble de réalisations ? Qu'est-ce qu'un critère ? Comment et quand se fait la compréhension des critères ? Par la notation contractuelle d'une réalisation ? Par une notation « flottante » (le travail de l'élève est régulièrement situé au regard de critères essentiels et récurrents ; la note évolue progressivement et témoigne en fin de parcours du niveau finalement atteint et non d'une moyenne mathématique) ? Par une auto-notation ? Par une confrontation entre une auto-notation et la notation du professeur ? Par une verbalisation-analyse (collective ou individuelle) ? Par une analyse écrite de l'élève ? Par une analyse écrite de l'élève commentée par le professeur ?

QUI ÉVALUE ? : Le professeur ? L'élève ? Un groupe d'élèves ? La classe ? Quelle est la place de la parole de l'élève dans son évaluation ?

Le candidat anticipe les compétences, questions, connaissances, que chaque phase d'évaluation est censée pointer et travailler (ce sont en principe les mêmes que celles observées durant l'analyse et que celles visées par les objectifs). Elles sont l'objet des phases de réinvestissement.

Aussi, il peut être profitable d'envisager des exemples de réalisations que des élèves pourraient produire (ces hypothèses sont parfois proposées par les membres du jury) à condition de ne pas les idéaliser ni de les sous-estimer. Il paraît encore plus fécond de se représenter les questions, les problèmes que les élèves sont censés rencontrer pour répondre au travail demandé. En toute logique, les questions et problèmes soulevés devraient conduire aux apprentissages visés par les objectifs.

8. Concevoir, une confrontation des élèves avec des **références artistiques**. Les références artistiques ne doivent pas apparaître comme une formalité, c'est une réflexion pédagogique que les

membres du jury attendent. S'intéresser aux références artistiques dans un cours d'arts plastiques, c'est se poser des questions : sur leur fonction dans le projet de séquence (étayer les contenus visés, ouvrir de nouvelles pistes, relancer le travail des élèves... ?) ; sur leur choix (un mélange d'œuvres du passé et d'œuvres contemporaines ? des œuvres emblématiques et patrimoniales...) ; sur les incidences relatives au moment de leur présentation (au début, pendant ou en fin de séquence ?) ; sur leur matérialité (illustration d'un livre, vidéo-projection, affiche, originaux... ?) ; sur le rôle des élèves (écouter, regarder en silence, prendre des notes, dessiner, choisir eux-mêmes une œuvre dans un ensemble, répondre à des questions communes, analyser oralement ou par écrit une ou plusieurs œuvres en réutilisant le vocabulaire dégagé antérieurement, faire des recherches sur Internet, préparer un exposé, élaborer un dossier... ?).

9. Argumenter les choix et les intentions pédagogiques. Il ne suffit pas de décrire une séquence. L'épreuve suppose avant tout le développement d'une **réflexion pédagogique**. Celle-ci s'illustre notamment, nous l'avons vu, dans l'explicitation de la stratégie d'enseignement : comment les élèves sont-ils censés accéder aux savoirs visés par la leçon ?

Le candidat gagne à témoigner de connaissances actualisées en sciences de l'éducation, particulièrement attendues dans un concours professionnel tel que l'agrégation interne. Le jury est sensible aux appuis théoriques issus des ouvrages sur l'enseignement, du site eduscol et autres formes de ressources. Il convient évidemment de maîtriser le sens de ces emprunts.

10. *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.* Cette demande figure en toutes lettres dans la définition de l'épreuve. Là encore la réflexion du candidat est sollicitée. Quelle est la fonction d'un projet d'établissement ? En quoi sa prise en compte favorise-t-elle les apprentissages des élèves ? Pourquoi le recours à tel ou tel partenaire extérieur concourt-il à l'objectif visé ? Etc.

11. Gérer l'**exposé**. Les trente minutes imparties passent vite. Le candidat doit surveiller le temps et se fixer des repères pour savoir s'il peut développer ou aller à l'essentiel.

Plutôt que s'égarer dans une multitude de feuilles mieux vaut établir deux ou trois « fiche(s) » comportant les principaux jalons de l'exposé. Ces notes ne sont pas rédigées et ne sont pas lues. Lire ses notes c'est risquer d'aller trop vite, de ne pas laisser aux mots et aux informations le temps nécessaire pour être vraiment entendus.

L'exposé n'a pas pour fonction de délivrer la totalité de ce qui a été construit durant la préparation. Il faut hiérarchiser le propos, savoir ce qu'il faut impérativement dire et ce qui est accessoire.

12. Être réactif durant l'**entretien**. Une question posée par un membre du jury doit toujours être positivée. Elle doit être écoutée avec attention (pour en comprendre la raison et les enjeux), jusqu'au bout (ne pas l'interrompre) et donner lieu à une réflexion à voix haute. La teneur et la longueur de la réponse doivent être adaptées à la question. Après une question ouverte ou très générale, le jury apprécie la capacité du candidat à s'en emparer pour affiner ou développer sa pensée. Il peut aussi être amené à réviser des points plus ou moins fondamentaux de son analyse du sujet ou de sa séquence. Ne pas hésiter à prendre quelques secondes pour échafauder les grandes lignes d'une remédiation. Garder de l'énergie, du calme et le sourire.

13. **Communiquer**. L'exposé et l'entretien sont des moments de communication. Le candidat s'adresse à des personnes et s'assure qu'elles parviennent à noter ce qu'il dit, module sa voix, maîtrise son débit de paroles, contrôle son niveau de langue, regarde ses interlocuteurs, écoute les questions, emploie intelligemment le tableau, écrit lisiblement et sans fautes. De même les signes adressés par l'attitude corporelle ou par la tenue vestimentaire doivent être pensés vis-à-vis de la fonction enseignante.

Durant la préparation, le candidat dispose de deux feuilles de format raisin sur lesquelles il peut faire des dessins, des schémas, des tableaux ou inscrire différents types d'informations (compétences, objectifs, consignes...). L'usage de ces feuilles peut constituer un bon outil de communication et permettre de gagner du temps. Encore faut-il qu'elles soient lisibles à distance et qu'elles ne se substituent pas à une présentation argumentée, vivante.

Repères bibliographiques

La bibliographie du rapport 2016 est ici reprise et augmentée

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 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 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.
- PELISSIER 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 art stique :

- 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*, 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*, 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, 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, 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*. 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 Elisabeth. *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. Quadrige, 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, 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/ListeDossie\[s\].php](http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossie[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)
- http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_367621/fr/textes-de-laurence-espinassy (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 Disponible sur : 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 (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 (consulté le 28 déc. 2016)

Annexes : 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.

Par ailleurs, ces indications valables pour la session 2017 sont susceptibles de quelques évolutions au regard de 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. Toutefois, globalement, ils donnent les grandes orientations récurrentes de l'évaluation des candidats à l'admissibilité et l'admission.

Admissibilité

Indications sur l'évaluation de l'épreuve de pédagogie des arts plastiques

- A. Respect du cadre réglementaire de l'épreuve :** 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.
- B. Saisie du sujet et méthodologie :**
- Analyse du sujet, problématisation des enjeux sous-tendus par le sujet, références mobilisées (artistiques, culturelles, esthétiques, théoriques et pédagogie...)
- C. Élaboration pédagogique :**
- Articulations de la réflexion et de la proposition pédagogiques avec le sujet
 - Crédibilité et créativité du dispositif pédagogique proposé
 - Pertinence des références (artistiques/culturelles dans les objectifs de la séquence pédagogiques ; références pédagogiques et didactiques dans la construction du projet pédagogique)
 - Places de l'élève et de l'enseignant dans la séquence pédagogique
 - Conceptions et définitions des acquisitions visées pour les élèves
 - Visées, modalités et fréquence de l'évaluation envisagée pour les élèves
 - Qualité et pertinence des schémas et croquis
- D. Forme rédactionnelle :**
- Clarté et logique du raisonnement
 - Qualité de l'expression, de la maîtrise de la langue écrite
 - Usage et pertinence du vocabulaire spécifique

Indications sur l'évaluation de l'épreuve de culture artistique

- A. Respect du cadre réglementaire de l'épreuve :** 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 (notamment ne pas traiter une des questions), l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence.
- Chaque question est évaluée sur 10 points.**
- B. Saisie du sujet et méthodologie :**
- Analyse de l'énoncé du sujet et des documents
 - Capacité à construire pour chaque question une problématique induite par les données du sujet
 - Structuration de la pensée
- C. Développement d'une réflexion pour chacune des questions :**
- Structuration de la pensée au service de l'investigation des questions du sujet
 - Qualité de l'argumentation
 - Pertinence des références (artistiques, culturelles, théoriques...)
 - Amplitude, précision et solidité des connaissances mobilisées
 - Qualité et pertinence des schémas et croquis
- D. Forme rédactionnelle :**
- Clarté et logique du raisonnement
 - Qualité de l'expression, de la maîtrise de la langue écrite
 - Usage et pertinence du vocabulaire spécifique

Admission

Indications sur l'évaluation de l'épreuve de pratique et création plastiques

A. Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve : lorsqu'il n'y a aucune réalisation d'une production avec des moyens plastiques ou une production plastique qui n'est pas référée au sujet, l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence.

B. Appropriation du sujet (énoncé et dossier) :

- Témoigner du lien entre la production et le sujet, de la compréhension de la portée artistique des questions sous-tendues par le sujet (énoncé et dossier)
- Affirmer un parti pris étayé d'une approche sensible et cultivée du dossier ; présenter une production exprimant un projet artistique personnel, inventif et singulier

C. Production plastique : compétences plasticiennes et artistiques observables :

- Choisir et tirer parti des langages et des moyens plastiques mobilisés
- Maîtriser les moyens plastiques engagés en fonction des effets et du sens visés par la production
- Mener à terme une production personnelle inscrite dans une pratique contemporaine affirmant une ambition artistique
- Mettre en œuvre et développer la dimension polysémique d'une production artistique
- Développer une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques

D. Soutenance : compétences théoriques et réflexives (exposé et situation d'entretien) :

Communication lors de l'exposé :

- Développer un propos précis, structuré, clair et fluide ; argumenté
- Témoigner d'une posture réflexive
- Disposer de références diversifiées et pertinentes (artistiques, culturelles, historiques, théoriques)

Situation d'entretien :

- S'ouvrir et réagir professionnellement aux questions du jury
- Argumenter (justifier un parti pris ou de possibles repositionnements à partir des questions du jury)
- Témoigner de savoirs et d'outils théoriques pour prendre du recul sur la pratique artistique

Indications sur l'évaluation de l'épreuve de professionnelle orale

A. Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve : lorsqu'il que les données du sujet (extrait de programme, consignes, légendes, dossier de documents iconiques) ne sont pas prises en compte, que la proposition d'un projet de séquence n'est pas référée explicitement aux programmes du lycée, l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence.

B. Appropriation du sujet dont le dossier documentaire

- Analyser les données du sujet et du dossier, les mettre en relation
- 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)

C. Compétences et connaissances professionnelles

Projet de séquence d'enseignement :

Ancrages et étayages du projet de séquence d'enseignement

- 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...
- Mobiliser des connaissances et compétences plasticiennes, théoriques, culturelles pour définir des objectifs de formation ; maîtriser du vocabulaire spécifique
- 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)

Inscription dans parcours formation du lycée

- 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...)

Opérationnalité du travail didactique

- Transposer didactiquement à partir de l'analyse des documents, des données et problématiques extraites du sujet et du dossier ; justifier les opérations didactiques
- Définir des objectifs de formation pour des élèves (connaissances et compétences plasticiennes, théoriques et culturelles visées) soutenus par un vocabulaire et des connaissances disciplinaires

Potentialités pédagogiques du projet de séquence d'enseignement

- Proposer un dispositif d'enseignement au moyen de choix pédagogiques affirmés, définis et pertinents (cohérents, dynamiques et réalistes pour soutenir les apprentissages)
- Prendre en compte l'expérience sensible des élèves et leurs acquis ; anticiper la variété de réponses possibles de la part des élèves
- Envisager les buts, modalités, fréquence de l'évaluation en s'appuyant sur du vocabulaire et des connaissances spécifiques

D. Communication lors de l'exposé et situation d'entretien :

Communication lors de l'exposé

- Développer un propos précis, structuré, clair et fluide ; argumenté
- Exploiter et articuler différents moyens et/ou registres de communication (exposé verbal, trace écrite - tableau/affichage -, démonstrations graphiques - schémas/croquis -...)

Situation d'entretien

- S'ouvrir et réagir aux questions du jury
- Témoigner d'un recul réflexif et argumenter (justifier les options pédagogiques prises ou possibles repositionnements à partir des questions du jury)