

2.2. Le problème de l'évitement de ce cadre

Or, on constate que de nombreuses copies ne respectent pas toujours les attendus voire le cadre de l'épreuve : incompréhension ou lecture partielle du sujet, digressions, absence d'étude de cas, séquence ne s'adressant pas à des lycéens, méconnaissance des programmes ou des modalités d'enseignement en lycée. C'est pourquoi bien souvent ces copies obtiennent les plus mauvais résultats. Certains candidats, au demeurant malgré un bon niveau de connaissances et de réflexion, ont été sanctionnés pour non-respect de ces consignes.

Rappelons que les futurs candidats doivent être particulièrement vigilants à ne pas mentionner dans la description de leur séquence pédagogique, par exemple la 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.

2.3. Le traitement des copies pour leur correction en ligne

Les copies sont numérisées. À ce titre, la pagination doit faire l'objet d'une numérotation attentive et rigoureuse. Les croquis et les schémas, lorsque le candidat décide d'en produire, ne doivent pas déborder du cadre matérialisé dans la copie au risque d'être tronqués lors de la numérisation. Le noir et blanc comme code couleur sera préféré pour être lisible. Il est essentiel de bien connaître toutes ces contraintes régulièrement rappelées dans les rapports de jury afin d'éviter d'une année sur l'autre la reproduction d'erreurs largement évitables.

3. Ce que l'épreuve évalue

3.1. Deux épreuves écrites d'admissibilité, deux filtres pour sonder les acquis des candidats

L'épreuve de pédagogie est à différencier de l'épreuve de culture artistique : elles constituent deux prismes différents des savoirs comme des compétences observées pour l'admissibilité et ne doivent pas être confondues. La culture artistique trouve néanmoins sa place dans cette épreuve principalement à des fins structurelles. Elle participe à l'élaboration de la séquence pédagogique réclamée par le sujet, dont il faut effectivement cerner l'ancrage aux pratiques artistiques et aux questionnements soumis ensuite aux élèves, mais elle se développe dans des proportions limitées afin de privilégier les questions pédagogiques et didactiques.

À travers un écrit développé et structuré, l'épreuve de pédagogie des arts plastiques permet d'évaluer des capacités liées aux savoirs professionnels, aux connaissances théoriques en pédagogie et à leur mise en œuvre opérante dans la classe, aux niveaux exigibles au grade de professeur agrégé. Ces savoirs gagnent cependant à être préparés et mobilisés par les candidats, dans une vision élevée, étayée et explicite dans ses communications. Un saut conceptuel, culturel et méthodologique d'envergure est attendu dans le cadre d'une épreuve d'agrégation.

3.2. Des capacités dont il faut faire la preuve

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

- **La maîtrise des enjeux artistiques sous-tendus par le sujet, leurs articulations aux savoirs professionnels, leur mise en œuvre**
 - o La capacité à :
 - présenter des problématiques précises et développées s'appuyant autant sur des enjeux artistiques que sur des enjeux de formation pour les élèves ;
 - expliciter des savoirs et des connaissances dans le cadre des questions posées par le sujet et articulées aux problématiques précédemment formulées ;
 - maîtriser les éléments de culture pédagogique et didactique disciplinaires, les convoquer pour concevoir un projet d'enseignement dans le cadre des questions posées par le sujet.
- **La maîtrise des modèles théoriques de la didactique et de la pédagogie des arts plastiques**
 - o La capacité à :

- mobiliser la connaissance des courants de pensée et des modèles pédagogiques dans l'enseignement scolaire ainsi que des textes institutionnels en vigueur (programmes, dispositions de la loi, arrêtés, décrets, circulaires régissant l'action éducative et l'enseignement) ;
 - penser un projet pédagogique nourri d'une connaissance de l'évolution de l'enseignement de la discipline dans ses visées, ses modalités pédagogiques et didactiques ;
 - proposer une séquence pédagogique singulière, complète et ouverte, adaptée au second cycle, et en préciser modalités et contenus avec pragmatisme ;
 - définir les objectifs et compétences spécifiques dans la séquence projetée en tant qu'étude de cas, et les modalités de l'évaluation des apprentissages, justifier des partis pris dans une approche experte et critique, nourrie de l'expérience professionnelle.
- **La maîtrise de l'écrit**
- La capacité à :
 - produire un écrit, structuré et fluide, mobilisant à bon escient le vocabulaire spécifique aux arts plastiques, étayé de références précises, soutenant et développant des problématiques repérées ;
 - développer un raisonnement explicite, porteur d'un regard et d'une pensée critiques, ainsi que d'une culture élargie, personnelle et sensible ;
 - communiquer, concevoir, organiser, anticiper, s'interroger, rebondir, faire valoir une pratique critique d'enseignant professionnel. Mettre en avant la dialectique décisionnelle qui conditionne le choix des outils pédagogiques, l'élaboration du projet d'enseignement dans ses aspects matériels, temporels, ses partis pris pédagogiques ; savoir expliciter ses intentions, faire la preuve de ses connaissances sur la diversité des fonctionnements intellectuels et cognitifs, etc.

À l'issue du traitement du sujet, le lecteur devra clairement saisir ce que les élèves auront réalisé, compris et appris dans une séquence d'arts plastiques. L'étude de cas vient en cela apporter des éclairages vivants sur les stratégies pédagogiques, la façon dont les élèves se saisissent d'une question, des anticipations du professeur, de sa connaissance des représentations des élèves, de leurs éventuelles résistances ou des écueils à éviter. Un autre attendu repose donc sur la maîtrise du candidat à construire des apprentissages selon un principe de progressivité vérifiable dans la séquence et dans chacune des séances qui la constitue. Elle permet de situer des savoirs choisis sur un tronçon de leur formation en arts plastiques, et de les mettre en perspective sur l'ensemble de la scolarité.

L'exercice analytique, l'explicitation des fonctionnements didactiques, les contenus d'une analyse de cas ainsi que les caractéristiques formelles de cet écrit présentent une dimension introspective originale et ne s'improvisent pas le jour de l'épreuve, bien qu'ils soient adossés à une pratique professionnelle active. Tout cela nécessite un entraînement préalable.

4. L'analyse du sujet

L'analyse du sujet est une étape dont les candidats ne peuvent faire l'économie. Pour mettre à jour des problématiques, il s'avère nécessaire de situer le sujet dans le contexte artistique tout autant que dans le contexte disciplinaire, de le percevoir avec recul, de veiller à l'aborder dans sa totalité et non à la surface de son sens commun, de soigner la formulation des différentes pistes que le sujet ouvre (même si elles ne sont pas toutes retenues ensuite), de rappeler son importance dans l'Art pour en déterminer différentes profondeurs. Ces étapes permettent au candidat de faire la preuve de ses connaissances sur le sujet et d'en hiérarchiser les incontournables, puis de détacher la singularité de certains partis pris. Les connaissances auront pour sources des écrits théoriques, l'histoire et la philosophie de l'art, de la sociologie, comme de la pédagogie et des sciences de l'éducation en lien avec des références artistiques identifiées, situées et analysées dans une réflexion personnelle qui sera transposée explicitement pour en extraire une séquence pédagogique.

Citer les programmes, c'est en apprécier et en maîtriser les contenus pour mieux utiliser leurs repères, s'appuyer sur leurs piliers pour mener l'analyse. Cela permet de faire la preuve de ses connaissances et de sa compréhension des enjeux des textes officiels et de les convoquer avec précision et pragmatisme dans un contexte défini. Ces citations doivent donc être minutieusement choisies et calibrées. Certaines copies se perdent dans de longs récitatifs détachés des problématiques, c'est ce qui est à proscrire.

L'analyse du sujet nécessite d'être faite avec méthodologie pour être construite. Le sujet ne peut être abordé au fil de la plume, avec des idées approximatives, des intuitions ou des pratiques « satellites » et maladroitement arrimées.

4.1. Aspects formels et méthodologiques

Il convient d'utiliser un vocabulaire spécifique et précis, dont les termes pourront être définis si besoin. C'est le moment d'affirmer un niveau de langue élevé en évitant les abréviations et anglicismes si des termes francophones existent.

La lisibilité de la graphie, la qualité orthographique et syntaxique de l'écrit, la richesse du vocabulaire, le niveau de maîtrise du langage écrit (très différent du langage parlé, le jury juge utile de le rappeler), la densité des contenus, l'engagement intellectuel, la singularité des références et raisonnements, la clarté du plan et la rigueur de son développement, l'égalité de traitement de toutes les parties sans en négliger aucune, sont des atouts qui rendent la copie attractive et valorisent les contenus pédagogiques, même s'ils sont vérifiés par ailleurs.

Toute référence textuelle citée, en culture artistique ou en pédagogie, doit être courte, indispensable, en prise directe avec le propos, juste, sans approximations ni paraphrases, référencée et rattachée à son auteur, son contexte. Elle ne sert jamais de simple illustration. Elle éclaire, interroge, relance, contredit, solidifie. Elle participe à une dialectique active et explicite de la pensée.

L'exercice de la conception pédagogique et l'objectif de rendre les décisions et raisonnements explicites requièrent une expression écrite et des aspects formels nécessairement structurés. Cet écrit, bien organisé, peut donc s'inscrire dans différents registres : disserté, dialectique, théorique, programmatique, ou parfois plus incarné.

Quelle que soit l'expression usitée, l'ensemble gagne en qualité lorsque sa réception est pensée et ne vise qu'à faciliter la transmission des raisonnements : paragraphes et parties visibles, alinéas, texte aéré, titres, termes soulignés, questions et problématiques mises en relief, rebonds et phrases de transitions, agissent en leviers de la pensée et ne doivent pas être négligés. Croquis et schémas (s'ils sont graphiquement maîtrisés et vraiment indispensables) peuvent prolonger et étayer le propos, s'ils ne sont pas simplement illustratifs. Il faut donc veiller à ce que ces outils favorisent la compréhension, apportent un éclairage nouveau, synthétisent la pensée.

Il semble utile de rappeler que les digressions sont à éviter et apparaissent comme du remplissage tentant de dissimuler certaines vacuités. À la lecture, elles sont immédiatement repérables.

Le candidat est également invité à être attentif à la gestion de son temps afin de ne négliger ni l'introduction ni une conclusion signifiante et soignée (souvent absente et c'est préjudiciable), et d'éviter une écriture au fil de la plume dissimulant difficilement un plan souvent obscur.

Il semble donc nécessaire de viser principalement à l'utilité de chaque phrase pour servir le raisonnement sans perdre de vue la précision du sujet. Ainsi les effectifs filles/garçons de la classe, disposition des équipements techniques, environnement géopolitique, etc. peuvent se révéler inutiles s'ils ne font pas directement sens dans la construction de la séquence. Il ne s'agit pas d'exposer tout son savoir, mais de choisir les bons matériaux pour construire. La concision rend notamment compte de l'acuité intellectuelle attendue chez un professeur agrégé.

Les procédés rhétoriques doivent faire la preuve d'un cheminement intellectuel et professionnel, fait d'expériences et de questionnements, d'hypothèses et d'anticipation. Il est bon d'éviter un ton péremptoire, et de lui préférer une dialectique fertile montrant une position avertie, mesurée et nuancée qui facilitera la justification des choix et clarifiera les décisions du professeur.

4.2. Les données du sujet

Une attention particulière doit être portée sur l'analyse de toutes les données du sujet, pour répondre strictement aux consignes, et, comme pour les documents, d'en saisir chaque terme, de les définir, de les expliciter, d'établir des liens et de mettre en lumière d'éventuels écarts. Loin d'être un simple commentaire du sujet, l'exercice exige de montrer comment le candidat l'appréhende pour en saisir son contenu, ses articulations et ce qu'il en retient pour enseigner. Le candidat veillera à ne pas sélectionner une partie isolée du sujet sans le traiter dans sa totalité, et de ne pas non plus l'appréhender comme une thématique. L'introduction ne peut être une simple reformulation du sujet, une paraphrase, ni l'annonce tel un menu des étapes du devoir, ni un libre commentaire dénué de problématiques. Il s'agit plutôt d'y énoncer les axes de recherches permettant de traiter le sujet, et leurs enjeux.

Ainsi « *programme, séquence, étude de cas, méthode d'analyse de l'œuvre d'art (objectifs, méthodes, progression, durées, savoirs mobilisés...), choix pédagogiques, connaissances et compétences visées, références artistiques et culturelles, modalités d'apprentissages retenues, progressivité* » sont les termes qui forment le champ lexical des consignes du sujet de cette session. Les définir, les situer dans le champ disciplinaire et professionnel des arts plastiques, les rendre opératifs dans le raisonnement et dans la séquence pédagogique était attendu et a permis d'envisager leur compréhension. La maîtrise professionnelle se révèle notamment dans les capacités à hiérarchiser ces termes, ainsi qu'à les faire cohabiter dans la logique d'une séquence comportant un focus : l'étude de cas. C'est une partie fondamentale de l'épreuve, souvent négligée au profit d'un exposé de culture artistique apparemment plus rassurant pour les candidats mais qui n'en est pas l'objet principal. L'étude de cas doit mettre à jour une logique pédagogique et la mise en pratique des théories précédemment énoncées, révélant des outils et des indicateurs d'enseignement pour le professeur et d'apprentissages pour les élèves. L'étude de cas n'est pas une question subsidiaire, mais participe pleinement à la valorisation des compétences professionnelles que l'épreuve permet de sonder.

4.3. Les enjeux du sujet

Dégager des enjeux, c'est connecter des savoirs sur le sujet, en faire émerger des points de tension qui permettront de dégager des problématiques, sans perdre de vue le contexte de l'exercice de l'épreuve : la construction d'une séquence à destination des élèves. C'est donc dans la perspective de cet objectif qu'il faut réfléchir, travailler les données du sujet comme étape première, pour révéler les enjeux du sujet qui seront les matériaux de la transposition. Les candidats ayant négligé cette étape ont rencontré de grandes difficultés à asseoir ensuite la crédibilité de leur séquence.

Destinée à une classe de première en enseignement de spécialité, la séquence pédagogique s'appuie sur l'extrait du programme suivant « *Conditions et modalités de la présentation du travail artistique* », séquence comportant un temps de travail sur des références artistiques qui occasionnera l'étude de cas portant la méthode d'analyse de l'œuvre d'art pour ce niveau.

Le terme de « présentation » devait être défini précisément sous l'angle d'une expertise disciplinaire (esthétique, théorique, historique, plastique, etc.), et ne pas être réduit à une simple thématique tournant autour de la monstration ou de l'exposition, voire du simple accrochage de travaux (avec force détails techniques). Or dans les programmes du cycle terminal en spécialité, la monstration fait l'objet d'une autre entrée, succédant à la présentation. Si l'on peut comprendre que la présentation d'une œuvre peut passer par une mise en scène, ou la prise en compte d'un lieu en particulier pour faire sens, s'en tenir uniquement à la muséographie relève d'une interprétation erronée du sujet, de même que de ne considérer qu'il n'y a pas d'autre espace de présentation ou de monstration de l'œuvre que les espaces institutionnels.

La présentation a été définie avec difficulté dans ce qu'elle peut impliquer, particulièrement en rapport avec l'espace réel ou la représentation. La notion d'espace et les développements qu'elle induit (espace littéral/suggéré, dimensions, rapport d'échelle, mesure, planéité/profondeur, perspective, etc.) ou les questions créées à partir de sa mise en tension avec d'autres notions, la couleur, la lumière, la matière, le corps, le temps, le mouvement, n'ont que rarement été prises en compte dans les analyses. Et ce ne fut pas sans conséquence sémantique. Par la suite, la notion d'espace est parfois mentionnée dans la conception de la séquence pédagogique ou dans son articulation avec l'analyse d'œuvre, mais elle est peu investie.

Le sujet proposait un axe de réflexion sur la présentation et une méthode d'analyse de l'œuvre d'art. Ce qui était interrogé c'est le « dévoilement », c'est-à-dire la manière dont l'œuvre se présente au regard du spectateur : « Prise en compte de données intrinsèques et d'éléments extrinsèques à l'œuvre [...] » et « Fonctions des dispositifs traditionnels de la présentation de l'œuvre [...] » Des pistes de réflexion diverses pouvaient être envisagées sur l'accrochage, sur le lieu d'exposition, sur la présentation qui transforme le statut de l'œuvre par exemple. La présentation est le résultat d'un ensemble de partis pris, d'une matérialité et d'une mise en espace.

La présentation étant presque devenue un complément du travail de l'artiste, une réflexion sur le rôle des nouvelles données plastiques et techniques qui ont contribué à une redéfinition de la présentation pouvait être engagée avec les élèves. L'expérience de l'espace d'exposition devenant une composante de l'œuvre. L'autre point à interroger est les dispositifs de présentation. La transformation des formats de présentation de l'œuvre (Biennales, sites web...) permettait d'ouvrir le questionnement. L'aspect de l'exposition devient alors une matière avec laquelle l'artiste produit. On pouvait donc s'interroger sur le fait que cette transformation des modes de production et de présentation oblige à repenser les lieux d'art, mais également dans quelle mesure certaines architectures destinées à l'exposition directement ou non peuvent influencer l'œuvre et ses formes ?

Les copies les plus intéressantes étaient celles qui présentaient un axe de réflexion et le choix de références précis. Un inventaire d'œuvres, peu questionné, altérait en conséquence la transposition didactique et ne pouvait que desservir le propos. La difficulté était de créer et de rendre explicite un lien entre les choix qui sont faits lors de l'appropriation du sujet, les intentions, et le dispositif pédagogique proposé.

En s'appuyant sur ces expériences, on pouvait alors concevoir une situation d'enseignement permettant à l'élève de s'interroger à son tour, afin d'élargir le rayonnement sensible de son propre travail plastique par sa présentation.

4.4. Des problématiques aux sources de la transposition didactique

Les problématiques irriguent le devoir au travers du sujet analysé et de ses contenus savants jusqu'à la transposition didactique structurée par des contenus enseignables, qui trouveront leur envergure dans la mise en œuvre pédagogique constituée de contenus procéduraux. Les problématiques assurent la cohésion des différentes parties, le cheminement d'une pensée mettant simultanément en prise la théorie et la pratique.

Problématiser consiste à définir les termes du sujet et à développer une analyse théorique à partir d'un questionnement ouvert et étayé. La qualité d'une problématique est liée à son potentiel analytique (concepts, notions, références) et à son caractère transposable dans le champ de l'enseignement des arts plastiques au lycée. Problématiser veut encore dire explicitement « poser un problème » — pas seulement une question — en ce sens, il est dit qu'une problématique « travaille son objet. ». Lorsque quelque chose échappe aux évidences, aux a priori, ou est énigmatique, il est alors possible d'identifier un problème. Les résistances engendrent des hypothèses, et si « problème » il y a, on peut voir surgir des contradictions, ou des paradoxes, des manques. Une fois identifié, la dextérité des bons candidats consiste à formuler cette problématique avec autant de précision que de délicatesse. Analyser et formuler nécessite là aussi un entraînement dont l'étude des programmes et les écrits sur l'Art seront le meilleur terreau.

En effet, si les artistes ont fait évoluer leurs pratiques dans des dynamiques de résistances, de contradictions ou d'exacerbations, bousculant les représentations et posant parfois problème, on peut remarquer que le fonctionnement cognitif des élèves se mobilise davantage face à un problème que face à l'exposé de solutions. Aussi les capacités à problématiser assurent une dynamique intellectuelle cohérente entre les compétences disciplinaires et les compétences pédagogiques attendues d'un professeur agrégé. Ces problématiques se développent de manière incontournable autour des composantes plasticiennes (pratique artistique réflexive, acquisition de compétences techniques énoncée), théoriques (prise de recul, appropriation des outils de mise à distance critique et d'analyse de la pratique dans son artisticité), culturelles (ouverture sur des œuvres, des pratiques et des démarches de référence, et acquisition de repères et connaissances culturelles).

Nous insistons sur les références empruntées au champ de l'esthétique et de la philosophie de l'art, car elles ont particulièrement manqué de consistances cette année dans le corpus conceptuel et notionnel des copies. Les références au champ de l'histoire de l'art, du passé le plus lointain au champ de l'art contemporain ne peut suffire. Leur variété et leur pertinence ont posé question (qu'en est-il de la place dite du « spectateur » dans la Grotte Chauvet, citée de nombreuses fois ?). En effet, sans autre point d'appui que les notions extraites de l'analyse de références artistiques, la transposition didactique et pédagogique n'échappe que rarement à des situations d'enseignement très modélisant de type « à la manière de », qui n'engagent pas les compétences professionnelles exigées à ce niveau.

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

Cette épreuve est professionnelle par essence, elle est située de plus dans un concours interne à l'orée de son admissibilité. Afin d'éviter les copies présentant principalement des inventaires thématiques d'œuvres d'art, ou des récits d'expériences personnelles ne se confrontant pas pleinement au sujet donné, le jury rappelle un contexte indispensable à la maîtrise pédagogique et à la qualité de ses conceptions.

La pédagogie des arts plastiques s'est construite sur des découvertes et connaissances de pédagogies générales qu'il faut parfaitement connaître. La mission du professeur d'arts plastiques n'est pas exclusivement une mission d'historien d'art ni exclusivement une mission d'artiste intervenant, mais bien la mission d'un pédagogue professionnel. Les candidats doivent donc connaître et situer leur mission au regard de l'évolution des objectifs de l'École et leur écho aux politiques éducatives, les connaissances sur le développement de l'enfant dans ses aspects scientifiques, psychologiques et sociaux, les études approfondies sur ce que l'art soulève dans la construction des esprits, des individus, des artistes ou des spectateurs, sa place dans la société, ses ressources et potentiels cognitifs, etc. L'histoire de la discipline s'appuie donc aussi sur l'histoire des pédagogies. On en observe les conjonctions dans l'évolution des programmes d'enseignement. Ces éléments fondateurs accompagnent et animent l'histoire et l'actualité artistique ainsi que l'histoire et l'actualité sociétale. Ils agissent donc totalement dans la conception pédagogique, et doivent être cernés en conscience.

C'est donc une vision ouverte, mais renseignée de ces domaines qui conditionne la vision pédagogique attendue, et dont l'opérativité doit faire foi.

Les raisonnements ne déboucheront sur une séquence pédagogique incarnée et de qualité que par la solidité et la clarté de leur structure, étayés sur des connaissances articulées à des domaines intellectuels, ainsi que des capacités à théoriser. Le montage est réversible : il s'agit tout autant de capitaliser l'expérience professionnelle personnelle en l'articulant à une réflexion outillée sur un sujet. Cela s'avère nécessaire pour rendre compte d'un niveau de maîtrise professionnelle permettant aux détenteurs de l'agrégation d'enseigner au lycée ou dans des classes post-baccalauréat.

5.1. Construire des contenus et du sens dans un projet de séquence d'enseignement

Il s'agit d'élaborer une séquence pédagogique, au cœur de l'épreuve, en y intégrant une étude de cas crédible, et de justifier l'ensemble par des choix pertinents.

En plus d'une expérience professionnelle solide et analysée sur le long terme, il est nécessaire pour cette épreuve de définir ses contours dans la philosophie de l'enseignement, de connaître les différents modèles didactiques en arts plastiques, leurs références, leur ancrage historique, leurs fonctions pédagogiques et d'en avoir expérimenté leurs usages spécifiques. Différentes structures didactiques peuvent être convoquées dans une même séquence pour faire progresser l'élève (cours exploratoire, situation problème, exercice, cours propositionnel, etc.), soutenues et articulées par les régulations, verbalisations, références, recherches, exposés, sorties, etc. Autant d'activités pédagogiques qui construisent scénarii et savoirs en arts plastiques.

Les meilleures copies réussissent à équilibrer cet ensemble de données, et la perspective des contenus de la séquence pédagogique et des capacités à entrevoir sa réception par la classe et d'éventuels écarts. Il s'agit de développer un écrit alternant les questions d'enseignement, la description d'un dispositif complet, et l'analyse des choix. Beaucoup de candidats ont restitué des expériences professionnelles diverses et variées périphériques aux problématiques à traiter. Il est possible de prélever quelques expériences déjà menées, à condition qu'elles soient interrogées, et de les inclure à une séquence conçue au plus près du sujet, d'en soigner les transitions afin de rendre les problématiques du sujet intelligibles, et d'en ajuster les outils pour rendre l'ensemble cohérent dans la séquence.

Il semble opportun d'inscrire la singularité de cette séquence dans une progression curriculaire et spiralaire, d'explicitier les éventuels prérequis, de mettre à jour les outils de régulation, d'en situer les conditions de travail (matérielles, sociales, spatiales, temporelles, etc.), et d'envisager les propositions plastiques des élèves de manière réaliste, en tenant compte de leurs représentations initiales, de leurs déplacements sur les questions abordées, leurs remarques, paroles ou intentions qui seront notamment à développer dans l'étude de cas. Il convient enfin d'identifier et de clarifier les outils d'évaluation dans le contexte d'une ou quelques séances spécifiques et/ou de la séquence.

La pratique artistique reste au centre de l'enseignement en lycée. L'acquisition des grands repères théoriques et culturels par les élèves participe à l'objectif du développement de leurs pratiques personnelles en motivant les inventions et les expressions sensibles singulières. Elle s'appuie donc sur des apprentissages définis dans les domaines plastiques et techniques, sémantiques, poétiques, historiques et théoriques qui se fondent dans le creuset de l'artistique. Cette année, les copies ont très peu rendu compte des apprentissages techniques et plasticiens, laissant une part (trop) importante à des apprentissages théoriques détachés de l'expérience, voire souvent magistraux (exposés d'élèves ou du professeur, travaux écrits de recherche, conférences au musée sur la question de la présentation). Ils étaient souvent assortis d'une petite exploration pratique, souvent peu motivante, de faible envergure matérielle et artistique, et dont les questions plastiques mises en travail étaient abordées de manière superficielle, sans détails (l'espace, l'in situ, la lumière...).

On rappelle également que c'est dans une dynamique allant de l'expérience aux connaissances (et non le contraire) que s'inscrivent les apprentissages sur la totalité des programmes du cycle 1 au cycle terminal. L'expérience est vectrice d'apprentissage, et lorsqu'elle est bien exploitée, génère des assimilations plus fertiles qu'un cours théorique traditionnel, même au niveau lycée. Il semble donc que dans la construction de séance, la pratique artistique doit être d'une densité suffisamment forte dans ses contenus et ses potentiels d'expressions pour porter toutes les autres activités de recherches et d'analyses réalisées en d'autres temps par les élèves.

Ce qu'un professeur d'arts plastiques vise à développer chez l'élève, ce sont ses capacités à se questionner et à agir, séparément et simultanément, afin qu'il pense en faisant (praxis), et qu'il en sorte transformé. Pour que l'élève apprenne de cette expérience autant sur l'art que sur lui-même, le dispositif se constitue de possibles imprévus, de contraintes produisant parfois de l'inconfort pour l'élève, l'obligeant à se confronter aux problématiques disposées intentionnellement dans le dispositif par l'enseignant. Cet aspect, bien que connu des candidats, a parfois été négligé, alors que la structure

et ces fonctionnements pédagogiques peuvent parfaitement être décrits. Ils sont importants, car c'est notamment là que s'expriment une grande part des contenus plasticiens appelés par le sujet.

La séquence pédagogique, au cœur de l'épreuve, ne doit donc pas se limiter à des déclarations d'intentions, mais se développer de façon dense et précise et pour laquelle nous formulons les remarques et les conseils qui suivent.

5.2. Maîtrise du vocabulaire pédagogique et didactique

Il semble utile qu'un travail précis soit mené par les candidats sur les définitions et l'usage des termes suivants qui, nous le rappelons, ne sont pas interchangeables, sont théoriquement ancrés et recouvrent des fonctions différentes : sujet, dispositif, incitation, proposition de travail, intitulés, demandes, consignes, contraintes, solutions, résultats, accompagnement durant le travail, verbalisation, explication, explicitation, démarche, effectuation, exécution, etc.

Faire la différence entre objectifs et intentions, capacités et compétences, entre pratique artistique et loisirs créatifs (cette année : fabriquer des cadres, des socles...), entre analyse d'œuvre et analyse d'image, entre verbalisation et tour de table (ou échange collectif informel sur l'expérience), pratique artistique et pratique plastique, évaluation et notation, etc. est une nécessité.

Revoir les modalités, contenus et structure d'une évaluation formative de type « verbalisation » pour qu'elle devienne un temps d'enseignement (de mutualisation, d'acquisitions langagières, un exercice structuré du regard, un engagement intellectuel et culturel de l'élève, etc.), et non un simple échange d'opinions, chronophage, mais peu fertile, présenté dans certaines copies comme incontournable d'un système, sans que ses enjeux ni modalités ne soient explicitement énoncés ni compris.

5.3. Concevoir pour enseigner

L'extrait de programme du sujet a de nombreuses fois été présenté aux élèves comme point de départ d'une séance de pratique. Un point de programme nécessite une transposition. Il n'est pas incitateur pour des élèves. Ils ne sont en outre pas didacticiens.

De nombreuses copies, défendant une certaine ouverture vers la diversité des pratiques, présentent toutefois des confusions entre liberté artistique et attente d'intentions personnelles des élèves (sous couvert de l'« autonomie de l'élève »). Il en résulte une certaine vacuité didactique. Le jury attire l'attention du candidat sur ses capacités à anticiper la réception de la demande formulée aux élèves (quels qu'en soient sa forme et son modèle pédagogique de rattachement), pour qu'elle ne soit ni une incantation mystique ni la notion du jour imposée sèchement, mais qu'elle soit parlante et stimulante.

Ce n'est pas en effet aux élèves de donner du sens aux propos (parfois confus) du professeur. Une demande peut toutefois comporter volontairement des polysémies, des références sous-jacentes, des leviers vers les mécanismes de l'inconscient créatif, une prosodie subtile ou un mot d'esprit, mais doit être rigoureusement construite et justifiable. Elle ambitionne de favoriser la divergence des démarches et des expressions, tout en étant jalonnée par des contenus d'enseignement précis et communs à tous les élèves.

5.4. Mobiliser des leviers et des situations pédagogiques opérants

Un flot d'explications, des brainstormings en série ou des « empilements » référentiels sont souvent mis en avant dans certaines copies pour introduire les temps de pratique. Ils apparaissent comme des palliatifs à la faiblesse de certaines conceptions ou formulations. Ils ne peuvent agir en déclencheur au même titre qu'une notion transposée et habilement formulée dans un dispositif contextualisé. On remarque que des formulations maladroitement épurées sont justifiées par une volonté excessive d'autonomie de l'élève. Ainsi dans de nombreuses copies, les élèves sont invités à « proposer un dispositif de présentation », ensuite à « opérer des recherches de références culturelles » puis « à s'autoévaluer » sans davantage de précision. Les élèves semblent tout faire. Cela laisse songeur sur ce que fait le professeur (à part animer la séance), et sur les compétences expertes qu'il prétend détenir.

On conseille donc de présenter le projet d'enseignement et sa progressivité sur la séquence (la justifier), de définir la place et les enjeux de chacune des activités (croquis, recherches, pratique, échanges oraux, écrits, travaux sur les références, etc.) et de décrire en quoi celles-ci permettront d'assurer des acquisitions précises de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Il est utile d'en rendre visible les articulations, les objectifs, les phases, le déroulement, les obstacles choisis pour déclencher la création, comment susciter des dépassements techniques et des audaces artistiques, ou quelles sont les inclinaisons données par le professeur durant l'accompagnement du temps de pratique. Cela permet de mieux définir le champ d'exploration des élèves et leurs orientations conceptuelles, d'envisager les gestes possibles, d'anticiper les évitements, les obstacles à surmonter, de prévoir les efforts qui seront à exiger, les réussites et leurs surprises.

Définir la posture de l'élève et la posture de l'enseignant est un bon point de départ comme proposé dans nombre de copies, mais est insuffisant pour définir une situation d'enseignement. Il convient donc de préciser clairement les ingrédients la séance : demande ou incitation, consignes, contraintes, modalités matérielles et temporelles, contenus notionnels et vocabulaire en travail (mots clefs), ses référents pédagogiques, son ancrage aux programmes, au champ référentiel, les compétences qu'elle convoque et les modalités de leur évaluation.

5.5. Notes sur la conception de l'évaluation dans le projet de séquence

Les évaluations, lorsque proposées, étaient majoritairement génériques et peu probantes au regard de la situation d'expérimentation ou du projet global. Elles furent souvent prélevées dans les compétences du cycle et restituées en l'état, alors que pour situer des repères et progresser il est nécessaire de formuler avec la plus grande précision les compétences requises qu'engage spécifiquement le travail accompli. Les différents moments du projet de l'élève, leurs gestes ou postures à l'épreuve sont évaluables en tant que compétences, à la condition qu'elles soient identifiées et formulées. Mais si elles sont génériques, elles ne peuvent être de véritables repères de progressivité que de manière lointaine pour l'élève. On peut ainsi pointer des compétences techniques, plasticiennes, sémantiques, organisationnelles, procédurales, sociales, métacognitives (capacités qu'a l'élève à saisir ses propres processus mentaux et donc à se former). Selon la nature des travaux et ce que l'enseignant cherche à exploiter ou sonder, il convient de connaître et d'ajuster les différents systèmes d'évaluations : elle peut être diagnostique, formative, sommative, certificative, etc.

Il n'y a pas de « petites » compétences, il y en a surtout de nombreuses, même si elles apparaissent parfois comme très concrètes, elles visent à renseigner et élever le niveau d'exigence que l'élève a envers lui-même dans chacune des étapes de son travail en lui apportant des repères. Il est indispensable de les préciser dans le cadre de cette épreuve, cela atteste de la présence d'un enseignement, et fait la preuve des qualités pédagogiques de l'enseignant ainsi que de la maîtrise du dispositif qu'il a conçu.

Dans le cadre du sujet de cette session, pour évaluer une situation de pratique, et sans entrer dans le détail d'un dispositif en particulier, on pouvait par exemple évaluer les compétences de l'élève à prendre en compte les caractéristiques plastiques d'un espace qui lui aurait été confié (car ce fut un élément récurrent des propositions de séquence des candidats). Dans un premier temps, il conviendrait de désigner et de mesurer les influences des données extrinsèques et intrinsèques de l'œuvre et de son rapport au temps. Puis par ce prisme, il faudrait tenir compte de ses ressources plasticiennes (effets de composition, exploitation des angles de la représentation et de l'architecture, prise en compte de la nature du mur, de sa couleur, de ses patines, de sa fonction architecturale ou usuelle, des spécificités lumineuses ou de ses transformations pour faire sens, etc.). Il est nécessaire de pointer les compétences techniques mises en œuvre (qualités dans la maîtrise de la représentation, maîtrise des médiums bi ou tridimensionnels, bricolages et petites mécaniques, découpes singulières d'un support spécifiquement adapté à l'espace attribué, prise en compte des points de vue éloignés et des mouvements de circulations, etc.). Expliciter, éclairer les compétences sémantiques est une autre nécessité : création du sens et des déplacements de sens qu'opère son travail et ses interactions sur l'environnement, intentions visées dans la réception par le spectateur (surprise, peur, dégoût, évation,

etc.), intentions liées à l'émergence de sens des éléments intrinsèques (poésie, engagement, les questionnements soulevés, échos référentiels dans et hors du champ de l'art), etc.

Si tout n'est pas évaluable, il convient d'évaluer ce que l'on enseigne et non de vouloir évaluer des compétences qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement spécifique. Ainsi beaucoup de candidats prennent les compétences langagières pour acquises miraculeusement et proposent d'évaluer des contenus que la séquence néglige. Au niveau lycée, « faire parler les élèves », ou « faire écrire les élèves », semble trop peu ambitieux pour développer des compétences langagières ou méthodologiques soutenues. Si celles-ci sont évaluées, comme spécifié dans nombre de copies, elles doivent faire l'objet d'une stratégie explicitée assurant des acquisitions nouvelles dans leurs fonds et leurs formes, et d'en définir les modalités. Il faut en cela que l'enseignant conçoive des activités suscitant des besoins d'expressions et définisse des compétences précises comme la maîtrise d'un vocabulaire spécifique ou non spécifique, d'un phrasé construit, d'une argumentation, d'une consistance, d'une capacité à faire des liens, à formuler des paradoxes ou des questions, à formuler ses étonnements ou à savoir susciter la curiosité des autres. On peut alors diagnostiquer, signifier des indicateurs de progressions, puis pouvoir, par exemple, proposer des remédiations. La maîtrise de la langue est considérée comme une composante transversale hautement présente dans l'enseignement des arts plastiques, notamment par son implication singulière dans les activités orales, et dans le niveau d'expression écrite attendu au lycée. Il convient de la mettre en travail en l'incluant comme un objectif dessiné lors de la conception de la séquence. Elle en devient alors parfaitement évaluable.

L'enseignant qui évalue est avant tout un enseignant-observateur, c'est donc dans les relations étroites entre les contenus, l'expérience et les activités menées quelles qu'en soient leur nature, qu'il définit avec précision (et non en globalité) les compétences en jeu, leurs composantes, et les différents niveaux d'avancement dans la maîtrise de l'élève. On peut également pointer qu'une compétence passée sous silence ou restée implicite dans « l'enthousiasme général de l'expérience » empêche sa reconnaissance, c'est un révélateur manqué. Les mutualisations et progressions ne peuvent avoir lieu sans l'énonciation explicite des compétences (même si elles semblent modestes ou très concrètes). L'auto-évaluation ou la co-évaluation, souvent présentées dans les copies comme des délégations pédagogiquement généreuses sont, sur le fond, fréquemment expédiées. Elles peuvent être tout aussi rigoureusement bâties qu'un autre type d'évaluation, voire même faire l'objet d'un travail co-construit avec les élèves, et être tout autant justifiées dans leurs contenus et modalités.

6. Focus sur l'étude de cas du sujet de la session 2020

« Une méthode d'analyse de l'œuvre d'art, plus largement de l'image et de la production plastique, est développée et structurée. »

L'étude de cas consiste à analyser une approche professionnelle liée à l'enseignement, à travers la présentation incarnée d'une situation de cours, des réponses possibles d'élèves et des moyens précis employés par l'enseignant. Elle définit des objectifs, pose constats et diagnostics, émet des hypothèses, présente des outils référencés pour agir, conçoit et mène une expérience en conséquence, commente son déroulement, analyse des résultats. Elle met à jour remédiations et/ou nouvelles pistes. On y fait vivre la classe, on montre ses recherches au plus près de l'élève, dans une réalité située entre leur pratique et la culture artistique.

Le traitement de cette étude de cas fait la preuve d'une pratique d'enseignement aiguisée par l'expérience et l'acuité d'un regard singulier. L'aspect descriptif de l'étude de cas doit nécessairement être accompagné d'une analyse des divers modes opératoires proposés dans la séquence. La forme peut là aussi être métissée : théorique, programmatique ou narrative selon le propos.

Bien souvent négligée par manque de temps (ce qui fut très dommageable dans la notation), on rappelle que l'étude de cas ne fait pas l'objet d'une deuxième question portée par le sujet, qui contient bien deux extraits de programmes, mais s'inscrit pleinement dans les attendus d'un seul sujet : le montage d'une séquence autour d'une notion, assortie de l'approfondissement des mécanismes de

l'un de ses constituants pédagogiques. On peut donc envisager un devoir dont l'étude de cas ne se situerait pas nécessairement en deuxième partie, mais au cœur de la séquence présentée.

L'analyse d'œuvre en tant que telle fut souvent traitée dans les copies lors d'une séance de la séquence, mais elle ne fut que rarement traitée sous forme de méthode. Les copies de qualité ont présenté avec clarté l'étude de cas dans le corps du texte et de leur séquence (présentation préférable à des éléments de réponse disséminés au fil du devoir). Elles ont apporté en premier lieu une réflexion générale sur les enjeux et l'intérêt de l'analyse d'œuvre au lycée, et élargi aux différences possibles entre analyse d'œuvre d'art, analyse d'image et analyse de la production plastique en précisant les modalités de leurs mises en œuvre. Des données liées à ces analyses sont articulées durant la présentation de la séquence et, soutenues par des exemples, permettent de saisir son rôle spécifique dans l'acquisition du bagage conceptuel et notionnel de l'élève. On a pu constater une certaine confusion entre la méthode réclamée par les programmes et citée par le sujet, et des « fiches-méthodes » abondamment distribuées aux élèves. On remarque globalement des fragilités dues à un manque de connaissances et de points d'appui théoriques sur les démarches analytiques, pourtant portées par des analystes incontournables (Panofsky, Gombrich, Brecht, Arasse, Fried, Judd, Bourriaud, Fontcuberta, etc.).

L'étude de cas permet de montrer comment l'enseignant outille ses élèves afin qu'ils analysent et comprennent (et pas seulement qu'ils observent ou assistent à l'analyse d'œuvres attendue).

6.1. Les œuvres en question

L'enseignement des arts plastiques est fondé sur un corpus référentiel défini par ce que l'histoire de l'art a retenu, et par les institutions artistiques. Ce corpus est constitué de ce qu'il a de particulier à chacun et de commun à tous, et qui fonde notre socle culturel et scientifique. Les œuvres d'art participent à cet enseignement dans tous ses instants, et sous des angles variés : dès la conception de la séquence, dans ses déroulements à chaque séance, dans ses modalités pratiques, orales ou écrites, sous des formes directes ou indirectes et toujours dans l'objectif d'en extraire des contenus d'apprentissages à destination d'élèves.

Si l'enseignant a la liberté du choix des œuvres qui jalonnent les apprentissages, il veille à un rattachement strict aux contenus définis dans les programmes et à ce que ce choix ne mette pas en péril la sécurité morale et intellectuelle des élèves. Il veille aussi à préserver les œuvres en soignant les supports de leurs reproductions, leurs sources, leur caractère sacré et leur aura, sans les instrumentaliser ni porter atteinte à leur intégrité. Le professeur est conscient de l'efficacité d'un enseignement structuré de l'expérience vers les connaissances, et il s'y applique en ouvrant des perspectives à l'expérience pratique des élèves par les démarches et problématiques que les œuvres soulèvent plutôt que par leur imitation. De nombreuses copies ont abordé la question de l'apport des références artistiques en s'appuyant sur le modèle exclusif du cours magistral, guidant explicitement la situation de pratique y faisant suite. C'est un modèle pédagogique formel de la transmission à l'application limitant de fait les inventions, explorations, expressions personnelles et résolutions de problèmes. On sait pourtant maintenant que ces éléments déclenchent davantage d'apprentissages et savoirs pour les élèves, et sont dorénavant préconisés par les instructions officielles. Les candidats sont invités à actualiser leurs connaissances pédagogiques et à interroger leurs méthodes d'enseignement en conséquence.

Les modalités didactiques de l'expérience et de la compréhension des œuvres d'art trouvent leur équilibre dans leurs variétés : au cœur des temps d'explorations et de créations praticiennes sous la forme notionnelle (et non en tant que modèle), assorties des temps de recherches, de partage, de mutualisation, d'analyses ou d'enquête, de rencontres, de visite, ou de transmissions. Elles se développent sous des formes allant de l'individuel au collectif, orales ou écrites, et dans des cadres variés et peuvent convoquer différentes sources. C'est l'enseignant qui enseigne, mais dans le cadre d'une intervention préparée avec celui-ci et sous sa responsabilité, et parce que cela a du sens dans le dispositif de la séquence, il peut ménager des rencontres entre les élèves et un conservateur, un médiateur, un artiste, un professionnel issu d'une structure culturelle, un parent spécialiste, etc. Cela

requiert donc de l'expertise disciplinaire, et un projet d'enseignement bien structuré en amont, un ciselage didactique réalisé grâce à de nombreux outils, une dextérité pédagogique, et une conscience de ses responsabilités. Les contenus abordés ne peuvent être improvisés et saisis comme de simples, comme décrits dans certaines copies. Ce contact avec les œuvres fait donc l'objet d'une méthode rendue apparente, d'une hiérarchisation, d'un parcours rythmé et varié, permettant d'aborder les œuvres dans leur pluralité. Cette conception nécessite un certain recul et de l'imagination (qui ont souvent fait défaut dans les copies).

L'enseignant d'arts plastiques a lui-même développé sa sensibilité dans une pratique artistique à un niveau amateur ou expert et a une pratique de spectateur averti, familier des sources drainant tous les champs artistiques. Il s'est doté de connaissances dépassant ses propres appétences pour ouvrir à ses élèves un large éventail des modes de représentations au travers des domaines artistiques de toutes époques. Il offre ainsi aux élèves la possibilité de mettre à jour leurs sources et de développer à leur tour leur sensibilité propre. L'enseignant d'arts plastiques veille donc à offrir des rencontres plurielles, toujours questionnantes à ses élèves, dans l'objectif de faire comprendre, mais aussi d'émouvoir. Ce sont des garanties mémorielles supérieures aux traces laissées par la transmission d'un savoir dépouillé. Il était précieux de mettre à jour ces choix et de justifier de leurs pertinences dans l'étude de cas.

Concernant les acquisitions culturelles et la place des références artistiques du cycle terminal, les programmes apportent de nombreuses précisions dans chacun des chapitres qui les constituent : préambules, questionnements, et compétences ouvrant à des pratiques pédagogiques ouvertes et des conceptions didactiques créatives. Il est donc conseillé d'avoir une lecture croisée des différents points du programme afin d'en saisir les enjeux pour pouvoir les immiscer dans des activités pédagogiques qui peuvent se présenter sous différentes formes. Une méthode académique n'était pas attendue dans une réponse univoque, mais des méthodes d'analyse variées, habilement façonnées, visant toujours des objectifs définis, justifiés et cohérents avec leurs modalités.

6.2. Méthodes et analyses

À la lecture des programmes et contrairement aux situations d'enseignement proposées dans certaines copies, il apparaît que montrer des œuvres ne suffit pas à enseigner, de même que convoquer une œuvre n'est pas nécessairement « commenter une œuvre ». Encore faut-il que le choix de celles-ci soit pertinent dans la conception pédagogique et surtout du point de vue de l'élève lui-même. Ainsi l'enseignant sélectionne les œuvres en tenant compte de la culture de chacun, de son parcours, et de l'âge des élèves pour les mettre au travail. Leurs constituants participent bien entendu aux critères, mais également par la façon dont ces œuvres agissent dans le développement sensible de l'élève et favorisant ainsi l'acquisition des savoirs.

Une méthode d'analyse ne peut en effet être réduite à un mode opératoire point par point comme cela fut souvent proposé. Si l'on s'en tient à favoriser curiosité et implication de l'élève, il apparaît qu'elle doit avant tout susciter des questions et mettre l'élève en mouvement. Cette méthode doit donc baliser un cheminement pour l'élève au travers de nombreux indices (plastiques, techniques, sémantiques théoriques, historiques, sociologiques, philosophiques...) afin de lui permettre d'en atteindre tous les constituants. Le candidat précisera précisément dans la séquence les différents moments d'apports de références et la nature des travaux afférents.

La méthode de l'analyse de l'œuvre peut s'immiscer dans une variété infinie de supports pédagogiques, mais elle contient toutefois des incontournables dont voici déjà quelques éléments : développer l'acuité visuelle dans un exercice du regard structuré (composantes plasticiennes à détailler), susciter de la curiosité pour mettre à jour des clefs narratives, théoriques et historiques (comment ?), solliciter l'emploi d'un vocabulaire spécifique pioché dans les prérequis (comment ?), susciter de nouveaux besoins (comment ?) pour décrire, analyser, argumenter et faire des liens, faire découvrir ce qu'est l'Art dans sa diversité et ses évolutions, en transmettre la richesse, la complexité, les fonctions, les jeux, plaisirs et frondes, déclencher des interrogations pour comprendre comment et pourquoi l'art se saisit du

monde, déplacer les représentations des élèves, déclencher des besoins documentaires guidés par une recherche personnelle, etc.

Les candidats pouvaient s'appuyer sur leur pratique de classe, mettant en relief les processus de découvertes collectives et les scénarii naturels. On pouvait y voir comment le professeur étoffe l'acuité des élèves par une succession d'interrogations ordonnées (où lui-même feint parfois l'ignorance), comment il favorise les connections avec les travaux effectués par les élèves lors des pratiques artistiques antérieures, avec les préacquis et les références déjà étudiées.

Son premier niveau est le plus souvent descriptif (constituants plastiques les plus apparents, éléments narratifs ou sémantiques, quelques remarques qualitatives sur la ressemblance ou les écarts). Quelques étrangetés ou virtuosités peuvent ensuite être décelées, qui mettront les élèves sur la voie des partis pris de l'artiste, du contexte artistique, des innovations techniques, des révolutions théoriques, des mystères de l'œuvre, etc. Le cartel peut apporter quelques éclairages dans cette logique, par son titre, les médiums ou matériaux employés, la date de réalisation de l'œuvre, le nom de l'artiste. Ces informations permettront aux élèves d'avancer dans leur enquête et de continuer d'interroger en priorité ce qu'ils voient. Puis le temps de l'analyse permet à l'élève de s'exercer à formaliser des connexions entre les éléments plastiques, le sens et l'histoire, cherchant à justifier des gestes, décisions et intentions de l'artiste en reprenant les éléments vus dans la description. Le professeur peut alors apporter quelques éléments scientifiques pour asseoir l'analyse, la relancer, la réorienter dans une dynamique renseignée, laissant toutefois une place importante à l'expression sensible de la perception de l'œuvre par les élèves et à diverses interprétations. Il veille à prendre en compte la diversité des réceptions, les articule éventuellement aux travaux plastiques réalisés par les élèves. Des éléments culturels, scientifiques, philosophiques, littéraires, historiques plus périphériques peuvent aussi être appelés, comme des événements tirés de l'actualité, afin de mieux cerner le contexte des questionnements abordés ou traversant l'époque de création de l'œuvre, afin d'en saisir les échos contemporains. Une note conclusive peut ensuite être construite avec les élèves, s'appuyant sur leurs apports (mots clefs pris en note au fil du travail), complétée par l'expertise du professeur, ou sur des recherches effectuées par les élèves.

Au regard de la dimension théorique du référencement, de l'analyse du sujet et de la conception de la séquence, l'étude de cas apparaît en contrepoint et en complémentarité, comme l'expression incarnée et vivante de la classe, visant à montrer l'opérativité pratique des structures didactiques et pédagogiques, leurs mises en œuvre tangibles, leur manière d'éviter les écueils, et de rendre les savoirs accessibles pour les élèves.

7. Conclusion

Cette épreuve est une invitation à se penser enseignant. Elle engage à prendre tout le recul nécessaire à l'analyse de sa propre pratique en la projetant en direction des élèves du secondaire.

Certains candidats n'ont pas réussi à entrer finement dans la problématisation de l'acte pédagogique, d'autres se sont perdus à chercher une exhaustivité inatteignable. Les candidats les plus aguerris ont su trouver l'équilibre, articulant leurs connaissances du monde artistique et éducatif ; ils ont su écrire et analyser conjointement leurs postures d'enseignant et leurs méthodes d'enseignement.

On ne peut que conseiller la lecture des textes axés sur la pratique de l'enseignement et s'entraîner à écrire régulièrement sur sa pratique professionnelle. Il s'agit dès lors de s'appropriier un vocabulaire propre et une méthodologie qui éclairent les différents temps du métier.

Rapport sur l'épreuve de culture plastique et artistique

Cadre réglementaire de l'épreuve de culture plastique et artistique

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

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

Le programme de l'épreuve porte sur les problématiques, questions, questionnements plastiques et artistiques induits par les programmes d'arts plastiques du lycée. Six questionnements plus spécialisés issus de ces programmes orientent la réflexion à conduire ; ils sont publiés sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale et sont périodiquement renouvelés⁴

N.B.

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

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agregation_externer/83/9/s2020_agreg_interne_arts_plastiques_2_1238839.pdf

Des repères bibliographiques et sitographiques relatifs à cette épreuve sont proposés dans les annexes de ce rapport.

1. Préambule

1.1. Les supports d'aide à la préparation de l'épreuve :

1.1.1. Remarques et conseils des rapports de jury

Le jury recommande de lire attentivement les précédents rapports afin de permettre aux candidats de se saisir des attendus de l'épreuve tant au niveau de la forme dissertée que des connaissances à engager dans la préparation de l'épreuve. La maîtrise de ces synthèses leur permettra de se concentrer sur les enjeux de l'épreuve de culture plastique et artistique et de construire une méthode de travail appropriée.

1.1.2. La maîtrise des problématiques et des questionnements

L'épreuve de culture plastique et artistique s'appuie sur six grands questionnements dégagés des programmes du lycée, qui sont autant porteurs d'objets d'études et de problématiques structurantes pour une appropriation par le candidat de l'évolution des pratiques artistiques. Ils sont une base incontournable de recherche et de préparation à l'épreuve. Cette année, le sujet sollicitait à partir de la notion du récit la question de la figuration et de l'image, la non-figuration⁵, la construction de l'image et les espaces narratifs, le temps et le mouvement dans l'image figurative.

1.1.3. La constitution de dossiers thématiques

Le jury encourage les candidats à réaliser des dossiers précis à partir des questionnements et des programmes du lycée sur des démarches artistiques variées pour réaliser une préparation efficace. Ces

⁴ Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. NOR : MENH1707648A.

⁵ Programme de l'agrégation interne d'arts plastiques :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg_interne/03/7/p2020_agreg_int_arts_plastiques_1110037.pdf

recherches personnelles sont le gage d'un élargissement des connaissances concernant les processus à l'œuvre tant au niveau plastique que théorique, esthétique et en histoire de l'art.

2. Les attendus de l'épreuve et la relation au sujet

2.1. La structuration de l'écrit

L'introduction représente un moment déterminant de la copie. Les candidats doivent faire preuve de leur capacité à comprendre du sujet, à produire une réflexion personnelle articulée aux documents du corpus et à présenter les grandes lignes de la réponse au sujet. L'écrit disserté demande un entraînement qui favorise des automatismes afin d'éviter oublis, fautes d'orthographe, omission d'accents, utilisation abusive de la majuscule ou de phrases soulignées, répétitions et constructions syntaxiques peu compréhensibles, floues, inexactes.

2.1.1. La construction syntaxique

Des phrases correctement construites et donc lisibles sont le résultat d'une confrontation des candidats à l'écrit, d'un entraînement régulier permettant d'exprimer une réponse claire au sujet. Des phrases peu explicites comme « l'apparence du langage de la fixité », « le temps de la matérialité a un fort pouvoir de signifiant et herméneutique », sans aucune autre explication, empêchent la compréhension de la pensée qui se construit au fil de l'écrit.

2.1.2. Un écrit structuré et hiérarchisé

La hiérarchisation de la pensée et des idées va permettre au lecteur de suivre le fil de la réflexion et de comprendre son cheminement. Les copies les plus solides sont celles qui ont su développer un écrit fluide, structuré par un plan respecté avec une conclusion qui reprend les idées les plus importantes pour ouvrir de nouvelles perspectives.

Une maîtrise de l'écriture de type journalistique est recevable afin de mieux synthétiser les idées, en utilisant des arguments pertinents pour être compréhensible, éviter les implicites et les ambiguïtés inutiles.

2.1.3. La mise en forme de l'écrit

Les titres des références citées se doivent d'être soulignés (œuvres, ouvrages) et non mis entre guillemets comme les citations ou la mention du titre d'une exposition, par exemple. Une copie bien paginée, avec des espacements entre les paragraphes, des transitions entre les différents développements du plan avec une écriture lisible permet de suivre aisément la pensée du candidat. Une relecture en fin d'épreuve est nécessaire pour corriger les erreurs et procéder aux dernières vérifications.

2.1.4. De l'usage des schémas et des croquis

Les croquis et les schémas ne sont pas indispensables, mais ils sont appréciés lorsqu'ils donnent un éclairage pertinent sur le développement de la démonstration. Ils ne doivent pas se substituer à la pensée écrite. Le croquis devient alors un choix affirmé par le candidat comme moyen complémentaire de sa réflexion.

2.2. S'approprier le corpus de documents qui accompagne le sujet

2.2.1. La prise en compte de la demande de l'épreuve

La consigne de l'épreuve était la suivante : en s'appuyant sur les documents du dossier et « en mobilisant d'autres références (artistiques, historiques, théoriques, critiques...) », poser et étayer un argumentaire pour conduire « une réflexion sur la notion de "récit" dans les arts plastiques ». Le dossier était composé de cinq documents proposés à l'analyse personnelle des candidats.

2.2.2. Mener une analyse plasticienne

Nombreuses sont les copies qui restent à un niveau descriptif, voire littéral sans prendre le risque d'approfondir l'analyse plastique. Un manque d'analyse du récit lui-même est apparu, les candidats

confondant des termes proches comme l'histoire, la narration, la représentation, le langage, le temps, la durée, le discours, etc., termes qu'il était nécessaire de définir afin d'éviter les dérives vers des questions périphériques qui éloignent le candidat du sujet initial. De nombreuses copies ont proposé un questionnement sur le récit comme une histoire mentale que le spectateur se doit d'inventer. Certains candidats ont utilisé la citation de Marcel Duchamp, « Ce sont les regardeurs qui font les tableaux⁶ » pour justifier le fait que c'est au spectateur de se créer son propre récit face aux œuvres et sans autre argument.

2.2.3. Distinguer le récit, la narration, l'histoire

Définir au préalable la notion de récit, « une suite de faits, d'évènements⁷ », permettait de distinguer la narration d'évènements, qui produit elle-même le récit, qu'il soit réel ou fictif, l'ensemble générant une histoire. Le récit est ce qui relie la narration et l'histoire de manière interdépendante.

Parmi les meilleures copies, l'une proposait l'analyse de *textus* qui signifie tissu en latin (composer, tisser, tramer) en procédant à une mise en lien avec les mains des brodeuses et la patience féminine, en opposition à la brutalité de la représentation du récit guerrier. Une autre copie proposait à partir de l'étymologie de la notion de temps qui vient du latin *tempus*, du grec *temno*, (« *τεμνω* ») signifiant « couper », « enlever en coupant » que « le récit serait l'art de couper le temps pour le reconstruire dans un souci de narration ».

2.2.4. La mobilisation d'un regard personnel

L'épreuve de culture plastique et artistique mobilise un regard d'enseignant plasticien, qu'il s'agit de structurer, suivant une réflexion personnelle fondée sur une analyse croisée, dialoguée, comparative des documents du corpus en une durée limitée à cinq heures. Ce temps limité est à organiser par le candidat de manière judicieuse, afin d'éviter l'arrêt de sa réflexion écrite avec un contenu inégal sans y apporter de conclusion.

2.2.5. Contextualiser, comparer, articuler, extraire pour développer sa pensée

Les œuvres proposées sont à replacer dans leurs contextes d'émergence pour en extraire les similitudes, les écarts, les articulations possibles, l'esthétique, la sémantique de façon à les inscrire dans une évolution des pratiques plasticiennes et culturelles. Il faut ainsi prendre le risque d'observer les documents avec son intelligence plasticienne sans vouloir avancer des connaissances purement factuelles : cela permet de mettre en place une réflexion personnelle sensible. Il est indispensable de se constituer au regard des questions limitatives un savoir issu de sa pratique d'enseignant, de ses recherches préparatoires pour administrer la preuve d'une véritable expérience issue de la connaissance des références citées.

2.2.6. Les légendes et les titres comme indices

Il faut développer une attention particulière à la lecture des légendes, des titres qui souvent sont exploités de manière erronée. Cela génère des erreurs d'analyse, car le document n'est pas considéré dans sa relation au textuel, ce qui fait aussi partie d'une forme de récit. Le détail de la tapisserie de Bayeux ne fait pas soixante-quinze mètres de longueur et n'est pas une tapisserie, mais une broderie ; la fresque de Masaccio ne se lit pas de gauche à droite ; les boîtes d'archivage ne sont pas des surfaces sur lesquelles les photographies de C. B. proposent le récit de l'holocauste, etc. Au candidat de ne pas négliger les indices de la légende en restant dans une vision réductrice de l'œuvre. Il faut analyser les documents sans omettre les différentes informations sur ce qui fait récit au niveau plastique, théorique, et étudier précisément le sens de l'œuvre.

2.2.7. La prise en compte complète des documents du corpus

Certains candidats ont proposé une analyse partielle du corpus, oubliant par exemple le document textuel ou prenant peu en compte les autres documents. Il s'agit de mener une analyse égale de tous les documents pour garantir l'équilibre de l'argumentation. Les meilleures copies proposent une

⁶ Marcel Duchamp, *Marchand du sel*, Ivry-sur-Seine, Éditions Terrain vague, 1959.

⁷ Étienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 2006.

contextualisation des œuvres du corpus et attestent de bonnes connaissances tant du point de vue historique, théorique, sémantique que du point de vue plastique.

2.4. Dégager et formuler une problématique

De nombreuses copies n'ont pas su dégager une problématique cohérente et ouverte découlant de l'analyse des documents. Il est nécessaire de proposer une ou des problématiques, des questions qui remettent en jeu la question du « récit », afin de rendre compte de la diversité des récits plastiques possibles : linéaire, parcellaire, elliptique, fragmenté, entre condensation et continuité ou de façon simultanée.

Les meilleurs écrits proposent des questionnements qui vont former le socle du développement à venir : « Comment créer l'illusion d'une durée dans une seule image ? » ; « La répétition comme point commun ? » ; « Comment les arts plastiques contribuent-ils à raconter des histoires ? », « Peut-on raconter sans figuration ou figurer sans récit ? ».

2.5. Mobiliser des connaissances et des références précises pour soutenir sa problématique

Les connaissances et les références mobilisées lors de l'écrit ne sont pas toujours exploitées ni explicitées avec pertinence, tant dans leurs mises en liens que dans la force de l'argumentation. De nombreuses copies proposent la référence à Louis Carrogis dit Carmontelle sans toujours dire en quoi ses transparents renouvellent l'image fixe dans sa mise en mouvement et ses liens à la narration. Même travers pour les vidéos de Bill Viola sans approfondir la notion du récit ou son renouvellement par le médium vidéo.

2.2.8. Créer des liens, mettre en débat pour argumenter

Le but d'une référence est d'enrichir la réflexion en ouvrant les problématiques soulevées en introduction.

Peu de copies viennent questionner l'idée d'une œuvre qui contredirait le concept de « récit ». Un grand nombre d'œuvres de la seconde moitié du XX^e siècle ont contredit cette dimension.

Les relations, paradoxales, entre abstraction et narration⁸ sont des pistes qui auraient mérité d'être interrogées, afin de proposer une évolution de la connaissance des enjeux et des questionnements du récit et de ses réceptions dans la création actuelle.

Pour éclairer la problématique, une référence permet de mettre en débat le sujet, ce qui donne le sentiment d'une réflexion construite. Le candidat peut proposer de manière judicieuse des références maîtrisées qui s'inscrivent dans la même période historique en proposant d'autres modalités plastiques du récit ou des références issues d'autres époques renouvelant ou mettant en rupture la notion interrogée. A contrario, une liste de références donne le sentiment d'un manque de maîtrise.

2.2.9. L'exactitude des références citées

Un manque de précision et de rigueur apparaît dans l'évocation des références comme « J. Doun » pour John Dewey, « Kouletchoff » pour Koulechov, la bande dessinée inventée par « Töppler », pédagogue suisse, plutôt que Rodolphe Töpffer, ou encore « le retable du mal des ardents », 1428/32, écrit « Grunewald » pour *Le retable d'Issenheim* de Mathias Grünewald en 1516. Les noms des artistes, des théoriciens, des titres des œuvres, des ouvrages, les dates, se doivent d'être fournis avec exactitude en soutien au développement du propos.

2.2.10. L'utilisation d'un vocabulaire maîtrisé

Le vocabulaire utilisé n'est pas toujours bien maîtrisé, des notions sont confondues : récit et série, temporalité et temps, mouvement et temps, temps de l'œuvre, temps du récit, temps du spectateur,

⁸ On pourra se référer à l'exposition « Flatland/abstractions narratives #1 », Sérignan, MRAC, 2017.

stratégie de l'artiste, du spectateur, tapisserie pour broderie, confusion entre temps réel, représenté et immatérialité, cinéma et vidéo. Des confusions entre voir, lire et percevoir, entre texte et histoire et entre le récit littéraire et le récit représenté par l'intermédiaire d'une image ou d'une installation sont présentes dans plusieurs copies.

La peinture ne se résume pas à l'image, un extrait n'est pas un détail, faire sens n'est pas faire récit. Exprimer la part signifiante d'une œuvre n'est pas pour autant la preuve que celle-ci contient un récit.

Le vocabulaire utilisé avec précision participe d'un écrit engagé et constitué à partir de connaissances développées dans la pratique professionnelle, la préparation personnelle des candidats.

3. L'analyse du sujet et ses documents

3.1. Transposer la notion de récit du champ littéraire dans le champ plasticien

Le sujet portait sur la notion de récit dans les arts plastiques. Il était donc nécessaire de re-territorialiser cette notion dans le champ des arts plastiques. Présentation orale ou écrite, action de rapporter des événements ou propos les rapportant, le récit ne pouvait être réduit, confondu ou substitué au texte, à la narration, la narrativité ou l'histoire, au message, dialogue ou trace, comme cela fut constaté dans de nombreuses copies. Dans son *Vocabulaire d'esthétique*, Étienne Souriau définit le récit comme « l'exposition d'une suite de faits, d'évènements ». Le caractère organisationnel qui en ressort peut être transposable à l'œuvre d'art, dont les constituants plastiques relèvent d'une organisation. Le récit acquiert selon Souriau, d'une autre manière au théâtre, le sens particulier de « passage narratif [...] dans la bouche d'un personnage qui raconte des événements et en instruit ainsi le spectateur aussi bien que les autres personnages de l'action ». Or, l'un des principes premiers de l'art est de raconter des histoires, et dans trois des œuvres du corpus des personnages sont représentés et leur agencement dans l'espace de l'œuvre et leurs actions font état, selon des modalités différentes, d'un récit en tant qu'exposition d'une suite de faits, d'évènements. En littérature narrative, le récit oscille avec ambiguïté entre roman et narration de faits réels, à la frontière du témoignage et de la fiction. Articulé au champ des arts plastiques, ces éléments de définition pouvaient ainsi trouver résonance avec la fable de l'artiste qui se travaille entre réel et imaginaire, réel et fiction, comme dans *Les archives de Christian Boltanski*, œuvre du corpus, dont l'acte fondateur du travail tente de ressusciter le passé en reconstituant des traces qui élaborent, à travers une entreprise d'archivage, la construction d'un récit : sa fable.

Ainsi, pour articuler avec pertinence la notion de récit aux œuvres du corpus, elle devait être pensée comme une construction — voire un assemblage —, une mise en forme dans l'œuvre à travers ses constituants plastiques, dont l'organisation peut relever d'une logique interne — liée à son espace-temps — ou/et externe (les discours et interprétations sur l'œuvre, le titre et les informations périphériques sur l'œuvre) et qui raconte ou fait état d'un propos, d'une histoire ou d'évènements rapportés, au caractère réel ou/et fictionnel. Pour interroger la notion de récit d'un point de vue plasticien, il était donc indispensable d'aborder l'autonomie des moyens plastiques et leur polysémie, en analysant tant les composants matériels qu'iconographiques des œuvres. Donc cette question obligeait de façon évidente les candidats à questionner le potentiel expressif de tout matériau et de ses états possibles : connotations, références, origine, nature, logiques structurelles, états. Les œuvres présentées suggéraient encore la capacité à interroger les dispositifs de présentation, les formats, non pas comme discours, mais encore une fois comme réalités plastiques devant également être prises en compte (dimensions, supports, techniques).

3.2. La pluralité des récits : figuration du récit historique, religieux et autobiographique

Dans l'espace-temps de l'œuvre et dans l'architecture des composants matériels de l'œuvre, penser les récits possibles, plutôt qu'un récit unique, aurait répondu à la polysémie de l'œuvre et du récit qui engagent plusieurs protagonistes : l'artiste (question de l'auteur), le spectateur, mais aussi tous les acteurs du contexte d'émergence, de production et de réception d'une œuvre d'art. Ainsi, pour se délivrer, le récit joue parfois sur l'imaginaire collectif, qui suppose la construction dans le temps d'une culture commune. La question de l'histoire posait aussi celle de ceux qui écrivent l'histoire et notamment

des commanditaires de l'œuvre d'art ; cela permettait d'envisager le récit dans sa terminologie plurielle : les récits possibles.

La Tapisserie de La Reine Mathilde, mise en scène héroïque d'un récit historique, posait la question de l'écriture de l'histoire — voire d'une forme de propagande — qui induit celle de l'identité du commanditaire de l'œuvre : l'évêque Odon de Conteville, demi-frère de Guillaume le Conquérant, commanda la broderie après la conquête de l'Angleterre par les Normands en 1066 pour la destiner à la cathédrale de Bayeux qu'Odon avait fait reconstruire et qu'il consacra en 1077. Les candidats devaient faire preuve de prudence et de précision, car le corpus ne montrait que la reproduction d'un détail de l'œuvre dont les dimensions originales sont bien plus grandes : à peu près 70 mètres de longueur pour 50 centimètres de hauteur. Artefact amené à être vu par les croyants fréquentant l'édifice religieux, les récits représentés, qui intègrent nombre de détails sur la vie au XI^e siècle, interrogent la broderie comme instrument de propagande normande : elle raconte en effet l'avènement au trône d'Angleterre du duc de Normandie par le récit de 58 scènes légendées, depuis la nomination de Guillaume le Conquérant par le roi d'Angleterre, Édouard le Confesseur, en 1064, et ce, jusqu'à son avènement en 1066.

La réduction de la tapisserie de Bayeux à une *storia*, comme il a été constaté dans une copie, évacuait les dimensions épiques, mythiques, fondatrices et lyriques d'une société se construisant une culture et défiant le temps, figurées dans la broderie. La part du texte, bien présente, ne saurait réduire les figures légères et brodées à une illustration de la conquête, quand la portée de l'œuvre est bien celle d'une figuration du récit historique. La comparaison légitime avec la colonne Trajane pouvait justement interroger les grandes différences stylistiques, matérielles et architecturales.

Une analyse précise du *Paiement du Tribut* de Masaccio proposée dans une copie recontextualise le récit dans une complexité qui superpose les couches religieuses et historiques : le récit représenté est celui « d'un épisode biblique extrait de l'Évangile selon saint Matthieu qui dépeint le miracle de Jésus entré dans la ville de Capharnaüm ». Le récit a plusieurs temporalités : « la complémentarité entre un espace de représentation unifié et une conception hétérogène du temps de la narration avec un format inscrit dans l'horizontalité et la linéarité tel un parchemin. Le paysage sert de liant, d'homogénéisation d'une séquence narrative qui comprend trois temps distincts dans une unité spatiale mise en perspective. Le paiement du tribut du temps romain se superpose à celui de l'impôt dont devaient s'acquitter les Florentins à Rome pour couvrir l'effort de guerre. Masaccio propose une superposition de deux espaces : le profane (le temps du peintre) et le sacré (le temps de la représentation), une superposition entre un temps diachronique et un espace unifié ».

Il était inconcevable de s'en tenir seulement à une description littérale des œuvres du corpus, aussi précise soit-elle, sans pousser l'interrogation jusqu'aux enjeux artistiques et sémantiques. Comment prétendre à un récit fermé, notamment devant les œuvres de Monory et Boltanski au puissant caractère autobiographique ?

L'œuvre de Monory suggérait précisément une analyse ouverte du récit fondé sur des indices. Pratique récurrente de la figuration narrative, Adami, Télémaque, Aillaud, Schlosser ou encore Erró disposent de fragments et/ou d'éléments pouvant être associés afin de construire des récits ouverts, pour lesquels, il est précisément nécessaire d'intégrer tous les éléments plastiques pouvant constituer des éléments sémantiques.

3.3. La mise en forme de la construction du récit

Dans *Le Paiement du tribut* de Masaccio, il a été difficile pour de nombreux candidats d'aborder le rapport espace/temps repérable dans cette production et en particulier de décrire les trois actions se déroulant à des moments successifs tout en étant représentées dans un même espace unifié. L'ordre des scènes représentées n'a pas toujours été bien compris, certains candidats ayant parlé maladroitement « de lecture » de gauche à droite. La description de la succession des temps du récit réunis dans un seul et même espace a donc posé de réels problèmes aux candidats.

L'un des candidats évoqua une forme de synchronicité. Or, ce terme implique l'occurrence simultanée d'au moins deux événements qui ne présentent pas de lien de causalité, alors qu'un lien de causalité

existe bel et bien (saint Pierre va pêcher le poisson, sur l'injonction de Jésus, pour payer le droit d'entrer dans la ville...). Si le candidat voulait parler de synchronisme (fait de se produire en même temps) les actions peuvent sembler de prime abord se dérouler simultanément, mais l'on comprend rapidement que plusieurs moments sont représentés dans une même image (contraction de temps). La fresque de Masaccio, figuration du récit religieux, est avant tout définie comme récit par l'utilisation de la perspective. La référence à la *Trinité* de Santa Maria Novella s'imposait, car plus encore que la narration, l'enjeu n'est-il pas d'imposer la présence de figures sacrées, hors du défilement du temps ? De ce point de vue, la circulation des scènes brouille une simple causalité. L'inscription de ce thème iconographique dans un bâtiment religieux fait entièrement partie du dispositif transcendant ; s'il y a un récit, ce n'est qu'une étape vers une autre dimension. Ce n'est en aucun cas une illustration. L'importance des ombres portées, inaugurée par Masaccio, dans cette même chapelle, fait aussi partie des connaissances attendues.

Insérées dans le déroulement du récit de *La Tapisserie de la reine Mathilde*, d'autres séquences, non données à voir par la reproduction du détail fourni dans le corpus d'œuvres, mettent en forme de manière linéaire des passages épisodiques comme celui du roi Édouard représenté vivant, dans son lit à l'étage supérieur de l'image et représenté mort, dans un linceul à l'étage inférieur. La tapisserie induit un sens de lecture de haut en bas et de gauche à droite, mais à l'intérieur des séquences le sens de lecture s'inverse parfois comme, par exemple, lorsque le récit repart vers la gauche pour figurer le cortège funèbre du roi. Le texte de Jean-Marie Klinkenberg ouvrait encore ici clairement la question de la prise en compte par le spectateur des éléments contextuels, formels et iconiques, comme autant de parties à articuler à la construction du récit, l'association d'images n'étant pas le seul apanage des journaux ou bandes dessinées. La réflexion qui était amorcée autour de la définition de la séquence pouvait éclairer non pas la manière de lire, mais celle de regarder et d'appréhender l'image et la construction du récit dans les œuvres.

3.4. La mise en rupture de la construction du récit

Dans la mesure où beaucoup d'œuvres, dès la seconde moitié du XX^e siècle, contredisent la notion de récit, la résistance ou l'absence de récit pouvait redynamiser la réflexion en développant l'argument d'une mise en rupture.

Le non-récit dans l'installation de Boltanski, qui bascule du côté du visuel par le biais de la représentation, est porté par l'objet. Évacuation de la figuration, empilement qui fait référence à la grille minimaliste et matérialiste post-ready-made, dans une affirmation de l'objet du quotidien, la question soulevée par *Les archives de C.B.* aurait dû inciter les candidats à se méfier de la version réductrice, finaliste des œuvres comme discours inscrits dans une temporalité. Ces centaines de boîtes à biscuits empilées et fermées sont par essence l'invitation à des variations de perception, éloignées de tout récit linéaire — la question du titre de l'œuvre prenant là encore une importance souvent négligée par les candidats — et se donnant à voir de manière évocatrice en obstruant le cours du récit.

Le récit est en rupture avec le regardeur, en ce qu'il est dissimulé à l'intérieur des boîtes qui contiennent « les souvenirs véritables des activités quotidiennes de Boltanski les plus infimes depuis 1965 jusqu'à 1988, réunissant plus de 1 200 photos et 800 documents divers, que l'artiste a rassemblés en vidant son atelier, affirmant cette collection de souvenirs comme un monument commémoratif érigé à la gloire de la vie ordinaire. Les boîtes à biscuits qui enferment ces archives, caractéristiques du vocabulaire plastique de Boltanski, donnent à cette composition des allures de sculpture minimale, la pureté de la forme se trouvant néanmoins pervertie par le caractère trivial et imparfait des "containers" rouillés. Autres éléments de son vocabulaire, les lampes de bureau, seules sources d'éclairage de l'œuvre — qui se présente ainsi dans la pénombre — dramatisent la construction en rappelant la dimension humaine et sacrée de toute entreprise de mémoire. Enfin, cette installation s'inscrit dans un rapport de proportion à l'architecture, d'une part, et à l'échelle humaine, d'autre part. La disposition et le nombre des boîtes sont donc modifiés en fonction du contexte spatial, à chaque nouvelle présentation. »⁹

⁹ Extrait du texte de Catherine Grenier, dans le catalogue *Collection art contemporain - La collection du Centre Pompidou, MNAM*, sous la direction de Sophie Duplaix, Paris, Centre Pompidou, 2007.

De même, chez Masaccio, dans l'espace au final faussement unique de la fresque, qui pour autant ne peut pas être perçue dans une linéarité en raison des différents temps conjugués des actions des personnages, il y a déjà une forme de rupture dans la construction de ce récit. La forme elliptique rassemble avec rupture ces épisodes séquentiels des actions des personnages. Bien qu'elles se déroulent en des temps et des moments différents, ces actions sont assemblées sous forme de montage par les choix arbitraires de la composition de Masaccio, et rompent le fil linéaire du récit. Là encore, le texte du corpus de Jean-Marie Klinkenberg donnait des outils d'analyse qui permettait d'éclairer cette mise en rupture de la construction du récit.

3.5. La couleur comme vecteur du récit : teintes naturelles, couleurs vives de la Renaissance, monochromie

La couleur pouvait permettre au candidat de mener une réflexion sur son apport particulier dans le récit comme matière constitutive de l'œuvre elle-même, participant de sa monstration, mais aussi comme symbole d'une époque, d'une démarche artistique, d'une perception qui échappe au récit lui-même.

Dans la broderie de la reine Mathilde communément appelée *La Tapisserie de Bayeux*, les teintures naturelles comme couleurs du récit, les fils de laine brodés sur toile de lin sont colorés avec des plantes, des teintures qui vont du bleu (aujourd'hui décoloré) au rouge, rose, orangé, brun et vert. La gamme des dix couleurs matérialise le récit de la conquête en opérant une dialectique avec ses origines issues de la nature.

Chez Masaccio, la couleur devient un protagoniste à part entière, elle rythme le récit des différentes actions figurées par l'organisation des personnages sur l'espace de la fresque apposée sur le mur de la chapelle. Les différentes actions des personnages qui sont autant de temps différents de l'action réunis simultanément en un espace unique, suggèrent différentes temporalités et différents récits emprisonnés en un même espace, dans lequel la couleur vient mettre en valeur, rendre visible, distinguer les différentes actions du récit. Selon Lessing, « Pour ses compositions qui supposent la simultanéité, la peinture doit choisir le moment de l'action le plus fécond, celui qui fera le mieux comprendre l'instant qui précède et celui qui suit. »¹⁰. Or, les couleurs vives des pigments naturels utilisées pour représenter les vêtements contemporains des personnages, ainsi que pour les toges romaines des apôtres contrastent avec l'architecture et le paysage environnant aux tons plus neutres, venant presque agir en isolant les personnages pour mieux rendre compte de leurs actions. Le récit religieux s'anime ainsi de couleurs associées à la gestualité et aux postures qui dynamisent le regard du spectateur dans la fresque peinte.

Dans les œuvres de Jacques Monory et de Christian Boltanski, la monochromie de la couleur agit comme un filtre qui, de la narration peinte à la réalité, dans son adresse au spectateur, gèle le récit en transfigurant la perception de l'œuvre.

Jacques Monory emploie la couleur bleue comme une protection, sa série *Les Meurtres* se matérialise par le monochrome dans une mise à distance du réel, le récit se pare d'une rêverie cauchemardesque. L'image médiatique, le document photographique se transpose en peinture et le voile bleu, « froideur brûlante¹¹ » pour Jean-François Lyotard s'incarne d'une mémoire intime fictive que porte le regard de l'artiste sur le quotidien.

Le monochrome devient chez Christian Boltanski un empilement de boîtes métalliques rouillées, qui fait varier ses surfaces du gris sombre à l'ocre et qui conserve la mémoire des souvenirs de l'artiste. Le récit classique est mis en tension, les documents conservés se cachent révélant avec force une absence de récit, une disparition d'un récit réellement vécu. Une forme de *memento mori* contemporain, la grisaille d'un récit artistique en partage.

¹⁰ Lessing, *Laocoon, ou les frontières entre la peinture et la poésie*, Paris, Hermann, 2002, p. 120.

¹¹ Jean-François Lyotard, *L'assassinat de l'expérience par la peinture*, Monory, Paris, Astral, 1984, p. 74.

4. Conclusion

Les candidats sont encouragés à poursuivre leur appropriation personnelle des connaissances renouvelées et consolidées, qu'ils relient à leur pratique artistique ; à connaître en profondeur les programmes ; à se tenir au courant de l'actualité artistique et culturelle, mettant à profit leur expérience d'enseignants en arts plastiques à l'ère du numérique, en mesurant les changements qui s'opèrent dans la relation aux œuvres, aux pratiques et aux formes artistiques et à leur histoire, leurs filiations, à l'évolution de leurs publics et de l'art contemporain.

Annexes

Annexe 1 :

Repères bibliographiques et sitographiques relatifs à différentes épreuves

1. Épreuve de pédagogie des arts plastiques

Repères sur l'art, l'esthétique

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

Repères sur l'enseignement des arts plastiques

- ARDOUIN Isabelle, *Du dessin aux arts plastiques*, in Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de DEVELAY Michel, Éd. ESF, coll. Pédagogies, 1995
- BRONDEAU FOUR Marie Jeanne, COLBOC TERVILLE Martine, *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*, en ligne sur <https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/actualites/actualites/article/du-dessin-aux-arts-plastiques-reperes-historiques-et-evolution-dans-lenseignement-secondaire.html>
- GAILLOT Bernard André, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Éd. PUF L'éducateur, 2006
- MONNIER Gérard, *Des Beaux-Arts aux Arts Plastiques, une histoire sociale de l'art*, Éd. La manufacture, Besançon, 1991
- PÉLISSIER Gilbert (sous la direction de), *Arts plastiques au collège. Enseignement en situation d'autonomie*, 1987, MEN pour la première édition, seconde Éd. CRDP Lyon, 1988
- ROUX Claude, *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Éd. Jacqueline Chambon, 1999

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

- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Éd. ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques
- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Éd. ESF, 1992
- CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*, Éd. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985
- DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Éd. Hachette éducation, coll. Pédagogies pour demain, Nouvelles approches, 1996
- DEVEULAY Michel, *Peut-on former les enseignants ?* Éd. ESF, 1994 (éclairages sur le domaine relatif aux savoirs disciplinaires et à leur épistémologie, le domaine de la didactique de leurs disciplines, de celui de la pédagogie, et du domaine de la formation psychologique)
- FOUREZ Gérard, ENGLEBERT-LECOMTE Véronique, MATHY Philippe, *Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Éd. De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, Paris-Bruxelles, 1997
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Éd. ESF, 1987 (réflexions théoriques sur la situation problème et questions liées à son application pratique)
- PERENNOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Éd. ESF, 1994 (sociologie du métier d'élève, du travail scolaire et de l'organisation éducative)
- RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant, 5 leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Éd. Fayard, 1987 (approche philosophique des rapports entre l'individu et le savoir)
- REUTER Yves (sous la direction de), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE-DERVILLE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique, REUTER Yves, Éd. De Boeck, troisième édition avril 2013

Quelques outils et ressources en ligne

- Comment reconnaître une progression spiralaire en arts plastiques ?
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/7/6_RA_C4_AP_Comment_reconnaitre_une_progressionspiralaire_567297.pdf
- Enseigner des problèmes, par Bernard MICHAU http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1180367117703/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1160168271390
- Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/62/4/16_RA16_C4_APLA_difference-_probleme-question_DM_625624.pdf
- L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution
<http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/christian-ruby.pdf>
- Lexique des termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et l'enseignement
<http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-peda.pdf/view?searchterm=lexique>
- L'évaluation en arts plastiques, cinq fiches rédigées sous l'angle des principes et de la dynamique de l'évaluation en arts plastiques, apportant des indications sur une évaluation au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève (Fiche 1 : Rappel des textes et dispositions réglementaires ; conceptions et principes de l'évaluation en arts plastiques ; Fiche 2 : Terminologie, étapes, processus, finalités de l'évaluation dans ses conceptions générales en éducation ; Fiche 3 : Dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative [évaluation-bilan] en arts plastiques ; Fiche 4 : Contributions spécifiques des arts plastiques à la mobilisation et l'acquisition des compétences du socle ; Fiche 5 : Les moments privilégiés et récurrents d'une évaluation servant les apprentissages en arts plastiques)
<http://eduscol.education.fr/cid111694/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-evaluation.html>
- L'évaluation en arts plastiques, un dispositif pédagogique : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/enseignement/l-evaluation-un-dispositif-pedagogique-896461.kjsp?RH=ARTP>
- La séquence, une unité d'enseignement opérante et structurante dans le parcours de formation de l'élève en arts plastique :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/92/1/7_RA16_C4_APLA_La_sequence_une_unit_e_denseignement_649921.pdf
- Lexique de modèles et de concepts pédagogiques et de la psychologie de l'éducation (recension de théories et définitions <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-modele.pdf/view>
- Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/30/3/15_RA_C4_AP_Qu_apporte_l_analyse_d_oeuvre_DM_567303.pdf
- 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
- Appareil n° 9/2012 Penser l'art, penser l'histoire, notamment Jan BLANC, l'histoire de l'art prise au mot : <https://appareil.revues.org/1400>
- Appareil n° 9 Art et temps : <https://journals.openedition.org/appareil/1442>
- Image re-vues (2008). Traditions et temporalités des images : <https://journals.openedition.org/imagesrevues/60>
- Image re-vues n° 8 (2011), Figurer les invisibles : <https://journals.openedition.org/imagesrevues/430>
- MORISSET V. (2006). Le mouvement des images
http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-mouvement_images/ENS-mouvement-images.htm
- Dossier pédagogique (exposition) : Le Temps, vite, Centre Pompidou, 2000
<https://www.centrepompidou.fr/cpv/ressource/co48XKK/rM6BXG>
- CARPENTIER Régine, Parcours LAM autour de l'expression de la temporalité, Lam http://www.musee-lam.fr/wp-content/uploads/2010/12/Parcours-autour-de-l_expression-de-la-temporalite.pdf
- VIART Christophe, l'imminence d'une révélation : http://www.pur-editions.fr/couvertures/1476089809_doc.pdf
- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/30/1/14_RA_C4_AP_Trois_fiches_pour_reflechir_567301.pdf

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

Ces ouvrages sont proposés (catalogues et ouvrages théoriques) d'une manière générale. Ils ne sauraient constituer une liste exhaustive au regard des points abordés dans le rapport ni aiguiller sur les pratiques à privilégier pour l'épreuve du concours. Ils entrent en écho avec des éléments observés chez les candidats. D'autres peuvent prolonger la réflexion sur le sujet proposé pour la session.

Ouvrages généraux-vocabulaire des arts plastiques

- BOSSEUR Jean-Yves, *Le vocabulaire des arts plastiques*, Edt. Minerve, Paris, 2008
- SOURIAU Étienne (sous la direction de), *Vocabulaire d'esthétique*, Edt. PUF, Paris, 1990

Sur l'art et les langages artistiques contemporains

Art numérique, nouvelles technologies

- Collectif (sous la direction de JIMENEZ Marc), *La création artistique face aux nouvelles technologies*, Paris, Coll. Université des arts, Edt. Klincksieck, 2005
- Collectif (sous la direction de VEYRAT Marc), *100 notions pour l'art numérique*, Charenton-le-Pont, Coll. 100 notions, Edt. Les Editions de l'immatériel, Comptoir des presses d'universités, 2015
- Collectif, Catalogue de l'exposition *L'art et la machine*, Lyon, Edt. Editions Musée des Confluences / Liénart, 2015
- COUCHOT Edmond et HILLAIRE Norbert, *L'art numérique*, Paris, Coll. Champs Arts, Edt. Flammarion 2009
- De MEREDIEU Florence, *Arts et nouvelles technologies : art vidéo, art numérique*, Paris, Coll. Comprendre et reconnaître, Edt. Larousse, 2011
- De MEREDIEU Florence, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne et contemporain*, Paris, Coll. In extenso, Edt. Larousse, 2008 (3ème édition revue et augmentée)
- KRAJEWSKI Pascal, *L'art au risque de la technologie (volume 1)*, Paris, Coll. Ouverture philosophique, Edt. L'Harmattan, 2013
- PAUL Christian, *L'art numérique*, Londres, Coll. L'univers de l'art, Edt. Thames & Hudson, 2004

Dessin, pratiques graphiques

- BOUILLON François et MONINOT Bernard, *Lignes de chance : actualité du dessin contemporain*, Paris, Edt. ENSBA, 2010
- BRUN Baptise, RERA Nathan, ZONDER Jérôme (préface d'Antoine de GALBERT), *Jérôme Zonder : Fatum*, catalogue de l'exposition à la Maison rouge, Lyon, Edt. Fages, 2015
- Collectif (sous la direction de ENCKELL JULLIARD Julie), *Vers le visible : exposer le dessin contemporain (1964-1980)*, Paris, Edt. Roven, 2015
- DAVILA Thierry, ENCKELL JULLIARD Julie, JAUNIN Françoise et TISSOT Karine, *Trait papier : un essai sur le dessin contemporain*, Genève, Edt. l'Apage Atrabile, 2010
- STORSVE Jonas, *Donation Florence et Daniel Guerlain, dessins contemporains*, catalogue de l'exposition, Paris, Edt. du Centre Georges Pompidou, 2013

Peinture, pratiques picturales

- Collectif (sous la direction d'Eric VAN ESSCHE), *Hors-cadre : peinture, couleur et lumière dans l'espace public contemporain*, Montolieu, Edt. La lettre volée, 2015
- HUDSON Suzanne, *Painting now*, Londres, Edt. Thames & Hudson, 2015 (ouvrage en anglais)
- SCHWABSKY Barry, ROBECCHI Michele et NASTAC Simona, *Vitamin p2 pb*, Londres, Edt. Phaidon, 2016 (ouvrage en anglais)

Photographie, pratiques photographiques

- BAQUE Dominique, *La photographie plasticienne, l'extrême contemporain*, Paris, Edt. du Regard, 2009
- Collectif (sous la direction de Jan DIBBETS), Catalogue de l'exposition *La Boîte de Pandore : une autre photographie*, Paris, Edt. Paris-Musées, 2016
- FRIED Michael, *Pourquoi la photographie a aujourd'hui force d'art*, Paris, Edt. Hazan, 2013
- GATTINONI Christian et VIGOUROUX Yannick, *La photographie contemporaine*, Paris, Coll. Les sentiers d'art, Edt. Scala, 2009
- PARFAIT Françoise, *Vidéo : un art contemporain*, Paris, Edt. du Regard, 2001
- POIVERT Michel, *La photographie contemporaine*, Paris, Edt. Flammarion, 2009

Installations

- ARCHER Michael, de OLIVEIRA Nicolas, OXLEY Nicolas et PETRY Michael, *Installations : l'art en situation*, Londres, Edt. Thames & Hudson, 2004

- De OLIVEIRA Nicolas, OXLEY Nicolas et PETRY Michael, *Installations 2 : l'empire des sens*, Londres, Edt. Thames & Hudson, 2004
- GOLDBERG Itzhak, *Installations*, Paris, Edt. du CNRS, 2014
- POUILLON Nadine et DISERENS Corinne, *50 espèces d'espaces*, Paris, Coll. Les Cahiers du musée national, Edt. du Centre Georges Pompidou, 1998

Livre d'artistes, auto-fictions

- CHEVRIER Jean-François, *Formes biographiques : construction et mythologie individuelles*, Paris, Edt. Hazan, 2015
- MOEGLIN-DELCROIX Anne, *Esthétique du livre d'artiste 1960-1980 : une introduction à l'art contemporain*, Marseille, coll. Formes, Edt. Le mot et le reste, 2012

Question de la présentation

- MERLEAU-PONTY Claire et EZRATI Jean-Jacques, *L'exposition, théorie et pratique*, Paris, Edt. L'Harmattan, 2006
- O'DOGHERTY Brian, *White cube, l'espace de la galerie et son idéologie*, Zurich, Edt. JRP Ringier, 2008

Discours sur l'art et le processus de création

- BOUVARD Émilie et DANIEL Hugo, *Processus créatifs, expériences, représentations et significations de la production de l'œuvre d'art aux XX^e et XXI^e siècles*, Edt. Publications de la Sorbonne, 2016
- CHEVRIER Jean-François, *Œuvre et activité : la question de l'art*, Paris, Edt. L'arachnéen, 2015
- CHKLOVSKI Victor, *L'art comme procédé*, Edt. Allia, 2008
- CORBEL Laurence (préface d'Anne MOEGLIN-DELCROIX), *Le discours de l'art : écrits d'artistes 1960-1980*, Rennes, Coll. Aesthetica, Edt. Presses universitaires de Rennes, 2012
- DUCHAMP Marcel, *Le processus créatif*, Edt. L'échoppe, Col. Envois, 1987
- INGOLD Tim, *Faire – Anthropologie, archéologie, art et architecture*, Bellevaux, Edt. Dehors, 2017.
- LAMBERT Xavier, *Le corps multiconnexe : vers une poïétique de l'oscillation ?* Nancy, Edt. Presses universitaires de Nancy, 2010
- MARTIN-FUGIER Anne (trilogie de), *Galeristes* (2010), *Collectionneurs* (2012) et *Artistes* (2014), Edt. Acte sud.
- PASSERON René, *La Naissance D'Icare (La) éléments de poïétique générale*, Edt. AE2CG, 1996
- PASSERON René, *Pour une philosophie de la création*, Paris, Edt. Klincksieck, 2000
- SCHERB André, *La Fable et le protocole*, Paris, Coll. Euréka & Cie, Edt. L'Harmattan, 2013

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/>

3. Épreuve professionnelle orale

Repères sur l'enseignement des arts plastiques

- ARDOUIN Isabelle, *Du dessin aux arts plastiques*, in Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de DEVELAY Michel, Edt. ESF, coll. Pédagogies, 1995
- BONAFoux Pascal et DANÉTIS Daniel (sous la direction de), *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, Série Références, Edt. L'Harmattan, Paris, 1997
- BRONDEAU-FOUR Marie-Jeanne et COLBOC-TERVILLE Martine, *Du dessin aux arts plastiques*. Repères historiques et évolution jusqu'en 200, site disciplinaire eduscol arts plastiques
- 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, Edt. SCÉRÉN, mars 2013
- Collectif, *L'artistique : Arts plastiques, art et enseignement*, colloque de Saint-Denis, mars 1994, Créteil, Edt. CRDP, 1997
- Collectif, *Pratiques et arts plastiques. Du champ artistique à l'enseignement*, Actes de l'Université d'été 1997, Rennes, Edt. 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, Edt. 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*, Edt. PUF L'éducateur, 2006
- GAILLOT Bernard-André, *L'Approche par compétences*, conférence 2009, IUFM Canebière, Marseille. <http://gaillet.ba-artsplast.monsite-orange.fr/laprocparcompetencesenap/index.html>
- GENET-DELACROIX Marie-Claude et TROGER Claude, *Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement*, Edt. 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
- MONNIER Gérard, *Des Beaux-Arts aux Arts Plastiques, une histoire sociale de l'art*, Edt. 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 Edt. CRDP Lyon, 1988
- 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, Edt. 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

Pédagogie, didactique et théories des apprentissages

- ALEXANDRE Danielle, *Anthologie des textes clés en pédagogie*, Edt. ESF, 2010
- ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, Paris, Edt. PUF, 2000
- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Edt. ESF, 1992
- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Edt. ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques

- BARBIER René, *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Edt. Anthropos, Exploration « Exploration interculturelle et sciences sociales », 1997
- BROUSSEAU Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, Edt. La Pensée Sauvage, 1998
- BRUNER Jérôme, *...car la culture donne forme à l'esprit*. Edt. 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
- CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*, Grenoble, Edt. La Pensée Sauvage, 1991
- DE KETELE Jean-Marie, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, Edt. De Boeck, 1986
- DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Edt. PUF, 1976
- DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Edt. Hachette éducation, coll. Pédagogies pour demain, Nouvelles approches, 1996
- DEVEULAY Michel, *Peut-on former les enseignants ?* Edt. 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)
- DEWEY John, *Expérience et Éducation (précédé de Démocratie et Éducation)*, Edt. Armand Colin, 1938 [rééd. 2011]
- DROUIN-HANS Anne-Marie, *L'Éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos, Edt. « Poche éducation », 1998
- FOUREZ Gérard, ENGLEBERT-LECOMTE Véronique, MATHY Philippe, *Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Edt. De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, Paris-Bruxelles, 1997
- HADJI Charles, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles, Edt. De Boeck, 2012
- HOUSSAYE Jean, *Le Triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Edt. ESF, 2014
- IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue*, Edt. ESF, 2000
- LACHANCE Jocelyn, *Photos d'ados à l'ère du numérique*, Québec, Edt. Presses de l'Université Laval, 2013
- LAROSSA Jorge, *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, Issy-les-Moulineaux, Edt. ESF, 1998
- MAUBANT Philippe et GROUX Dominique, ROGER Lucie (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, Paris, Edt. L'Harmattan, collection éducation comparée, 2014
- MÉRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, Edt. ESF, 1987.
- MÉRIEU Philippe, *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, in *Apprendre... oui, mais comment*, Edt. ESF, Paris, 1987, 11e édition, juillet 1993. Pages 159-172)
- MÉRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, Edt. ESF, 2013
- NONNON Élisabeth. *Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment*. In Brossard M. & Fijalk [w J. (] oord.)
- PERENNOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Edt. ESF, 1994 (sociologie du métier d'élève, du travail scolaire et de l'organisation éducative)
- PERETTI André (éd.), *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 1980
- PERETTI André de, *Pertinence en éducation*, tome 1 & 2, Edt. ESF, Paris, 2001
- PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, Edt. 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*, Edt. PUF, 2001
- PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Edt. Seuil, 1990
- RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant, 5 leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Edt. Fayard, 1987 [approche philosophique des rapports entre l'individu et le savoir]
- RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés*, Paris, Edt. ESF, 2012.
- REUTER Yves [sous la direction de], *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, COHENAZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE-DERVILLE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique, REUTER Yves, Edt. De Boeck, troisième édition avril 2013
- REY Bernard, *Les compétences transversales en question*, Edt. ESF, Paris, 1996
- SENSEVY Gérard & MERCIER, Alain [Dir.], *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Edt. Presses Universitaires de Rennes, 2007
- SOURIAU Étienne, Sous la direction de, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, Edt. 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, Edt. Hachette, 1992
- VERGNAUD Gérard, *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Edt. Hachette Éducation, Paris, 2000

- *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*. Bordeaux, éd. Presses universitaires, 2008
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Thiron, Edt. ESF, 1999

Annexe 2 :

Repères sur l'évaluation

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

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

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

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CONFORMITÉ AU CADRE RÉGLEMENTAIRE DE L'ÉPREUVE</p>	<p>Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve (Conformation du candidat au cadre de l'épreuve) Ce que le jury constate Lorsque le sujet n'est pas pris en compte, que la production écrite du candidat ne correspond pas à la définition réglementaire de l'épreuve, l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proposition d'un projet de séquence et explicitement référé aux programmes du lycée - Présence de l'étude de cas
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TRAITEMENT DU SUJET</p>	<p>A. Appropriation des données et enjeux du sujet (Investigation/problématisation) Ce dont le jury prend la mesure en niveau capacités et connaissances démontrées (Au niveau de l'investigation des données du sujet)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dégager de l'énoncé du sujet des enjeux et un projet pour les apprentissages dans le cadre d'une séquence d'enseignement d'arts plastiques (problématisation) - Situer explicitement ces enjeux et ce projet en regard de choix opérés dans les visées du programme du cycle imposé par le sujet
	<p>B. Élaboration pédagogique (Opérationnalisation des savoirs professionnels dans un écrit réflexif de pédagogie des arts plastiques) Ce dont le jury prend la mesure en niveau capacités et de connaissances démontrées (Concernant la proposition de séquence d'enseignement)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Structurer une démarche pédagogique (espace, temps, moyens, supports, scansion...), le développement d'une séquence d'enseignement et ses modalités d'apprentissage (situations, scénario, méthodes...), ses prolongements éventuels et sa mise en perspective dans la progressivité des cycles du lycée - Élaborer un dispositif pédagogique cohérent, crédible et créatif pour développer les savoirs et compétences du programme cité par le sujet - Envisager les places de l'élève et de l'enseignant dans les diverses composantes de la séquence proposée - Concevoir l'évaluation du projet d'enseignement dans ses différentes dimensions, en définir les modalités et la conduit
	<p>C. Étude de cas (Qualité et précision des connaissances sur une composante de l'enseignement des arts plastiques au lycée) Ce dont le jury prend la mesure en niveau de connaissances et capacités démontrées (Concernant la réflexion précise et approfondie du candidat sur la dimension spécifique de la discipline qui est sondée au-delà de la séquence proposée)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer une réflexion étayée sur la place et la conduite de l'évaluation des acquis des élèves spécifique à l'enseignement des arts plastiques - Disposer, au-delà de la séquence proposée, de savoirs sur l'évaluation des acquis en général
	<p>D. Étayages théoriques et précision de la culture pédagogique et disciplinaire (Qualité et profondeur des connaissances) Ce dont le jury prend la mesure en niveau de connaissances et capacités démontrées (Au niveau des étayages théoriques, des connaissances disciplinaires et des acquis professionnels mobilisés par le candidat au-delà de la séquence proposée)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ancrer ou situer ses choix pédagogiques en regard des théories des apprentissages - Mobiliser des références précises (pédagogiques, artistiques, culturelles) et pertinentes au regard du sujet et de son traitement - Utiliser du vocabulaire spécifique aux arts plastiques et à son enseignement - Mobiliser des acquis issus de l'expérience professionnelle personnelle et théorisés
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">QUALITÉ REDACTI ON- NELLE</p>	<p>E. Maîtrise de la langue et de la forme rédactionnelle dissertée (Savoir penser et écrire en français) Ce que le candidat prouve de sa maîtrise du français et de sa relation à un écrit soutenu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer à l'écrit un raisonnement précis, structuré, clair et fluide - Maîtriser la langue française à l'écrit (orthographe, syntaxe) et au niveau attendu d'un professeur

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

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CONFORMITÉ AU CADRE RÉGLEMENTAIRE DE L'ÉPREUVE</p>	<p>Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve (Conformation du candidat au cadre de l'épreuve) Ce que le jury constate Lorsque le sujet n'est pas pris en compte, que la production écrite du candidat ne correspond pas à la définition réglementaire de l'épreuve, l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte des données du sujet (questionnement(s) du programme imposé(s) et consigne(s)) - Prise en compte du dossier de documents
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TRAITEMENT DU SUJET</p>	<p>A. Appropriation des données et enjeux du sujet (Investigation) Ce dont le jury prend la mesure en capacités démontrées par le candidat (au niveau de l'investigation des données du sujet et de sa problématisation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser avec méthode (analyse plastique, technique, sémantique...) les documents en regard du sujet proposé - Dégager des questions des données du sujet (questionnement(s), consigne(s), documents du dossier)
	<p>B. Développement d'une réflexion disciplinaire problématisée sur l'évolution des pratiques artistiques (Opérationnalisation des savoirs dans un écrit réflexif) Ce dont le jury prend la mesure en niveau de capacités et de connaissances démontrées par le candidat (l'engagement des compétences et connaissances disciplinaires au service d'une réflexion sur l'évolution des pratiques artistiques)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avancer une problématique personnalisée issue de l'investigation conduite (articulation entre eux des données du sujet, des éléments de l'analyse conduite, de la [des] question(s) dégagé(e)s, des connaissances mobilisées) - Mobiliser des approches sensibles et des savoirs théoriques (artistiques, culturels, esthétiques, historiques...) pour développer et argumenter la réflexion disciplinaire (dans le cadre du sujet) - Mettre en perspective la réflexion conduite (dans l'espace et dans le temps, dans les courants de pensée et dans la création artistique) et l'élargir à d'autres références que celles du dossier (en arts plastiques et dans des domaines proches)
	<p>C. Justesse et précision des éléments théoriques et culturels disciplinaires avancés par le candidat (Qualité et ampleur des savoirs) Ce dont le jury prend la mesure en niveau de connaissances démontrées par le candidat (niveau, étendue et diversité de la culture disciplinaire du candidat)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Situer avec justesse et précision les éléments du dossier, les références librement choisies par le candidat, les évolutions des pratiques artistiques dans l'histoire des formes et des conceptions en art - Engager des références diversifiées et étendues (artistiques, culturelles, théoriques, historiques) - Utiliser de manière pertinente des notions et du vocabulaire spécifique dans la discipline et dans d'autres domaines mobilisés (histoire de l'art, esthétique...)
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">QUALITÉ RÉDACTIONNELLE</p>	<p>D. Maîtrise de la langue et de la forme rédactionnelle dissertée (Savoir penser et écrire en français) Ce que le candidat prouve de sa maîtrise du français et de sa relation à un écrit soutenu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer à l'écrit un raisonnement précis, structuré, clair et fluide - Maîtriser la langue française à l'écrit (orthographe, syntaxe) et au niveau attendu d'un professeur

2. Conduite de l'évaluation des épreuves d'admission (à titre indicatif, l'admission ne s'étant pas tenue pour la session 2020 - COVID-19)

2.1. Pour information : indications l'épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique

CONFORMITÉ AU CADRE RÉGLEMENTAIRE DE L'ÉPREUVE	<p>A. Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve (Conformation du candidat au cadre de l'épreuve) Ce que le jury constate Lorsque le sujet n'est pas pris en compte, que la production du candidat ne correspond pas à la définition réglementaire de l'épreuve, l'évaluation du candidat est sanctionnée en conséquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réalisation d'une production plastique achevée ou (pour une démarche de grande ampleur) présentation visuelle soutenue par des moyens plastiques (esquisses, maquettes, images...) du projet tel qu'il serait réalisé - Proposition d'un projet à visée artistique explicitement référé au sujet 								
TRAITEMENT DU SUJET	<p>B. Compétences théoriques et culturelles (Investigation du sujet et du dossier annexé) Ce dont le jury prend la mesure (à partir de la réflexion du candidat sur le sujet et le dossier)</p> <p>C. Compétences plasticiennes et artistiques observables (Projet artistique et pratique plastique) Ce dont le jury prend la mesure (à partir de la pratique artistique du candidat)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Témoigner du lien entre la production et le sujet, de la compréhension de la portée artistique des questions sous-tendues par le sujet - Affirmer un parti-pris étayé d'une approche sensible du dossier et de connaissances ; présenter une production exprimant un projet artistique personnel, inventif et singulier <p>Intentions, démarches artistiques et production plastique</p> <table border="1" data-bbox="1137 555 2092 1050"> <tr> <td data-bbox="1137 555 1308 730">Communs a) et b)</td> <td data-bbox="1308 555 2092 730"> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir et mobiliser des moyens et des langages plastiques ; savoir en tirer parti - Mener à terme une production personnelle achevée ou un projet (pour une démarche de grande ampleur) inscrit dans une pratique contemporaine affirmant une ambition artistique - Mettre en œuvre et développer la dimension polysémique d'une production artistique </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1137 730 1308 874">a) Production plastique achevée</td> <td data-bbox="1308 730 2092 874"> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les moyens, les langages plastiques et les pratiques artistiques choisis et engagés en fonction des effets et du sens visés par le projet artistique - Développer dans la production présentée une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques </td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="1137 874 1308 898" style="text-align: center;">ou</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1137 898 1308 1050">b) Présentation par divers moyens plastiques du projet</td> <td data-bbox="1308 898 2092 1050"> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les moyens, les langages et les pratiques plastiques engagés pour la présentation visuelle du projet artistique en fonction des effets et du sens visés ; faire preuve de réalisme dans les moyens concrets qui seraient utilisés in fine - Développer dans le projet présenté une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques </td> </tr> </table>	Communs a) et b)	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir et mobiliser des moyens et des langages plastiques ; savoir en tirer parti - Mener à terme une production personnelle achevée ou un projet (pour une démarche de grande ampleur) inscrit dans une pratique contemporaine affirmant une ambition artistique - Mettre en œuvre et développer la dimension polysémique d'une production artistique 	a) Production plastique achevée	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les moyens, les langages plastiques et les pratiques artistiques choisis et engagés en fonction des effets et du sens visés par le projet artistique - Développer dans la production présentée une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques 	ou		b) Présentation par divers moyens plastiques du projet	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les moyens, les langages et les pratiques plastiques engagés pour la présentation visuelle du projet artistique en fonction des effets et du sens visés ; faire preuve de réalisme dans les moyens concrets qui seraient utilisés in fine - Développer dans le projet présenté une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques
Communs a) et b)	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir et mobiliser des moyens et des langages plastiques ; savoir en tirer parti - Mener à terme une production personnelle achevée ou un projet (pour une démarche de grande ampleur) inscrit dans une pratique contemporaine affirmant une ambition artistique - Mettre en œuvre et développer la dimension polysémique d'une production artistique 									
a) Production plastique achevée	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les moyens, les langages plastiques et les pratiques artistiques choisis et engagés en fonction des effets et du sens visés par le projet artistique - Développer dans la production présentée une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques 									
ou										
b) Présentation par divers moyens plastiques du projet	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les moyens, les langages et les pratiques plastiques engagés pour la présentation visuelle du projet artistique en fonction des effets et du sens visés ; faire preuve de réalisme dans les moyens concrets qui seraient utilisés in fine - Développer dans le projet présenté une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques 									
CONDUITE DE L'EXPOSÉ ET DE L'ENTRETIEN	<p>D. Compétences théoriques et réflexives (Exposé et situation d'entretien) Comment le candidat communique/Comment il construit à partir des questions du jury</p>	<p>Communication lors de l'exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer un propos précis, structuré, clair et fluide - Témoigner d'une posture réflexive - Disposer de références et d'expériences diversifiées et pertinentes (artistiques, culturelles, historiques, théoriques) <p>Situation d'entretien</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'ouvrir et de réagir professionnellement aux questions du jury - Argumenter (justifier un parti-pris ou de possibles repositionnements) à partir des questions du jury - Faire preuve de distance réflexive et théorique sur sa production/son projet, sur la pratique artistique 								

2.2. Pour information : indications sur l'épreuve professionnelle orale

ONFORMITÉ AU CADRE RÈGLEMEN- TAIRE DE L'ÉPREUVE	A. Respect du cadre réglementaire et des attendus de l'épreuve (Conformation du candidat au cadre de l'épreuve, notamment le sujet) Ce que le jury constate	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte de toutes les données du sujet (extrait de programme, consignes, légendes, dossier de documents iconiques) - Proposition d'un projet de séquence référé explicitement aux programmes du lycée - Réponse à la question portant sur les dimensions partenariales de l'enseignement 		
	TRAITEMENT DU SUJET	B. Appropriation du sujet (À partir de l'investigation des données du sujet et du dossier) Ce dont le jury prend la mesure	<ul style="list-style-type: none"> - 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 (Compétences et savoirs professionnels en situation à partir de l'exposé et de l'entretien) Ce dont le jury prend la mesure		Projet de séquence d'enseignement	Ancrages et étayages du projet de séquence d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - 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			<ul style="list-style-type: none"> - Relier aux objectifs et dispositions de l'enseignement 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			<ul style="list-style-type: none"> - 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 des connaissances et un vocabulaire disciplinaire 	
Potentialités pédagogiques du projet de séquence d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - 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 			
CONDUITE DE L'EXPOSÉ ET DE L'ENTRETIEN	D. Communication lors de l'exposé et situation d'entretien Comment le candidat communique/Comment il construit une réflexion à partir des questions du jury	Dimensions partenariales de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Témoigner d'une connaissance des formes plurielles de partenariat ; cohérence/régularité de la mise en œuvre dans le cadre institutionnel ; compréhension des enjeux et méthodes du travail en équipe 	
		Communication lors de l'exposé	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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) 			