

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

CAPES

Interne

Section ARTS PLASTIQUES

**Rapport de jury présenté par Mathias BOUVIER
Président de jury**

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

SOMMAIRE

PRÉSENTATION

| | |
|--|--------------|
| Composition du jury..... | page 3 |
| Cadre réglementaire | pages 4 et 5 |
| Questions limitatives et bibliographie indicative..... | pages 6 et 7 |
| Remarques de la présidence du jury..... | pages 8 et 9 |

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| Commentaire composé..... | pages 10 à 12 |
| Réalisation bidimensionnelle..... | pages 13 à 15 |

ÉPREUVE D'ADMISSION

| | |
|--------------------------------|---------------|
| Épreuve orale d'admission..... | pages 16 à 28 |
|--------------------------------|---------------|

COMPOSITION DU JURY

Président

M. Mathias BOUVIER, Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional

Vice-Président

M. Jean-Yves FUVEL, Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional

Secrétaire général

M. Patrice LECOMTE, Professeur certifié

Membres du jury

| | |
|---|------------------------------|
| Mme Séverine ALTMAYER Professeure agrégée | Académie de Nancy-Metz |
| Mme Sophie BACH Professeure certifiée | Académie de Toulouse |
| M. Frédéric BARBECOT Professeur agrégé | Académie de Clermont-Ferrand |
| Mme Laura BERNARD Professeure agrégée | Académie de Rouen |
| M. Alain BOUDET Professeur agrégé | Académie de Rouen |
| M. Cyril BOURDOIS Inspecteur d'Académie – Inspecteur pédagogique régional | Académie de Besançon |
| M. Maxime BOURGEAUX Professeur certifié | Académie de Dijon |
| Mme Mélanie BOURON Professeure certifiée | Académie de Caen |
| Mme Martine BRENOT-FIORI Professeure certifiée | Académie de Paris |
| M. Grégory CHIHA Professeur agrégé | Académie de Toulouse |
| M. Samuel CROS Professeur agrégé | Académie de Montpellier |
| M. Gilles DEVAUX Professeur agrégé | Académie de Créteil |
| Mme Fabienne FLAMBARD Professeure agrégée | Académie de Créteil |
| Mme Corinne FOUET-GUTENBERG Professeure agrégée | Académie de Paris |
| Mme Nadine GRAZIANI Professeure certifiée | Académie de Corse |
| Mme Françoise HELLARD Professeure certifiée | Académie de Rouen |
| M. Hubert KELLER Professeur agrégé | Académie de Nancy-Metz |
| M. Sébastien KIRCH Professeur certifié | Académie de Rouen |
| M. Rémi LAJUS Professeur agrégé | Académie de Bordeaux |
| Mme Viviane LALIRE Professeure agrégée | Académie de Besançon |
| Mme Hélène LAMARCHE Professeure agrégée | Académie de Poitiers |
| Mme Vanessa LE BARS Professeure agrégée | Académie d'Amiens |
| M. Romuald MASSET Professeur certifié | Académie de Grenoble |
| Mme Sylvie MAZEREAU Professeure agrégée | Académie d'Orléans -Tours |
| Mme Dominique MILLET Inspectrice d'Académie - Inspectrice Pédagogique Régionale | Académie de Rennes |
| Mme Frédérique PASTOR Professeure agrégée | Académie de Lyon |
| M. Cyrille PINET Professeur certifié | Académie de Créteil |
| Mme Agnès ROUÉ Professeure certifiée | Académie de Versailles |
| Mme Hege SMITH Professeure certifiée | Académie de Rouen |
| M. Jean-François SORO Professeur agrégé | Académie de Créteil |
| M. Ghislain THIÉRY Professeur certifié | Académie de Strasbourg |

CADRE RÉGLEMENTAIRE

Nature des épreuves : Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ (pour la session 2011)

Le candidat dispose de trois documents visuels distribués au moment de l'épreuve, dont l'un est relatif aux arts plastiques, l'autre à l'architecture, le dernier à un art proche des arts plastiques (arts appliqués, cinéma, photographie).

Ces documents s'inscrivent dans le cadre d'un programme limitatif publié tous les trois ans, comportant deux questions, l'une relative à la période allant du début du XX^{ème} siècle à nos jours, l'autre à une époque antérieure.

À partir de tout ou partie de ces documents en fonction des indications du jury, il est demandé au candidat :

- d'une part, de rédiger, selon un sujet donné, un commentaire composé où il met en évidence son aptitude à organiser ses connaissances, à hiérarchiser ses observations, à maîtriser l'emploi d'un vocabulaire spécialisé ;

- d'autre part, de proposer une réalisation bidimensionnelle répondant à un thème assorti de consignes précises où il témoigne de ses compétences plastiques et artistiques.

Format du support de présentation : grand aigle.

Durée de l'épreuve : cinq heures (le candidat gère son temps librement) ; coefficient 2.

Le commentaire composé et la réalisation bidimensionnelle sont évalués à parts égales dans la notation.

Epreuve d'admission

Epreuve professionnelle. Cette épreuve traite d'une situation d'enseignement. Elle comporte un exposé du candidat suivi d'un entretien avec le jury.

L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury, comprenant :

- des documents visuels : reproduction d'œuvres empruntées aussi bien au patrimoine qu'à la production contemporaine dans les domaines des arts plastiques, de l'architecture, de la photographie, des techniques artistiques mises en œuvre dans ces divers domaines ;

- des documents textuels : textes esthétiques ou théoriques sur l'art, textes d'histoire de l'art, écrits d'artistes, critiques et commentaires, textes pédagogiques, extraits de programmes, textes relatifs aux technologies artistiques ;

- une demande d'exploitation précise formulée par le jury pour orienter la prestation du candidat et la situer dans un cadre pédagogique déterminé.

Au cours de l'exposé, le candidat analyse tout ou partie du dossier proposé par le jury et présente un ou plusieurs points relatifs aux approches didactiques et aux démarches pédagogiques qu'il serait possible d'élaborer à partir du dossier. A cette occasion, il peut s'appuyer sur des expériences vécues, notamment lorsqu'elles établissent des relations avec les autres domaines artistiques, les autres disciplines, le volet artistique et culturel du projet d'établissement, les partenaires des domaines artistiques et culturels ; ou lorsqu'elles mettent en pratique les nouvelles techniques et technologies.

Au cours de l'entretien avec le jury, les échanges portent sur les analyses et les propositions du candidat.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ; coefficient 2.

ATTENTION !

À partir de la session 2012 (arrêté du 27 avril 2011 modifiant les modalités d'organisation des concours internes donnant accès à certains corps de personnels enseignants du second degré et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, paru au JO du 3 mai 2011), l'épreuve d'admissibilité est organisée suivant les modalités ci-dessous :

Epreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) du concours interne du CAPES. Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle comporte deux parties. Dans une première partie (2 pages dactylographiées maximum), le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes.

Dans une seconde partie (6 pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 × 29,7 cm et être ainsi présentée :

- dimension des marges :
- droite et gauche : 2,5 cm ;
- à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm ;
- sans retrait en début de paragraphe.

A son dossier, le candidat joint, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux, réalisés dans le cadre de l'activité décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury.

L'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée par le chef d'établissement auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

Les critères d'appréciation du jury porteront sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite ;
- la structuration du propos ;
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

Coefficient 1.

Nota. — Pendant l'épreuve d'admission, dix minutes maximum pourront être réservées, lors de l'entretien, à un échange sur le dossier de RAEP qui reste à cet effet à la disposition du jury.

A la fin des dispositions définissant l'épreuve d'admission, il est ajouté un dernier alinéa :

Lors de l'entretien, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury.

PROGRAMME LIMITATIF ET BIBLIOGRAPHIE

Programme établi pour les sessions 2011, 2012 et 2013 (BOEN spécial n°7 du 8 juillet 2010) :

1. PARTIE HORS VINGTIÈME SIÈCLE

Le Néo-Classicisme en Europe, de 1748 (début des fouilles à Pompéi) à 1825 (mort de David) :
architecture, sculpture, peinture, arts appliqués

BIBLIOGRAPHIE

- Sylvain Bellenger, Girodet 1767-1824, Album de l'exposition, Gallimard, 2005
Étienne-Louis Boullée, Architecture : Essai sur l'Art, Textes réunis et présentés par Jean-Marie Pérouse de Montclos, Hermann, 1993
Andrew Carrington Shelton, Ingres, Phaidon, 2008
André Chastel, L'art français IV : Le temps de l'éloquence (1775-1825), Flammarion, 2000
Jacques-Louis David, 1748-1825, catalogue d'exposition, Musée du Louvre et Musée national du château de Versailles, RMN, 1989
De David à Delacroix : la peinture française de 1774 à 1830, catalogue d'exposition, RMN, 1974
Cécile Dumoulin, Néoclassicisme et Romantisme, Service culturel du Musée du Louvre, 2000
Robert Étienne, Pompéi : La cité ensevelie, Découvertes Gallimard, 1987
Michel Gallet et Yves Bottineau, Les Gabriel, Picard, 2004
Michel Gallet, Claude-Nicolas Ledoux : 1736-1806, Picard, 1980
Daniela Gallo, Modèle ou miroir ? Winckelmann et la sculpture néoclassique, Maison des Sciences de L'Homme, 2009
Marie-Noëlle de Grandry, Mobilier Directoire, Consulat, Empire, Massin, 1996
Alain Gruber, L'art décoratif en Europe : du Néoclassicisme à l'Art Déco, Citadelles et Mazenod, 1994
Stéphane Guégan, Ingres ce révolutionnaire-là, Gallimard, 2006
Manuel Jover, Ingres, Terrail, 2005
Werner Hoffmann, Une époque en rupture : 1750-1830, Gallimard, coll. L'Univers des Formes, 1995
Hugh Honour, Le Néoclassicisme, Le Livre de poche, coll. Références Art, Paris, 1998
Claude-Nicolas Ledoux, L'architecture considérée sous le rapport de l'art, des mœurs et de la législation, Hermann, 1997
Jean-Michel Leniaud, Les bâtisseurs d'avenir : portraits d'architectes, Fayard, 1998
Jacqueline Lichtenstein (dir.), La Peinture, Larousse, coll. Les textes essentiels, 1997
François Loyer, Histoire de l'Architecture de la Révolution à nos jours, Mengès, 1999
Annie Jacques et Jean-Pierre Mouilleseaux, Les architectes de la liberté, Découvertes Gallimard, 1988
Philippe Madec, Boullée, Hazan, coll. Architecture, 1986
Sophie Monneret, David et le néoclassicisme, Terrail, 1998
Patrick Nuttgens, Histoire de l'Architecture, Phaidon, 2002
François-Georges Pariset, L'Art néoclassique, PUF, 1974
Jean-Marie Pérouse de Montclos, Étienne-Louis Boullée, Flammarion, 1994
Pascale Picard (dir.), Ingres et l'Antique : l'illusion grecque, Actes Sud, 2006
Gaëtan Picon, Ingres, Skira, 1980
Vincent Pomarède (dir.), Ingres, Gallimard, 2006
Mario Praz, Goût néoclassique, Le Promeneur, 1989
Antoine Quatremère de Quincy, Considérations morales sur la destination des ouvrages d'art (1815), Fayard, 1989
Robert Rosenblum, L'Art au XVIIIe siècle : Transformations et Mutations, Gérard Monfort, coll. Imago Mundi, 1989
Marie-Catherine Sahut et Régis Michel, David : l'art et la politique, Gallimard-RMN, 1988
Nicolas Sainte (dir.), Jacques-Louis David (1748-1825), Catalogue d'exposition, Musée Jacquemart-André, Nicolas Chaudun, 2005
Jean-Pierre Samoyault, Mobilier français : Consulat et Empire, Gourcuff Gradenigo, 2009
Antoine Schnapper, David témoin de son temps, Vilo, Fribourg, 1980
Arlette Sérullaz et Louis-Antoine Prat, David, Musée du Louvre, 2005
Jean Starobinski, L'Invention de la liberté ; Les Emblèmes de la Raison, Gallimard, 2006

John Summerson, L'architecture du XVIIIe siècle, Thames and Hudson, 1993
Rolf Toman, Néoclassicisme et Romantisme : Architecture, sculpture, peinture, dessin (1750-1848), HF Ullmann, Cologne, 2007
Johann-Joachim Winckelmann, Réflexions sur l'imitation des œuvres grecques en peinture et en sculpture (1755), Jacqueline Chambon, 1991

2. PARTIE DANS LE VINGTIÈME SIÈCLE

Le Surréalisme en Europe de 1924 (1^{er} Manifeste du Surréalisme) à 1941 (départ d'André Breton pour l'Amérique) : peinture, sculpture, photographie, cinéma

BIBLIOGRAPHIE

Louis Aragon, Écrits sur l'art moderne, Flammarion, 2001
Quentin Bajac et Clément Chéroux, La subversion des images : surréalisme, photographie, film, Éditions du Centre Pompidou, 2009
Henri Béhar et Michel Carassou, Le Surréalisme, Livre de poche, 1992
Hans Bellmer, Petite anatomie de l'image, Allia, 2002
Adam Biro et René Passeron, Dictionnaire général du surréalisme et de ses environs, PUF, 1982
Marguerite Bonnet et André Breton, Naissance du surréalisme, José Corti, 1975
Christian Bouqueret, La photographie surréaliste, Photo Poche n° 116, Centre National de la Photographie, 2008
André Breton, La beauté convulsive, Centre Georges Pompidou, 1991
André Breton, Manifestes du surréalisme, Folio Essais, 1985
André Breton, Position politique du surréalisme, Éditions LGF, 1991
Xavier Canonne, Le Surréalisme en Belgique (1924-2000), Actes Sud, 2007
Jean-Luc Chalumeau, De Chirico, éd. Cercle d'Art, 1995
Jacqueline Chénieux-Gendron, Il y aura une fois : une anthologie du surréalisme, Folio, 2002
Jean-Paul Clébert, Dictionnaire du surréalisme, Éditions du Seuil et ATP, Chamalières, 1996
De Chirico, Centre Georges Pompidou, 1983
Salvador Dalí, Journal d'un génie, Gallimard, 1994
Yvonne Duplessis, Le surréalisme, coll. Que sais-je ?, PUF, 2009
Gérard Durozoi, Histoire du mouvement surréaliste, Hazan, 1997
Gérard Durozoi, Le Surréalisme, Hazan, 2002
Anne Egger, Le surréalisme : la révolution du regard, Scala, 2002
Max Ernst, Rétrospective, Centre Georges Pompidou, 1992
Louis Janover, Le Surréalisme de jadis à naguère, Paris-Méditerranée, 2002
Alain Jouffroy, Picabia, Assouline, 2002
Rosalind Kraus, Explosante fixe : photographie et surréalisme, Hazan, 2002
Ado Kyrou, Le Surréalisme au cinéma, Ramsay, 2005
René Magritte, Les Mots et les images : choix d'écrits, Bruxelles, Labor, 2000
Pierre de Massot, Francis Picabia, Seghers, 2002
Joan Miró, Écrits et entretiens, éd. Daniel Lelong, 1995
Miró, La Collection du Centre Georges Pompidou, Musée d'art contemporain de Bordeaux, 1999
Maurice Nadeau, Histoire du Surréalisme, Seuil, 1970
René Passeron, Surréalisme, Terrail, 2005
René Passeron, Histoire de la peinture surréaliste, Le Livre de Poche, 1991
René Passeron, Encyclopédie du surréalisme, Somogy, 1975
Gaëtan Picon, Journal du Surréalisme (1919-1939), Skira, 1976
José Pierre, L'Univers surréaliste, Somogy, 1983.
Michel Poivert, L'Image au service de la révolution : photographie, surréalisme, politique, Le Point du jour, 2006
Man Ray, Autoportrait, Acte Sud, 1998
Man Ray, La photographie à l'envers, Centre Georges Pompidou, 1998
La révolution surréaliste, Catalogue d'exposition, Centre Georges Pompidou, 2002
Jean-Luc Rispail, Les Surréalistes, Découvertes Gallimard, 1991
Werner Spies, Max Ernst : vie et œuvre, Centre Pompidou, 2007
David Sylvester, Magritte, Actes Sud, 2009
Roger Théron, Le surréalisme, Éditions du Chêne, 2001
Odette et Alain Virmaux, Les surréalistes et le cinéma, Ramsay, 1988
www.arcane17.com : mise en ligne des 12 numéros de la Révolution surréaliste

REMARQUES DE LA PRESIDENCE DU JURY

Le CAPES interne et CAER d'arts plastiques s'est déroulé dans un contexte de maintien du nombre des candidats inscrits et de conservation relative du nombre de postes offerts au concours.

Les épreuves écrites et orales ont mobilisé le travail d'un jury venant de toute la France métropolitaine et exerçant différentes fonctions : enseignants du second degré, professeurs détachés en université, inspecteurs. Les membres du jury ont partagé les mêmes convictions sur ce que doivent être les qualités professionnelles et personnelles d'un professeur d'arts plastiques. Ils ont attaché du prix au niveau scientifique de plasticiens que la première étape d'admissibilité du concours avait justement pour finalité de garantir ; la confrontation à un commentaire de documents et à un sujet à consignes précises était un excellent indice du profit tiré d'une formation supérieure assumée et nourrie d'une authentique culture artistique mais aussi d'une expression plastique de tempéraments constitués.

Les membres du jury se sont efforcés dans un second temps de détecter chez les candidats les qualités pédagogiques souvent déjà mises à l'épreuve sur le terrain de l'enseignement, leur engagement et leur capacité à assumer une mission militante d'enseignement. Leur souci constant a été de donner toutes leurs chances aux candidats en veillant à une harmonisation permanente des notations – l'exercice d'une responsabilité dans la délivrance d'un concours rendant hautement solidaires de l'exercice d'une autorité juste et de l'équité de traitement de tous les candidats. Que les membres du jury soient remerciés pour leur travail frappé du sceau de la bienveillance et de l'exigence – et nous songeons ici plus particulièrement aux membres qui ont achevé avec cette session leur mandat de 4 années.

Le Lycée Balzac de Tours a accueilli à nouveau le concours. L'équipe de direction, l'intendant et l'ensemble du personnel ont fait preuve d'une vigilance permanente pour nous assurer le meilleur accueil et faire en sorte que les candidats admissibles puissent se consacrer pleinement à l'épreuve d'admission. Le secrétariat et les appariteurs ont assuré comme chaque année un travail d'accueil et d'encadrement pour lesquels leur rigueur et leur courtoisie ont constitué des éléments importants de réussite. Qu'ils en soient sincèrement remerciés !

Le cadre des épreuves de ce concours évoluait cette session avec l'inscription d'un nouveau programme limitatif initialement établi pour les sessions 2011, 2012 et 2013, et un changement de donne pour la durée et le coefficient de l'épreuve d'admissibilité (5h et coeff. 2) :

- épreuve programmée le 1er février 2011 de 9h à 14h (BOEN n° 21 du 27 mai 2010),
- coefficient d'admissibilité modifié cette session 2011 (coeff. 2) ramené à 1 pour la session 2012 (arrêté du 6 janvier 2011, publié au JO du 28 janvier 2011).

Il y avait donc nécessité pour le jury de prendre la mesure de ce nouvel équilibre entre épreuves d'admissibilité et d'admission. La tonalité professionnelle de l'épreuve d'admission se trouvant par le jeu des coefficients à pied d'égalité avec la coloration de culture artistique et de pratique plastique de l'épreuve d'admissibilité. Mais aussi de calibrer des exigences partagées lors de la correction des parties écrites et pratiques de l'épreuve d'admissibilité en les étalonnant sur le temps réduit de l'épreuve.

Une nouvelle modification est apportée au concours avec l'instauration dès la session prochaine 2012 du dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (arrêté du 27 avril 2011 modifiant les modalités d'organisation des concours internes donnant accès à certains corps de personnels enseignants du second degré et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale). L'examen du dossier RAEP mettra ainsi un terme à l'évaluation d'une production plastique et d'un commentaire de document. Il rend caduque le programme limitatif mis en œuvre cette seule session passée 2011 sous la forme encore récemment consacrée de l'épreuve d'admissibilité.

Lors de l'entretien d'admission, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury. L'échange sur ce récit d'expérience ne modifie pas le teneur de l'épreuve. L'épreuve professionnelle évalue ainsi les capacités du candidat à enseigner : c'est-à-dire, dans le cadre d'un CAPES interne, ses capacités à concevoir à partir d'un dossier proposé par le jury une séquence d'enseignement dont les objectifs et les visées sont clairement énoncés. C'est, par conséquent, sur la dimension pédagogique et didactique que porte avant tout l'évaluation, à l'oral, de cette épreuve professionnelle. On vérifie aussi, bien évidemment, à l'occasion de

cette épreuve professionnelle, une capacité à regarder (par rapport aux documents que l'on présente au candidat) et à détecter du sens (par rapport à une question posée). Le dossier, support pour une intelligence en action concevant un itinéraire de formation, est conçu dans cette perspective comme le plus proche possible des situations quotidiennes d'une pratique d'enseignement, ce qui suppose de travailler certaines questions :

Qu'est-ce que l'on veut faire travailler et pourquoi (transposition didactique, objectifs généraux et résonance de la problématique) ?

Quel lien avec les programmes ?

Quel dispositif et mise en situation d'appropriation et d'expression (organisation générale et déroulement) ?

Quelles références et quelles clés de lecture ?

Quelle évaluation et lien avec le Socle ?

Quel lien (éventuel) avec l'enseignement d'histoire des arts ?

La posture du candidat doit donc reposer sur une pensée apte à s'emparer d'une relative liberté pédagogique tout en définissant clairement des objectifs d'acquisition de connaissances et compétences, des mises en situation d'appropriation et d'expression (et non des aventures sympathiques mais sans portée) chez des professeurs adultes référents auprès d'élèves.

Durant l'entretien, les questions du jury ont pour objectif de permettre au candidat de préciser sa pensée, d'enrichir et d'approfondir sa réflexion. Les questions visent à créer des conditions favorables à la réactivité du candidat. Elles visent donc en tout premier lieu à l'instauration de la parole du candidat et à permettre la construction ou la reformulation d'une réflexion. Ceci, notamment dans le cas d'un exposé oral affaibli par la nature même de l'épreuve (timidité, inquiétude...).

La vocation de ce rapport est d'aider les candidats dans leur préparation au concours. Qu'ils y trouvent aussi la marque de nos encouragements pour les mois prochains de travail.

Données chiffrées

Nombre de postes offerts : CAPES : 39 postes (35 postes en 2010) et CAER : 18 postes (25 postes en 2010 pour le recrutement des maîtres dans les établissements privés sous contrat du second degré) soit un total de : 57 postes (60 postes en 2010),

Nombre d'inscrits : 612 et 185 inscrits (683 et 200 en 2010)

Nombre de présents : 513 candidats présents

Nombre d'admissibles : 88 au CAPES et 41 au CAER

Barres d'admissibilité : 10 au CAPES et 09,5 au CAER

Nombre d'admis : 39 au CAPES et 18 au CAER

Barres d'admission : 10,25 au CAPES et 10,75 au CAER.

ADMISSIBILITÉ

PREMIÈRE PARTIE : COMMENTAIRE COMPOSÉ

.....
Rapport rédigé par Sébastien KIRCH et Romuald MASSET.

Membres du jury : Sophie BACH, Frédéric BARBECOT, Laura BERNARD, Alain BOUDET, Mélanie BOURON, Martine BRENOT-FIORI, Samuel CROS, Fabienne FLAMBARD, Corinne FOUET, Françoise HELLARD, Sébastien KIRCH, Rémi LAJUS, Hélène LAMARCHE, Vanessa LE BARS, Romuald MASSET, Frédérique PASTOR, Cyrille PINET, Agnès ROUÉ, Hege SMITH.

.....

Le présent rapport reprend les recommandations déjà formulées dans les rapports des années antérieures concernant les grandes lignes de l'épreuve et fait état des spécificités du concours de cette année 2011.

Une des difficultés de l'épreuve résidait donc dans une nouvelle nécessité de gestion du temps imparti, afin de mener en cinq heures deux performances en même temps, la rédaction d'un commentaire composé et la réalisation d'une production plastique bidimensionnelle.

Afin d'atténuer cette incommodité, les deux volets de l'épreuve ont renvoyé à un même questionnement : la singularité des mises en scène proposées et la mise en évidence d'un parcours visuel. Cette convergence visait à permettre au candidat de s'emparer du même sujet sous deux angles complémentaires, lui permettant ainsi de réinvestir sa réflexion et d'affiner ainsi sa pensée.

ANALYSE DU SUJET

Le sujet de la session 2011 repose sur une proposition textuelle permettant d'interroger «*la singularité des mises en scènes proposées*» en s'appuyant sur l'analyse de trois reproductions d'œuvres. Il y a donc nécessité pour le candidat d'appréhender et de s'approprier tous les constituants du sujet, textuels et iconiques, afin de construire une argumentation qui fasse preuve d'une capacité à articuler un raisonnement. Cette prise en compte du sujet doit être le moment privilégié de se saisir de chacun des termes, d'en définir les contours et d'en mesurer toute la portée au regard des œuvres proposées. Or, l'ensemble du jury a noté que si la notion de mise en scène a souvent été traitée, celle de « singularité » semble avoir été éclipsée par bon nombre de candidats ; et si certains s'en sont malgré tout saisis, ce fut l'occasion parfois de contresens. La « singularité » est à envisager sous l'angle de la spécificité : en quoi la mise en scène est-elle spécifique, voire unique, étonnante, hors de l'ordinaire ? Cela suppose d'évaluer le degré d'écart avec la « norme » propre à chacun des mouvements artistiques représentés. L'analyse attentive des œuvres permet de dégager quant à la mise en scène, un ensemble de procédés reposant sur la lumière, l'échelle des plans, le recadrage, la monumentalité, l'aspect théâtral qui favorise une circulation du regard du spectateur orchestrée par l'artiste. Enfin, le jury a fait part de son étonnement quant à la confusion que certains candidats ont entretenue entre les sujets du commentaire composé et de la réalisation bidimensionnelle. Nous attirons donc l'attention des candidats sur les nuances qui résident dans l'observation des deux sujets. Il ne s'agissait pas de traiter uniquement de la notion de «*parcours visuel*» à l'écrit.

Ainsi beaucoup de candidats se sont contentés d'examiner la notion de «*mise en scène* » au détriment de celle de «*singularité*» plus rarement évoquée, encore moins questionnée. Il faut impérativement mettre en tension les termes qui bâtissent ces représentations, en faisant émerger toute la polysémie que ceux-ci contiennent. Une lecture initiale plus attentive et surtout plus exhaustive aurait permis d'éviter ces

manques, ces oublis qui amollissent le propos ou contribuent à en amoindrir la portée. Elle aurait facilité l'appréhension même des documents, alors considérés avec davantage de pertinence.

STRUCTURATION DU COMMENTAIRE

Si le jury relève des efforts pour construire un plan clair et structuré, il apprécie tout particulièrement une intention d'équilibre du devoir, respectant, en cela, la forme du commentaire composé, qui ne peut être confondu, faut-il le rappeler, avec la dissertation.

Rôle de l'introduction et de la conclusion

L'introduction permet au candidat d'**analyser les termes du sujet**, de **dégager une problématique**, permettant ainsi de construire et de développer une **argumentation**.

Il ne suffisait pas, comme on l'a lu trop souvent dans les copies, de se limiter à l'inventaire, d'évoquer les œuvres du dossier, mais bien à cet endroit de s'interroger sur la polysémie des termes, de noter les questions liées, de traduire les résonances, d'enregistrer les échos... C'est le lieu idoine pour fonder une question au regard de la demande, du sujet à traiter.

La conclusion, elle, **synthétise** le chemin parcouru, **met en évidence** les propositions auxquelles on aboutit et **ouvre** éventuellement de nouvelles pistes de réflexion, quitte à rebondir sur une dernière question. En aucun cas, elle ne peut se contenter de reprendre sous une même formulation les idées posées dans l'introduction pour en rappeler le caractère valide.

Le jury recommande au candidat de bien veiller à consacrer le temps nécessaire à ces parties importantes du devoir.

Problématiser

C'est construire une question ou un questionnement à partir de l'analyse du sujet, de la prise en compte des termes, de leur richesse polysémique, mais aussi contextualiser autour des références constituant le dossier (formuler une interrogation sous une forme alternative, clarifier ses doutes, ses représentations, ses effets d'opinion). La problématique doit être clairement posée et mise en perspective avec un plan clair.

L'analyse des œuvres

Certains candidats ont su avec finesse faire des analyses plastiques claires, structurées, précises et croisées des documents en s'appuyant sur de solides connaissances. C'est par une analyse précise, équilibrée, transversale, croisée des œuvres que doit se conduire la réflexion du candidat, afin de mettre en tension les documents du dossier.

Il faut éviter d'interpréter subjectivement les documents, ou de formuler d'hasardeuses hypothèses si la référence est inconnue (interprétation erronée sur l'identité du personnage de la photographie de Man Ray, par exemple).

Il faut donc savoir extraire et mettre en avant les éléments signifiants, bien veiller à analyser les références : du regard sensible porté sur les documents, de l'observation de leurs constituants plastiques, de leur portée symbolique, de leur inclination métaphorique, doit émerger le sens. Cette étude, qui ne peut se limiter à une analyse plastique si précise et juste soit-elle, dans sa valeur descriptive, doit dépasser la seule lecture iconique pour tendre vers une considération élaborée qui découvre et qualifie l'œuvre dans le domaine de l'Artistique, et ce, naturellement, en rapport avec la problématique choisie.

La place et le rôle des références

Nous insistons sur le fait qu'il convient de citer des références qui doivent nécessairement soutenir la problématique et l'argumentation. Ces références doivent être convoquées à bon escient, articulées au propos, refusant tout inventaire quantitatif, toute fonction strictement illustrative, tout prélèvement aléatoire. Elles étayent et enrichissent un propos, nourrissent le fil de la pensée, servent la problématique. Le jury a noté peu d'ouvertures sur les œuvres ou les démarches et les courants artistiques.

Il tient à rappeler qu'il est nécessaire de porter grande attention à bien orthographier les noms propres convoqués. Il faut également veiller à ne pas citer trop de lieux communs, de références convenues, de poncifs tristement récurrents...

Les connaissances

Le jury a apprécié de pouvoir relever des connaissances artistiques ou historiques solides au service de discours clairs et structurés. Cependant, dans certaines copies, les deux périodes concernées semblent encore méconnues. Les références convoquées sont parfois trop imprécises.

La mise en forme du commentaire composé

Si une certaine complexité d'approche peut s'inscrire au cœur de l'argumentation, la clarté de l'exposé conduit est d'autant plus nécessaire. Un **plan** respectant les **trois parties, introduction, développement, conclusion**, doit être respecté. Il est souhaité que cette lisibilité formelle soit perceptible dans la présentation de la copie. Des espaces ménagés entre les paragraphes, une rigueur dans la ponctuation ainsi qu'un effort d'intelligibilité dans l'écriture constituent autant d'aides à la lecture qu'il ne faut pas négliger.

La pertinence de l'écrit tient aussi à la précision, à la richesse du vocabulaire. Un vocabulaire spécifique est indispensable pour mener avec rigueur et nuance une argumentation. Si des efforts ont été observés pour respecter les titres et les noms propres, il convient d'insister de nouveau sur une nécessaire vigilance concernant l'orthographe et la syntaxe. Si les fautes d'inattention peuvent bénéficier de l'indulgence du jury, une défaillance repérée sur ces deux points traduit leur incompatibilité avec le métier d'enseignant.

On relève aussi trop fréquemment des difficultés d'expression et de formulation. Il convient d'éviter les propos approximatifs ou maladroits qui, de fait, déprécient le candidat.

Le devoir peut être accompagné de croquis, mais ceux-ci ne doivent pas être simplement l'occasion pour le candidat de faire la preuve de ses qualités de plasticien. Ils doivent constituer un apport à l'argumentation. Quant à la longueur du devoir, elle n'est en aucun cas la garantie de sa qualité. Il faut donc privilégier le contenu ! En effet une longue analyse purement descriptive tend à estomper, diluer voire éluder les enjeux du sujet à traiter.

CONCLUSION

Un commentaire composé est le fruit d'une analyse rigoureuse et méthodique du sujet comme d'une description fine et nuancée du corpus d'œuvres qui l'accompagne. Il est la manifestation d'une sensibilité, certes, d'un parti personnel puisé dans les registres plastique, sémantique, esthétique... Il doit permettre d'éclairer la question formulée par le sujet en ouvrant celui-ci sur d'autres horizons, d'autres possibles qui évitent soigneusement les considérations communes ou convenues.

La conclusion est le résultat d'une construction qui rend compte du cheminement d'une réflexion destinée à éclairer la question ou le problème posé. Elle est l'occasion de revenir sur les termes du sujet rassemblant ou synthétisant ceux-ci dans un objectif d'apport d'éléments de réponse. C'est une partie indispensable au commentaire composé ; il faut donc bien veiller à y consacrer le temps utile.

Le parallélisme entre les deux parties de l'épreuve d'admissibilité, au-delà de son avantage, présentait aussi les difficultés inhérentes à cette configuration : le commentaire composé et la réalisation bidimensionnelle renvoient à des compétences de nature différente ; ils supposent une capacité à gérer le temps, le maintien d'un juste équilibre entre les deux parties en évitant de sacrifier l'une à l'autre.

LA GRILLE D'ÉVALUATION

Capacités à analyser : 8 points

- o Interroger les termes du sujet et en dégager les enjeux
- o Description précise et sensible des documents

Capacités à argumenter : 8 points

- o Structuration du propos
- o Mobilisation adaptée de connaissances

Capacité à rédiger : 4 points

- o Orthographe
- o Syntaxe
- o Vocabulaire spécifique

DEUXIÈME PARTIE : RÉALISATION BIDIMENSIONNELLE

.....

Rapport établi par Agnès ROUÉ et Hege SMITH.

Membres du jury : Sophie BACH, Frédéric BARBECOT, Laura BERNARD, Alain BOUDET, Maxime BOURGEOUX, Mélanie BOURON, Martine BRENOT-FIORI, Samuel CROS, Fabienne FLAMBARD, Corinne FOUET, Françoise HELLARD, Sébastien KIRCH, Rémi LAJUS, Hélène LAMARCHE, Vanessa LE BARS, Romuald MASSET, Frédérique PASTOR, Cyrille PINET, Agnès ROUÉ, Hege SMITH.

.....

CADRE DE L'ÉPREUVE

Avec la réalisation bidimensionnelle, autre volet de l'épreuve d'admissibilité, il est attendu du candidat un équilibre entre savoir théorique et compétences pratiques. La réalisation bidimensionnelle a pour finalité d'évaluer les compétences plastiques (maîtrise technique) et artistiques (affirmation d'un parti pris) des candidats.

Cette épreuve qui permet l'évaluation des capacités du candidat à enseigner les arts plastiques dans le second degré, doit prioritairement traduire une aptitude à développer chez les élèves une *"pratique artistique dans laquelle s'articulent action et réflexion, intention et attention"*, leur permettant *"l'acquisition de connaissances, de savoirs et de savoir-faire"*.

L'arrêté du 24 avril 2007, paru au Journal Officiel N° 110 du 12 mai 2007 - décret N° 72-581 - souligne la nécessité de prendre en compte *« tout ou partie »* des documents *« en fonction des indications du jury »*. Cette année le sujet concernait *"les trois œuvres reproduites"*.

Présentées comme incitation à la production, ces trois documents n'étaient pas à considérer de manière individuelle, mais dans leur association, dans leur mise en relation, parfois en tension : un ensemble de données iconiques, plastiques et sémantiques à analyser et à questionner par rapport à la problématique posée.

Jusqu'à lors, une des difficultés évidentes de l'épreuve d'admissibilité résidait dans la nécessité de bien gérer son temps, le répartissant de façon adéquate entre la partie « écrit » et la partie « pratique ». Cette année, la durée de cette même épreuve ayant été réduite à cinq heures (au lieu des sept heures les années précédentes), certaines productions ont semblé fort modestes voire inachevées...

LE SUJET

La formulation du sujet de la session 2011 est la suivante :
« En vous appuyant sur les procédés de mise en scène identifiés dans les trois œuvres reproduites, vous réaliserez, sur format grand aigle, une production plastique bidimensionnelle qui mettra en évidence un parcours visuel. »

Les trois œuvres reproduites proposent un tableau de Jacques-Louis David, une photographie de Man Ray et un projet architectural de Louis-Sylvestre Gasse.

Déjà, une étape a été franchie par le candidat lors du commentaire composé : grâce à une *"analyse précise des trois documents"* interrogeant *"la singularité des mises en scène proposées"*, les *"procédés de mise en scène"* ont donc été préalablement repérés, *"identifiés"* dans leur mise en place, dans leur dispositif, dans les effets créés sur l'ensemble de l'image. Dans cette deuxième épreuve de

l'admissibilité, "S'appuyer sur" implique une réappropriation de ces procédés qui fasse sens, et reste pertinente par rapport au sujet (et non de simples emprunts iconiques aux documents).

Mais dans quel but ?

Le sujet demande de les mettre en relation avec la notion de "*parcours visuel*" : un itinéraire pour aller d'un point à un autre, un cheminement à divers endroits de l'image, par des allers-retours, des correspondances, des échos, des rebonds, des points d'accroche, qui évitent ainsi le simple trajet linéaire.

Ce sont les choix plastiques du candidat ainsi que sa capacité à organiser et à construire une image qui doivent permettre au spectateur de suivre ce "*parcours visuel*" mis en évidence. Ce n'est pas au jury à l'imaginer.

Quels sont ces procédés de mise en scène à repérer dans les œuvres proposées? En voici quelques-uns:

- la composition (pyramidale, en frise, circulaire...),
- le cloisonnement des espaces,
- l'échelonnement des plans,
- les cadrages,
- la répartition des personnages et/ou des éléments dans l'espace littéral et/ou suggéré,
- le rôle dévolu à la lumière et ses effets de clair-obscur,
- les rapports d'échelle,
- la monumentalité,
- la profusion ou le dépouillement...
- etc.

ANALYSE DES TRAVAUX

La discrimination des productions s'est jouée sur cette capacité à se saisir des procédés de mise en scène identifiés dans les documents pour les mettre en œuvre dans l'élaboration d'un parcours visuel, et ce, bien entendu, de manière lisible, cohérente et articulée.

Le sujet de l'épreuve pratique stipule bien de « *s'appuyer sur les procédés de mise en scène identifiés dans les trois œuvres reproduites* ». La non-considération d'une, voire de deux œuvres dans l'analyse du sujet est donc forcément préjudiciable aux candidats qui ne respectent pas cette demande.

L'écart entre les candidats s'est joué dans la difficulté à repérer ces différents "*procédés de mise en scène*", certains les confondant avec une juxtaposition superficielle d'emprunts iconiques. Le jury a constaté que nombre de réponses n'abordait pas ou esquivaient purement et simplement les enjeux du sujet. Les productions les plus intéressantes ont été celles qui ont su tirer parti de ce que proposaient les documents : l'investissement du format, l'importance de la lumière, les jeux de clair-obscur, les rapports d'échelle, la monumentalité, la frontalité, l'échelonnement des plans...

- Mise en évidence d'un parcours visuel

Trop de candidats ont malheureusement tendance à répondre de façon littérale ou narrative à la question : par des jeux de flèches, de pointillés, par la présence d'yeux, de doigts tendus. "*Mettre en évidence*", c'est, pour le jury, permettre d'être guidé. Ainsi, soit le parcours visuel n'est pas suffisamment lisible - car trop confus et se perdant dans une profusion d'éléments - soit il est réduit à une simple direction (haut/bas, gauche/droite). Ont été appréciés, dans une approche plastique pertinente et maîtrisée, les passages subtils d'un plan à un autre, par des rapports formels ou chromatiques. De même, certaines productions ont pu être remarquées, jouant entre planéité du support et illusion de profondeur...

- Présence de choix plastiques et degré d'élaboration

Le nombre de points attribués à la réalisation bidimensionnelle rappelle l'importance accordée par le jury aux compétences techniques du candidat. Cependant, si la qualité de la maîtrise est valorisée, ce sont les choix plastiques, à la faveur d'un parti pris clair en réponse au sujet, qui sont pris en compte. Le jury a particulièrement apprécié les réalisations mettant en œuvre des choix simples - mais non simplistes - et pertinents s'appuyant à l'évidence sur une réflexion et une analyse des termes du sujet. Ces

productions interrogent alors les notions fondamentales que le candidat est amené à aborder au cours de son enseignement : le support (son format, sa matière, son orientation, l'organisation de son espace), la couleur, la composition, l'échelle des plans, le cadrage, la lumière, les points de vue, les proportions, le rôle des matériaux et des outils employés...

- Clarté et singularité du parti pris

Ainsi l'épreuve pratique du concours permet d'évaluer une pensée cohérente personnelle. La clarté de la réponse doit être privilégiée : le jury a peiné parfois à percevoir les intentions de certains candidats dont les réponses confuses, multiples, décalées, énigmatiques ou se voulant originales à tout prix, en ont perturbé la lisibilité.

- Pertinence des choix techniques et leur maîtrise

Avec la réduction de la durée de l'épreuve, la difficulté de sa gestion a semblé s'être accentuée. Si quelques réalisations ont pu paraître inachevées, le manque de maîtrise de certaines techniques rapides (fusain, encre, pastels), les défaillances graphiques, ont mis en évidence une pratique personnelle trop limitée. Les productions les plus intéressantes sont celles qui ont utilisé des outils traditionnels au nombre limité. Elles offrent alors des réponses équilibrées, produites avec l'assurance du plasticien visiblement familier de la technique employée.

LA GRILLE D'ÉVALUATION

Réponse au sujet : 6 points

o Identification et emprunts de procédés de mise en scène (3 points)

o Mise en évidence d'un parcours visuel (3 points)

Réalisation : 9 points

o Présence des choix plastiques et degré d'élaboration (5 points)

o Clarté et singularité du parti pris (4 points)

Pertinence des choix techniques et leur maîtrise : 5 points

ADMISSION

Épreuve orale professionnelle

Préparation : 2 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure maximum

(Exposé du candidat : 30 minutes ; entretien avec le jury : 30 minutes)

Coefficient 2

.....
Rapport établi par Laura BERNARD et Sylvie MAZEREAU.

Membres du jury : Séverine ALTMAYER, Sophie BACH, Laura BERNARD, Cyril BOURDOIS, Maxime BOURGEOUX, Martine BRENOT-FIORI, Grégory CHIHA, Samuel CROS, Gilles DEVAUX, Fabienne FLAMBARD, Corinne FOUET-GUTENBERG, Françoise HELLARD, Hubert KELLER, Rémi LAJUS, Viviane LALIRE, Vanessa LE BARS, Romuald MASSET, Sylvie MAZEREAU, Dominique MILLET, Frédérique PASTOR, Cyrille PINET, Jean-François SORO, Ghislain THIÉRY.

.....

Les indications ci-dessous concernent la session 2011. Attention : pour la session 2012, il convient de se référer à l'encadré placé en début du présent rapport.

L'ÉPREUVE

LE CADRE INSTITUTIONNEL

Dans le cadre du CAPES interne, l'épreuve d'admission était jusqu'à présent l'occasion de valoriser la pratique professionnelle du candidat, qui avait montré lors de l'épreuve d'admissibilité des connaissances théoriques et une pratique personnelle. Si les candidats se présentent avec des expériences qui varient selon les différents parcours professionnels (maître-auxiliaires, vacataires, contractuels...), la préparation de ce concours représente l'occasion pour chacun de réfléchir et de se questionner sur ses pratiques d'enseignant, elle est aussi l'occasion de réactualiser ses connaissances. Le jury a noté que l'ensemble des candidats présentait une attitude conforme à ces attentes.

L'épreuve de coefficient 2, est basée sur un dossier remis au candidat. Celui-ci a deux heures pour préparer son exposé. L'entretien devant le jury est d'une heure maximum. La première demi-heure permet au candidat d'exposer son analyse des documents fournis et la proposition de cours qui en découle. L'entretien, d'une autre demi-heure, permet au jury d'approfondir les propositions du candidat, de valoriser son degré d'implication dans le métier d'enseignant et d'évaluer ses capacités à prendre en charge les élèves dans le cadre des programmes d'enseignement d'arts plastiques (BO du 28 août 2008).

LA NATURE DE L'ÉPREUVE

Le dossier remis aux candidats comprend :

- une indication du niveau de classe concerné,
- une demande d'exploitation précise d'une question correspondant à ce niveau,

- deux documents visuels : reproductions d'œuvres appartenant aussi bien au patrimoine qu'à la production contemporaine, concernant aussi bien les domaines des arts plastiques que ceux de l'architecture, de la photographie, ou de pratiques plus artisanales,
- un document textuel : texte esthétique ou théorique sur l'art, texte d'histoire de l'art ou écrit d'artiste, texte pédagogique ou extrait des programmes...

Les candidats convoqués aux mêmes horaires reçoivent le même dossier. Ils passent en même temps devant les différents jurys réunis à cet effet, ce qui permet des comparaisons et une meilleure harmonisation des évaluations.

Les conseils et remarques qui suivent doivent permettre aux futurs candidats de trouver des repères dans la préparation de cette épreuve. Le jury souhaite toutefois que cela ne provoque pas une approche stéréotypée des rubriques et rappelle qu'au delà du cadre réglementaire, une prestation de qualité saura faire preuve de singularité et de créativité.

CRITÈRES D'ÉVALUATION

1. Prise en compte du sujet dans sa globalité : 5 points
 - o Capacité à décrire et à prendre en compte avec précision les documents visuels et textuels.
 - o Capacité à analyser et à mettre en relation les documents avec la question à traiter.
2. Dimension didactique et pédagogique : 10 points
 - o Transposition didactique en relation avec la question à traiter.
 - o Capacité à analyser sa proposition et à argumenter ses choix pédagogiques.
 - o Inscription de la proposition du candidat dans les programmes.
 - o Projet pédagogique du candidat :
 - Prise en compte de l'élève
 - Mise en place d'une situation d'apprentissage
 - Dispositifs d'évaluation
 - Références artistiques
 - Positionnements de l'enseignant par rapport à l'institution
3. Exposé et entretien : 5 points
 - o Communication verbale :
 - Maîtrise de la langue
 - Clarté de l'exposé
 - Capacité d'écoute et d'échange
 - Utilisation de la voix
 - o Communication non verbale :
 - Utilisation du tableau, des documents
 - Démonstrations diverses
 - Attitude

LES CANDIDATS :

CONSTATS ET RECOMMANDATIONS

Le simple fait de se risquer dans un concours interne alors que l'on est déjà en situation d'exercice suppose un courage et une capacité à se remettre en question dont le jury est conscient. Tous les candidats, lauréats ou non, ne peuvent que tirer parti de cette expérience. Dans la lignée des rapports précédents sur lesquels nous nous appuyons, et notamment celui de la session 2010 dont nous gardons la structure, le présent rapport vise à apporter des conseils constructifs et formateurs à tous les futurs candidats. C'est dans cet esprit formateur que les faiblesses des exposés relevées, ainsi que les qualités, seront citées comme écueils à éviter ou, à contrario, comme exemples.

APPRECIATIONS GENERALES

Les candidats, présentant une grande hétérogénéité de profils, ont préparé l'épreuve en bonne connaissance de son déroulement, et se sont soumis aux règles attendues du concours : la majorité des candidats a manifesté volonté et engagement dans l'exercice difficile de l'exposé.

Cependant, si le cadre du concours et ses attendus ont été respectés, leur stricte obéissance a, à l'inverse, figé les propositions, et l'on peut regretter l'émergence de stéréotypes dans le contenu des exposés, aussi bien que dans leurs formes, malgré l'émergence de pistes diverses.

Le jury attend une implication artistique et pas seulement un positionnement d'enseignant au strict sens institutionnel : la dimension spécifique de la discipline reste une composante essentielle, associée à l'engagement singulier de chacun des candidats.

PRISE EN COMPTE DU SUJET DANS SA GLOBALITÉ :

- Décrire et prendre en compte avec précision tous les documents

Le sujet d'oral proposait cette année encore, après un bref rappel des modalités de l'épreuve, un encadré situant un niveau de classe et une des entrées du programme la concernant (par exemple : « *Classe de 3ème : l'espace, l'œuvre, le créateur* »). Cet encadré, s'il situe le niveau de classe, n'est pas la question à traiter : celle-ci apparaît clairement à sa suite, proposant sur la base d'un « *appui total ou partiel des documents* », un intitulé précis (par exemple, la question « *du point de vue dans la perception d'une œuvre* » et celle de « *la relation entre l'œuvre et l'espace* » correspondant au même intitulé, n'interrogent pas les mêmes problématiques.).

Suivent ensuite les documents, visuels et textuels, accompagnés de légendes qu'il convient de lire et d'intégrer comme autant d'indications précieuses pour une analyse fine du dossier dans sa totalité. S'il le justifie, le candidat peut exclure un des documents, de la même façon qu'il peut en appeler un autre, pour la cohérence de sa proposition. Il devra alors être en mesure de convaincre le jury du bien fondé de sa décision : certains candidats ne prennent pas en compte la totalité des documents sans autre justification qu'une méconnaissance de ceux-ci. Les documents textuels ont souvent été ignorés, alors qu'une lecture attentive aurait le plus généralement permis de recentrer la question et les problématiques en découlant, qu'il s'agisse d'extraits de programmes ou de citations d'auteurs. Le jury ne manque pas, lors de l'entretien, de revenir sur un document éludé sans raison clairement énoncée.

L'analyse des documents, visuels et textuels, doit se faire au regard de la question posée. Le cadre régulé de trente minutes ne permet pas un épanchement d'érudition, mais demande au contraire un choix ciblé des connaissances et réflexions au service d'une question à traiter. C'est cette articulation entre approches plastiques et sémantiques qu'attend le jury, dans la mesure où elle constitue la base d'une problématisation, elle-même constitutive de la transposition didactique.

- Analyser et mettre en relation les documents avec la question à traiter

Peu de candidats prennent le temps de définir et cibler les termes importants du sujet : il s'agit pourtant d'être le plus précis possible pour définir le reste de la proposition de cours. Cependant, l'énoncé des sujets semble avoir été davantage pris en compte cette année, bien qu'il reste à travailler plus nettement le rapport de cet énoncé avec les documents. L'intitulé de la question est large et ouvert, il revient au candidat de ne pas s'en emparer dans tout son spectre mais d'opérer des choix personnels et justifiés en fonction de la problématique dégagée.

Analyser un document ne revient pas simplement à le décrire ou à le contextualiser : l'analyse doit se faire en fonction de la question posée et à partir du croisement des trois documents, même si le candidat choisit de n'en utiliser qu'une partie. Le jury, dans son ensemble, a regretté que cela soit rarement le cas. Les candidats qui ont su mener cette analyse croisée, ont souvent été capables de dégager une problématique pertinente sur laquelle ils ont pu s'appuyer pour établir la transposition didactique.

Une description successive des documents retarde le moment de l'analyse véritable des enjeux du sujet, et n'apporte pas d'intérêt à la construction de la proposition du candidat : il s'agit d'interroger les documents sous l'angle de la question posée, en interaction les uns avec les autres. Quelques candidats ont paru désarmés devant une œuvre ou un artiste qu'ils ne connaissaient pas et ont ainsi justifié la

non prise en compte de ceux-ci. On attend pourtant d'un enseignant en arts plastiques une capacité à interroger un document de façon formelle, plastique et sémantique : une méconnaissance théorique, historique ou artistique ne justifie pas à elle seule la révocation d'un document. Un enseignant doit faire preuve d'analyse critique, même en dehors de tout contexte extérieur à l'œuvre.

Il faut par contre noter que la richesse des connaissances singulières, dans les domaines artistiques mais aussi dans d'autres disciplines, lorsqu'elles sont articulées à la question posée, est source de positionnements sensibles appréciés du jury.

De la même façon, si contextualiser une œuvre peut apporter une interrogation plus précise sur la question à traiter, une dilution de l'œuvre dans ses conditions d'apparition risque de faire perdre du temps au candidat sans rien amener à sa réflexion didactique.

De nombreux candidats privilégient une piste et cadencent leur réflexion : nombreux sont ceux qui ne parviennent pas à cerner les enjeux des questions à traiter, les réduisant à des questions formelles. Ainsi la question de *l'image et son référent* ne peut être réduite à celle du dessin d'observation, ou celle de *l'espace, l'œuvre et le spectateur* à celle d'une représentation perspective, ou d'une anamorphose. Les problématiques, bien que centrées, doivent ouvrir un champ de questionnements et d'investigations que la proposition didactique mettra en œuvre : ainsi, à partir de la question de *l'espace, l'œuvre et le spectateur*, poser le problème de *la modification de l'œuvre en rapport avec le corps du spectateur*, ou celui de *la perception par le spectateur de l'espace par l'œuvre* n'induit pas les mêmes démarches et réflexions.

Il importe donc que l'analyse faite le soit sous le filtre de la question posée, permettant l'articulation à la fois des documents entre eux, mais aussi de ceux-ci à la problématique dégagée en fonction des objectifs didactiques retenus. Nous ne pouvons que rappeler l'importance d'un esprit analytique face aux termes du sujet et aux spécificités des documents choisis, dans leur association, pour leurs ouvertures à des questions de l'ordre de l'artistique.

- Recommandations et conseils

Ces recommandations reprennent en grande partie celles faites dans le rapport de jury précédent, qui reste d'actualité. Elles sont juste modulées en fonction des remarques opérées cette année.

- Porter attention à tous les composants du dossier, visuels et textuels, et les considérer en rapport avec la question à traiter,
- Repérer et nommer chacun des constituants en exposant les propriétés à l'œuvre dans le cadre de l'intitulé donné (*Exagération, distorsion, construction de l'espace, implication du spectateur, hybridation...*),
- Croiser les documents, tant dans l'analyse formelle et plastique que dans l'extrapolation didactique, par le biais de la question à traiter,
- Mener une analyse en usant d'un vocabulaire spécifique, précis et adapté,
- Elaborer une problématique qui centre la réflexion sur les notions essentielles qui sont en jeu et que la question à traiter induit,
- Enrichir l'analyse de connaissances disciplinaires,
- Proposer de nouvelles références (les documents donnés aux candidats ne sont pas forcément ceux à donner aux élèves, ni, à l'inverse, ceux à éliminer d'emblée pour en proposer de plus connus par le candidat, au risque d'être réducteur, voire hors sujet),
- Faire preuve de culture générale, dans le domaine artistique et celui de l'histoire de l'art, sans omettre l'art d'avant le XX^e siècle qui reste source de références pour les situations d'enseignement, ainsi que dans d'autres domaines.

DIMENSION DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE

« La transposition didactique désigne le processus par lequel un élément de savoir savant devient une connaissance à enseigner puis un objet d'enseignement. »

CHEVALLARD Y. (1985) *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble, deuxième édition augmentée, 1991.

- Transposition didactique :

L'articulation entre l'analyse des documents en fonction de la question à traiter et la proposition pédagogique est ce qui fonde la pertinence de celle-ci et rend possible un apprentissage. Dans le cadre du concours, mais aussi dans celui de la pratique quotidienne du métier d'enseignant, c'est l'étape essentielle à mener, et, de fait, celle qui pose le plus de difficultés aux candidats.

Nous rappelons que le jury attend des candidats qu'ils considèrent les liens entre approches théoriques d'une part, et contenus et objectifs d'enseignement d'autre part, pour proposer des dispositifs concrets dont les modalités favorisent une pratique plastique réfléchie de la part des élèves.

L'analyse des documents durant le temps de préparation doit permettre aux candidats de transformer les savoirs retenus pour enseigner de façon exploratoire, questionnante et quoi qu'il en soit, fondée sur la pratique plastique, des contenus repérés et nommés de façon claire.

La question que le candidat dégage de l'analyse des documents en fonction de la question à traiter, et celle qu'il va poser aux élèves n'est pas la même : on n'attend pas d'un élève qu'il soit apte à faire le travail de son professeur.

Il est ainsi regrettable de formuler une proposition qui n'est qu'une résurgence de la question posée dans le dossier. L'articulation entre le sujet et le projet pédagogique ne devrait être ni une reprise littérale de ce qui a été plus ou moins perçu dans les documents, ni l'importation d'une idée toute faite sans grand rapport avec le sujet. Trop souvent la transposition apparaît comme une notion ou un thème à traiter et non comme une question posée aux élèves.

Au moment de sa préparation, le candidat doit se poser la question du contenu enseignable qu'il souhaite travailler avec les élèves, et doit pouvoir y répondre de façon claire et concise : le jury reviendra à l'évidence sur des contenus flous, multiples, trop généraux ou trop peu spécifiques aux arts plastiques.

Il s'agit donc pour le candidat, non pas de faire une analyse brillante des documents pour l'exposer de façon magistrale, mais d'extraire de cette analyse, dont on attend qu'elle soit maîtrisée, une ou des problématiques qui seront l'objet de la proposition de cours. A ce stade du travail la question à traiter devrait être spécifiée par les contenus enseignables repérés durant l'analyse. La leçon envisagée est la suite induite par les éléments dégagés comme étant sujet d'apprentissage, ou de questionnement.

La problématisation doit, de ce fait, précéder l'élaboration de la séquence, et faire suite à l'analyse du dossier. Cependant, le candidat pourra, lors de son exposé de trente minutes, bousculer cette chronologie épistémologique pour organiser son propos autour d'un axe central qui allierait problématique, contenus enseignables et dispositif pédagogique. Le jury apprécie ces exposés qui sortent d'une forme stéréotypée efficace mais uniforme : de la même façon qu'il est demandé aux enseignants de « *prévoir des situations d'enseignement ouvertes et variées* », le jury est en droit d'attendre des candidats une diversité des moyens d'exposer.

Le jury dans son ensemble déplore, cette année encore, la portion congrue réservée à la transposition, au profit d'une analyse souvent éclairée mais dont la finalité enseignable n'est pas évidente : l'objectif de cette épreuve d'admission est bien de mesurer les capacités du candidat à effectuer une transposition entre des données intellectuelles, cognitives et artistiques, et une séquence pédagogique divisée en séances d'une heure, chacune rythmée par différents temps d'échange, d'effectuation, de réflexion, permettant aux élèves de s'approprier une question et de commencer à construire des outils pour y répondre.

Ainsi, un sujet qui questionne « *les enjeux relatifs à l'image et son référent* » doit permettre en premier lieu aux élèves de distinguer l'image de son référent, puis de mesurer l'écart afin d'en percevoir le potentiel expressif et artistique, pour ensuite s'en emparer dans une visée personnelle.

Nous proposons, au fil de ce rapport sur l'épreuve d'admission, un développement plus poussé de l'un des dossiers. Ce développement n'a pas vocation à être modélisant, mais à éclairer les candidats sur les attentes du jury. Ici, la prise en compte analytique des documents pour une transposition didactique.

L'un des sujets à traiter cette année, questionnant « *les enjeux relatifs à l'image et son référent* », sous l'intitulé « Images, œuvre et fiction », proposait l'image d'une peinture de Lucian Freud, *Portrait de sa majesté la reine*, 2001, huile sur toile, 23,5x15,2 cm, et celle d'une photographie de Polly Borland, *Sa majesté la reine*, 2001, 25,4 x 20,3 cm. A ces deux images s'ajoutait un extrait des programmes de 5^e : « explorer le sens produit par la déformation, l'exagération, la distorsion, la citation, l'interprétation ».

Dans une optique de recherche de contenus enseignables autour de la question de l'image et son référent, ces deux documents iconiques pouvaient être interrogés sous le filtre du texte donné en référence, et l'on pouvait dès le début de l'exposé, axer l'analyse autour de la question du référent, en proposant, par exemple, une lecture « candide » de ces images. Ainsi, si celle de L. Freud induit d'emblée l'idée d'une représentation royale par la présence d'un attribut régalien (la couronne) bien qu'excluant toute idéalisation du modèle, la photographie de P. Borland, elle, soumet le royal sujet à un traitement d'autant plus populaire qu'il se réfère aux produits plus ou moins directement dérivés du Pop'art (mobilier, papiers peints, posters, design).

Le traitement pictural du portrait par L. Freud marque la carnation de l'individu Elisabeth, tandis que ses attributs font d'elle une incarnation de sa fonction royale. La picturalité de l'œuvre et son fort pouvoir expressif pouvaient être ici mis en évidence.

A l'inverse, le processus photographique dans son ensemble (pose, cadrage, fond, composition) dilue la reine comme composant plastique au sein d'un système usant de motifs en aplats colorés répétés formant fond, système que l'on pouvait décrire et analyser de façon plus poussée.

Si la question de la référence au sujet (la reine) paraît évidente, celle de la référence au portrait royal ou religieux n'en reste pas moins pertinente. Ainsi, ces deux documents interrogent-ils la référence au sujet, à l'image et/ou au modèle (Elisabeth née Windsor). C'est à partir de cette question qu'une transposition pouvait être opérée en lien avec le sujet posé : qui est la dame ? Comment est montrée la Reine ? Partant, comment un même référent peut-il être traduit pour signifier différents statuts ? (Cette réflexion concise n'évacue pas la dimension parodique, légère ou au contraire, charnelle et lourde, des œuvres auxquelles ces images se réfèrent). A noter qu'il était important de souligner la double référence de ces images à un sujet « vivant » ainsi qu'à une tradition picturale de représentation de ces sujets royaux.

- Inscription de la proposition dans le cadre des programmes

Cette année encore, le jury fait état de la citation des axes principaux (*L'objet et l'œuvre, Images, œuvre et fiction, Images, œuvres et réalité, L'espace, l'œuvre et le spectateur*) des programmes, et reconnaît l'inscription des propositions dans un cadre adapté.

Cependant, les programmes, au delà de ces grands intitulés, sont rarement énoncés dans leurs entrées plus précises, à moins qu'ils ne soient donnés dans les documents textuels. Ces entrées peuvent être évoquées dans leur formulation complète, pour positionner très précisément le cadre de l'apprentissage visé : ainsi, « *La construction, la transformation des images, les interventions (recouvrement, gommage, déchirure...), le détournement, ouvrent les questions et les opérations relatives au cadrage, au montage, au point de vue, à l'hétérogénéité et à la cohérence* » pose un cadre plus établi que les seules : « *La construction, la transformation des images* ».

Enfin, le jury remarque que très rares sont les candidats sachant citer à bon escient les compétences artistiques clairement décomposées dans les programmes. Elles sont pourtant des leviers importants pour décider d'une séquence de cours, face à une analyse de documents riche en contenus enseignables parmi lesquels il faut opérer un choix.

En revanche, les compétences du socle commun sont communément citées, moins souvent de façon singulièrement adaptée : il est évident par exemple que chaque verbalisation nécessite un emploi de la langue française, sans que pour autant cela soit systématiquement le lieu d'une évaluation ou d'une validation de l'item « *maîtrise de la langue française* ».

Pareillement, les compétences méthodologiques, culturelles et comportementales, si elles sont à l'œuvre dans chaque séance, ne peuvent faire l'objet d'évaluation qu'à partir d'une mise en place d'un dispositif adéquat. Sans cela, l'enseignant ne pourra que valider ce que l'élève sait déjà. Il s'agit donc,

non pas de plaquer des items généraux sur des situations de cours conçues indépendamment, mais de chercher à intégrer dans la préparation de la séquence l'évaluation et donc la construction du mode d'appropriation de ou des items visés. Cela ne doit cependant pas prendre le pas sur les objectifs spécifiques de la discipline.

La remarque reste la même concernant l'emploi du numérique en cours : les candidats ont été nombreux cette année à proposer des séances, voire des séquences entières, dont le seul outil plastique était virtuel (utilisation de logiciels de retouches d'images, d'animation, de vidéo etc...), en justifiant de l'implication des arts plastiques dans le B2i et donc le socle commun. Il importe ici de rappeler que, si l'emploi de ressources numériques dans le cours d'arts plastiques est tout à fait souhaitable, il doit l'être de façon pertinente face à une problématique plastique, artistique, et non pas purement techniciste : l'usage de logiciel de retouche d'images pour travailler la question de l'hybride, par exemple, doit rester un choix parmi d'autres possibles (collage, assemblage, peinture...). Comme les autres items du socle commun, ceux du B2i ne sont pas les objectifs premiers du cours d'arts plastiques, mais des moyens qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves pour qu'ils progressent, en arts plastiques comme dans les autres disciplines.

De façon générale, et ainsi qu'il est mentionné dans les derniers rapports de jury, le cours d'arts plastiques n'est pas le lieu d'une effectuation ou d'une exécution en vue d'une validation quelconque, formelle ou autre, mais bien celui d'une praxis dont l'objectif est de nourrir le potentiel de questionnement des élèves dans le cadre de notre discipline.

PROJET PÉDAGOGIQUE DU CANDIDAT

Découlant de l'analyse des documents et de la transposition didactique qui a permis l'émergence de contenus d'enseignement, le projet pédagogique doit alors structurer une séquence pour amener les élèves à questionner et répondre, ou proposer des éléments de réponse, à une situation donnée, relevant du cadre strict de la discipline, ce qui n'exclut pas une attention portée à des valeurs transdisciplinaires (*l'espace, la narration*) ou transversales (*la réalisation d'un projet*) sans que celles-ci ne fassent spécifiquement l'objet du cours.

D'un point de vue méthodologique, le jury a regretté que les projets ne constituent qu'une part minime de l'exposé, du fait d'une analyse trop longue des documents ou d'une « sécheresse » des propositions. Si le temps de l'analyse et celui de la transposition sont des moments clés de l'exposé, ils ne doivent pas l'être au détriment de la proposition pédagogique du candidat : c'est cet exercice là qui constitue clairement la demande du dossier et sur lequel le jury s'appuiera pour établir la compétence du candidat à construire des situations d'enseignement.

Les élèves, la réalité du terrain, la faisabilité des projets

Le jury attend des candidats qu'ils conduisent leurs élèves à prendre conscience par la pratique des questions soulevées dans le déroulement d'actions bien articulées, ce qui exige une connaissance et une projection de ce que sont les élèves à qui s'adressent particulièrement cette séquence, et de ce que peuvent être leurs représentations singulières du monde.

Un cours modèle n'a pour vocation que d'être adapté à chaque situation particulière et ne saurait satisfaire aux exigences des attentes de ce concours : les candidats exercent depuis plusieurs années parfois et ne peuvent ignorer le caractère « performant » de chaque heure de cours.

L'expérience du terrain doit ainsi être perceptible : elle a favorisé cette année dans un certain nombre de cas des propositions réalistes et très concrètes qui prennent en compte la diversité des élèves et des réalités de mise en œuvre. Ces candidats ont par ailleurs su moduler leurs propositions en fonction des réactions anticipées des élèves, ils ont su prévoir des solutions de repli pour palier aux aléas matériels, pédagogiques, humains inhérents à toute situation d'apprentissage : sans tomber dans une pédagogie de jeu, les situations doivent pour les élèves présenter un caractère attractif, susceptible d'entraîner leur adhésion. Nous rappelons que « *le dispositif d'enseignement doit permettre à chaque élève de se confronter de façon singulière à la multiplicité des questions que la rencontre entre sa réponse à l'état de projet et la réalité fait émerger* », comme spécifié dans le rapport précédent.

La notion de plaisir doit rester essentielle en dehors de toute démagogie ou effet « spectacle » de telle ou telle technique.

De même, l'autonomie, si elle est justement visée comme objectif à atteindre, ne consiste pas à « laisser tout faire ». Un cadre contraignant pertinent pourra davantage embrayer sur des comportements autonomes qu'une absence de cadres. Encore faut-il que les contraintes imposées le soient en fonction d'objectifs d'apprentissages précis, pour des élèves donnés.

Certaines propositions, partant d'une intention louable, sont infaisables dans la réalité même du terrain : les contingences matérielles, techniques, horaires, mais aussi humaines et institutionnelles doivent être prises en compte. Faire intervenir des élèves dans un lieu hors de la classe, même dans le cadre d'un établissement, nécessite par exemple, soit une organisation stricte des déplacements du groupe classe, soit un encadrement prévu pour parer à tout défaut de surveillance ou de sécurité. On peut à ce propos se demander dans quelle mesure la réalisation de projets *in situ*, dont la conception constitue le nœud de la situation d'apprentissage, est véritablement envisageable hors d'un cadre horaire plus large que l'heure hebdomadaire allouée aux arts plastiques, à moins que la confrontation à la matérialité des lieux ne soit constitutive du dispositif mis en place.

Quoi qu'il en soit, il appartient au candidat de cibler ce que ses élèves vont travailler, et dans quelle mesure ce travail sera source d'apprentissage : peu de candidats annoncent puis anticipent sur ce que vont faire les élèves et pourquoi. Ceux-là sont remarqués pour la pertinence de leur projet en lien avec la question posée dans le dossier.

On peut, à ce propos, conseiller aux candidats de construire leur séquence en considérant dès le départ les contenus d'enseignement pour y faire retour à différents moments en rendant explicite ce que l'élève fait et ce que cela devrait le conduire à apprendre.

La situation d'apprentissage

Les projets pédagogiques témoignent souvent des difficultés à faire des choix parmi les objectifs à atteindre et, plus grave, à imaginer une situation d'apprentissage structurée pour permettre de véritables acquisitions : les candidats ont cette année dans leur ensemble proposé des séquences qui, énoncées en milieu d'exposés, semblaient s'inscrire dans le cadre horaire et scolaire de l'enseignement des arts plastiques.

Certains candidats ont même scrupuleusement découpé, voire minuté la ou les séances en différentes phases : réflexion, verbalisation, interventions du professeur, travail des élèves.

Cependant, bien que structurées, ces propositions ne résistent pas pour la plupart à l'analyse plus poussée des tenants et aboutissants de celles-ci : beaucoup de mises en activités séduisantes de prime abord ne mettent pas les élèves en situation d'apprendre quelque chose, ni même d'expérimenter, mais se contentent d'ordonner ce que les élèves vont faire et voir comme références.

Le surgissement de l'accident, de l'imprévu, de la réponse ou de la non réponse sur lesquelles l'enseignant se doit de rebondir n'est au mieux pas prévu, au pire, impossible. Pourtant, le faisceau de contraintes devrait être construit de façon à permettre une multiplicité de réponses à un problème posé, pour ouvrir sur une question d'ordre artistique, et non de réduire les réponses à une résolution technique. Par exemple, exprimer la vitesse grâce au flou n'est pas un objectif « ouvrant ». En revanche, exprimer la vitesse en travaillant lentement peut l'être.

Le jury a apprécié les situations qui ne reposent pas sur les seules compétences ou pratiques « pré-requises » des élèves, mais permettent justement à ceux-ci de bousculer leurs représentations par des dispositifs audacieux et inscrits dans la discipline, affirmant l'identité des arts plastiques.

La question de l'évaluation

« *L'évaluation est une donnée essentielle du projet éducatif* » nous rappellent les textes officiels en présentation des programmes. Or, cette année encore, cette question est restée trop souvent évasive, confuse, quand elle n'était pas omise : un enseignement ne saurait se construire sans évaluation actualisée tout au long d'une séance, d'une séquence, d'une année. Les différents niveaux d'évaluation (« *Il est indispensable en arts plastiques, d'établir une différence claire entre l'appréciation d'une production et l'évaluation d'un apprentissage à moyen ou à long terme, de la vérification des connaissances, des savoirs faire ou de l'évaluation des compétences.* ») sont rarement cités, et l'on peut regretter que les candidats fassent un amalgame entre une compétence qui relève du comportement et une autre d'ordre strictement disciplinaire : le « respect de la machine », s'il peut être un critère pour

valider une compétence sociale et civique du livret de compétences, ne peut en aucun cas entrer en ligne de compte dans l'évaluation formative du travail plastique demandé.

Les candidats, par souci de répondre aux demandes institutionnelles, ont parfois proposé des formules « synthétiques » pour évaluer à la fois des items du B2i, ceux du socle commun, et des compétences d'ordre plastique. Ces intentions restent malheureusement peu satisfaisantes et l'on attend des candidats qu'ils proposent des évaluations aux modalités adaptées à ce qui est évalué (on ne vérifiera pas l'acquisition de connaissances de la même façon que l'on évaluera le degré d'autonomie des élèves, ou l'apprentissage d'une compétence aussi large que celle de la représentation de l'espace, celle-ci ne se réduisant pas à l'apprentissage des règles de la perspective).

Il importe donc que les candidats reviennent aux modalités essentielles : la confrontation collective et la verbalisation, pour évaluer les productions de leurs élèves. Ce sont ces modalités dont le jury attend une déclinaison adaptée à la situation proposée. Très peu de candidats ont attesté de leur prise en compte de l'importance de la verbalisation et de sa complexité : il ne s'agit pas pour un enseignant, de « faire parler les élèves », mais de les amener, en parlant de leur travail, à opérer un retour sur les questions posées et à comprendre dans quelles mesures les réponses apportées sont - ou non - une résolution aux problèmes soulevés. De cette réflexion naît aussi chez l'élève une appréciation de la situation de cours dont il reconnaît l'efficacité. C'est cette démarche là qui caractérise l'apprentissage.

Les candidats ont donc tout intérêt à préciser dans quel sens ils mèneraient la verbalisation, afin qu'elle soit à la fois ouverte et ciblée autour d'objectifs clairement établis. Revenir aux programmes, là encore, est une bonne chose : les compétences et apprentissages y sont nommés clairement.

Enfin, il ne paraît pas inconcevable qu'un candidat énonce ses critères d'évaluation en début d'exposé de son projet pédagogique : là encore, les formes de l'exposé peuvent être modulées en fonction de l'intention. Le jury saurait apprécier ainsi précisément ce que les élèves vont apprendre, et comprendre de ce qu'ils vont apprendre : « *[Le professeur] s'assurera que les paramètres de l'évaluation ont été clairement énoncés à la classe, voire construits avec les élèves* ».

Les références artistiques

Les documents iconographiques soumis à la sagacité des candidats dans le dossier ne sont pas forcément ceux qui seront donnés aux élèves : ils peuvent l'être, totalement ou partiellement, ou être remplacés par d'autres dont le candidat expliquera le choix en fonction du projet.

Qu'elles soient données en amont de la séquence comme documents inducteurs, pendant en tant qu'éléments de « rebond », ou en fin de séquence pour ouvrir à d'autres questions et artistes, les références artistiques doivent être précises, justifiées au regard de la situation mise en place et adaptées aux élèves à qui s'adresse précisément la séquence.

Loin d'impressionner le jury, une énumération pléthorique de références risque de desservir le candidat, dont on attend qu'il opère un choix légitimé dans ses connaissances pour rendre son enseignement le plus clair possible.

La culture d'un candidat est perceptible dans la pertinence des références choisies en fonction de son projet et des problématiques soulevées. Le jury a su ainsi apprécier des références convoquées pour leurs richesses à un moment précis de la séquence. S'il est bien de connaître les œuvres clés du XX^{ème}, il est attendu également des candidats une exploitation des champs référentiels antérieurs, en lien direct ou non avec les programmes d'histoire des arts, pour leurs qualités plastiques, historiques, sémantiques et artistiques. Ceux d'entre les candidats qui ont su montrer une culture étendue aux autres périodes que modernes et contemporaines ont été remarqués du jury. Tous les champs artistiques, dès lors qu'ils relèvent du visuel, peuvent être aussi convoqués.

Si, à partir du dossier donné pour une classe de 5^{ème} autour des œuvres de P. BOLLAND et L. FREUD, l'enseignant a axé sa séquence sur les rapports qu'entretiennent le peintre et son modèle, et qui sont sources d'écarts, de distorsion, il pourra être bienvenu de citer en référence une photographie de David Dawson : *L. Freud et la Reine d'Angleterre*, 2001 ; *le portrait de Louis XIV* par H.Rigaud, 1701 ou les différents *portraits de Dora Maar*, par Man Ray, Brassai ou P.Picasso, en 1936 et 1944.

Si le candidat a plutôt cherché à travailler les questions de citation, d'interprétation, il sera intéressant de montrer aux élèves les *Marylin* ou *Liz* d'A. Warhol, mais aussi les *portraits d'Innocent X* par D. Vélazquez en 1650 et F.Bacon en 1953, en rapport avec la picturalité des œuvres, ou le *Bacchus malade* de C.Scherman citant Le Caravage.

Enfin, mais la liste n'est pas exhaustive, si le candidat, par l'intermédiaire du travail sur le fond et la forme, a voulu traiter les notions d'exagération, de distorsion, il pourra se référer au portrait au pastel de Madame de Pompadour, par M.Q. De La Tour, en 1755 aussi bien qu'aux portraits sérigraphiés déjà cités de Warhol.

Traitant toutes, à des niveaux différents, de l'image et son référent, ces œuvres ne convoquent pas les mêmes réflexions et n'induisent ou n'amènent pas les mêmes notions ou problématiques. Ce sont ces problématiques qui déterminent, de la part de l'enseignant, le choix et le moment de montrer ces références. Ainsi, les citer toutes ici, n'aurait pas de sens.

Recommandations et conseils

Nous reprenons ici dans leur intégralité les conseils donnés l'année dernière, modulés selon les remarques du jury cette année.

L'analyse du dossier doit se faire en rapport avec la question posée : éviter les digressions chronophages.

Expliciter les termes de la question posée : analyser les enjeux, les problématiques à soulever.

Penser et dire clairement quels sont les objectifs à atteindre ou à viser : qu'est-ce que les élèves vont apprendre, pourquoi?

Expliciter les apprentissages en jeu, pour les élèves, et, de façon indissociable, concevoir différents niveaux d'évaluation.

Proposer des situations qui permettent l'ouverture, le questionnement, l'expérimentation : ne pas fermer les propositions par des contraintes modélisantes.

Concevoir des situations en tenant compte de la réalité du terrain, des élèves, de l'institution. Rythmer ces situations par des séances structurées, sans temps mort ni précipitation.

Présenter des références dont l'analyse est maîtrisée, pouvoir justifier ses choix, ouvrir le champ référentiel aux périodes antérieures au XX^e siècle.

Tenir compte des programmes, dans le choix des contenus d'enseignement.

Anticiper sur les questions concernant le socle commun, le B2i et l'inscription éventuelle de la séquence dans l'enseignement de l'histoire des arts.

L'EXPOSE ET L'ENTRETIEN

Cette dernière partie ne revient pas sur le contenu de ce qui est exposé, développé ci-dessus, mais insiste sur la forme, c'est-à-dire sur la façon dont le candidat va se présenter durant l'heure passée devant le jury.

Le jury a pu apprécier de nombreux candidats dynamiques, dont l'envie de convaincre était stimulante. A l'inverse, certaines personnes se laissent encore emporter par leur stress jusqu'à la démobilisation. Nous conseillons à ces dernières de s'appuyer sur leur expérience professionnelle où les situations de communication se vivent et s'échangent, et nous leur rappelons que, si le jury est là bien entendu pour évaluer leur prestation, il ne s'agit en rien d'un jugement définitif, mais au contraire, d'une évaluation qui espère être la plus juste et la plus positive possible.

Communication verbale et non verbale

La grande majorité des candidats s'expriment de façon intelligible, avec dynamisme et volonté de clarté, face au jury, mais certains s'adressent encore au tableau ou préfèrent regarder ailleurs. Nous ne

pouvons que rappeler l'importance de s'adresser à quelque personne que ce soit en la regardant. Sans pour autant théâtraliser à outrance sa prestation, il s'agit aussi de montrer que le candidat est capable de captiver son auditoire, qu'il s'agisse d'une classe ou du jury.

L'exposé

Le vocabulaire utilisé n'est pas toujours suffisamment et explicitement défini et maîtrisé, surtout en ce qui concerne le vocabulaire spécifique de la discipline. Nous conseillons donc aux futurs candidats de clarifier ces notions (réfèrent, installation, assemblage, *in situ...*), ce qui constitue la base de toute proposition afin d'en assurer son efficacité.

La plupart des exposés présentés montraient une volonté d'organisation et de structuration appréciables. Mais, comme déjà dit précédemment, le jury a apprécié les prestations singulières qui sont arrivées à se dégager d'une présentation, certes efficace, mais qui finit par être stéréotypée. Ainsi les meilleurs exposés ont été ceux qui, s'articulant autour du fil conducteur de la question à mettre en œuvre par les élèves, « rayonnait » vers tous les autres points à aborder, de manière personnelle et originale. Cette façon de faire met au centre du dispositif la transposition didactique, qui reste par ailleurs le cœur du métier d'enseignant.

Nous conseillons en outre au candidat de ne pas s'appesantir de façon longue et ennuyeuse sur le plan de l'exposé qu'il va présenter au jury. Cette structure apparaît d'elle-même lorsque l'exposé est bien construit.

Le vocabulaire utilisé doit être simple et clair, les termes correctement définis.

Il s'agit également de bien utiliser les trente minutes imparties pour cet exposé, ce qui fut souvent le cas cette année.

Malgré tout, certains candidats ont encore passé trop de temps sur des analyses multidirectionnelles des documents fournis. Ces analyses dévient ainsi souvent de l'axe de la question que le candidat voudrait soulever avec ses élèves, et ont le défaut de perdre du temps pour ce qui doit rester l'essentiel de l'exposé : la leçon proposée, sa justification (par rapport aux documents fournis mais aussi par rapport aux programmes et au niveau des élèves...) et son évaluation.

L'utilisation du tableau participe à la communication de l'enseignant, de même que son déplacement, son occupation de l'espace, sa posture. Le tableau permet de garder une trace des points forts de l'exposé et de suivre ainsi la progression de la pensée. Il est aussi le lieu de préciser les choses à l'aide de croquis ou de schémas. Le jury a regretté que peu de candidats se soient saisis de cette dernière opportunité. Il ne faut toutefois pas abuser de cette utilisation au risque de perdre du temps pour l'essentiel. Il ne sert à rien, par exemple, de récrire les légendes des images, que le jury possède déjà puisqu'il a entre les mains le même dossier que le candidat.

Un effort doit être fait sur l'orthographe des mots inscrits.

L'entretien

Durant l'entretien, le jury revient sur les points abordés par le candidat afin de les expliciter, ou sur ceux que le candidat aurait oublié d'aborder, ce qui fut rarement le cas cette année.

Le jury a trouvé devant lui des candidats généralement réactifs, ce qui a donné lieu à des échanges vivants et de qualité.

Certains candidats ont montré malgré tout, des difficultés à se remettre en question devant les pistes de reformulation proposées par le jury. Il s'agit de ne pas rester bloqué sur son dispositif, sans remettre en cause pour autant toute sa proposition. Il ne s'agit pas non plus de répéter ce qui a été dit lors de la présentation, mais bien d'être prêt à retravailler avec le jury, ce qui montre aussi l'ouverture et la souplesse d'esprit d'une personne.

L'entretien permet ainsi de reconsidérer les dispositifs pour les améliorer, ou de mieux définir la question soulevée, ou de mettre davantage en adéquation l'analyse et la proposition qui en découle... Il ne s'agit en aucun cas de piéger le candidat, mais bien de lui donner l'opportunité de se défendre, tout en montrant sa capacité à remettre en cause sa démarche pour l'améliorer. Le jury, conscient de la difficulté qu'il y a de reconstruire ainsi ses propositions, a pu apprécier la réactivité et le dynamisme des candidats ayant joué le jeu.

Recommandations et conseils

- Pour être convaincant, au delà du contenu, il faut présenter les choses avec dynamisme et enthousiasme. S'adresser aux différentes personnes du jury, sans en privilégier une seule. Ne pas garder les mains dans ses poches. Ne pas s'asseoir de manière avachie. Utiliser l'espace devant le jury comme on le ferait dans une salle de cours.
- Utiliser des mots clairement définis. Préférer la clarté et la simplicité à un discours obscur et prétentieusement complexe. Permettre au jury de repérer rapidement les objectifs à atteindre durant la séquence envisagée.
- Être créatif dans la présentation de l'exposé. Éviter les plans stéréotypés. Tenir compte des liens établis entre l'analyse, la transposition didactique et la proposition pédagogique en rendant ces liens explicites.
- Être à l'écoute du jury et réactif quant à ses demandes de précisions ou de rectifications.
- Utiliser le tableau de manière claire et efficace. Noter les moments et les mots clés. Réaliser croquis et schémas comme supports de la pensée.
- Préparer l'oral du concours : profiter des formations académiques, assister à l'oral d'autres candidats. Se tenir au courant des informations qui pourront préciser les changements de la prochaine session.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- ARASSE Daniel, *On n'y voit rien*, Paris, Denoël, 2000.
- ARDOUIN Isabelle, *L'éducation artistique à l'école*, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997.
- ATKINS Robert, *Petit lexique de l'art contemporain*, éd. Abbeville, Paris, 1996.
- ATKINS Robert, *Petit lexique de l'Art moderne*, éd. Abbeville, Paris, 1994
- BONAFoux Pascal et DANÉTIS Daniel (dir.), *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, Série Références, L'Harmattan, Paris, 1997.
- BOSSÉUR Jean-Yves, *Vocabulaire des arts plastiques du XXème siècle*, Minerve, 1998.
- BOURDIEU Pierre, *Sociologie de la perception esthétique - Les sciences humaines et l'œuvre d'art*, éditions de la Connaissance, Bruxelles, 1969.
- BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU Pierre, *Penser l'art à l'école*, Actes sud, 2001.
- BOUTHORS Mathilde, « L'enseignement des arts plastiques. Évolution des pratiques et de la recherche », *Perspectives documentaires en éducation*, N°14, Paris, INRP, 1988.
- CERTEAU Michel de, *La culture au pluriel*, Points essais, éd. Christian Bourgeois, 1987.
- 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, 1996.
- CHÂTEAU Dominique, *La question de la question de l'art*, PUV Saint-Denis, 1994.
- CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, avec un exemple de la transposition didactique, La pensée sauvage, 1991.
- CHEVALLARD Yves, *Familière et problématique, la figure du professeur*, Recherches en didactique des mathématiques, vol.17, N°3, 1993.
- DE DUVE Thierry, *Au nom de l'art*, Paris, Minuit, 1989.
- DE KETELE Jean-Marie, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- DE LANDSHEERE Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1976.
- DOMINO Christophe, *L'art contemporain*, éd. Scala, coll. Tableaux choisis, centre Georges Pompidou, Paris, 1994.
- EDELMAN Bernard, HEINICH Nathalie, *L'art en conflits : l'oeuvre de l'esprit, entre droit et sociologie*, La Découverte, Paris, 2002.
- ENFERT Renaud d', *L'enseignement du dessin en France*, Belin, coll. Histoire de l'éducation, Paris, 2003.
- FERRIER Jean-Louis, *L'aventure de l'art au XXème siècle*, éditions du Chêne, Paris, 1999.
- FERRIER Jean-Louis, *L'aventure de l'art au XIXème siècle*, éditions du Chêne, Paris, 1991.
- FOREST Fred, *Repenser l'art et son enseignement, les écoles de vie*, L'Harmattan, Paris, 2002.
- FOURQUET Jean-Pierre, *L'art vivant au collège : Rencontres avec des oeuvres et des artistes contemporains*, CRDP Champagne-Ardenne, 2004.
- GAILLOT Bernard-André, *Enseigner les arts plastiques par l'évaluation*, Cahiers Pédagogiques, N° 294, mai 1991.
- GAILLOT Bernard-André, « Quand l'impertinence est pertinente : ébauche d'une didactique du manifester », *Le discours critique dans le champ des arts plastiques*, Actes du colloque, université Paris VIII, 1995.
- GAILLOT Bernard-André, *Arts plastiques ; éléments d'une didactique critique*, PUF, coll. Éducation et

formation, Paris, 1997.

GENET-DELACROIX Marie-Claude et TROGER Claude, *Du dessin aux arts plastiques : histoire d'un enseignement*, CRDP d'Orléans-Tours, 1994.

HADJI Charles, *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, ESF, Paris, 1989.

HADJI Charles, *L'évaluation démystifiée*, ESF, Paris, 1997.

HAMELINE Daniel, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF, Paris, 1983.

HEINICH Nathalie, *Le triple jeu de l'art contemporain*, éditions de Minuit, coll. Paradoxe, Paris, 1998.

IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Matrice, 1993.

IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, ESF, Paris, 1996.

JIMENEZ Marc, *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?*, Paris, Klincksieck, 1995.

LANEYRIE-DAGEN Nadeije, *Lire la peinture dans l'intimité des oeuvres*, Larousse, 2002.

LEVERATTO Jean-Marc, *La mesure de l'art : sociologie de la qualité artistique*, La Dispute, Paris, 2000.

LICHTENSTEIN Jacqueline (dir.), *La peinture*, Larousse, textes essentiels, Paris, 1995.

MÈREDIEU Florence de, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris, Bordas, 1994.

MÈREDIEU Florence de, *Arts et nouvelles technologies*, Paris, Larousse, 2003.

MÉRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1987.

MÉRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, coll. Pédagogies, Paris, 1995.

MICHAUD Bernard, *Enseigner des problèmes ?*, conférence prononcée lors du stage de didactique des arts plastiques, Sèvres, décembre 1990.

MICHAUD Yves, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, éd. J. Chambon, 1993.

MICHAUD Yves, *La crise de l'art contemporain*, Paris, PUF, 1997.

MICHAUD Yves, *Critères esthétiques et jugement de goût*, éd. J. Chambon, coll. Rayon art, Nîmes, 1999.

MONNIER Gérard, *Des Beaux-arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art*, La Manufacture, 1991.

MORA Gilles, *Petit lexique de la photographie*, éd. Abbeville, Paris, 1998.

MOTRÉ Michel, *Enseigner les arts plastiques*, Cahiers pédagogiques, N°294, mai 1991.

PÉLISSIER Gilbert, *Arts plastiques : que l'école est belle ou petit plaidoyer pour un certain flou*, Communic'actions, Rectorat de Paris, 1991.

PÉLISSIER Gilbert, *Le profil des enseignants d'arts plastiques*, rapport d'étude, 1993-1994, MEN, 1995.

PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

PERETTI André de (dir.), *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 1980.

POSTIC Marcel et DE KETELE Jean-Marie, *Observer les situations éducatives*, PUF, Paris, 1988.

PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1990.

REY Bernard, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1996.

RIEMSCHNEIDER Burkhard, GROSENICK Uta, *L'art d'aujourd'hui*, Taschen, coll. Icons, 2001.

ROUX Claude, *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, éd. J. Chambon, Nîmes, 1999.

VECCHI Gérard de, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992.

WITTKOWER Rudolf, *Qu'est-ce que la sculpture ?*, traduction de Béatrice Bonne, Macula, Paris, 1995.

REVUES, COLLOQUES

Arts plastiques au collège : Enseignement en situation d'autonomie, Ministère de l'Éducation nationale, 1987 / Lyon, CRDP, 1988

Éducation et pédagogies, Sèvres, CIEP, N°16, 1992

Images numériques, N°47/48, Dossiers de l'ingénierie éducative, Scérén CNDP, 2004.

L'art à l'école, numéro spécial Beaux-Arts magazine, octobre 2001, CNDP réseau, Ministère de l'Éducation Nationale

L'artistique ; Arts plastiques, art et enseignement, (Colloque de Saint Denis, mars 1994), CRDP de Créteil,

L'art, pour quoi faire ? à l'école, dans nos vies, une étincelle, éd. Autrement, N°195, 2002.

L'évaluation des élèves, Revue internationale d'éducation, Sèvres, N° 11, septembre 1996.

L'enfant vers l'art, éd. Autrement, N°139, Paris, 1993.

Les enseignements et les pratiques artistiques, rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, La documentation française, 1995.

Pratiques et arts plastiques. Du champ artistique à l'enseignement, (Actes de l'université d'été août 1997), Rennes, PUR, 1998.

Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3ème, pratiques et effets, INRP – didactique des disciplines, rapport de recherche, 1990, n°5.